

VOL.22
NÚMERO 48
ABRIL 2023

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN



UCSC

Indexación

Dialnet, IRESIE, CREDI-OEI, REBIUN, DOAJ, Redalyc, Latindex, LatinREV, SciELO-Chile

Secretaría canje y suscripciones

Jaime Cisterna Chamblas
Hemeroteca, Biblioteca Central
jcisterna@ucsc.cl
Alonso de Ribera 2850
Concepción, Chile

ISSN 0717 – 6945

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

Correo electrónico rexe@ucsc.cl

Versión electrónica <http://www.rexe.cl>

Dirección postal

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE
Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, código postal 4090541
Concepción, Chile

Abril de 2023

REXE
“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



UCSC

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE
Vol. 22 N° 48, enero - marzo 2023

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

Representante legal

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

Director/Editor

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

Consejo Editorial

Dra. Marianela Denegri Coria, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
Dr. Eduardo Gomes Onofre, Universidad Estatal de Paraíba, Campina Grande, Brasil.
Dra. Ligia Gómez Franco, Ball State University, Indiana, Estados Unidos.
Dr. Marcelo Vieira Pustilnik, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
Dra. Reina Elizabeth Durán Artiga, Universidad Francisco Gavidia, San Salvador, El Salvador.
Dr. Rodrigo del Valle, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
Dra. Sandra Meza Fernández, Universidad de Chile, Santiago, Chile.
Dr. Juan Silva Quiroz, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.
Dr. Horacio Solar Bezmalinovic, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
Dr. José Miguel Garrido Miranda, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
Dra. Pilar Vivar Vivar, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.
Dr. Pedro Salcedo Lagos, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.
Dra. María Leonor Conejeros Solar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
Dr. Jordi Riera Romani, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.
Dr. Francisco Ignacio Revuelta Domínguez, Universidad de Extremadura, Extremadura, España.

Consejo de Redacción

Dra. Marcela Bizama Muñoz, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
Dra. Lucía Castillo Iglesias, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
Dra. Laura Jiménez Pérez, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
Dr. Felipe Poblete Valderrama, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Asistente Editorial

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

Comité Científico Evaluador del Número 48

Manuel Cepeda Junemann (Universidad de Concepción, Chile), Solange Fernandes (Universidade Anhanguera de São Paulo, Brasil), Yensy Estive Yera (Universidad Central Martha Abreu de las Villas, Cuba), Andreia de Freitas Zompero (Universidade Estadual de Londrina, Brasil), Miguel Friz Carrillo (Universidad del Bío-Bío, Chile), Eliana Cristina Rosa (Universidade Federal Triângulo Mineiro/UFTM, Brasil), Mariela González-López (Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México), Diego Agudo Saiz (Universidad de Cantabria, España), Manuel Villarruel Fuentes (Tecnológico Nacional de México, México), David Lozano Treviño (Universidad Autónoma de Nuevo León, México), María José Alonso Olea (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertistatea, España), Enriqueta Jara Illanes (Universidad Católica de Temuco, Chile), José Ramírez Romero (Universidad de Sonora, México), Guillermo Domínguez Fernández (Universidad Pablo de Olvide de Sevilla, España), Irma Lagos Herrera (Universidad de Concepción, Chile), Andrea Iglesias (CONICET- IICE/UBA, Argentina), Margarita Hualme Cruz (Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Mónica Torres Sánchez (Universidad de Granada, España), Jorge-Manuel Dueñas (Universitat Rovira i Virgili, España), Nancy Zamorano Segura (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Marysol Escobar-Puig (Universidad Autónoma de Baja California, México), Alex Sánchez Huarcaya (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Roberto Pérez Almaguer (Universidad de Holguín, Cuba), Sandra Reyes Ramírez (Universidad La Gran Colombia, Colombia), Ana María Soto Bustamante (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Jani Alves da Silva Moreira (Universidade Estadual de Maringá, Brasil), Pedro Paulo Gastalho Bicalho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil), Carlos Martínez Méndez (Universidad de Los Lagos, Chile), Pedro Sotomayor Soloaga (Universidad de Atacama, Chile), Juana Campos Bustos (Universidad de Chile, Chile), René Valdés Morales (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Carlos del Cid García (Universidad de Sonora, México), Eduardo Ravanal Moreno (Universidad Alberto Hurtado, Chile), Julio Salazar Gómez (Tecnológico Nacional de México, México), Alixon Reyes Rodríguez (Universidad Adventista de Chile, Chile), Vanessa García García (Universidad Autónoma de Chile, Chile), Sara Quintero Ramírez (Universidad de Guadalajara, México), Carlos Albaca Paraván (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina); Cintya Guzmán Ramírez (Universidad Autónoma de Aguascalientes, México), Rogelio Salcido González (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México), Natalia Sgreccia (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Gisele Reinaldo da Silva (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil), David Barreiro Martínez (Instituto de Ciencias del Patrimonio, España), Leire Darretxe Urrutxi (Universidad del País Vasco, España), Verónica Zabaleta (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Mitzi Benítez Vega (Universidad de Antofagasta, Chile), Ana Mujica Stach (Universidad de Los Lagos, Chile).

Producción Editorial

Corrección en inglés

Dr. Juan Molina Farfán

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Diseño y Maquetación

Angélica Vera Sagredo

SUMARIO

PRESENTACIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

CESAR ALAN FLORES PARTIDA, JOSE ANGEL VERA NORIEGA Y JESUS TANORI QUINTANA Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México	12
LUIS ROMERO ROMERO, KAREN MARIÁNGEL CARVAJAL, TANIA BAÉZ CÁCERES, JAVIER ADRIÁN DE LA JARA, PAMELA ÁVALO MIRANDA Y VICTORIA RAMÍREZ MUÑOZ La voz como herramienta profesional: técnica y autocuidado vocal para el desempeño docente	30
ISMAEL GARCÍA CEDILLO, SILVIA ROMERO CONTRERAS, DORA YOLANDA RAMOS ESTRADA Y SILVIANA RUBIO RODRÍGUEZ Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas regulares consideradas exitosas	48
LUIS CORTÉS PICAZO Y NOEMÍ GRINSPUN SIGUELNITZKY Percepción de la corporeización de las emociones, según profesores/as que imparten la asignatura de Artes Visuales en Santiago de Chile	65
TERESA SANHUEZA VEGA, ANAHÍ HUENCHO RAMOS, PAMELA ALARCÓN CHÁVEZ, EMILIO CARIAGA LÓPEZ, JOSÉ BARAHONA MURA, VALERIA CARRASCO ZÚÑIGA Y SERGIO SANHUEZA JARA Competencias desplegadas por futuros profesores de matemática de educación secundaria en el diseño de una Tarea Matemática	84
JAVIER NÚÑEZ MOSCOSO, CATALINA NÚÑEZ DÍAZ, JENIFFER ROMERO PÉREZ Y CÉSAR MALDONADO DÍAZ El análisis del practicum en la formación inicial docente: el potencial de la entrevista de autoconfrontación como actividad instrumentada	105
FABIOLA JELDES-DELGADO, NATALY GUIÑEZ-CABRERA Y KATHERINE MANSILLA-OBANDO Fuerzas de cambio del proceso de evaluación: Percepción docentes universitarios en COVID-19	140
ALEJANDRO SEPÚLVEDA OBREQUE, ANDREA MINTE MÜNZENMAYER Y DANILO DÍAZ-LEVICOY Tareas de aprendizaje promovidas en preguntas de instrumentos de evaluación en Educación Superior	141
KARLA SORIA-BARRETO, LUZ MARÍA YÁÑEZ-GALLEGUILLAS Y SYLVIA PAULINA LEIVA-RIVERA La deshonestidad académica: estudio de caso de estudiantes de ciencias empresariales	152
ÓSCAR ESPINOZA DÍAZ, LUIS GONZÁLEZ FIEGEHEN, LUIS SANDOVAL VÁSQUEZ, JAVIER LOYOLA CAMPOS Y DANTE CASTILLO GUAJARDO Evaluación de tesis en carreras de Pedagogía en Educación Básica en universidades con diferentes niveles de selección de su estudiantado	170
MARÍA JORGE MALUENDA-ALBORNOZ, YARANAY LÓPEZ-ANGULO, FELIPE MORAGA VILLABLANCA, GABRIELA FLORES-OYARZO, ANA B. BERNARDO Y ALEJANDRO DÍAZ-MUJICA Revisión sistemática sobre el Model for Interpersonal Teacher Behavior	188

DENILSON JUNIO MARQUES SOARES, TALITA EMIDIO ANDRADE SOARES, RONILDO STIEG Y WAGNER DOS SANTOS Relación entre la titulación del profesorado y la calidad de las instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica brasileña	207
CHRISTIAN BARAJAS ARCHILA Y ANDRÉS NIÑO ARENAS El camino de los ODM a los ODS en cinco países Sudamericanos, análisis del secundario en el ciclo bajo y ciclo alto para el periodo 2005-2017	222
MARCELA BIZAMA MUÑOZ Y SANDRA BURDILES MELGAREJO Calidad de vida familiar de estudiantes chilenos con discapacidad	247

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

JOSÉ GONZÁLEZ CAMPOS, JUAN ASPEÉ CHACÓN E IDA SESSAREGO-ESPELETA Estimación de la fiabilidad para instrumentos de medición adaptativos	262
JOSÉ FUENTES SALAZAR El fenómeno transnacional en el campo educativo chileno. Enfoques y conceptos para una agenda de investigación pendiente	276
LUZINETE PEREIRA DE SOUSA, SABRINA CRISÓSTOMO ROCHA Y PRICILA KOHLS-SANTOS Educação para o uso das mídias sociais: o cancelamento digital em foco	294
IGNACIO JULIO IDOYAGA Y MARÍA GABRIELA LORENZO La educación en ciencias naturales en la universidad intangible. Hacia una buena enseñanza remota de emergencia	310
ANDRÉS SOTO YONHSON Tendiendo puentes didácticos entre las narrativas autobiográficas, el pensamiento histórico disciplinar y los procesos de subjetivación: una propuesta teórica	327

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

ROSSE MARIE VALLEJOS GÓMEZ Y MARCELA PALMA TRONCOSO Prácticas profesionales de futuros profesores en la crisis sanitaria COVID-19: aprendizajes y experiencias desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía y de profesores mentores del sistema escolar	345
MAYRA ALVAREZ MOLINA Y JUANITA RODRÍGUEZ PECH Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado	358
FRANCISCO LERÍA DULČIĆ Y PATRICIA SASSO ORELLANA Componente curricular distintivo con enfoque contemplativo: Abriendo las puertas a la post-secularidad en educación inicial	377
ORIETTA MARQUINA VEGA, CLAUDIA ACHATA GARCIA, JHENNIFER RAMIREZ MALLQUI, TATIANA MICALAY PAREDES Y DENIS MUÑOZ PONCE La tesis de maestría en educación: una experiencia de graduación oportuna	397

PRESENTACIÓN N° 48

La Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) presenta su número 48, el primero del volumen 22. REXE es una publicación cuatrimestral dedicada a académicos, investigadores, profesores y estudiantes, cuyo objetivo es difundir y promover la reflexión sobre los distintos aspectos del campo de la pedagogía. El presente ejemplar está compuesto por veintitrés trabajos que cubren una amplia variedad de temáticas relevantes para el quehacer educativo en el ámbito latinoamericano y que incluye catorce investigaciones, cinco debates y cuatro experiencias.

Las primeras cuatro investigaciones pertenecen al ámbito de la educación primaria y secundaria. Inicia el número un estudio mexicano sobre la violencia escolar, que cruza las variables que intervienen en el clima escolar y las acciones con que los docentes responden a ella. Le sigue un estudio multidisciplinario que se propone entregar herramientas para el fortalecimiento del proceso de emisión vocal de los profesores en el aula y un trabajo sobre el rendimiento académico de estudiantes mexicanos con necesidades educativas especiales, insertos en escuelas públicas regulares. Finalmente, se halla un trabajo sobre la corporeización de las emociones en el contexto de la enseñanza de las artes plásticas.

Se encuentran, a continuación, seis trabajos que tienen como ámbito temático la educación superior. La evaluación del desarrollo de competencias específicas en estudiantes de pedagogía en matemática a partir de la construcción de tareas para estudiantes secundarios es el tema del primero de ellos. En el segundo trabajo, se analiza la potencialidad de la entrevista de autoconfrontación como medio para potenciar el aprendizaje experiencial en el prácticum de profesores en formación. La percepción de docentes universitarios chilenos sobre los cambios que ha experimentado el sistema evaluativo desde el inicio de la pandemia y un análisis de las tareas de aprendizaje contenidas en instrumentos de evaluación de una universidad pública chilena, son los temas de los dos artículos siguientes. Se halla luego un estudio sobre la percepción valórica, específicamente de la honestidad, en estudiantes de ciencias empresariales. Cierra este conjunto una investigación sobre las tesinas producidas por estudiantes de pedagogía básica de diferentes universidades chilenas.

Cuatro trabajos completan la sección de artículos del presente número de REXE. En primer lugar, se presenta un trabajo que analiza el modelo de conducta docente conocido como Model for Interpersonal Teacher Behavior. A continuación, una investigación brasileña analiza la incidencia de la titulación del profesorado en la calidad de las instituciones que integran la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica de Brasil. Le sigue un estudio sobre el tránsito de los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos de Desarrollo Sustentable en cinco países latinoamericanos. Cierra la sección de artículos una investigación en que se analiza la percepción de familias de estudiantes con discapacidad sobre los dominios de Calidad de Vida Familiar.

La sección de debates está conformada por cinco trabajos. En el primero de ellos, se presenta el método Game-Adaptative como recurso para asegurar un buen nivel de confiabilidad en pruebas de carácter adaptativo. Le siguen un análisis de la implementación de una política educativa transnacional en el sistema educacional chileno y un artículo brasileño sobre el fenómeno de la cancelación digital en el ámbito escolar. Cierran la sección una reflexión sobre los alcances de la educación remota suscitada por la pandemia en la enseñanza de las ciencias naturales y la presentación de una propuesta teórica sobre las narrativas autobiográficas en el campo de la didáctica de la historia y las ciencias sociales.

Finalmente, el presente número de REXE presenta cuatro experiencias. En primer lugar, se halla un estudio sobre las experiencias de estudiantes de pedagogía de una universidad chilena y sus profesores mentores en la realización de prácticas profesionales en tiempos de pandemia. La incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado y una reflexión sobre la implementación de un enfoque curricular con elementos post-seculares son los temas de los dos trabajos siguientes. Cierra el número un estudio sobre la titulación oportuna, basado en las tesis de maestría en educación de una universidad privada peruana.

Dr. Gerson Mora Cid
Director-Editor
Revista REXE

VOL.22
NÚMERO 48
ABRIL 2023

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
INVESTIGACIÓN



UCSC

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Clima escolar y acción docente para intervenir en eventos de violencia escolar, resultados del Programa Nacional de Convivencia Escolar en el Noroeste de México


Cesar Alan Flores Partida^a, José Ángel Vera Noriega^b y Jesús Tánori Quintana^c
Instituto Tecnológico de Sonora, Obregón^{ac}. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, Hermosillo^b, México

Recibido: 01 de septiembre 2022 - Revisado: 24 de octubre 2022 - Aceptado: 02 de diciembre 2022

RESUMEN

Evaluar la eficacia del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en el estado de Sonora, México, a partir del clima escolar y las acciones de los docentes para intervenir en casos de acoso, adicionalmente determinar cuál es la relación entre las variables atributivas con el clima escolar y las prácticas docentes para intervenir en situaciones de acoso. Se trata de una investigación con un diseño preexperimental transversal, con enfoque cuantitativo y alcance comparativo. Se seleccionó una muestra no probabilística de 489 docentes de 89 escuelas primarias públicas del estado de Sonora. Se elaboró un cuadernillo de aplicación que consta de dos escalas, además de los datos de identificación, dando un total de 51 ítems. Dado al diseño del estudio se realizó una preevaluación, para posteriormente realizar una intervención y después de un tiempo realizar la posevaluación. Por la naturaleza del estudio se optó por utilizar la prueba t de Student, los principales hallazgos fueron en la dimensión de práctica enfocada en la víctima, obteniendo una M de 4.24 y aumentando a M 4.36 durante la posevaluación. Se determinó que si existe diferencias entre las variables del estudio, sin embargo, durante la intervención solo hubo cambios significativos en dos de las dimensiones de acciones de los docentes, que tienen que ver específicamente con las

*Correspondencia: José Ángel Vera Noriega (J. A. Vera).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4660-4681> (cesar.flores204304@potros.itson.edu.mx).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431> (avera@ciad.mx).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-6485-2267> (jesus.tanori@itson.edu.mx).

acciones que pueden realizar al agredido y al agresor, para las variables atributivas se tiene que el tipo de contrato influye en las prácticas de prevención contra el acoso.

Palabras clave: Acoso escolar; ambiente educacional; programa de formación de docentes; relación profesor-alumno; actitud del docente.

School climate and teaching action to intervene in events of school violence, results of the National School Coexistence Program in Northwest Mexico

ABSTRACT

To evaluate the effectiveness of the National School Coexistence Program (PNCE) in the state of Sonora, Mexico based on the school climate and the actions of teachers to intervene in cases of bullying, in addition to determining the relationship between the attributive variables with the school climate and teaching practices to intervene in bullying situations. This research is designed as pre-experimental and cross-sectional, with a quantitative approach and a comparative scope. A non-probabilistic sample of 489 teachers from 89 public elementary schools in the state of Sonora was selected. An application booklet consisting of two scales, in addition to the identification data, was prepared, giving a total of 51 items. Given the design of the study, a pre-evaluation was carried out to later carry out an intervention and, after a time, carry out the post-evaluation. Due to the nature of the study, it was decided to use the Student's t-test. The main findings were in the dimension of practice focused on the victim, obtaining a mean of 4.24 and increasing to mean 4.36 during the post-evaluation. It was determined that there are differences between the study variables, however, there were only significant changes in two of the dimensions of teachers' actions during the intervention, which have to do specifically with the actions they can perform on the victim and the aggressor. For the attributive variables, the type of contract influences the prevention practices against bullying.

Keywords: Bullying; educational environment; teacher training program; teacher-student relationship; teacher's attitude.

1. Introducción

La violencia escolar es un problema que a lo largo de los años ha presentado un mayor incremento. Como medida de solución se han elaborado diversos programas enfocados a la solución y prevención de esta problemática, aun así, se presentan evidencias que en México aún existen diversos casos de acoso o incluso abuso sexual en contextos escolares en educación básica y medio superior, en donde también se está normalizando la falta de respeto, el maltrato, daños a terceros, entre otros índices de violencia emergentes (De Agüero, 2020). El fenómeno del acoso escolar inicio sus estudios en el año 1983, en donde empezaron los primeros informes sobre la violencia escolar, siendo Dan Olweus el primero en abordar este tema, dando como resultado que pocos años después atrajo el interés de las principales potencias mundiales en el estudio de la agresión entre pares (Castillo-Pulido, 2011). Olweus (1994) definió el acoso escolar para describir la violencia en los contextos escolares que se caracterizaban por ser un comportamiento agresivo por parte de uno o más agresores, realizándose de manera repetitiva y caracterizándose por el abuso causado por la diferencia de fuerzas entre el agresor y la víctima.

A nivel mundial el acoso escolar se identifica como un problema que afecta a todo el mundo, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia [Unesco], 2021); en este caso, se estima que a nivel mundial al menos uno de cada tres niños es víctima de algún tipo de agresión, ya sea física, psicológica o sexual.

Vega-Cauich (2019) realizó un meta-análisis sobre estado del arte del acoso escolar y la ciber victimización en investigaciones realizadas en México, parte de los principales hallazgos que se pudieron observar reafirman la prevalencia del acoso escolar presente en México, en donde se toma en consideración a los participantes de los diversos estudios que se presentaron. Se puede concluir que al menos un estudiante de cada cinco es probable que sea víctima o agresor, ya sea acoso tradicional o cibernético.

El incremento de casos de acoso escolar implica que los actores educativos se encuentren en peligro de presentar casos de depresión, aislamiento, niveles bajo de autoestima (Massé y Torres, 2020; Palacio et al., 2019) hasta incluso llegar a casos de suicidio como una medida para ya no sufrir (Ordóñez y Prado, 2019; Medina y Reverte, 2019).

Ante esta problemática, Valdés et al. (2018) hacen hincapié en la importancia de las intervenciones que tiene que realizar el docente, a fin de mitigar los efectos de la violencia escolar; entre las estrategias que se mencionan está el apoyo que el docente proporciona a la víctima, realizado a través de apoyo y compromiso ante la solución de la problemática. También se encuentran la prevención de actitudes violentas ante los agresores como incluso sancionar las acciones realizadas por los perpetradores; algunas de las principales estrategias que propone están enfocadas en la sensibilización de los principales actores educativos realizándose a través de actividades o talleres enfocados a la prevención del acoso escolar (Andino-Jaramillo, 2018; Marchena, 2019).

Wachs et al. (2018) hacen énfasis en que las estrategias que utilicen los docentes para garantizar los efectos percibidos del acoso escolar estarán enfocadas en las estrategias individuales de apoyo y en las estrategias de apoyo cooperativas; en el caso de las estrategias de apoyo individuales se centran en la ayuda proporcionada a los participantes de la dinámica del acoso escolar, focalizando las problemáticas individuales de cada estudiante mediante un soporte emocional. Burguer et al. (2015) hacen énfasis en las estrategias de apoyo cooperativas se realizan mediante la intervención de programas de concientización e importancia de prevenir las conductas negativas ocasionadas por el acoso escolar, estas estrategias se recomiendan aplicarse a toda la comunidad escolar. Bonet et al. (2022) hacen hincapié en la

responsabilidad que poseen los docentes en la prevención de situaciones de acoso escolar, por ello ante el tipo de estrategias que se requieran implementar, el profesorado requiere ser consciente de cómo se produce el problema, con el fin de realizar las adecuaciones necesarias a las estrategias que requiera implementar.

Otra variable para considerar como medida de solución a la problemática es el clima escolar, [Cornejo y Redondo \(2001\)](#) lo definen como el resultado de las percepciones que tienen los individuos que participan activamente en un contexto escolar, a través de una interacción previa que se realiza en el aula o institución educativa; [López et al. \(2014\)](#) coincide en que el clima escolar es el resultado de las percepciones, pensamientos y valores de los participantes de un contexto educativo, en donde se ve determinado por la relación de variables internas como la violencia escolar. El clima escolar se entiende como el reflejo de las capacidades de una institución educativa y además permite describir el comportamiento esperado al observar variables como la organización escolar entre directivos y profesores, la participación colectiva de los padres de familia y estudiantes, como el tipo de valores que se observen en el centro educativo ([Treviño et al., 2013](#); [Gutiérrez y Sánchez, 2022](#)).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ([OCDE, 2015](#)) plantea que un clima escolar positivo se relaciona a un mayor desempeño académico, además infiere que aquellas escuelas con mayores índices de clima escolar positivo es probable que los padres se interesen más en el proceso educativo de los hijos, como también se tenga una mayor participación por parte de la comunidad en la institución educativa. [Comellas \(2013\)](#), al abordar un clima escolar positivo, hace hincapié en que se puede observar con mayor facilidad la prevención de conductas negativas en el alumnado, mejores interacciones intrapersonales entre los participantes del contexto escolar y mayor prevalencia en valores positivos.

En cambio, un clima escolar negativo, [Moreno et al. \(2011\)](#) lo describe como aquel que se caracteriza por el autoritarismo, el control, el abuso del poder, la poca participación entre los miembros de la comunidad escolar y la prevalencia de sentimientos negativos hacia la institución. Por su parte, [Misad et al. \(2022\)](#), al hablar de climas escolares desfavorables, destacan la presencia de acciones conflictivas que pueden poner en riesgo los procesos educativos de los estudiantes, esto principalmente ocasionado por la opresión que ejercen algunos directivos, docentes o incluso padres de familia. [Acosta et al. \(2019\)](#) de manera general el clima escolar siempre reflejará los diferentes tipos de experiencias, ya sean sociales, físicas o emocionales, que presenten los actores escolares. [Tánori et al. \(2022\)](#), en su investigación sobre la percepción del clima escolar en ambientes con reportes de violencia en personas que realizan un apoyo en la gestión educativa como prefectos, trabajadoras sociales u orientadores, se observó que mientras mayor son los índices de violencia se tiende a tener una percepción negativa hacia el clima escolar.

[Varela et al. \(2020\)](#) identificaron como el clima escolar ayuda a promover un ambiente escolar positivo para el desarrollo de los alumnos, en especial para los estudiantes que han sufrido acoso escolar. La importancia del clima escolar con relación al acoso escolar se ve reflejada al analizar los efectos de un clima escolar positivo siendo más propenso a reducir conductas relacionadas al acoso escolar, además de tener un mayor efecto protector en las víctimas ([Dorio et al., 2020](#)).

Con el fin de mejorar la convivencia escolar y disminuir el acoso escolar, la [Secretaría de Educación Pública \(\[SEP\] 2014\)](#) propuso el Proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE), dicho proyecto se enfocó en la proporción de materiales didácticos centrados en el desarrollo de ambientes favorables para los procesos educativos, como el desarrollo de habilidades cognitivas y de habilidades socioemocionales, además de contribuir a la prevención de situaciones de acoso escolar. El PACE pudo implementarse en 35,000 centros educativos,

el cual favoreció establecer los cimientos para el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), la [SEP \(2018\)](#) describe al programa como una intervención educativa enfocada en el desarrollo de ambientes de aprendizajes, en la se formen centros educativos libres de acoso escolar, teniendo como objetivos del PNCE el desarrollo de habilidades socioemocionales, manejo de emociones y resolución de conflictos de manera pacífica. EL PNCE tiene como objetivo el trabajar estrategias en alumnos y docentes, para su implementación se sugiere un trabajo periódico de una hora semanal para las 24 sesiones, a fin de terminar la implementación en un lapso de 6 meses.

En la evaluación de programas similares, se encuentra el programa finlandés denominado KiVa, el cual se basa en las teorías sociocognitivas, para la prevención de conductas de acoso escolar, abordando contenidos relacionados con el ambiente escolar, las relaciones humanas, la prevención y el combate contra la agresión entre alumnos; para el caso de los docentes se encuentra el desarrollo de estrategias para la intervención en situaciones de acoso ([Mäkelä y López, 2018](#)). Ante las nuevas demandas de la globalización, es importante el evaluar programas que se relacionen en el ámbito educativo, el determinar si se cumplieron o no con los resultados esperados ([Cardoso et al., 2009](#)). [Yang y Salmivalli \(2015\)](#) señalan que los programas para la prevención del acoso escolar son numerosos; sin embargo, se ha identificado que, al evaluarse, algunos programas hacen omisión a su efectividad al relacionarse con variables como el contexto educativo. Esto coincide con [Sarasola y Ripoll \(2019\)](#), quienes igual mencionan que existen pocos programas que se han evaluado correctamente porque se requiere seguir un proceso complejo.

Para evaluar programas orientados a la prevención de acoso escolar se requiere que se cuente con más de una muestra de medición, o incluir un grupo control que permita realizar comparaciones; la evaluación tendrá que ser sistemática, objetiva y deberá medir los efectos que las estrategias, materiales y acciones tengan ante las variables que se pretendan abordar durante programa, siendo el caso del clima escolar y las prácticas docentes para el manejo de las agresiones entre pares ([Wang et al., 2015](#); [Zhang et al., 2017](#)).

Adicionalmente, se hace énfasis en la revisión de variables atributivas, como la edad o el estado civil, dado que existe evidencias de que son relevantes al momento de evaluar las intervenciones ([Navarro et al., 2021](#); [Sandoval et al., 2021](#)), como también el tipo de contrato que poseen los docentes, debido a que el nivel de arraigo que tiene el docente con la escuela ([Juárez et al., 2015](#)) podría influir en relación al manejo de situaciones de violencia entre los estudiantes, lo que tiene como resultado un buen clima escolar.

De esta manera, el presente trabajo busca evaluar la eficacia del programa PNCE en escuelas localizadas en zonas de altos índices de violencia, mediante la evaluación antes y después de realizar la intervención correspondiente, para determinar si existe una relación entre las variables de clima escolar y acciones del docente, por ello el objetivo de esta investigación es evaluar la eficacia del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en el estado de Sonora, a partir del clima escolar y las acciones de los docentes para intervenir en casos de acoso, además, se tiene como objetivo particular determinar diferencias entre las variables estado civil, rango de edad y tipo de contrato con el clima escolar y las prácticas docentes para intervenir en situaciones de acoso.

2. Método

2.1 Diseño y tipo de estudio

Se trata de una investigación con un diseño preexperimental, con enfoque cuantitativo y alcance descriptivo-comparativo (Müggenburg y Pérez, 2007), ya que se pretende evaluar la eficacia del PNCE, mediante el antes y después de implementar el programa, a partir del clima escolar y las prácticas docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares.

2.2 Participantes

La muestra de este estudio está conformada por 489 docentes, correspondientes de 89 primaria del estado de Sonora seleccionadas por un muestreo no probabilístico, pertenecientes a zonas con altos índices de violencia reportados por la [Secretaría de Seguridad Pública \(2017\)](#), de los cuales, 311 (63.3%) son mujeres, 178 (36.4%) son hombres; en cuanto al turno correspondiente de los maestros fue 376 (76.9%) para el matutino y 113 (23.1%) para el vespertino.

Para los criterios de selección de las escuelas participantes se realizó un muestreo no probabilístico intencional (Otzen y Manterola, 2017); en el que se consideró que las escuelas correspondan a instituciones de carácter público excluyendo a las de tipo multigrado y comunitarias; que fueran escuelas del turno matutino o vespertino y que las escuelas se ubicaran en asentamientos que hayan presentado algún caso de violencia intrafamiliar, omisión de cuidados, abuso físico, psicológico o sexual ([Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres, 2017](#)).

2.3 Instrumentos

Se utilizó la adaptación de [Burguer et al. \(2015\)](#) de la *Escala de Prácticas docentes para el manejo de la agresión entre pares*, la cual evalúa las prácticas docentes más significativas con relación a situaciones de acoso escolar. Originalmente la escala está conformada por 21 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert de cinco puntos, donde 1 se refiere a un *nunca* y 5 a un *siempre*. Los ítems están organizados en cinco dimensiones: (a) prácticas enfocada en el agredido (ej. “Le sugiero al estudiante agredido que no ande sólo”); (b), prácticas enfocadas en el agresor (ej. “Tengo una reunión con el agresor para hablar acerca de su comportamiento”); (c), prácticas de búsqueda de apoyo (ej. “Si es necesario, remito el asunto con el director”); (d), prácticas de evasión (ej. “Trato el asunto un poco a la ligera”); (e) y prácticas autoritarias (ej. “Me aseguro de que el agresor sea castigado”).

Referente a los aspectos de validez y fiabilidad en la población estudiada, se realizó un análisis factorial confirmatorio donde se mantuvo la estructura factorial original. Los reactivos que quedaron en la solución final fueron 14. Los indicadores de ajuste del modelo confirmatorio de medida son aceptables: $\chi^2= 115.79$; $gl= 65$; $p= <.000$; $\chi^2/gl= 1.78$; CFI= 0.96; RMSEA= 0.040 IC90 [0.028-0.052]; SRMR= 0.040; AIC=195.79. Finalmente, se obtuvieron los valores del coeficiente ω de McDonald, que indica la fiabilidad de la escala, donde se obtuvo un valor total de .66, superando el .65, lo que sugiere una apropiada fiabilidad ([Katz, 2006](#)).

Se utilizó, además, la adaptación de [Huang et al. \(2015\)](#) de la *Escala en la cual el docente evalúa el clima de la escuela*, la cual se valora el clima escolar percibido por parte de los docentes. Originalmente la escala está conformada por 14 reactivos con cinco opciones de respuesta tipo Likert de cinco puntos, donde 1 se refiere a un Totalmente en desacuerdo y 5 a un Totalmente de acuerdo. Los ítems están organizados en tres dimensiones: (a) apoyo (ej. “Los estudiantes de esta escuela reportan si un compañero lastima de alguna forma a otro”);

(b), estructura (ej. “Los estudiantes de esta escuela conocen las normas de disciplina”); (c), compromiso del estudiante (ej. “Los estudiantes se sienten orgullosos de pertenecer a esta escuela”).

Referente a los aspectos de validez y fiabilidad en la población estudiada, se realizó un análisis factorial confirmatorio donde se mantuvo la estructura factorial original. Los reactivos que quedaron en la solución final fueron 9 (exactamente tres por dimensión). Los indicadores de ajuste del modelo confirmatorio de medida son aceptables: $\chi^2 = 42.75$; $gl = 24$; $p = .011$; $\chi^2/gl = 1.78$; CFI = 0.98; RMSEA = 0.040 IC90 [0.019-0.059]; SRMR = 0.036; AIC = 84.75. Y, finalmente, se obtuvieron los valores del coeficiente ω de McDonald, que indica la fiabilidad de la escala, donde se obtuvo un valor total de .80, lo que sugiere una apropiada fiabilidad.

2.4 Procedimiento

El proceso realizado en la investigación se dividió en tres fases, en la primera se llevó a cabo la pre prueba, en ella primero que nada se realizó la selección de las escuelas participantes en el estudio, a partir de un listado de escuelas que fue proporcionado por la Secretaría de Educación y Cultura, mediante el apoyo del Departamento de Salud y Seguridad Escolar; adicionalmente, se tomaron en cuenta los criterios de selección, siendo aquellas escuelas que hayan presentado algún caso de violencia, después se procedió a solicitar permisos y autorizaciones necesarias, se estableció un plan de trabajo y se organizaron los equipos que participarían en la aplicación de instrumentos y, por último, se realizó la recolección de datos. Para la segunda fase, se llevó a cabo la posprueba, donde se aplicaron nuevamente los instrumentos utilizados en la primera fase, con la finalidad de comparar los resultados obtenidos luego de la intervención. Para la última fase, se realizó el proceso de evaluación del PNCE mediante el procesamiento de datos, se utilizó el software SPSS versión 22, utilizando como primer paso la elaboración de las bases de datos a partir de los datos recabados en la aplicación de instrumentos, se realizó la limpieza y organización, previo al análisis de datos se realizó un análisis factorial confirmatorio con apoyo del AMOS, utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud y un bootstrap asociado con 500 repeticiones (percentil corregido por sesgo 95%), para cumplir con la normalidad multivariante se consideraron como índices de ajuste global del modelo: χ^2 con CFI $\geq .95$ and TLI $\geq .90$, SRMR y RMSEA con valores $< .08$ (Byrne, 2016). El cálculo de las variables para agruparlas en sus dimensiones, para posteriormente obtener los análisis descriptivos para conocer la distribución de los datos en las variables del estudio, de ahí se determinó utilizar la prueba t de Student para muestras relacionadas para realizar comparaciones entre la preprueba y la posprueba, y finalmente, se realizó un análisis de la varianza de una sola vía (ANOVA) con las variables atributivas de más de dos grupos, por ejemplo; el tipo de contrato.

3. Resultados

3.1 Análisis descriptivos

Se realizó un análisis descriptivo de las variables involucradas en el estudio, obteniendo medias, desviaciones estándar, rango, asimetría y curtosis. Primeramente, se analizó el preprueba de las acciones de los docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares, donde la media más alta (4.57, DS .57) es para la dimensión de búsqueda de apoyo, seguido de prácticas enfocadas en el agresor (4.41, DS .65), además de que se observa un alto valor para la curtosis menor a 2, con excepción de prácticas de evasión (11.97).

En el caso del posprueba de las acciones de los docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares, se puede observar que hubo un aumento en las medias para las dimensiones de prácticas docentes enfocadas en el agredido (3.70 DS .98) y en el agresor (4.55, DS .61), sin embargo, para las de prácticas de búsqueda de apoyo (4.59, DS .57) y autoritarias (3.39, DS .91) solo aumentó levemente y para las prácticas de evasión no hubo cambios en las medias (1.26, DS .44), de igual forma en la dimensión de prácticas de evasión se mantuvo alto el nivel de curtosis obtenido.

Asimismo, se realizó un análisis descriptivo del clima escolar, donde se puede apreciar que en el preprueba la media más alta (4.56, DS .49) pertenece a la dimensión apoyo, seguido de la dimensión estructura (4.46, DS .59) y por último la dimensión más baja fue la de compromiso del estudiante (4.21, DS -.59). Seguido del posevaluación del clima escolar, en donde se puede observar que los valores de las medias no presentaron un cambio en el antes y después, manteniéndose en la media más alta (4.54, DS .58) para la dimensión apoyo, seguido de la dimensión estructura (4.46, DS .63) y por último la dimensión más baja fue la de compromiso del estudiante (4.17, DS .62).

3.2 Comparaciones entre preprueba y la posevaluación

Considerando los datos de asimetría y curtosis, y con base en la sugerencia realizada por [Kim \(2013\)](#) y [Hancock et al. \(2019\)](#), se asume normalidad, ya que en ambos estudios se indica que para considerar una distribución tendiente a la normalidad la asimetría deberá contar con una puntuación de ± 3 y la curtosis de ± 7 , siempre que la muestra sea mayor a 300 observaciones. Por lo anterior, se optó por utilizar la prueba t de Student para muestras apareadas, la cual es una prueba paramétrica que permite realizar comparaciones de dos medidas repetidas en el mismo sujeto. Al momento de comparar las medias de la preprueba y la posevaluación, solo hubo diferencias en las dimensiones de acciones de los docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares, específicamente en las dimensiones de práctica enfocada en el agredido aumentando el valor de su media inicial (3.55, DS .79) al final de su intervención (3.79, DS .63) y con un Cohen's d de -0.32; y para la dimensión de prácticas enfocadas en el agresor de igual forma aumentando el valor de su media inicial (4.24, DS .67) al final de su intervención (4.36, DS .63) y con un Cohen's d de -0.18 (Tabla 1).

3.3 Análisis de la varianza

Además, se realizó un análisis de la varianza para las dimensiones de acciones docentes y clima escolar, de acuerdo con los factores de edad, estado civil y tipo de contrato, adicionalmente, se comparó entre los datos del pre y el posevaluación.

En el caso del pretest para la variable de edad, se utilizó una prueba post hoc Scheffe, considerando que la prueba de Levene nos indicó que existía igualdad de varianzas; se observa como para las prácticas de evasión resultan ser más alta para docentes menores de 25 años y de 25 a 30 años, obteniendo los valores más altos en la media; para las prácticas autoritarias se observa una media más alta para los docentes de 31 a 40 años (Tabla 2).

Tabla 1

Resultados *t* de Student acciones de los docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares y clima escolar.

Dimensiones	Pre-test		Pos-test		<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>				
1. PEAD	3.55	.79	3.79	.73	488	-6.68	<.000	-0.32
2. PEAS	4.24	.67	4.36	.63	488	-3.76	<.000	-0.18
3. PBA	4.26	.61	4.27	.62	488	-.40	.683	-0.01
4. PE	1.30	.46	1.30	.43	488	.05	.959	<0.00
5. PA	3.34	.92	3.39	.91	488	-1.20	.231	-0.05
6. A	4.54	.47	4.55	.55	488	-.402	.688	-0.01
7. E	4.48	.52	4.48	.57	488	.10	.913	<0.00
8. CE	4.08	.61	4.06	.61	488	.56	.575	0.03

1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

Tabla 2

Análisis de varianza simple acciones docentes y clima escolar con respecto al rango de edad de los docentes preprueba.

Dimensión	1 Pre <25		2 Pre 25-30		3 Pre 31-40		4 Pre 41-50		5 pre >50		ANOVA
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	
Prácticas docentes											F (4, 489)
1. PEAD	3.45	.71	3.50	.71	3.65	.81	3.58	.72	3.56	.75	1.028
2. PEAS	4.20	.67	4.25	.70	4.30	.67	4.17	.66	4.24	.59	.565
3. PBA	4.30	.57	4.24	.60	4.33	.56	4.16	.69	4.28	.65	1.310
4. PE	1.48	.62	1.38	.40	1.17	.34	1.23	.43	1.29	.62	6.873**
5. PA	3.30	.94	3.16	.87	3.54	.99	3.35	.86	3.41	.84	3.110*
Clima escolar											
6. Apoyo	4.54	.37	4.49	.44	4.58	.47	4.51	.58	4.65	.36	1.183
7. Estructura	4.52	.42	4.48	.52	4.47	.54	4.46	.57	4.51	.49	.157
8. CE	4.20	.55	3.99	.58	4.02	.63	4.14	.68	4.18	.52	2.380

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

En el caso del posevaluación de la edad para las prácticas de búsqueda de apoyo se observa una media más alta para los docentes de 25 a 30 años; en el caso de las prácticas de evasión se mantuvieron a los docentes menores de 25 años y los de 25 a 30 años con los valores más altos. Además, fue significativo el compromiso con el estudiante, siendo más alto para los docentes menores de 25 años (Tabla 3). Entre las diferencias entre la preprueba se observa que si fueron significativas la dimensión de prácticas autoritarias (3.110*), en cambio en la posevaluación fue significativa la dimensión prácticas de búsqueda de apoyo (2.451*) y la de compromiso del estudiante (2.981*), para las semejanzas se observa cómo fue significativo

para ambas evaluaciones la dimensión de prácticas de evasión (preprueba 6.873**, posevaluación 6.213**).

Tabla 3

Análisis de varianza acciones docentes y clima escolar con respecto al rango de edad de los docentes posevaluación.

Dimensión	1 Post <25		2 Post 25-30		3 Post 31-40		4 Post 41-50		5 post >50		ANOVA
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Prácticas docentes											F (4, 489)
1. PEAD	3.74	.65	3.74	.68	3.91	.67	3.78	.88	3.76	.72	1.074
2. PEAS	4.29	.62	4.32	.62	4.47	.59	4.34	.67	4.31	.70	1.346
3. PBA	4.32	.52	4.38	.56	4.24	.62	4.15	.71	4.19	.63	2.451*
4. PE	1.38	.40	1.41	.44	1.24	.35	1.18	.43	1.25	.58	6.213**
5. PA	3.26	.90	3.33	.83	3.55	.96	3.38	.91	3.38	1.06	1.506
Clima escolar											
6. Apoyo	4.53	.41	4.52	.58	4.58	.53	4.51	.65	4.69	.35	.983
7. Estructura	4.59	.45	4.49	.60	4.43	.89	4.44	.58	4.48	.48	1.015
8. CE	4.26	.49	3.99	.64	3.99	.64	4.09	.63	4.13	.47	2.981*

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

Tabla 4

Análisis de varianza simple acciones docentes y clima escolar con respecto al estado civil de los docentes preprueba.

Dimensión	1 Pre Soltero		2 Pre Casado		3 Pre Unión libre		4 Pre Separado/ Divorciado		5 pre Viudo		ANOVA
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Prácticas docentes											F (4, 489)
1. PEAD	3.61	.67	3.58	.77	3.51	.69	3.48	.74	2.89	.59	2.998*
2. PEAS	4.30	.58	4.26	.65	4.20	.74	4.27	.65	3.21	.84	8.478**
3. PBA	4.30	.54	4.23	.63	4.38	.61	4.24	.68	4.12	.56	.830
4. PE	1.27	.41	1.26	.45	1.31	.43	1.54	.66	1.46	.32	3.881
5. PA	3.47	.91	3.36	.89	3.18	.96	3.21	.98	2.66	.94	2.940*
Clima escolar											
6. Apoyo	4.52	.45	4.55	.47	4.55	.47	4.52	.55	4.47	.32	.196
7. Estructura	4.57	.43	4.43	.55	4.43	.42	4.55	.61	4.56	.41	1.842
8. CE	4.11	.56	4.03	.65	4.05	.58	4.21	.47	4.48	.37	2.489*

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

Para la variable de estado civil del pretest, entre los datos más significativos, se observa a las prácticas de enfocadas en el agredido, siendo más altas para los docentes solteros y casados, en el caso de las prácticas enfocadas en el agresor, fue mayor para los docentes que eran solteros (Tabla 4).

Tabla 5

Análisis de varianza simple acciones docentes y clima escolar con respecto al estado civil de los docentes posevaluación.

Dimensión	1 Post Soltero		2 Post Casado		3 Post Unión libre		4 Post Separado/ Divorciado		5 post Viudo		ANOVA
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Prácticas docentes											F (4, 489)
1. PEAD	3.86	.71	3.81	.73	3.66	.66	3.69	.84	3.50	.53	1.363
2. PEAS	4.49	.53	4.33	.65	4.52	.57	4.18	.69	3.96	.73	4.361*
3. PBA	4.47	.50	4.19	.64	4.23	.63	4.22	.68	4.41	.49	4.592*
4. PE	1.27	.37	1.25	.41	1.37	.43	1.44	.47	1.82	.81	7.220**
5. PA	3.48	.91	3.40	.93	3.44	.74	3.15	.88	3.02	.92	1.612
Clima escolar											
6. Apoyo	4.57	.54	4.53	.60	4.58	.42	4.60	.33	4.41	.35	.411
7. Estructura	4.55	.55	4.42	.61	4.60	.41	4.52	.43	4.47	.60	1.556
8. CE	4.07	.62	4.01	.63	4.24	.53	4.11	.52	4.46	.37	2.771*

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. Estado civil 1= < Soltero(a), 2= Casado(a), 3= Unión Libre, 4= Separado(a)/ Divorciado(a) 5= Viudo(a) 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

Para la posevaluación, entre los datos más significativos se observa para las prácticas de evasión fueron más altas para los docentes viudos, de igual forma que en el pretest para las prácticas enfocadas en el agresor, entre las más altas estuvieron los docentes solteros y además también estuvieron los docentes en unión libre. En el caso de las prácticas de búsqueda de apoyo fue más alto para los docentes solteros (Tabla 5). Entre las diferencias entre la preprueba, se observa que si fueron significativas la dimensión de prácticas autoritarias (2.940*) y prácticas enfocadas en el agredido (2.998*), en cambio, en la posevaluación fue significativa la dimensión prácticas de búsqueda de apoyo (4.592*) y prácticas de evasión (7.220**), para las semejanzas se observa cómo fue significativo para ambas evaluaciones la dimensión de prácticas de enfocadas en el agredido (preprueba 8.478** posevaluación 4.361*) y compromiso del estudiante (preprueba 2.489*, posevaluación 2.771*).

Para la variable de tipo de contrato del pretest, se observa que para las prácticas de evasión se encuentran más altas para los docentes que tienen otro tipo de contrato, para las prácticas enfocadas en el agredido fueron más altas para los docentes con plaza, en el caso de las prácticas enfocadas en el agredido, de igual forma fueron altas para los docentes que tenían plaza o eran interinos. Para la dimensión de apoyo fue significativamente más alta para los docentes interinos (Tabla 6).

Tabla 6

Análisis de varianza simple acciones docentes y clima escolar con respecto al tipo de contrato de los docentes preprueba.

Dimensión	1 Pre Plaza		2 Pre Interino		3 Pre Comisionado		4 Pre Otro		ANOVA
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Prácticas docentes									F (3, 489)
1. PEAD	3.60	.74	3.53	.73	3.09	.69	3.23	.65	4.687*
2. PEAS	4.27	.65	4.29	.64	3.84	.62	3.66	.96	6.632**
3. PBA	4.26	.61	4.31	.64	4.10	.58	4.31	.66	.743
4. PE	1.28	.46	1.14	.33	1.72	.40	1.77	.32	14.225**
5. PA	3.37	.90	3.36	1.10	2.96	.67	3.02	.78	2.169
Clima escolar									
6. Apoyo	4.55	.46	4.64	.45	4.34	.51	4.08	.33	6.406**
7. Estructura	4.48	.52	4.53	.48	4.42	.70	4.45	.41	.328
8. CE	4.06	.62	4.09	.59	4.29	.45	4.20	.49	1.399

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. tipo de contrato 1= plaza, 2= interino, 3= comisionado, 4= Otro. 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

Tabla 7

Análisis de varianza simple acciones docentes y clima escolar con respecto al tipo de contrato de los docentes posevaluación.

Dimensión	1 Post Plaza		2 Post Interino		3 Post Comisionado		4 Post Otro		ANOVA
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	
Prácticas docentes									F (3, 489)
1. PEAD	3.82	.74	3.83	.74	3.51	.60	3.40	.31	2.708*
2. PEAS	4.38	.63	4.48	.62	3.96	.64	4.02	.48	5.601*
3. PBA	4.26	.62	4.31	.63	4.27	.59	4.43	.48	.368
4. PE	1.27	.42	1.21	.35	1.85	.35	1.64	.45	19.927**
5. PA	3.42	.90	3.48	.98	3.05	.77	2.83	.84	3.090*
Clima escolar									
6. Apoyo	4.55	.54	4.68	.62	4.45	.33	4.10	.56	4.055*
7. Estructura	4.47	.56	4.53	.67	4.51	.43	4.38	.51	.324
8. CE	4.04	.61	4.09	.69	4.18	.48	4.27	.40	.914

Nota. * $p < .05$. ** $p < .001$. tipo de contrato 1= plaza, 2= interino, 3= comisionado, 4= Otro. 1. Prácticas enfocada en el agredido 2. Prácticas enfocadas en el agresor 3. Prácticas de búsqueda de apoyo 4. Prácticas de evasión 5. Prácticas autoritarias 6. Apoyo 7. Estructura 8. Compromiso del estudiante.

En el caso de la posevaluación, para las prácticas de evasión fueron más altas para los docentes que eran comisionados, seguidos para los que tenían otro tipo de contrato; en el caso de las prácticas enfocadas en el agredido y en el agresor, se observa mayores valores para los docentes que tienen plaza o son interinos. Por último, para la dimensión de apoyo se observan valores más altos para los docentes interinos, coincidiendo con los valores del

pretest (Tabla 7). Entre las similitudes entre la preprueba y la posevaluación se observa como mantuvieron casi las mismas dimensiones en ser significativas, entre las diferencias más relevantes se observa la dimensión de prácticas de evasión (preprueba 14.225**, posevaluación 19.927**), prácticas de enfocadas en el agresor (preprueba 6.632**, posevaluación 5.601*) y apoyo (preprueba 6.406**, posevaluación 4.055*).

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo determinar las diferencias del clima escolar percibido y las acciones de los docentes para intervenir en situaciones de acoso entre pares, a través del antes y después del PNCE, con el fin de evaluar su eficacia. A través de los análisis descriptivos se observa que, si existe un incremento con respecto a las medias entre el antes y el después, en general en las dimensiones de prácticas docentes. De manera más general, a través de los resultados de la prueba t de Student se observa que se cumplió de manera parcial con el objetivo establecido, debido a que si hubo diferencias significativas, sin embargo, solo ocurrió en las dimensiones de prácticas enfocadas en el agredido y en el agresor; estos resultados coinciden con la investigación de [Usó et al. \(2016\)](#), quienes al evaluar una intervención de programa contra el acoso escolar, observaron una mejoría en las prácticas en beneficio a las víctimas, como disminución de número de agresores; por ello es importante el papel del docente, el cual estará interactuando activamente con el grupo de alumnos, además de ser un agente influyente en la percepción del clima escolar, esto quiere decir que aunque las dimensiones del clima escolar no presentaron cambios significativos, se verán afectadas con el aumento de las dimensiones en las que si hubo cambios gracias a la intervención ([Shephard et al., 2015](#)). De igual forma, investigaciones similares mencionan mientras mejores sean las prácticas docentes contra el acoso escolar, el clima escolar aumentará respectivamente ([Baldsnes, 2020](#); [Coyle et al., 2022](#)).

De acuerdo con los resultados de los análisis de varianza, de acuerdo por la variable de edad, los docentes jóvenes menores de 25 años o de 25 a 30 años son más propensos a ignorar situaciones de acoso escolar, aun así, son quienes presentan mayor percepción al compromiso del estudiante ([Navarro et al., 2021](#); [Sandoval et al., 2021](#)). Con respecto a la variable de estado civil, no se observan diferencias en las prácticas contra el acoso escolar, sin embargo, el ser viuda/o reporta mayores índices de ignorar las situaciones de acoso ([Navarro et al., 2021](#); [Sandoval et al., 2021](#)). Por último, para la variable de tipo de contrato se observa que existe mayor disposición en los docentes en evitar las situaciones de acoso y proporcionar un apoyo directo para las víctimas o agresores, quienes cuentan con plaza o son interinos ([Juárez et al., 2015](#)); estos resultados son similares con la investigación de [Reyes et al. \(2016\)](#), quienes al evaluar la variable de liderazgo distribuido se observa que algunos de los atributos con los que se relaciona, es que sean directivos femeninos, sean mayores de edad y además posean un posgrado, es importante porque se destaca que el liderazgo directivo como un factor que influye positivamente para la convivencia escolar y a la disminución de prácticas de acoso ([Rodríguez et al., 2021](#)).

Por lo tanto, se concluye que el PNCE si ayudo a mitigar los efectos del acoso escolar, tomando en cuenta las prácticas enfocadas en el agredido y en el agresor, por ende, se hace énfasis en la importancia que tienen los docentes ante las agresiones entre pares, debido a que son el principal actor que se relaciona con los estudiantes, se presentan como una figura de confianza ante las víctimas de acoso y un mediador para los agresores ([De Luca et al., 2019](#)).

4.1 Limitaciones y prospectiva

El presente estudio, presentó algunas limitaciones, la primera de ellas se muestra en el diseño, ya que consta de un diseño de tipo preexperimental, esto quiere decir que no permite establecer relaciones causales entre las variables, por ello una recomendación sería realizar análisis con un diseño estricto en el control de variables (García-Montalvo, 2013). Se sugiere en futuras investigaciones realizar diseños experimentales y longitudinales, debido a que este tipo de diseño presenta validez interna de las investigaciones y son ideales para probar la eficacia y efectividad de las intervenciones (Zurita et al., 2018). Otra de las limitantes, resulta en la composición de la muestra, debido a que esta se compone de docentes de una región específica de México, además de tomar en consideración que pertenecieran a un contexto específico; lo que dificulta la generalización de los hallazgos a otras regiones del país.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos por Mendoza y Pedroza (2015), se observa que, a través de la aplicación de un programa de intervención contra el acoso escolar enfocado en los docentes, fue efectivo como una medida para mitigar la problemática, haciendo énfasis en la adquisición de estrategias docentes, que permita controlar las conductas negativas de los alumnos. Por otro lado, para mitigar las conductas de acoso, tanto de forma tradicional como cibernética, se considera importante que los programas de intervención consideren el desarrollo de la inteligencia emocional como una mejor forma de manejar la conducta entre alumnos (Carbonell y Cerezo, 2019).

Durante el abordaje de este estudio, se hace énfasis en la importancia de seguir evaluando programas de intervención educativa, esto con el fin de garantizar la efectividad de estos, debido a su importancia como una medida para ayudar a disminuir los efectos del acoso escolar, en este caso en poblaciones que se caractericen por pertenecer en zonas conflictivas. Además de promover programas en los cuales se incluyan la adquisición de habilidades y herramientas para los docentes como también para los alumnos.

Agradecimientos

Se agradece a la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora por su anuencia y apoyo operativo para realizar las visitas a las escuelas primarias. A los profesores y alumnos por su tiempo y solidaridad.

Referencias

- Acosta, J., Chinman, M., Ebener, P., Malone, P. S., Phillips, A., y Wilks, A. (2019). Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis. *Journal of school violence*, 18(2), 200-215. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1453820>.
- Andino-Jaramillo, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>.
- Banco Estatal de Casos de Violencia contra las Mujeres (2017). *BAESVIM en Sonora de enero a diciembre de 2017*. BAESVIM. <http://baesvim.spsponora.gob.mx/Indicadores/Analisis>.
- Baraldsnes, D. (2020). Bullying prevention and school climate: Correlation between teacher bullying prevention efforts and their perceived school climate. *International Journal of Developmental Science*, 14(3-4), 85-95. <https://doi.org/10.3233/DEV-200286>.
- Bonet, A., Alguacil, M., Escamilla, P., Pérez, C., y Aguado, S. (2022). Estudio comparativo de género sobre el acoso escolar: estrategias y acciones. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (44), 45-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88111>.

- Burguer, C., Strohmeier, D., Sprober, N., Baumna, S., y Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191-202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (4th ed.). Routledge.
- Carbonell, N., y Cerezo, F. (2019). El programa CIE: Intervención en ciberacoso escolar mediante el desarrollo de la Inteligencia Emocional. *European Journal of Health Research*, 5(1), 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7043135>.
- Cardoso, E. O., Ramos-Mendoza, J. R., y Tejeida, R. (2009). Evaluación de programas educativos desde la perspectiva de los sistemas suaves: Propuesta metodológica. *Revista Universidad EAFIT*, 45(155), 30-44. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/16768>.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722009.pdf>.
- Comellas, M. J. (2013). El clima cotidiano en el aula. Contexto relacional de socialización. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 289-300. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4932258.pdf>.
- Cornejo, R., y Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última década, CIDPA Viña del Mar*, 15(1), 11-52. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>.
- Coyle, S., Weinreb, K.S., Davila, G., y Cuellar, M. (2022). Relationships Matter: The Protective Role of Teacher and Peer Support in Understanding School Climate for Victimized Youth. *Child Youth Care Forum*, 51, 181–203. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09620-6>.
- De Agüero, M. (2020). La investigación acerca del acoso y violencia escolares en México. *Revista Digital Universitaria*, 21(4), 1-15. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.4.2>.
- De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in psychology*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>.
- Dorio, N. B., Clark, K. N., Demaray, M. K., y Doll, E. M. (2020). School climate counts: A longitudinal analysis of school climate and middle school bullying behaviors. *International journal of bullying prevention*, 2(4), 292-308. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00038-2>.
- García-Montalvo, J. (2013). Evaluación de la eficacia de las intervenciones educativas y transparencia: La importancia de los experimentos aleatorizados. *Revista del Consejo Escolar del Estado, Transparencia y Mejora de la Educación*, 2(3), 75-82. http://ntic.educacion.es/cee/revista/pdfs/n3art_jose_garcia_montalvo.pdf.
- Gutierrez, E., y Sánchez, A. (2022). Clima escolar y trabajo colegiado en una modalidad virtual en una institución educativa pública. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 168-182. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.009>.
- Hancock, G., Stapleton, L., y Mueller, R. (2019). *The reviewer's guide to quantitative methods in the social sciences*. Routledge.
- Huang, F. L., Cornell, D. G., Konold, T., Meyer, J. P., Lacey, A., Nekvasil, E. K., Heilnrun, A., y Shukla, K. D. (2015). Multilevel Factor Structure and Concurrent Validity of the Teacher Version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of School Health*, 85(12), 843–851. <https://doi.org/10.1111/josh.12340>.

- Juárez, D., Vargas, P., y Vera, J. Á. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, (6), 15-27. https://ri.iberomex.mx/bitstream/handle/iberomex/1977/JBD_Art_04.pdf?sequence=1.
- Katz, M. (2006). *Multivariable analysis*. Cambridge University Press
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Open Lecture on Statistics*, 38(1),52-54. <http://dx.doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>.
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Revista Universitas Psychologica*, 13(2), 15-25. <http://www.redalyc.org/pdf/647/64733438025.pdf>.
- Mäkelä, T., y López, B. (2018). Programa de convivencia y anti-acoso escolar KiVa: Impacto y reflexión. *Anales de la Fundación Canis Majoris*, 2(2), 234-258. <http://canismajoris.es/wp-content/uploads/Revista-Anales-FCM-2017-INTERACTIVO.pdf>.
- Marchena, C. E. (2019). Estrategias de afrontamiento y perspectivas de solución de la comunidad educativa frente al acoso escolar (bullying) en Lima urbana 2014-2015. *PsiqueMag*, 8(1), 25-37. <http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/185>.
- Massé, C. E., y Torres, E. (2020). La mediación educativa en el estado de México como solución a la violencia en el ámbito escolar. *Antropología Experimental*, (20), 379-390. <https://doi.org/10.17561/rae.v20.27>.
- Medina, J. Á., y Reverte, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 97-110. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837medina9>.
- Mendoza, B., y Pedroza, F. J. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva. *Acta de investigación psicológica*, 5(2), 1947-1959. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(15\)30015-6](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(15)30015-6).
- Misad, K., Misad, R., y Dávila, O. (2022). El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: una revisión de la producción académica. *Gestionar: revista de empresa y gobierno*, 2(2), 7-24. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2022.02.001>.
- Moreno, C., Díaz, A., Cueva, C., y Bravo, I., (2011). Clima escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-89. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/27647>.
- Müggenburg, V., y Pérez, I. (2007). Tipos de estudio en el enfoque de investigación cuantitativa. *Enfermería Universitaria*, 4(1) ,35-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358741821004>.
- Navarro, C. D., Fregoso, D., Vera, J.A., y Bustamante, I. A. (2021). Panorama de Violencia entre Adolescentes, Clima y Convivencia Escolar en Escuelas Secundarias vulnerables en el Noroeste de México. En: S., Grubits, E., Oliveira, J. A. Vera, (eds.) *Violência, Gênero e Populações Vulneráveis.*, (pp. 441-470). Editora UCDB.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2015). *Programme for international student assessment (PISA) results from PISA students' well-being*. OCDE. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>.
- Ordóñez, M., y Prado, K. (2019). Bullying y cyberbullying escolar en niños y jóvenes adolescentes: un estudio de caso. *Maskana*, 10(2), 32-41. <https://doi.org/10.18537/mskn.10.02.04>.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International journal of morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>.
- Palacio, C., Rodríguez, L. J., y Gallego, A. M. (2019). Sentimientos y pensamientos de jóvenes frente al acoso escolar: el suicidio como una alternativa. *Revista eleuthera*, (21), 34-47. <https://doi.org/10.17151/elev.2019.21.3>.
- Reyes, A. C., Valdés, A. A., y Tánori, J. (2016). Relación entre el liderazgo distribuido y las prácticas de gestión de la convivencia escolar. En: J. A. Vera y A. A. Valdés (Cords.). *La Violencia Escolar en México. Temática y Perspectivas de Abordaje*. (pp. 163-180). AM Editores.
- Rodríguez, C. K., Ruiz, A. E., y Morales, N. (2021). Gestión directiva para la Convivencia escolar. *Congreso nacional de investigación sobre educación normal*. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1682-1222-Ponencia-doc.pdf>.
- Sandoval, A. P., Encinas, A. P., Gutiérrez, Y. L., y Vera, J. A. (2021). Liderazgo directivo: su relación con apoyo institucional y eficacia colectiva ante situaciones de conflicto. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, 10(7), 69-84. <https://doi.org/10.51896/caribe/MUTX4993>.
- Sarasola, M., y Ripoll, J. C. (2019). Una revisión de la eficacia de los programas anti-bullying en España. *Pulso. Revista de educación*, (42), 51-72. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/193466>.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Proyecto a Favor de la Convivencia Escolar*. Secretaría de Educación Pública. https://recreadigital.jalisco.gob.mx/recursos/wp-content/uploads/2020/07/pace_guia_para_el_docente.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (2018). *Documento base del programa nacional de convivencia escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414833/Documento_base_del_Programa_Nacional_de_Convivencia_Escolar_para_Autonom_a_Curricular_ciclo_2018_final.docxlo.pdf.
- Secretaría de Seguridad Pública (2017). *Análisis comparativo de incidencia delictiva y llamadas 2017*. Secretaría de Seguridad Pública. <http://sspsonora.gob.mx/index.php/analisis-estadistico-municipal.html>.
- Shephard, B., Ordóñez, M., y Mora, C. (2015). Estudio descriptivo: programa de prevención y disminución del acoso escolar—"bullying". Fase diagnóstica: prevalencia. *Revista Médica HJCA*, 7(2), 155-161. <https://revistamedicahjca.iess.gob.ec/ojs/index.php/HJCA/article/view/345>.
- Tánori, J., Vera, J. A., Bautista, G, y Durazo, F. F. (2022). Clima escolar, estilos de enfrentamiento del personal de apoyo y percepción estudiantil de violencia escolar. *Diálogos sobre educación*, (24), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1042>.

- Treviño, E., Place, K., y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>.
- Usó, I., Villanueva, L., y Adrián, J. E. (2016). Impact of peer mediation programmes to prevent bullying behaviours in secondary schools. *Infancia y aprendizaje*, 39(3), 499-527. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1189122>.
- Valdés, Á. A., Martínez, B., y Carlos, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de psicodidáctica*, 23(1), 33-38. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.006>.
- Varela, J. J., Savahl, S., Adams, S., y Reyes, F. (2020). Examining the relationship among bullying, school climate and adolescent well-being in Chile and South Africa: A cross cultural comparison. *Child Indicators Research*, 13(3), 819-838. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09648-0>.
- Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 15(1), 113-129. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v15n1/1794-99-98-dpp-15-01-113-129.pdf>.
- Yang, A., y Salmivalli, C. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57(1), 80-90. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983724>.
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., y Schubarth, W. (2018). Bullying intervention in schools: A multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642-668. <https://doi.org/10.1177%2F0272431618780423>.
- Wang, W., Zhang, H., Lopez, V., Wu, V. X., Poo, D. C. C., y Kowitlawakul, Y. (2015). Improving awareness, knowledge and heartrelated lifestyle of coronary heart disease among working population through a mHealth programme: study protocol. *Journal of advanced nursing*, 71(9), 2200-2207. <https://doi.org/10.1111/jan.12668>.
- Zhang, H., Jiang, Y., Nguyen, H. D., Choon, D. C., y Wang, W. (2017). The effect of a smartphone-based coronary heart disease prevention (SBCHDP) programme on awareness and knowledge of CHD, stress, and cardiac-related lifestyle behaviours among the working population in Singapore: a pilot randomised controlled trial. *Health and quality of life outcomes*, 15(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12955-017-0623-y>.
- Zurita, J., Márquez, H., Miranda, G., y Villasís, M. (2018). Estudios experimentales: diseños de investigación para la evaluación de intervenciones en la clínica. *Revista alergia México*, 65(2), 178-186. <https://dx.doi.org/10.29262/ram.v65i2.376>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

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

La voz como herramienta profesional: técnica y autocuidado vocal para el desempeño docente

Luis Romero Romero^a, Karen Mariángel Carvajal^b, Tania Baéz Cáceres^c, Javier Adrián De la Jara^d, Pamela Ávalo Miranda^e y Victoria Ramírez Muñoz^f
Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Recibido: 30 de agosto 2022 - Revisado: 01 de noviembre 2022 - Aceptado: 15 de noviembre 2022


RESUMEN


El presente artículo aborda una iniciativa liderada por un equipo multidisciplinario de profesores y fonoaudiólogos, cuyo propósito fue fortalecer el proceso de emisión vocal de los participantes, incorporando estrategias de acondicionamiento y técnica vocal en la práctica pedagógica situada de docentes en formación y en ejercicio. Se evaluó su bienestar comunicativo vocal mediante protocolos adaptados, tales como, PEVOH y VHI-30, entrevistas semiestructuradas y encuestas digitales. En el marco del programa de formación vocal implementado, se recabó información en torno a la calidad de la voz, dificultades en su uso y otras variables de interés. Se aprecian diferencias en cuanto a la calidad vocal y autopercepción de la voz, entre docentes con más años de experiencia versus aquellos que aún no se insertan en el campo laboral. Los datos apuntan a la necesidad de pensar lineamientos especializados de formación profesional docente, inicial y continua, orientados al uso de técnicas de autocuidado e higiene vocal.

Palabras clave: Voz profesional; perfil vocal; formación docente; voz ocupacional; Voz docente.

*Correspondencia: Luis Romero Romero (L. Romero).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-5052-4329> (lromero@uchile.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-1475-4191> (karen.mariangel@uchile.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0003-2795-8107> (taniabaez@uchile.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0003-3000-6297> (javieradrian@ug.uchile.cl).

^e  <https://orcid.org/0000-0001-9051-6374> (pamela.aval@ug.uchile.cl).

^f  <https://orcid.org/0000-0002-0327-0749> (victoriaramirez@ug.uchile.cl).

Voice as a professional instrument: self care strategies, and vocal technique for teacher practice

ABSTRACT

This article describes a multidisciplinary initiative led by a team of teachers and speech and language therapists with the purpose of strengthening the participants' vocal emission processes. The initiative included conditioning and vocal technique strategies in the situated pedagogical practice of teachers and trainees. Their communicative wellness was assessed by adapted protocols such as PEVOH and VHI-30, as well as by semi structured interviews and digital polls. Within this vocal training program, information was gathered regarding voice quality, difficulties in the vocal emission, and other relevant variables. There were differences in voice quality measurements and voice self-perception between teachers and trainees. The data shows the necessity of new specialized orientations in teacher training that are oriented towards the use of self-care techniques and vocal hygiene.

Keywords: Professional voice; vocal profile; teacher training; occupational voice; teacher voice.

1. Planteamiento del problema

La interacción de aula no solo involucra la comunicación de contenidos disciplinares asociados a un determinado currículum, sino que también supone una interacción colaborativa y la construcción de vínculos afectivos que posibilitan el establecimiento de confianza y respeto entre los miembros que componen una comunidad de aprendizaje. Este proceso supone involucrar a los sujetos en un proyecto conjunto que obliga a los individuos a dialogar colectivamente al interior de un mismo espacio físico y simbólico, a través del uso de diversos recursos comunicativos que permiten la configuración de tales espacios colectivos para constituirse en comunidad. En este marco, la comunicación debe ser, no solo efectiva, sino auténtica y, para ello, todas las herramientas profesionales de la praxis pedagógica deben ser puestas en el centro, de modo que la voz, en tanto herramienta fundamental para el desempeño comunicativo del docente, necesita ser mirada con detención.

La formación inicial docente en Chile tiene a la base de sus orientaciones los aspectos esencialmente metodológicos y reflexivos o investigativos que se requieren para el ejercicio profesional contextualizado y pertinente; sin embargo, hoy no se cuenta con presencia en las mallas curriculares de cursos que faculten a los nuevos docentes para un uso apropiado de la voz, a pesar de la importancia gravitante que este aspecto tiene para el desempeño de dichos profesionales. Una revisión documental de 11 mallas curriculares de carreras de Pedagogía en Educación Básica (o sus diversas variantes) arroja que solo una universidad estatal en la Región Metropolitana cuenta con un curso destinado a la comunicación multimodal, en la que probablemente la oralidad sea analizada desde un punto de vista teórico. Otras, solo mencionan el elemento comunicativo en el marco de la formación disciplinar en el área de la didáctica de "Lenguaje y Comunicación" o "Lengua y Literatura". Esta ausencia puede sustentarse en la noción de que el uso de la voz en el aula responde a un conocimiento de tipo experiencial que puede adquirirse a través de las múltiples instancias de práctica sin que este

sea considerado una herramienta profesional susceptible de ser parte de la formación profesional formal y sistemática. Sin que dicho elemento se encuentre declarado ex profeso, es posible que no exista una dedicación concreta a la formación vocal integrada a los programas de asignaturas de formación práctica, menos por parte de un especialista. Por lo demás, esta formación bien podría llevarse a cabo desde lo intuitivo, en tanto los y las docentes a cargo de la formación práctica suelen ser profesores y profesoras que tampoco han recibido formación específica en el ámbito vocal, y que subsumen este aspecto en conceptos de alta ambigüedad teórica, como “manejo de aula”, “gestión de aula”, “manejo de grupo” o “control conductual”, asumiendo que determinados usos de la voz pueden ser indicio de ejercicio de autoridad pedagógica o de un adecuado control de los acontecimientos, sujetos e interacciones al interior del aula. Este escenario está lejos de garantizar que dicho uso sea adecuado, ni provisto de la técnica necesaria.

Existen trabajos previos en los que se investiga la posible incidencia de alteraciones de la voz en población de estudiantes de Licenciaturas y Profesores y profesoras; por ejemplo, en el realizado por [Cuevas y Romero \(2004\)](#), denominado “Incidencia de alteraciones de voz en alumnos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), se evaluó a 427 estudiantes pertenecientes a 2º y 5º año cursando carreras de Pedagogía, y pudo constatare la incidencia de un 42,5% de alteraciones de voz en estudiantes de 5º año, así como de un 56,5% de alteraciones de voz en estudiantes de 2º año. Por otra parte, está el estudio del perfil patológico construido por [Parra \(2005\)](#), en donde señala que un 46,2% de la muestra de 158 docentes en ejercicio padecen o han padecido afonía o disfonía; en su opinión, “destaca la alta frecuencia de disfonía y afonía en el historial médico de los docentes, cuya actividad se caracteriza por un uso excesivo de la voz, bajo condiciones de riesgo (cursos bulliciosos, malas condiciones de aislación acústica de salas, tamaño de los cursos y materiales no absorbentes del eco)” (p. 93).

En efecto, las condiciones del campo profesional a que se enfrenta un docente no son solo desafiantes, sino que pueden resultar riesgosas. Las salas de clases son espacios más bien abiertos, con mala acústica y escasa aislación sonora, superpoblados y que facilitan la propagación de virus y bacterias. En invierno, muchos docentes ven agravada su condición de salud vocal a raíz de resfríos adquiridos en el marco del desempeño laboral, lo que se exacerba en ciudades como Santiago o Temuco, donde la contaminación atmosférica se vuelve un factor relevante en la temporada de otoño e invierno. Llama la atención que, en el corpus de entrevistas a directivos recogido por [Parra \(2005\)](#), ninguno aborda los problemas de la voz como un elemento relevante en cuanto a la salud de los y las docentes, a pesar de ser una enfermedad profesional reconocida. Esto implica que el contexto laboral tampoco favorece elementos preventivos orientados al cuidado del aparato fonador. Estudios más recientes indagan en los trastornos de la voz e impacto de la discapacidad de la voz en los estudiantes noruegos de Enseñanza ([Greve et al., 2019](#)). En este trabajo, los resultados indican que “el 14.1% de los estudiantes tenían trastornos de la voz, definidos como experimentar dos o más síntomas de la voz semanalmente o con mayor frecuencia en Screen 6. Los síntomas más comunes fueron el aclaramiento de la garganta, seguido de voz tensa o cansada y sensación de dolor o nudo en la garganta” ([Greve et al., 2019, p. 445](#)). De acuerdo con este estudio, los problemas de voz son comunes en los estudiantes para docentes. En una ocupación como esta, que exige desempeño vocal, “la evaluación regular es primordial. Se necesita más entrenamiento de voz que el ofrecido en su educación” ([Greve et al., 2019, p. 446](#)). Otro estudio chileno plantea la prevalencia de disfonía en profesores de colegios de las comunas de Santiago de Chile y factores asociados ([Castillo et al., 2015](#)). Fueron evaluados 402 profesores/as y sus resultados plantean que la prevalencia de disfonía en este grupo es de 75.5%. Se incluyen aquí alteraciones leves y moderadas. Los factores de riesgo en este estudio fueron la edad (sobre 45 años),

ser profesor(a) de Educación Básica, 5 horas diarias de uso de la voz, presencia de reflujo gastroesofágico y consumo de cigarrillos. Se concluye en este trabajo que existe una alta prevalencia del problema vocal, que los docentes no tienen conciencia del problema y consultan tardíamente. Al mismo tiempo, se señala que se presentan múltiples factores asociados a la disfonía que se vinculan al quehacer profesional y a conductas nocivas (Castillo et al., 2015).

En el escenario formativo chileno docente actual se desconoce el perfil vocal y el grado de manejo técnico de la voz de las y los estudiantes y de los/las profesores/as en el contexto de práctica profesional pedagógica. Si bien es cierto, el aula siempre ha constituido un espacio de convergencia de diversas problemáticas, en la actualidad su complejidad se ha incrementado. El docente enfrenta a diario una realidad tensionada por una multiplicidad de factores sociales, culturales, cognitivos y emocionales que inciden directamente en las condiciones en que se enmarca la praxis pedagógica. El desafío de abordarlos constituye una demanda importante e involucra el despliegue de recursos comunicativos y expresivos diversos que, si bien son puestos al servicio de una determinada profesionalidad, son el producto de un quehacer que difícilmente proviene de un proceso de aprendizaje específico, sistemático y controlado de la voz. Más bien, estos factores son resultado del “aprender haciendo” de un profesional puesto en un escenario real y respondiendo al mismo; se trata, a la postre, del aprendizaje de una suerte de “oficio vocal”.

De acuerdo a lo descrito anteriormente, nace la inquietud de generar un perfil vocal que establezca las necesidades específicas de las personas que ejercen la profesión docente, considerando los diversos escenarios a los que están expuestos/as, los múltiples factores de riesgo y las exigencias vocales a las que se enfrentan diariamente en la praxis educativa, con el fin de establecer conocimientos y habilidades básicas con las que debe contar un docente para su adecuado desarrollo comunicativo profesional, considerando el bienestar vocal como una herramienta fundamental para su desempeño laboral y un elemento básico en la salud de dichos profesionales.

Para los fines de esta investigación, hemos entendido la voz fundamentalmente como “un fenómeno acústico complejo que se produce por la vibración de los pliegues vocales en coordinación del sistema respiratorio y el flujo de aire que es proyectado desde los pulmones con cierta presión” (Casado y Adrián, 2002; García Tapia y Cobeta, 1996). En este sentido, se conceptualiza el acto comunicativo de aula como una convergencia de la voz y el cuerpo, en tanto la voz es un fenómeno complejo que pone en funcionamiento diversas estructuras y procesos interdependientes; a saber:

1. Anatomofisiológico
2. Psicoemocional
3. Pragmático

La voz profesional se define como una rama del estudio de la voz, donde se ubica un gran grupo de profesionales que utilizan su voz como medio principal para el desempeño de su ejercicio profesional y como herramienta de trabajo (De las Casas y Ramada, 2011). Existe, a su vez, una distinción entre la voz profesional y la voz ocupacional: el primer término agrupa a profesionales que han recibido algún tipo de entrenamiento para el ejercicio profesional de su voz (en este grupo se pueden encontrar cantantes, actores, locutores, entre otros). El segundo, en cambio, da cuenta de profesionales que utilizan su voz como herramienta principal de trabajo, pero que no han recibido entrenamiento alguno como, por ejemplo: docentes, educadoras(es) de párvulo, operadores(as) de call center, entre otros (Figueredo y Castillo, 2016). La falta de entrenamiento y técnica vocal en profesionales que utilizan su voz de forma continua y muchas veces con un sobreesfuerzo supone un porcentaje mayor de riesgo para

presentar problemas de salud vocal, desarrollando patologías que van desde disfonía funcional leve hasta alteraciones estructurales en el tracto vocal que pueden provocar disfonías severas. Dichas alteraciones pueden repercutir tanto en el desempeño laboral, como en las actividades de la vida diaria, mermando la calidad de vida de las personas afectadas (Arrizabalaga y García, 2017); para los autores, “existe consenso en la alta frecuencia de aparición de alteraciones vocales en docentes respecto a otras profesiones y población en general, el aumento en los últimos años y ser uno de los diagnósticos más frecuentes en las bajas médicas” (p. 2).

En un estudio realizado por Jiménez et al. (2018), se vio que la ocupación que más a menudo se relaciona con trastornos de la voz fue la docencia, con un 22,4% de la población de estudio, seguida por los empleados de call center, vendedores, cantantes, políticos y abogados. En el caso de los profesores, existen ocasiones en las que la voz ocupacional se ve sometida a condiciones inadecuadas, como largas jornadas laborales en donde las y los docentes exponen su aparato vocal a un funcionamiento continuo. Asimismo, se incrementa la demanda vocal en espacios donde se debe elevar el tono y la intensidad de la voz por sobre lo adecuado y saludable para poder ser escuchado, especialmente cuando esto se suma a condiciones acústicas deficitarias de los espacios en que, por ejemplo, los y las docentes desarrollan las clases, exposición a situaciones de excesivo frío o calor; ingesta inadecuada de sustancias irritantes, líquidos muy fríos o muy calientes, situaciones tensionantes que generan rigidez muscular, fatiga y agotamiento crónico, entre otros síntomas. Todo lo anterior permite la instalación del esfuerzo fonatorio. En esta situación el/la docente empezará a generar esfuerzos musculares a nivel laríngeo intrínseco y extrínseco. Esto genera una disminución del rendimiento vocal y llevará nuevamente al sobreesfuerzo. Este círculo vicioso se mantendrá transformándose en una práctica continua que afectará el mecanismo normal de la voz (Van Houtte et al., 2011). Si bien desde el punto de vista del ejercicio pedagógico, esto podría constituir una descripción de condiciones cotidianas propias del desempeño profesional, desde la perspectiva fonoaudiológica se está mencionando elementos que podrían generar dificultades vocales. Paliar los efectos negativos de esta sobreexigencia al sistema fonatorio implica reeducar el proceso de emisión vocal, fortaleciendo y equilibrando sus estructuras, lo que produce un efecto protector frente al abuso y mal uso vocal, y reduce la incidencia de trastornos de la voz.

Cualquiera sea el ámbito del ejercicio profesional docente, la voz constituye un soporte fundamental para el quehacer pedagógico. Es deseable y necesario que se ejecute su uso con base en una técnica vocal que responda a las necesidades profesionales, para lo cual se hace necesario un proceso que promueva un uso adecuado y saludable de la voz para satisfacer las necesidades comunicativas en la interacción de docentes en formación y profesores en ejercicio, con sus respectivos estudiantes, además de compartir y complementar miradas acerca de las necesidades surgidas del quehacer profesional a lo largo del tiempo. Se espera que este trabajo aporte a la generación de un perfil vocal docente, permitiendo detectar las principales características y falencias de la voz profesional de docentes en ejercicio y en formación, culminando en un modelo formativo en el área, adaptado a las necesidades del profesorado, de su formación y de los diversos contextos escolares.

2. Objetivos de la investigación

Los objetivos de este trabajo son: (1) incorporar estrategias de acondicionamiento y técnica vocal en la práctica pedagógica situada de los participantes; (2) evaluar el bienestar comunicativo vocal de los participantes; y (3) fortalecer el proceso de emisión vocal de los participantes.

3. Diseño metodológico

Esta investigación-acción es de naturaleza descriptiva y mixta, la cual “entrelaza las dos (cuantitativa y cualitativa) [...] e implica su interacción y potenciación” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se obtuvieron datos de distinta naturaleza dependiendo de los distintos procedimientos posibles de aplicar. Estos involucraron (1) una anamnesis (entrevista), (2) una evaluación perceptivo-acústica (cualitativa), (3) Encuesta de autopercepción vocal y (4) una encuesta de satisfacción de los sujetos participantes.

Existió asimismo una racionalidad cuasi-experimental, en el entendido de que se llevó a cabo una intervención y evaluaciones a una muestra, cuya selección fue por decisión razonada. La intervención en cuestión consistió en sesiones de acondicionamiento tendientes a cambiar hábitos de preparación corporal-vocal previo al inicio de instancias de docencia, entregando elementos fisiológicos de adecuación del sistema fonatorio; por otra parte, los talleres de técnica vocal (entrenamiento) buscaron el aprendizaje de la técnica específica que optimiza el uso de la voz en la fase de emisión, que previene el abuso, mal uso, y deterioro de las estructuras que participan del sistema fonatorio en la práctica docente situada.

En cuanto a los sujetos, se trabajó con una muestra intencionada (muestra de juicio, muestra por criterios o muestra intencional) (Marshall, 1996). En este caso seleccionamos “la muestra más productiva para responder a la pregunta de investigación” (Marshall, 1996, p. 523) y más participativa de las distintas instancias planteadas. Por tratarse de una investigación preferentemente cualitativa hablaremos de “población en estudio”.

Respecto a la implementación de talleres, se calcula un alcance de 60 personas, entre los cuales se encuentran tanto docentes, como estudiantes de Pedagogía y/o Educación en práctica profesional; finalmente, se incluyó a docentes y educadoras de párvulos, de 2 establecimientos educacionales científico-humanistas de la Región Metropolitana, los cuales abarcan desde los niveles preescolares hasta fines de la educación secundaria.

Dichos talleres de acondicionamiento y técnica vocal fueron propuestos como una forma de incidir sobre las prácticas auténticas de enseñanza aprendizaje. Las instancias fueron planificadas a través de un proceso recursivo, según el cual, la evaluación colectiva de la instancia anterior permitió mejorar la siguiente. Así, quedaron conformadas como: taller abierto, taller con foco en las necesidades de escuelas específicas, y un curso estival breve desarrollado a modo de perfeccionamiento docente gratuito y opcional, según se lista a continuación:

1. Taller abierto (en adelante, TA1):
2. Taller con escuelas (en adelante, TE2):
3. Curso de perfeccionamiento (en adelante, CP3):

Las metodologías de acercamiento a los participantes fueron articuladas en relación con las características de cada grupo y la temporalidad de la realización de cada instancia.

En el caso específico de la primera instancia TA1, esta fue pensada como un pilotaje que permitió recabar información en relación con cuán significativas y efectivas serían las actividades de aprendizaje y recursos pedagógicos utilizados en pos del logro de los objetivos de esta investigación.

Por su parte, las instancias TE2 y CP3 fueron planificadas a partir de la experiencia TA1, con el propósito de sistematizar y contextualizar la estrategia didáctica a cada uno de los grupos siguientes, a quienes se les aplicó un tratamiento metodológico distinto, en tanto fueron considerados como la muestra del estudio en cuestión.

En consecuencia, a los participantes de TE2 y CP3 se les solicitó leer y firmar un consentimiento informado respecto de la investigación. Luego de aceptar participar en el estudio se procedió a realizar la entrevista de manera individual en base al Protocolo de evaluación de la voz humana (Romero et al., 2011) y a la encuesta VHI-30 (Núñez et al., 2007) en su versión al español, tras lo cual se dio inicio a las instancias correspondientes. Luego de este proceso se procedió a la evaluación final, agregando la dimensión *impacto en la práctica pedagógica situada*.

Con el propósito de tener una apreciación de los talleres de acondicionamiento y de técnica vocal por parte de los participantes, se aplicó una encuesta de satisfacción, la cual estuvo dirigida a levantar información respecto de su opinión acerca de los talleres (claridad en la entrega de contenidos, información entregada, actividades, calidad de los/as presentadores/as, y de cómo sentían que estos les había impactado).

Los datos cualitativos y cuantitativos fueron procesados de acuerdo a su naturaleza con un propósito descriptivo. Los resultados obtenidos fueron compartidos con los participantes para posteriormente ser divulgados.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos después de aplicar y analizar los distintos instrumentos utilizados y actividades de talleres:

1. anamnesis (entrevista),
2. evaluación perceptivo - acústica (cualitativa),
3. encuesta de satisfacción.

En cuanto al primer objetivo de este trabajo, incorporar estrategias de acondicionamiento y técnica vocal en la práctica pedagógica situada de los participantes, es posible determinar que un total de 89 participantes tuvo a lo menos dos horas de instrucción en torno a técnicas de autocuidado vocal, en las diversas instancias descritas en la Tabla 1.

Tabla 1

Resumen de instancias de acondicionamiento y técnica vocal realizadas.

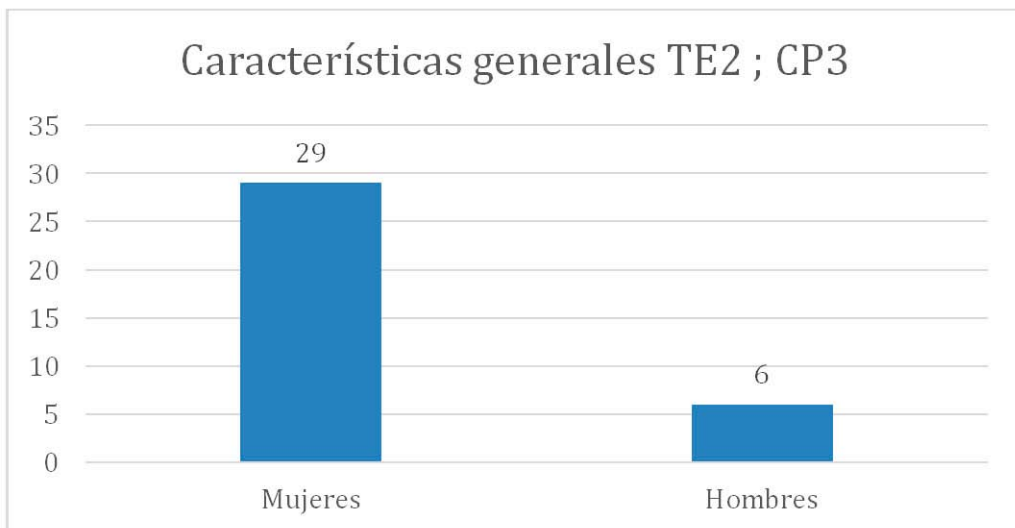
Instancia	Fecha	Duración	Participantes (En vivo)
Taller Abierto (1)	05/07/2021	2 horas	54
Taller Colegios (2)	26/11/2021	2 horas	16
Curso (3)	04/01/2021	3 semanas	19

Fuente: Elaboración propia.

Los grupos de participantes estuvieron predominantemente compuestos por mujeres (Figura 1), lo que es coherente con la composición por género del gremio docente en Chile, cuyo 70% está conformado por mujeres (De Los Ríos y Valenzuela, 2013, p. 64). Asimismo, cabe señalar que la prevalencia de enfermedades vocales difiere según sexo biológico. Por ejemplo, en el femenino, la patología vocal de los nódulos vocales tiende a ser más frecuente (Cobeta et al., 2013), por ende, su abordaje puede ser distinto, no así su prevención. En cuanto a su promedio etario, los participantes de TE2 son mayores que los de CP3 (Figura 2), lo que se entiende por el hecho de que a esta última instancia asistieron más estudiantes de Pedagogía que profesores(as) en ejercicio, como se observa en la figura 3.

Figura 1

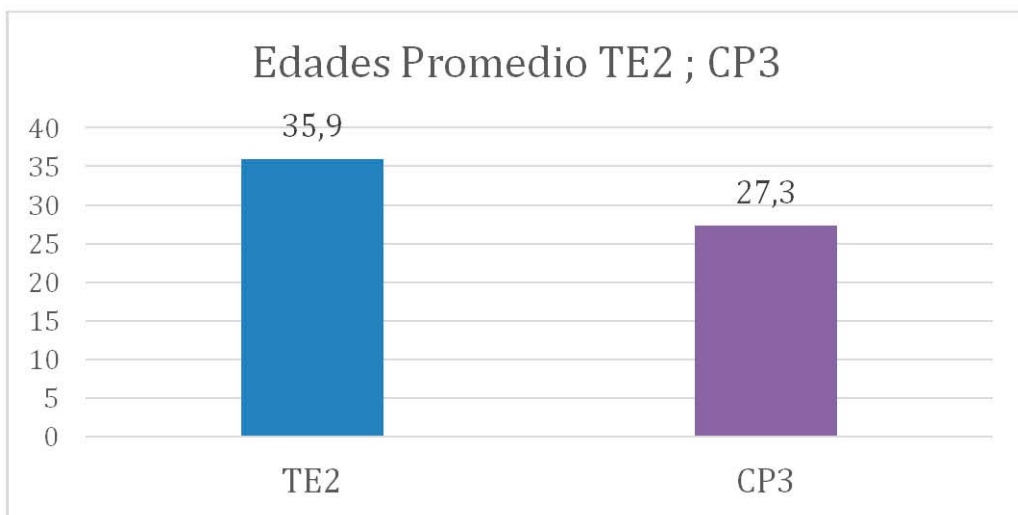
Características generales de los grupos.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2

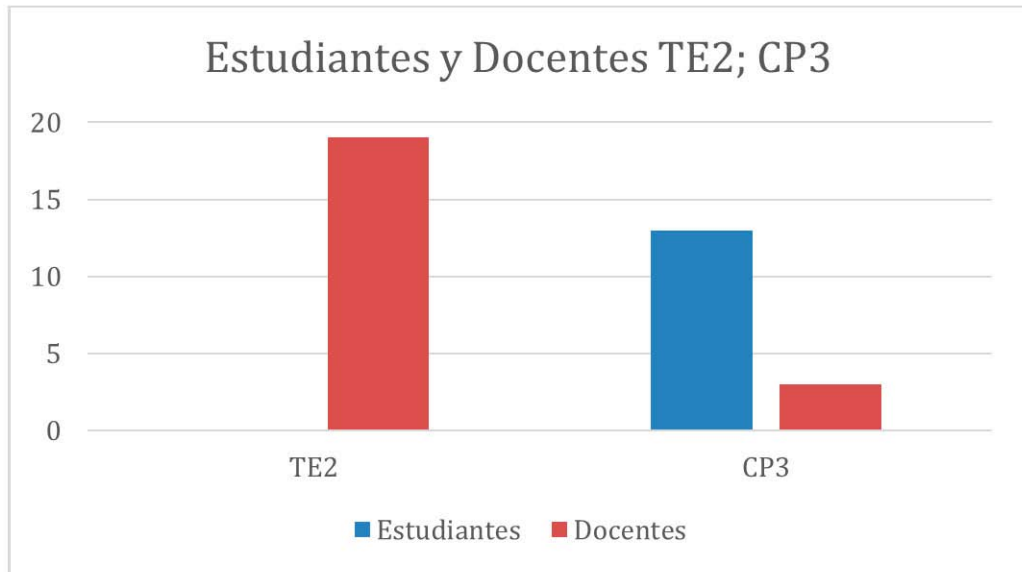
Promedio edad.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 3

Estudiantes y docentes.



Fuente: Elaboración propia.

En razón del segundo objetivo, evaluar el bienestar comunicativo vocal de los participantes, los resultados de los instrumentos aplicados indican que la mitad de los asistentes a TE2 presentan Rinitis y/o RGF (Tabla 2), lo que disminuye notablemente en la instancia CP3, grupo en el que también hay menos fumadores y una menor demanda del uso de la voz (Tabla 3). El consumo de agua promedio es similar entre ambos grupos, así como la proporción entre quienes han tenido entrenamiento vocal previo y quienes no (Figura 4).

Tabla 2

Antecedentes mórbidos grupo TE2 y CP3: RGF, Rinitis.

Antecedentes mórbidos TE2 y CP3		
	TE2	CP3
Rinitis	8	4
RGF	8	6

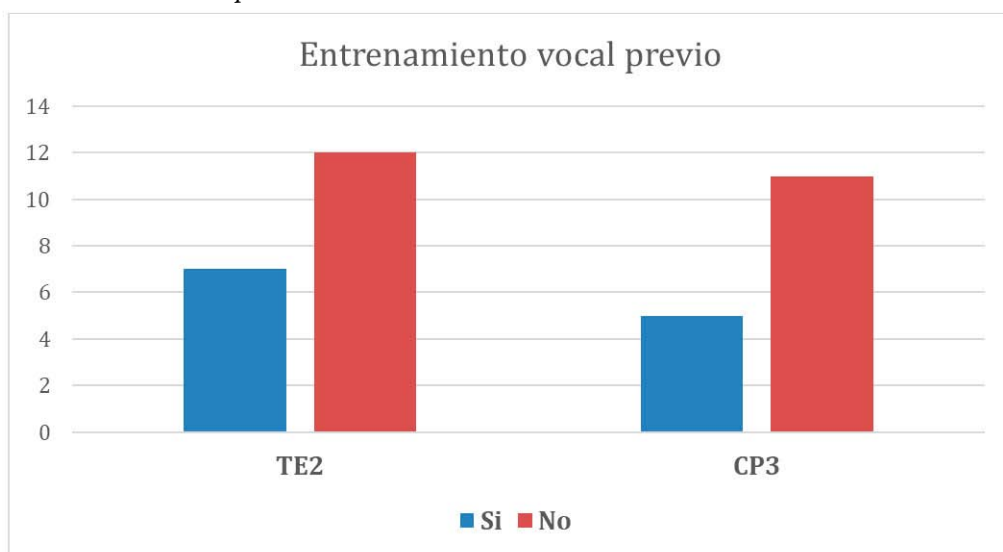
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3 Hábitos vocales grupo TE2 y CP3: Fumadores, consumo de agua, Horas de uso estimada. En esta tabla se aprecian los datos respecto a hábitos. Destaca la diferencia en el promedio elevado en cuanto a consumo de cigarrillos diarios en el TE2; consumo de agua en promedio más elevado en TE2 al igual que la demanda vocal promedio.

Tabla 3*Hábitos vocales grupo TE2 y CP3: Fumadores, consumo de agua, Horas de uso estimada.*

Hábitos vocales grupo TE2 y CP3		
	TE2	CP3
Fumadores	5	2
Consumo de agua promedio (L)	2.4	2
Demanda vocal en hablar promedio	8	6.5

Fuente: Elaboración propia.

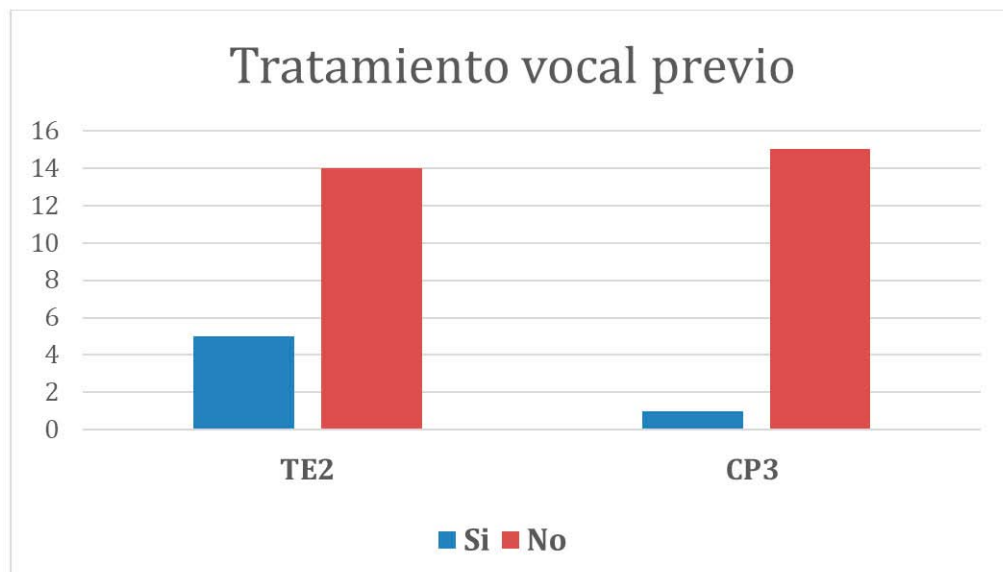
Figura 4*Entrenamiento vocal previo.*

Fuente: Elaboración propia.

Un 66% de la muestra indica nunca haber recibido entrenamiento vocal, y un 34% indica haberlo tenido. No se dispone de información sobre la calidad de dicho entrenamiento, pues, si bien los participantes detallaron haber participado en talleres u otras instancias, se desconoce cuán efectivas fueron, cuánta adherencia hubo al entrenamiento y cuál era la formación de las personas que las impartían. En ese sentido, los datos indican que la mayoría de los participantes no cuenta con entrenamiento y, aquellos que sí lo hacen, no necesariamente recibieron uno acorde a las necesidades de su ejercicio profesional.

Figura 5

Tratamiento vocal previo.

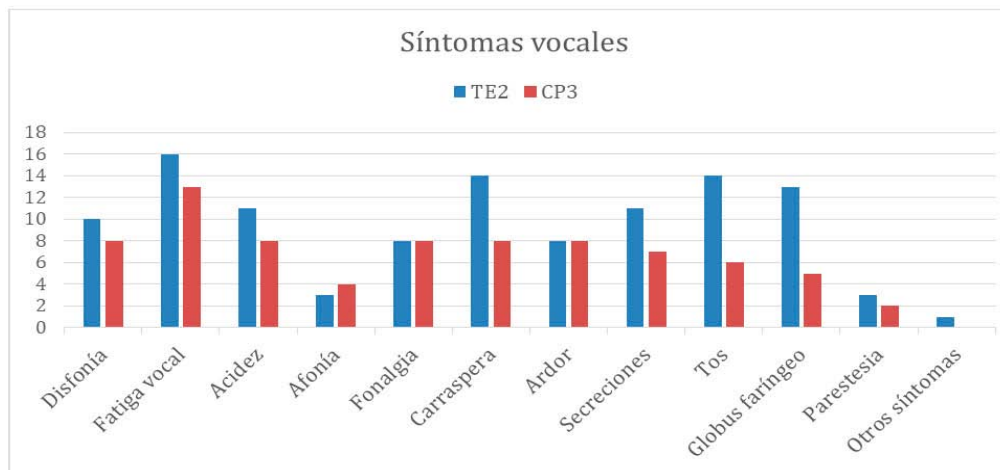


Fuente: Elaboración propia.

Llama la atención el bajo número de tratamientos vocales previos en ambas instancias, aun cuando en TE2 es un tanto más elevado en número de personas que lo han tenido.

Figura 6

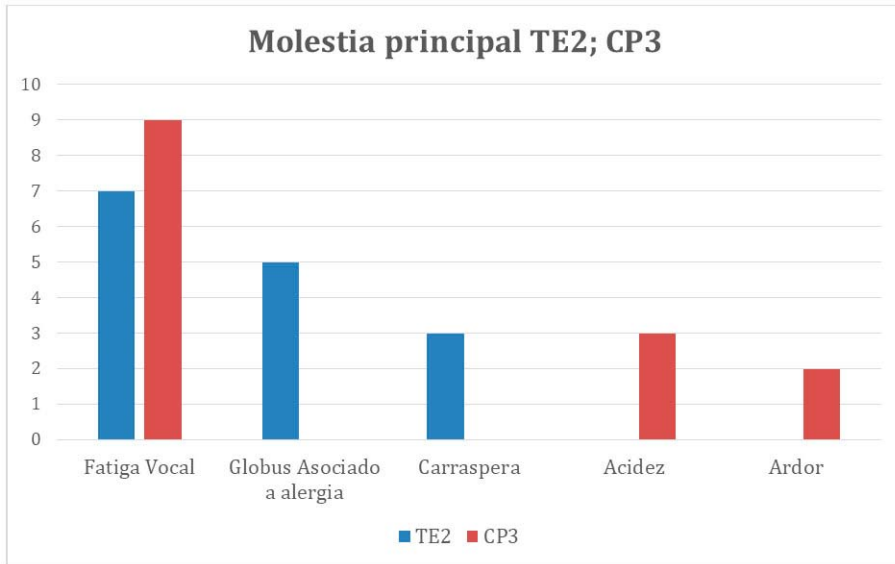
Síntomas vocales.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la figura 6, los síntomas vocales presentados en la evaluación clínica por los participantes son mayores en TE2, en especial en lo que respecta a la disfonía, fatiga vocal, acidez, carraspera, la existencia de secreciones, tos y globus faríngeo. Existen escasos reportes de afonía, parestesia y otros síntomas en ambos grupos.

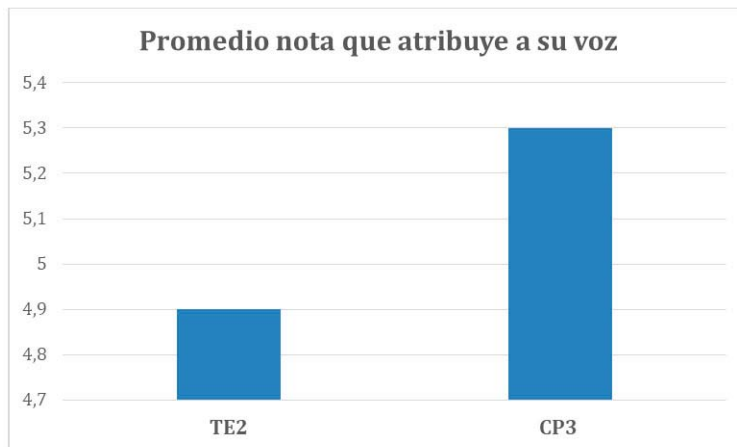
Figura 7
Molestia principal.



Fuente: Elaboración propia.

Los participantes, por su parte, reportan mayoritariamente como molestia principal la fatiga vocal (Figura 7), lo que es coincidente con la evaluación clínica. Cabe indicar que el grupo asistente a TE2 reporta además globus y carraspera, a diferencia del grupo asistente a CP3, quienes junto con la fatiga vocal manifestaron tener acidez y ardor.

Figura 8
Autoevaluación de la voz.

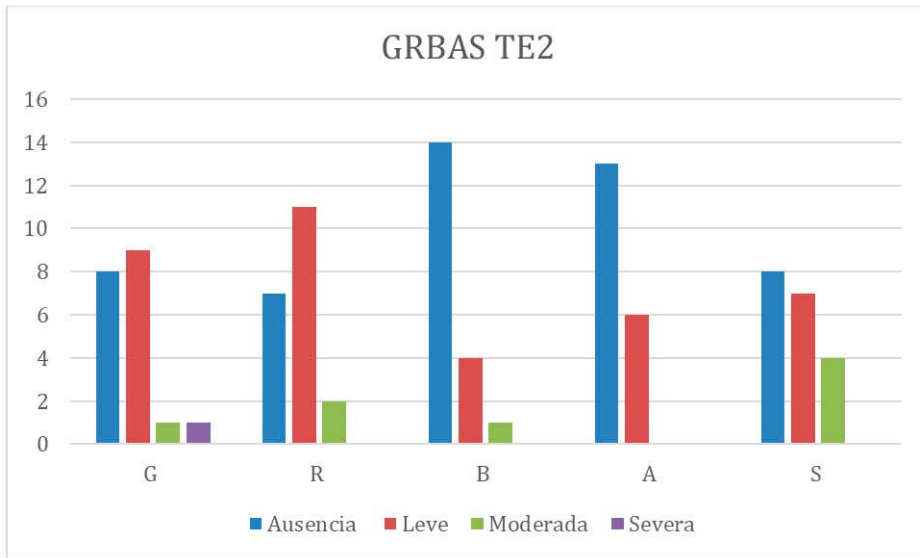


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la figura 8, se puede apreciar una diferencia en la auto percepción de la calidad de la voz entre grupos TE2 y CP3, siendo menor en el caso de TE2, lo cual se podría explicar debido a su composición particular. A pesar de lo anterior, ambos grupos poseen un promedio menor a 6 sobre su calidad vocal.

Figura 9

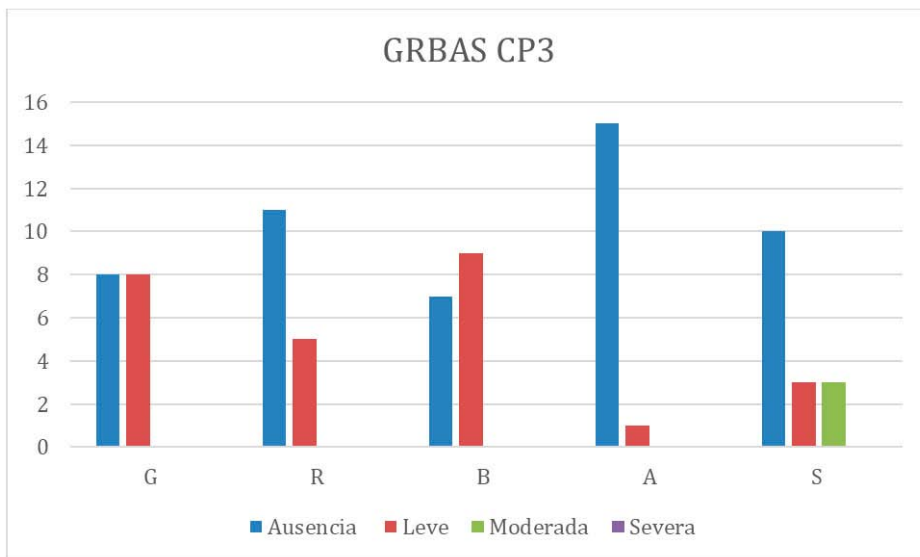
Escala GRBAS¹ TE2.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10

Escala GRBAS CP3.



Fuente: Elaboración propia.

1. La escala GRBAS permite evaluar la calidad de la voz desde el punto de vista clínico-práctico. Un examinador puede dar cuenta de las características perceptuales de una voz disfónica de un paciente. La escala GRBAS propuesta por Hirano (1981, citado en Sotres et al., 2015) y desarrollada por la sociedad japonesa de Logopedia y Foniatría, es la escala más fiable, difundida y utilizada para la valoración perceptual de la calidad vocal. Los parámetros se refieren a G (grade) el cual evalúa el grado global de alteración vocal, disfonía o ronquera; R (roughness), Ronquera y el aspecto de la aspereza; A (asthenic) grado de la voz asténica, fatigada, cansada; B (breathy), voz aireada, velada y soplada y S (strain), voz tensa, espástica y constreñida (Sotres et al., 2015).

En cuanto a la aplicación del VHI-30, de un total de 32 encuestas respondidas por los participantes de las instancias TE2 y CP3, se obtuvo que el puntaje global promedio fue de 23,09, siendo el subítem físico el con mayor puntaje promedio (Tabla 4). También se pudo observar que existe una diferencia entre ambas instancias respecto al promedio de sus puntajes totales y por subítem, siendo el grupo 2 el que promedió puntajes mayores (Figura 10).

Tabla 4

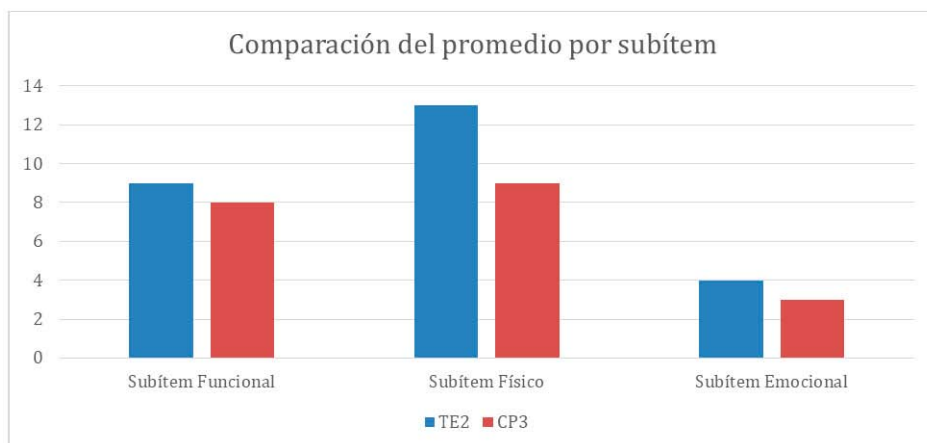
Promedio puntajes parciales y totales autoevaluación VHI 30.

	Promedio	TE2	CP3
Subítem funcional	8,43	8,8125	8,0625
Subítem físico	10,96	13	8,9375
Subítem Emocional	3,68	4,3125	3,0625
Global	23,09	26,12	20,06

Fuente: Elaboración propia.

Figura 11

Comparación de los promedios por subítem.



Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los datos presentados en la Tabla 5, se puede considerar al grupo de encuestados en un grado de severidad de incapacidad vocal de tipo leve.

Tabla 5*Clasificación de la incapacidad vocal en la valoración global.*

Instancia	Leve (0-30)	Moderado (31-60)	Severo (61-120)
TE2	12 (75%)	3 (18,75%)	1 (6,25%)
CP3	15 (96,75%)	0 (0%)	1 (6,25%)
Total (TE2+CP3)	27 (84,37%)	3 (9,37%)	2 (6,25%)

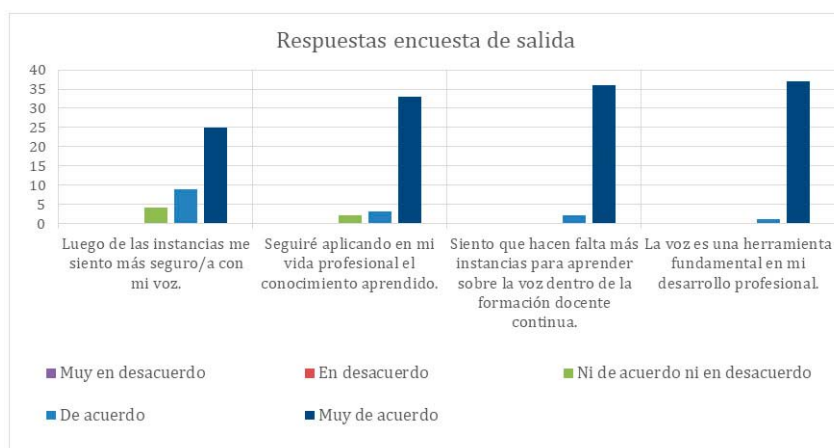
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6*Clasificación de la incapacidad vocal por subítem del VHI 30.*

Instancia	Subítem	Leve (0-20)	Moderado (21-30)	Severo (31-40)
TE2	Funcional	16	0	0
	Físico	12	3	1
	Emocional	16	0	0
CP3	Funcional	15	1	0
	Físico	15	1	0
	Emocional	16	0	0
Total (TE2+CP3)	Funcional	31	1	0
	Físico	27	4	1
	Emocional	32	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo, fortalecer el proceso de emisión vocal de los participantes, se llevó a cabo un cuestionario de 8 preguntas al finalizar cada una de las instancias. Las preguntas estuvieron referidas a su utilidad percibida por cada uno de los participantes respecto a su propia experiencia e historia vocal (Figura 11).

Figura 12*Respuestas encuesta de salida.*

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que esta autoevaluación proyectiva se llevó a cabo en reemplazo de mediciones instrumentales, en tanto estas eran imposibles de desarrollar en el contexto escolar durante la emergencia sanitaria.

En cuanto a las respuestas, los participantes demuestran estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” respecto a sentirse más seguros con sus voces y a seguir aplicando lo aprendido, en su vida profesional. Se identifica, además, la falta de instancias para aprender sobre la voz dentro de la formación docente continua, reconociendo finalmente que la voz es una herramienta fundamental en el desarrollo profesional de cada uno/a.

5. Discusión

Como equipo investigador reconocemos el cumplimiento parcial de nuestros objetivos, a causa de las complejidades propias del escenario de crisis sanitaria y desarrollo de labores no presenciales por parte de los establecimientos educacionales. No obstante, fue posible desarrollar actividades sincrónicas virtuales, con participación de diversos profesores y profesoras, tanto en ejercicio como en formación, según consta en los acápites anteriores. Cabe destacar que se ha podido dar cuenta del cumplimiento de objetivos sobre la base de las encuestas de autorreporte aplicadas en las diversas instancias.

Es posible, además, que otros profesionales de la Educación hayan incorporado técnicas de acondicionamiento y uso vocal, a través del alcance estimado de los talleres difundidos a través de redes sociales, de los cuales no existen datos de feedback por parte de los usuarios. El alcance indirecto de tales instancias ocurrió tanto en Chile como en otros países de la región. Una de las instancias fue difundida abiertamente a través de diversos medios digitales; a saber: fan page de Facebook, YouTube y perfil de Instagram. Esta instancia denominada “taller abierto” TA1 contó con un total de 116 visualizaciones en Facebook, 54 de las cuales fueron en vivo, y 1.608 interacciones; este dato nos lleva a pensar que, si bien la participación sincrónica es limitada, existe interés por parte de otros docentes del territorio nacional e internacional, por participar de instancias que favorezcan el autocuidado del aparato fonador, así como el aprendizaje de técnicas orientadas a optimizar el uso de la voz al interior del aula.

En los resultados se observa una clara diferencia entre los grupos TE2 y CP3 en cuanto a la prevalencia de patologías, existiendo mayores dificultades reportadas y evaluadas en el grupo TE2, compuesto en su totalidad por profesores en ejercicio y cuyo promedio etario es cerca de una década superior al grupo CP3, donde hay más presencia de estudiantes de Pedagogía. En ese sentido, es importante considerar que la edad y el ejercicio profesional de los participantes de cada instancia tiene influencia sobre los resultados, ya que en general los participantes de la instancia TE2 tuvieron un puntaje promedio mayor en el VHI-30, y todos los participantes son docentes en ejercicio, en comparación al grupo CP3 donde hay docentes en ejercicio y estudiantes de pedagogía.

6. Conclusión

Según los resultados de las acciones realizadas, se detectó un interés nacional, así como en otros países de Latinoamérica, en relación con la voz docente. En este sentido, un programa de formación vocal docente podría resultar beneficioso a nivel de formación inicial y continua, en tanto se reconoce su importancia como una herramienta fundamental para el quehacer docente. Esta perspectiva confirma la idea de la voz como una herramienta profesional para el/la docente, por lo que es necesario relevar su importancia desde los inicios de la formación docente.

Como limitaciones de este estudio, se vislumbra en el proceso de adaptación a la contingencia sanitaria una dificultad técnica como lo fue la falta de tomas de muestras de audio para un análisis acústico objetivo, lo cual habría permitido caracterizar a nuestra muestra aún mejor.

A la luz de los resultados de este estudio, se proyecta una necesidad de desarrollar un perfil vocal docente detallado, tanto en la etapa de formación profesional, como a lo largo del ejercicio de la docencia, con el propósito de construir un programa que apunte a mejorar específicamente las falencias, dificultades y carencias que los profesores, en tanto profesionales que utilizan la voz en su ejercicio cotidiano, presentan en cada uno de los momentos de su profesión, especialmente considerando que las y los profesores con experiencia en aula presentan, no solo mayor prevalencia de dificultades, sino también mayores condiciones de riesgo cotidiano en el ejercicio de su labor. Dicho programa debiera basarse en evidencia actualizada y contundente, así como en las necesidades precisas detectadas en el perfil vocal. En ese sentido, surge además la interrogante sobre cómo mejorar la formación vocal a través de la incorporación de disciplinas afines a dicho ámbito en las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía, como la Fonoaudiología, en tanto dicha profesión cuenta con conocimientos específicos sobre cómo abordar una voz hablada y cuyo uso se sostiene por largos períodos. En ese sentido, si bien hay otros caminos formativos en los que también se aborda el uso de la voz ocupacional o profesional, estos enfatizan principalmente formas específicas de uso, como podrían ser el canto o la impostación de la voz sobre un escenario, contextos que no tienen las mismas exigencias ni condiciones que el caso de la voz ocupacional docente. En términos prácticos, dicha consideración implica la existencia de vínculos institucionales estrechos entre las distintas escuelas, departamentos y facultades que imparten carreras de Pedagogía, así como aquellas vinculadas a la Fonoaudiología, en vías de favorecer un trabajo interdisciplinario.

Agradecimientos

Agradecemos al Programa Transversal de Educación de la Universidad de Chile, por su financiamiento a través del Fondo para la Investigación Pedagógica Situada al proyecto “La voz como herramienta profesional: técnica y autocuidado para una pedagogía situada”.

Referencias

- Arrizabalaga Baigorri, S., y García López, V. (2017). Evaluación de la notificación de disfonías en personas con uso profesional de la voz como suceso centinela en Navarra. Años 2013 - 2015. *Revista Española de Salud Pública*, 91,1-11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17049838038>.
- Casado, J., y Adrian, J. (2002). *Evaluación clínica de la voz. Fundamentos médicos y logopédicos*. Ediciones Aljibe.
- Castillo, A., Casanova, C., Valenzuela, D., y Castañón, S. (2015). Prevalencia de disfonía en profesores de colegios de la comuna de Santiago y factores de riesgo asociados. *Ciencia & Trabajo*, 17(52), 15-21. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-24492015000100004&script=sci_arttext.
- Cobeta, I., Núñez, E., y Fernández, S. (2013). *Patología de la voz*. Marge books.
- Cuevas, M., y Romero, L. (2004). Incidencia de alteraciones de voz en alumnos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 5(1), 23-34. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2004.49135>.

- De las Casas, R., y Ramada, J. (2011). Disfonías funcionales y lesiones orgánicas benignas de cuerdas vocales en trabajadores usuarios profesionales de la voz. *Archivos de prevención de riesgos laborales*, 15(1), 21-26. https://archivosdeprevencion.eu/view_document.php?tpd=2&i=2027.
- De los Ríos, D., y Valenzuela, J. (2013). Los docentes chilenos. Caracterización general socio-demográfica, cultural y laboral. En: Ávalos, B. (Ed.) (2013). *¿Héroes o villanos?: La profesión docente en Chile*. (1ª ed., pp. 63-90) Editorial Universitaria de Chile.
- Figueredo, J., y Castillo, J. (2016). Evaluación de desórdenes vocales en profesionales que usan su voz como herramienta de trabajo. Occupational Voice Quick Screening. *Revista ciencias de la salud*, 6;14(SPE), 97–112. <https://dx.doi.org/10.12804/revsalud14.especial.2016.07>.
- García-Tapia, R., y Cobeta, I. (1996). *Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la voz*. Editorial Garcí.
- Greve, K., Bryn, EK., y Simberg, S. (2019) Voice disorders and impact of voice handicap in Norwegian student teachers. *Journal of Voice*, 33(4),445-452. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0892199717305052>.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Jiménez Fandiño, L. H., Wuesthoff, C., y García-Reyes, J. C. (2018). Estado de los profesionales de la voz en Colombia. *Acta de otorrinolaringología & cirugía de cabeza y cuello*, 40(2), 120-127. <https://doi.org/10.37076/acorl.v40i2.224>.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526. <https://doi.org/10.1093/fampira/13.6.522>.
- Núñez-Batalla, F., Corte-Santos, P., Señaris-González, B., Llorente-Pendás, J., Górriz-Gil, C., y Suárez-Nieto, C. (2007). Adaptación y validación del índice de incapacidad vocal y su versión abreviada al español. *Acta Otorrinolaringológica Española*, 58(9), 386-387.
- Parra, M. (2005). Estudio de caso en Chile. En: OREALC/UNESCO (Coord.). *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay* (pp. 75-102). Editorial OREALC.
- Romero, L., Nercelles, L., Olea, K., Pérez, R., y Guzmán, M. (2011) *Manual de Aplicación del Protocolo de Evaluación de Voz Hablada (PEVOH)*. Ediciones Escuela de Fonoaudiología.
- Sotres, Y., Quintero, R., y Amaro, M. (2015). Uso de la escala GRABS en la evaluación perceptual de la voz de pacientes disfónicos. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 6(4), 78-87. <https://revtecnologia.sld.cu/index.php/tec/article/view/607/644>.
- Van Houtte, E., Van Lierde, K., y Claeys, S. (2011). Pathophysiology and treatment of muscle tension dysphonia: a review of the current knowledge. *Journal of Voice*, 25(2), 202-207. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2009.10.009>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Identificación del rendimiento académico de alumnos con necesidades educativas especiales de escuelas regulares consideradas exitosas

Ismael García Cedillo^a, Silvia Romero Contreras^b, Dora Yolanda Ramos Estrada^c y Silviana Rubio Rodríguez^d

Universidad Autónoma de San Luis Potosí^{ab}. Instituto Tecnológico de Sonora^c. Secretaría de Educación en Querétaro^d, México

Recibido: 23 de abril 2022 - Revisado: 19 de agosto 2022 - Aceptado: 09 de septiembre 2022


RESUMEN

En México, el alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE) puede estudiar en escuelas regulares con o sin el apoyo de profesionales de educación especial o en escuelas especiales. En la investigación se buscó identificar el rendimiento académico de alumnado con NEE que asiste a escuelas mexicanas públicas regulares, con y sin apoyo de educación especial, de zonas urbanas y rurales en los estados de Querétaro, San Luis Potosí y Sonora, nominadas como exitosas por las autoridades de educación especial. Participaron 86 estudiantes con NEE, 103 estudiantes sin NEE, 26 docentes y 35 madres y padres. Al alumnado se le aplicó la prueba Shipley-2 Escala Breve de Inteligencia y se registraron sus calificaciones; al profesorado y madres y padres se les aplicó un breve cuestionario. Se encontró que las calificaciones no son un buen indicador del rendimiento académico de los alumnos con NEE; la prueba de Shipley parece más apropiada. No se encontraron diferencias significativas en el rendimiento del alumnado de escuelas urbanas y rurales ni de escuelas con y sin apoyo de educación especial. Los estudiantes con NEE logran un rendimiento significativamente menor al alumnado sin NEE, pero se ubican en el promedio. Parece que las escuelas participantes están implementando la educación inclusiva con éxito.

*Correspondencia: Ismael García Cedillo (I. García).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-4820-5633> (ismael.cedillo@uaslp.mx).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-7726-6195> (silvia.romero@uaslp.mx).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-7933-3753> (dramos@itson.edu.mx).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-3184-2636> (silvianarubio@hotmail.com).

Palabras clave: Educación básica; educación inclusiva; evaluación; necesidades educativas especiales; rendimiento académico.

Identification of successful academic performance of students with special educational needs from general schools

ABSTRACT

In Mexico, students with special educational needs (SEN) can study in regular schools with or without the support of special education professionals, or in special schools. The purpose of this research is to identify the academic performance of students with SEN who attend general public Mexican schools, with and without special education support, from urban and rural areas in the states of Querétaro, San Luis Potosí and Sonora. These schools were nominated as successful by the special education authorities of each entity. Data was collected from 86 students with SEN, 103 students without SEN, 26 teachers, and 35 mothers and fathers. The Shipley-2 Brief Scale of Intelligence test was administered to the students and their grades were registered; teachers and mothers and fathers were given a brief oral questionnaire. No significant differences were found in the academic performance of students in urban and rural schools or in schools with and without support from special education staff. It was found that student grades are not a good indicator of their performance; the Shipley seems more adequate; it was also found that students with SEN achieve significantly lower academic performance than students without SEN, although their performance was generally average. The results seem to confirm that the participating schools are implementing inclusive education successfully.

Keywords: Basic education; inclusive education; evaluation; special educational needs; academic performance.

1. Planteamiento del problema

El tránsito hacia la integración/inclusión¹ en México se inició desde la última década del siglo XX. Desde entonces, se creó la infraestructura que, con cambios menores, sigue vigente hasta la fecha. Para incorporar y educar al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en las escuelas regulares, se crearon las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) integradas por un equipo multidisciplinario. Además, la mayoría de las Escuelas de Educación Especial se convirtió en Centros de Atención Múltiple (CAM), cuya función, al menos según la normativa, es la de ofrecer educación al alumnado con NEE que no puede ser atendido en la escuela regular, así como promover la inclusión ([Secretaría de Educación Pública \[SEP\], 2006](#)). Por su parte, cada USAER apoya a un promedio de seis escuelas en la detección y atención del alumnado con NEE ([Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación \[INEE\], 2015](#)), aunque, según datos del 2021 ([SEP, 2021](#)), este servicio

1. Utilizamos el término integración/inclusión dado que formalmente en México se practica la integración educativa, aunque se aspira, desde los documentos oficiales, al modelo de inclusión.

solo alcanza una cobertura del 19% de las escuelas públicas de educación básica². El diseño de estas instancias, y en general el modelo adoptado por México, se inspiró en las propuestas de la Declaración de Salamanca (García-Cedillo y Romero-Contreras, 2019), que data de esa misma época, en la que se destaca que el alumnado no solo debe ser incorporado a la educación regular, sino que debe contar con todos los apoyos necesarios para gozar de una educación de calidad.

Las investigaciones para identificar los avances de la integración/inclusión en el país muestran que los alumnos con NEE inscritos en escuelas regulares con o sin apoyo de USAER o en CAM no reciben la suficiente atención de sus docentes y tienen un rendimiento académico muy pobre; además, los primeros suelen tener mejor rendimiento y habilidades que los segundos (Brunot, 2019; Flores y García, 2016; García y Romero, 2016a; Reynaga-Peña y Fernández-Cárdenas, 2019; Romero-Contreras et al., 2018).

Pese a las limitaciones, hay en el país escuelas que han desarrollado procesos exitosos de educación inclusiva, los cuales se encuentran documentados por la SEP en los concursos de experiencias exitosas de integración/inclusión realizados desde 2007. Un análisis de los concursos realizados entre 2007 y 2016 (Romero-Contreras et al., 2019), periodo en el que se premiaron y publicaron 85 experiencias exitosas, mostró que casi la mitad de estas experiencias ganadoras tuvo lugar en el nivel primaria (45%) y prácticamente la totalidad (90%) ocurrió en entornos urbanos; que las USAER, la planta docente y el estudiantado jugaron un papel destacado en el diseño de estrategias para la mejora de la calidad educativa, en tanto que la gestión para el éxito de las experiencias estuvo a cargo, generalmente, de las madres/padres y docentes. Finalmente, también se encontró que, en la mayoría de los casos (72%), las experiencias involucraron a un solo estudiante con NEE y una mínima parte enfocó la intervención hacia la mejora en el nivel grupal (6%).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1994) señaló, en la Declaración de Salamanca, que la “difusión de ejemplos de prácticas acertadas puede contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Se deberá prestar apoyo en el plano nacional al aprovechamiento de las experiencias comunes y la creación de centros de documentación” (p. 24). Con base en esta recomendación y los hallazgos de investigaciones previamente presentadas, se plantea como el objetivo de la presente investigación el documentar experiencias de integración/inclusión mediante la identificación del rendimiento académico del alumnado con NEE atendido en escuelas con y sin apoyo de USAER, de escuelas urbanas y rurales nominadas por las autoridades educativas como escuelas exitosas.

2. Marco Teórico-Conceptual

En distintas regiones del mundo, e inclusive en México, todavía se discute si algunas experiencias constituyen parte de un proceso de integración educativa o de educación inclusiva, lo cual resulta comprensible por tratarse de procesos particularmente complejos y dependientes de distintas condiciones locales (en otras palabras, sus definiciones son situadas, esto es, dependen de las condiciones imperantes donde se implementan). No es lo mismo iniciar acciones en favor de la inclusión en una escuela que cuenta con muchos recursos materiales, docentes preparados y familias muy participativas, a hacerlo en escuelas sin estas características. Para aclarar de qué se habla en el presente trabajo, a continuación se presentarán las definiciones generales que prevalecen en el país.

2. Este cálculo se realizó considerando la cobertura promedio estimada por el INEE en 2015 y con base en las cifras del ciclo escolar 2020-2021 (SEP, 2021) que indican que el total de escuelas públicas de educación básica fue de 197,843 y el total de USAER 6,369.

La definición de integración educativa en México implica: a) la aceptación de alumnado con NEE en las escuelas y aulas regulares; b) el diseño y la realización de adecuaciones curriculares, y c) el apoyo del personal de educación especial. En este modelo de atención, el alumnado recibe apoyos para satisfacer sus NEE, pero el sistema escolar o áulico generalmente no se modifica (García et al., 2000). Para aclarar más este proceso, se tiene que mencionar que el concepto de NEE se relaciona con el hecho de que algunos alumnos necesitan apoyos muy específicos que habitualmente no están disponibles para todo el estudiantado. Las NEE, entonces, son los apoyos que deben darse a algunos estudiantes. No deben confundirse con los “problemas” de las niñas y niños, ni con su diagnóstico. No son sinónimo de discapacidad, pues hay estudiantado con discapacidad con y sin NEE, y alumnado sin discapacidad con y sin NEE (García et al., 2000). En la presente investigación se habla de alumnado con NEE para designar a quienes presentan NEE con o sin discapacidad. Este concepto está ligado al proceso de integración educativa.

En el país, la educación inclusiva busca atender a comunidades educativas diversas, estructura todo el sistema educativo y busca valorar a la diversidad promoviendo la convivencia, el respeto y la eliminación de prácticas de discriminación. Su propósito es transformar los centros educativos en cuanto a sus políticas, culturas y prácticas pedagógicas (SEP, s. f.). Con la inclusión, se busca eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación que se encuentran en los entornos de los alumnos.

Como podrá apreciarse, mientras que la integración implica la aceptación del alumnado que generalmente ha sido segregado de la escuela regular, la educación inclusiva busca cambiar los sistemas educativos para que atiendan la diversidad. En lugar de usar el concepto de NEE (apoyos adicionales que requieren algunos alumnos), en la educación inclusiva se usa el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), mismo que alude a los obstáculos del entorno del alumnado que dificultan sus aprendizajes (García, 2015). La integración educativa se alinea a los postulados del modelo psicosocial de la diversidad, mientras la educación inclusiva responde a los postulados del modelo social (García, 2018).

Actualmente, se está proponiendo la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) (SEP, s.f.), aunque todavía no se aprueba por el poder legislativo y, por tanto, no cuenta con recursos.

En la investigación se busca evaluar el rendimiento académico del alumnado con y sin NEE. Al rendimiento académico se le ha llamado de distintas maneras: aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar (Edel, 2003). En la presente investigación se tomará en cuenta la definición de Vélez y Roa (2005), que lo relacionan con: “el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno” (p. 25). Adicionalmente, conviene considerar que el rendimiento académico es resultado de múltiples factores no solamente de la educación institucionalizada, sino también de la no institucionalizada (Caballero et al., 2007).

Para identificar el rendimiento académico del estudiantado con frecuencia se utilizan sus calificaciones (prioritariamente en lengua, matemáticas y ciencias), a pesar de que estas pueden indicar algo muy distinto: cumplimiento de los deberes escolares, relación con la docente, relación de las madres y padres (MyP) con el docente, habilidad del alumnado para contestar exámenes, etc. Como menciona Ravela (2009):

Las calificaciones finales no son el resultado de un análisis sistemático de los desempeños de los estudiantes, sino de una suerte de «hechicería» matemática que suma y promedia puntos de pruebas y actividades diversas, a lo cual se agregan, en muchos casos, valoraciones de las actitudes de los estudiantes o aspectos como la higiene personal (p. 87).

Entonces, evaluar el rendimiento académico es un proceso complejo por la gran cantidad de factores que influyen sobre sus resultados (Edel, 2003; Reynoso y Méndez-Luévano, 2018). Además, en el caso del alumnado con NEE, su evaluación resulta todavía más compleja, pues es probable que muchos de estos alumnos se hayan beneficiado por la implementación de adecuaciones curriculares significativas, lo cual implica que su nivel de conocimientos puede ser muy distinto al de sus compañeros. Por ejemplo, en el caso de un alumno con discapacidad intelectual, posiblemente se le ofrecieron contenidos de aprendizaje de menor nivel de complejidad que al resto del grupo. Si se trata de una estudiante con aptitudes sobresalientes, se encontraría en el caso opuesto, con contenidos de mayor nivel de complejidad.

Por lo anterior, una alternativa para comparar el rendimiento académico del alumnado con NEE con el de sus compañeros sin NEE consiste en la aplicación de instrumentos estandarizados que evalúen las habilidades relacionadas con dicho rendimiento, con lo cual se compara el resultado obtenido por un grupo normativo con los obtenidos por el alumnado con y sin NEE o discapacidad. Estas evaluaciones se pueden triangular con las calificaciones y las opiniones del docente, de MyP, del personal de educación especial (cuando éste apoya al alumno) e incluso del mismo alumno o alumna.

Por otro lado, en la investigación se busca documentar experiencias exitosas de integración educativa o educación inclusiva. Se tiene claro que el éxito de estos procesos no se relaciona solamente con el rendimiento académico, pues abarcan otras áreas, como el desarrollo socioemocional, la práctica de deportes o el desarrollo de actividades artísticas, por ejemplo. Sin embargo, uno de los objetivos principales de la escuela es que el alumnado aprenda contenidos académicos, por eso el énfasis del presente trabajo se centra en el rendimiento académico que, como se explicó antes, no ha sido lo suficientemente estudiado en el país.

Escuelas regulares integradoras (es decir, con apoyo de educación especial, [ERCON]). Se trata de escuelas que cuentan con el apoyo de los profesionales de educación especial que trabajan en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Escuelas regulares no integradoras (es decir, sin el apoyo de educación especial, [ERSIN]). Se trata de escuelas que explícitamente atienden a estudiantes con NEE, pero no cuentan con el apoyo de las USAER.

El objetivo general del presente estudio es identificar el rendimiento académico de alumnado con y sin NEE que asiste a escuelas regulares integradoras y no integradoras consideradas como instituciones con experiencias exitosas, en contextos rurales y urbanos. El proyecto se desarrolló en Querétaro, San Luis Potosí y Sonora, México.

Los objetivos específicos fueron:

1. Comparar las calificaciones y las habilidades cognitivas de alumnado con y sin discapacidad o NEE en el nivel global.
2. Comparar las calificaciones y las habilidades cognitivas de alumnado con y sin discapacidad o NEE de escuelas rurales y urbanas.
3. Comparar las calificaciones y las habilidades cognitivas de alumnado con y sin discapacidad de ERCON y ERSIN.
4. Conocer las opiniones de algunas MyP de alumnos con NEE y de sus maestros con respecto a su participación en la escuela.

3. Metodología

3.1 Diseño

Se trató de un estudio comparativo (Pioviani y Krawczyk, 2017), longitudinal (con diseño de caso control) (Ato et al., 2013), con evaluaciones al inicio y al final de ciclo escolar, con alumnos que se distribuyen en las siguientes variables:

- a) Presentar (o no) NEE
- b) Asistir a una ERCON o a una ERSIN.
- c) Asistir a una escuela urbana o rural

Se trató de un estudio cuantitativo en el que las variables se midieron principalmente mediante la aplicación de instrumentos psicométricos y cuestionarios aplicados verbalmente.

3.2 Participantes

La muestra estuvo formada por 189 alumnas y alumnos, 86 con NEE y 103 sin NEE, 26 docentes y 35 MyP, quienes se eligieron de manera no probabilística, intencional.

Aspectos éticos: se presentó el proyecto al Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (institución líder del proyecto), el cual lo aprobó con el número de registro 213 008 2019. En el proyecto se garantizó la confidencialidad y se informó de las características de la investigación y de la participación voluntaria a los niños y sus MyP. Se recabó la firma del personal docente y de las MyP.

3.3 Técnicas de recolección

ShIPLEY-2 Escala Breve de Inteligencia, de Shipley et al., (traducción de Alejandra Bonilla, coordinación de estandarización a cargo de la Facultad de Psicología de la UNAM, 2014). Esta prueba evalúa dos aspectos fundamentales de la inteligencia cognitiva: inteligencia cristalizada y la inteligencia fluida. Está estandarizada en México. Sus valores de confiabilidad (calculados mediante el alfa de Cronbach) en la muestra de niñas/os son altos (la menor fue de .593 y la mayor de .880 para Vocabulario, a la edad de seis y 11 años, respectivamente; la menor de .647, la mayor de .885 en Abstracción a los 7 y 12 años, respectivamente, y de .385 la menor y de .940 la mayor en Combinada A a los 9 y 11 años, respectivamente); su validez se calculó mediante modelos de regresión lineal (Shipley et al., 2014) y comparando sus puntajes con la WISC IV (Lodge, 2012), con resultados muy apropiados.

Cuestionario para docentes (de elaboración propia): se les pidió su opinión acerca de su experiencia de enseñar a un alumno con NEE, las estrategias que funcionaron y las que no, los obstáculos que enfrentaron, cómo fue el rendimiento académico del estudiante y las recomendaciones que dieron a otras maestras/os.

Cuestionario para madres y padres (de elaboración propia): se les pidió su opinión acerca de la experiencia de sus hijas/os en la escuela, los problemas que surgieron y cómo los enfrentaron, su valoración acerca de los apoyos que requieren, cómo les gustaría que les enseñaran, su opinión acerca de la relación con sus docentes, y las recomendaciones que harían a sus docentes y a otras MyP.

3.4 Procesamiento de análisis

Se hicieron análisis cuantitativos con estadística descriptiva e inferencial mediante el paquete estadístico SPSS v21 y análisis de frecuencia de las respuestas a los cuestionarios.

Procedimiento

a) Formación del equipo de trabajo, el cual quedó integrado por un responsable general y una responsable técnica estatal, con sus respectivos apoyos de investigación para el trabajo de campo en cada estado.

b) Las responsables estatales solicitaron a las autoridades de educación especial de sus estados que identificaran alguna o algunas escuelas y alumnos con experiencias exitosas de inclusión.

c) Se gestionaron los permisos para el ingreso a las escuelas. Gracias a estas gestiones se tuvo acceso a diez escuelas regulares con apoyo de educación especial (ERCON) y cinco escuelas regulares sin apoyo de educación especial (ERSIN).

d) Se trabajó con los alumnos previamente identificados y se buscó un alumno “control”, esto es, de la misma edad, grado y grupo.

e) Se inició la aplicación de los instrumentos y el registro de calificaciones entre noviembre y diciembre de 2019.

f) La recomendación para la obtención de los datos fue que primero se solicitaran las calificaciones, luego se aplicaran los instrumentos y al final se aplicarían los cuestionarios. Sin embargo, de acuerdo con las condiciones locales, este orden fue variable. La Shipley y el registro de las calificaciones se hicieron directamente en las aulas de los alumnos. Los cuestionarios se aplicaron en algún espacio de las escuelas. En algunos casos, para la aplicación a las MyP se aprovecharon las reuniones convocadas por los docentes. En algunos casos, se localizó a las MyP a la entrada o salida de la jornada escolar.

El 14 de marzo de 2020 cerraron todas las escuelas del país debido a la pandemia de COVID-19. El profesorado empezó a trabajar desde casa y no fue posible contactarlo. Lo mismo pasó con las MyP. Esta situación duró hasta aproximadamente junio de 2021, cuando se abrieron de manera discrecional y parcial algunas escuelas, con muy bajos niveles de asistencia. Por esta razón no pudo completarse el levantamiento de los datos.

4. Resultados

En la Tabla 1 se muestran los datos de los alumnos que participaron en la investigación (189). Como podrá apreciarse, la mayor participación fue de alumnos de ERCON urbanas (79), en tanto que la más baja fue de ERSIN rurales (27). Al inicio del estudio, se aplicaron prácticamente todas las pruebas de Shipley y se logró obtener 54% de las calificaciones, en tanto que al final, dado el cierre de escuelas, solo se aplicó 11% de las pruebas Shipley y se obtuvo 33% de las calificaciones.

Tabla 1

Participantes de acuerdo con las variables con y sin NEE, tipo de escuela y número de Shipley aplicadas y calificaciones registradas.

		Estado				
		Querétaro	S.L.P.	Sonora	Total	
Alumnos	Con NEE	21	46	19	86	
	Sin NEE	19	65	19	103	
Tipo de escuela	ERCON	Urbana	10	50	19	79
		Rural	5	35	--	40
	ERSIN	Urbana	20	4	19	43
		Rural	5	22	--	27
Datos de participantes	Inicio	Calificación	--	65	38	103
		Shiplely	40	110	38	188
	Fin	Calificación	--	25	37	62
		Shiplely	--	22	--	22
	Cuestionario	Docentes	4	22	--	26
		Madres y padres	16	19	--	35

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se presentan las calificaciones y los puntajes obtenidos en la prueba Shipley al principio y al final del ciclo escolar. Se muestran las calificaciones de los alumnos con y sin NEE en español, matemáticas y ciencias, que evidencian diferencias amplias entre ambos grupos. Al realizar la comparación intergrupos de medias de pruebas independientes de las calificaciones al inicio, todas fueron estadísticamente significativas a favor de los alumnos sin NEE: español ($t = -7.54$, $gl = 67$, $p \leq .000$), matemáticas ($t = -7.57$, $gl = 68$, $p \leq .000$) y ciencias ($t = -9.07$, $gl = 80$, $p \leq .000$). Sin embargo, estas comparaciones podrían no ser adecuadas, pues los alumnos con NEE probablemente se beneficiaron por el diseño y la aplicación de las adecuaciones curriculares.

Por otro lado, en la comparación intragrupos, las tres calificaciones obtenidas al final por los alumnos con NEE fueron ligeramente más altas que las del principio. Estas pequeñas diferencias entre calificaciones iniciales y finales también deben desestimarse, pues las finales se asignaron durante la época de confinamiento y, como se verá en la discusión, no se sabe qué significan.

Se hicieron comparaciones intergrupos de medias independientes de las calificaciones de la Shipley aplicada al principio entre alumnos con y sin NEE. Todas las comparaciones mostraron diferencias estadísticas significativas a favor de los alumnos sin NEE (vocabulario: $t = -7.63$, $gl = 113$, $p \leq .000$; abstracción: $t = -6.25$, $gl = 126$, $p \leq .000$ y combinada A, $t = -4.44$, $gl = 130$, $p \leq .000$). Además, se compararon los puntajes intragrupos (iniciales/finales) de los alumnos con y sin NEE en la Shipley. Solamente se encontraron diferencias significativas para los alumnos con NEE en el puntaje final de Vocabulario ($t = -2.92$, $gl = 11$, $p \leq .014$).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos (media y desviación estándar) de las calificaciones iniciales y finales y de la primera y segunda aplicaciones de la Shipley de alumnos con y sin NEE.

	Alumnos con NEE			Alumnos sin NEE		
	N	Media	DE	N	Media	DE
Edad	86	9a/7m	1.5	102	9a/4m	1.6
Grado	86	4.0	1.3	103	3.9	1.4
Cal Español 1	54	6.9	.96	49	8.7	1.3
Cal Matemáticas 1	54	6.7	1.0	49	8.5	1.2
Cal Ciencias 1	53	7.0	1.0	49	8.9	1.2
Cal Español 2	35	7.2	1.1	27	8.7	1.5
Cal Matemáticas 2	35	7.1	1.1	27	8.7	1.5
Cal Ciencias 2	35	7.4	1.1	27	8.8	1.4
Ship Vocabulario 1	86	86.9	10.9	101	99.8	12.1
Ship Abstracción 1	85	86.7	11.4	101	96.1	11.3
Ship Combinada A1	85	99.6	23.5	100	114.3	17.7
Ship Vocabulario 2	11	70.7	12.2	11	104.5	30.6
Ship Abstracción 2	11	73.6	27.9	11	94.0	11.2
Ship Combinada A2	11	97.9	45.5	11	121.1	34.4

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se podrá apreciar que los alumnos de escuelas urbanas obtienen calificaciones ligeramente más altas que los de escuelas rurales en las calificaciones iniciales, y son más altas en las finales, aunque no fueron estadísticamente significativas. Las calificaciones de los alumnos de escuelas urbanas aumentaron ligeramente al final, las de los alumnos de escuelas rurales bajaron.

Las puntuaciones de la Shipley son muy parecidas (vocabulario: $t= 1.36$, $gl= 71$, $p= .177$; abstracción: $t= .618$, $gl= 56$, $p= .1539$ y combinada A, $t= 1.33$, $gl= 56$, $p= .187$). Dos de las puntuaciones de la Shipley de los alumnos de escuelas urbanas bajaron ligeramente al final, sin alcanzar la significatividad (no se pudieron aplicar las Shipley finales a los alumnos de escuelas rurales).

En la Tabla 4, que muestra las calificaciones y las respectivas puntuaciones de la Shipley de alumnos de ERCON y ERSIN, se podrá apreciar que las calificaciones de los alumnos que estudian en ERSIN obtienen calificaciones iniciales y finales más altas que los de ERCON en las tres áreas evaluadas. En la Shipley, estos mismos estudiantes de ERSIN obtienen puntajes muy parecidos a los de las ERCON. Solamente los puntajes de abstracción de los alumnos de ERSIN resultaron significativamente más altos ($t= -3.68$, $gl= 84$, $p\leq .000$).

Tabla 3*Calificaciones y puntuaciones de la Shipley de alumnos de escuelas urbanas y rurales.*

	Escuelas urbanas			Escuelas rurales		
	N	Media	DE	N	Media	DE
Edad	132	9a/7m	1.5	56	9a/0m	1.7
Grado	132	4.2	1.3	57	3.5	1.5
Cal Español 1	84	7.8	1.4	19	7.6	1.4
Cal Matemáticas 1	84	7.6	1.4	19	7.4	1.2
Cal Ciencias 1	83	8.0	1.5	19	7.7	1.1
Cal Español 2	52	8.0	1.5	10	7.0	1.1
Cal Matemáticas 2	52	7.9	1.5	10	7.0	1.2
Cal Ciencias 2	52	8.1	1.4	10	7.4	1.0
Ship Vocabulario 1	130	94.0	13.8	57	93.8	11.9
Ship Abstracción 1	130	92.7	12.7	56	89.6	10.9
Ship Combinada A1	129	108.1	22.0	56	106.4	21.5
Ship Vocabulario 2	22	87.6	28.5	--	--	--
Ship Abstracción 2	22	83.8	23.2	--	--	--
Ship Combinada A2	22	109.5	41.1	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4*Calificaciones iniciales y finales y puntajes iniciales y finales de la Shipley de acuerdo con el tipo de escuela, integradora y no integradora.*

	ERCON			ERSIN		
	N	Media	DE	N	Media	DE
Edad	119	9a/2m	1.6	69	9a/9m	1.4
Grado	119	3.7	1.4	70	4.4	1.3
Cal Español 1	84	7.6	1.4	19	8.4	1.4
Cal Matemáticas 1	84	7.5	1.3	19	8.1	1.5
Cal Ciencias 1	83	7.8	1.4	19	8.3	1.4
Cal Español 2	43	7.6	1.4	19	8.5	1.4
Cal Matemáticas 2	43	7.6	1.5	19	8.2	1.4
Cal Ciencias 2	43	7.7	1.4	19	8.5	1.3
Ship Vocabulario 1	118	92.1	13.6	69	96.9	12.0
Ship Abstracción 1	117	90.2	12.6	69	98.4	10.6
Ship Combinada A1	117	107.3	23.8	68	107.9	18.0
Ship Vocabulario 2	22	87.6	28.5	--	--	--
Ship Abstracción 2	22	83.8	23.2	--	--	--
Ship Combinada A2	22	109.5	41.1	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Cuestionario a docentes y MyP

Respuestas al cuestionario

Se logró aplicar el cuestionario a 28 docentes de escuelas regulares y a 35 madres de niñas/os con NEE. En ambos grupos, se cuestionó sobre la calidad de la experiencia de inclusión, lo cual permitió hacer subgrupos: docentes con experiencia positiva (16), docentes con experiencia negativa (12), madres con experiencia positiva (22) y madres con experiencia negativa (13). Se hicieron preguntas directas a MyP; además de preguntarles a quienes reportaron experiencias consideradas positivas y negativas sobre los obstáculos identificados en su experiencia de inclusión y las soluciones que implementaron, las recomendaciones que darían a los docentes para atender al alumnado con NEE, así como su apreciación sobre el rendimiento de sus estudiantes o hijas/os. Se presentan a continuación las respuestas más frecuentes.

Los docentes en general: consideraron que les falta capacitación y apoyo de MyP para atender a los alumnos con NEE. Las soluciones que implementaron para enfrentar los obstáculos fueron apoyarse en las USAER, dialogar con las MyP y evaluar de acuerdo con las adecuaciones curriculares. Los docentes recomiendan a compañeros docentes que vayan a tener experiencias de trabajo con alumnos con NEE que se informen y se capaciten y apoyarse en las MyP. Consideran que el rendimiento académico de sus alumnos con NEE estuvo por debajo o muy por debajo del resto del grupo.

Los obstáculos que enfrentaron los docentes que consideraron la experiencia como positiva fueron los contenidos del currículo que se tenían que enseñar, la evaluación estandarizada, distintos ritmos de aprendizaje entre sus alumnos, rezago educativo, falta de apoyo de especialistas y cambios en la forma de trabajar de las USAER. Las soluciones que implementaron para enfrentar estos obstáculos fueron dialogar con los docentes anteriores de sus alumnos, implementar adecuaciones curriculares, adecuar las evaluaciones y diseñar trabajo individualizado. Recomendán a sus compañeros docentes que vayan a atender a alumnos con NEE que ofrezcan atención personalizada, hacer adaptaciones curriculares y usar material concreto.

Los docentes que consideraron la experiencia como negativa reportaron como obstáculo la falta de material. Recomendán a sus compañeros docentes apoyarse en las USAER.

Por su parte, las MyP en general señalan que sus hijas/os enfrentaron dificultades académicas (particularmente en matemáticas). Las soluciones que, en general, adoptaron para enfrentar los obstáculos fueron apoyarlos en casa, buscarles apoyo psicológico, apoyarse en la USAER o en algunos docentes y poner límites o aplicar correctivos. Recomendán a los docentes enseñar de manera más lúdica, personalizada, con paciencia y contar con el apoyo de las USAER. Consideran que, en cuanto al rendimiento académico, sus hijos tuvieron avances en lenguaje, lectura y matemáticas.

Las MyP que consideran que la experiencia de sus hijos con NEE fue positiva reportaron como obstáculos las dificultades de sus hijos para adaptarse a nuevos maestros, rebeldía frente a sus docentes y falta de paciencia de sus docentes. Estas MyP implementaron como soluciones buscar clases extras para sus hijas o comprarles materiales didácticos específicos. Recomendán a los docentes buscar la asesoría de especialistas, un mayor acercamiento con sus alumnos y dejar tareas extra. Como logros de sus hijos mencionan que ya no requieren de tanta atención en casa y que muestran mayor interés en la escuela.

Las MyP que consideraron que la experiencia de sus hijas fue negativa mencionan que mostraron dificultades para realizar trabajos en casa y maltrato de sus compañeros. Recomendán tenerles mucha paciencia. Recomendán a los maestros informarse y capacitarse,

no estereotipar a los alumnos, verificar su comprensión, amar su profesión, poner límites, respetar la diversidad, tratar a los niños con NEE como “normales”, colaborar con ellos, constancia, métodos pedagógicos variados, actividades extracurriculares y apoyarlos con tareas extra. Como logros de sus hijos mencionaron sus avances en ciencias sociales.

Se preguntó a los docentes cuáles fueron las estrategias que les resultaron útiles en el trabajo con sus alumnos con NEE. Mencionaron el trabajo individualizado, usar material concreto y atractivo y apoyarse en un alumno monitor. Como estrategias no útiles mencionaron dejar trabajo para la casa, pues consideran que las MyP no apoyan lo suficiente, involucrar al alumno con NEE en trabajos grupales y tratar de que siga el ritmo del grupo. Mencionan su necesidad de capacitación. Para ellos, no hay diferencias entre la integración y la inclusión.

Los docentes que identificaron las experiencias como positivas mencionan como estrategias útiles mostrar empatía y dar confianza a los alumnos, proponer actividades interesantes, lúdicas, realizar actividades en equipo, apoyarse en las USAER y colegas y mantener buenas relaciones con MyP. Identifican como necesidades contar con equipo para uso personal (como un proyector) y material específico para algunos alumnos, apoyo administrativo y que las USAER trabajen con los alumnos de manera individual. Confunden los conceptos de integración e inserción y de integración e inclusión.

Por su parte, los docentes con experiencias consideradas como negativas señalan como estrategias no útiles la promoción de la memorización y el uso del libro de texto. Consideran que se necesitan asesorías para las MyP, más materiales y que sean concretos, compartir sus experiencias con los compañeros y más apoyo de especialistas. Señalan que la integración busca beneficiar a algunos alumnos y la inclusión a todos.

5. Discusión

Los datos obtenidos en el estudio muestran que los alumnos con NEE obtienen calificaciones significativamente más bajas que los alumnos sin NEE, la diferencia es de un poco menos de dos puntos. Este resultado concuerda, hasta cierto punto, con lo reportado en un meta análisis realizado por [Gilmour et al. \(2018\)](#), quienes encontraron que los estudiantes con NEE que asistían a escuelas regulares mostraban brechas de rendimiento en la habilidad lectora de 1.17 puntos con respecto de los estudiantes sin NEE lo que, en otras palabras, indica una diferencia de más de tres años escolares. En el presente estudio las diferencias entre las calificaciones fueron menores a las reportadas por [Gilmour et al. \(2018\)](#).

Por su parte, [García y Romero \(2016a\)](#) reportaron que solamente el 4% de los directores que participaron en su investigación opinaron que los alumnos con NEE integrados a la escuela regular aprendían más en esta que en la escuela especial, aunque la mayoría (70%) valora como muy positivos los logros en cuanto a su socialización, autonomía y autocuidado. En contraste, la mayoría de los docentes de las escuelas regulares (80%) opinó que los alumnos con NEE alcanzan un buen rendimiento académico, aunque mencionaron que evalúan los avances de los alumnos con respecto a sí mismos, no con respecto al grupo.

La comparación entre las calificaciones al principio y al final del ciclo escolar deben deestimarse, pues es muy probable que los maestros simplemente hayan repetido las calificaciones iniciales, pues la falta de presencialidad en las aulas provocada por el COVID-19 hizo muy difícil el contacto con sus alumnos y por tanto hizo muy difícil una evaluación más puntual. La Secretaría de Educación Pública recomendó no reprobar a ningún alumno que hubiera realizado las actividades enviadas a sus MyP durante la pandemia, y posponer la evaluación de aquellos con los que se perdió el contacto, hasta la primera evaluación del siguiente ciclo escolar (Acuerdo 16/06/21).

Al revisar las calificaciones de acuerdo con la ubicación de las escuelas, se encontró que los alumnos de escuelas rurales obtuvieron calificaciones un poco más bajas que los alumnos de escuelas urbanas. Por otro lado, resulta sorprendente que los alumnos de escuelas integradoras (ERCON) obtengan calificaciones más bajas que los alumnos de escuelas no integradoras (ERSIN).

Los anteriores resultados muestran la dificultad de comparar calificaciones de alumnos con y sin NEE, pues las de estos últimos pueden expresar un avance ligado a sus adecuaciones curriculares y también de acuerdo con su discapacidad, mientras que las de alumnos sin NEE podrían estar más relacionadas con el aprendizaje de los contenidos de los programas de estudio.

No se encontraron otras investigaciones en las que se compare el rendimiento académico de los alumnos con y sin NEE tomando como parámetro las calificaciones. Esto puede deberse a varias situaciones:

a) Las calificaciones no necesariamente reflejan una valoración de los conocimientos alcanzados por los alumnos, pues están sujetas a muchas variables: cumplimiento de tareas, conducta en clase, relación con el alumno y con las MyP, incluso presiones de las autoridades.

b) A los alumnos con NEE con frecuencia los califican de acuerdo con las adecuaciones curriculares que se diseñaron para ellos, lo cual en general quiere decir que aprenden menos que el resto del grupo (la excepción es la de los alumnos cuyas NEE se asocian a capacidades y aptitudes sobresalientes).

c) Aunque poco a poco han cambiado las prácticas de evaluación de los docentes, algunos todavía utilizan de manera predominante la evaluación sumativa, mediante exámenes. Como comentaron algunos docentes en el trabajo reportado por [García-Cedillo y Romero-Contreras \(2016b\)](#), hacen exámenes “más bajitos” para los alumnos con NEE.

d) En el caso muy particular de las calificaciones finales obtenidas por todos los alumnos de esta investigación, la pandemia obligó a los docentes a repetir las calificaciones que llevaban algunos alumnos antes de la pandemia, pues fue muy difícil organizar las actividades escolares a distancia. Con otros alumnos tomaron como base para calificar que los alumnos presentaran alguna evidencia de haber realizado las actividades o que simplemente sus MyP dijeran que las hicieron ([García et al., 2022](#)).

La Escala de Inteligencia de Shipley podría representar una mejor opción para valorar el nivel intelectual y el rendimiento académico de los estudiantes (es muy difícil diferenciar estas variables). La escala combinada A refleja su nivel intelectual, el test de Vocabulario refleja las habilidades cristalizadas de la inteligencia y también puede ser un indicador del rendimiento académico, mientras que el test de Abstracción valora las habilidades fluidas ([Shipley et al., 2014](#)).

En la comparación entre alumnos con y sin NEE o discapacidad se encontró que los alumnos con NEE obtienen puntajes menores (en vocabulario, en abstracción y en la Escala Shipley Combinada A, correspondientes a las categorías “por debajo del promedio” a “promedio”), a los de los alumnos sin NEE (cuyos puntajes correspondieron a las categorías “promedio” a “por encima del promedio”) ([Shipley et al., 2014, p. 16](#)). La evaluación final muestra que los alumnos con NEE fueron más afectados, pues sus promedios se ubican en las categorías “muy por debajo del promedio” y “promedio”, mientras las de los alumnos sin NEE se ubican en las categorías “promedio” a “muy por encima del promedio”.

Estos cambios en puntuaciones parecen indicar que los subtests de la Shipley, particularmente el puntaje de vocabulario, son sensibles a las vicisitudes por las que pasan los alumnos y que, como sugieren varios estudios, los alumnos con NEE resultaron más perjudicados por

el confinamiento obligado por el COVID-19 (García et al., 2022). Los resultados de los alumnos sin NEE del presente estudio no confirman los hallazgos de varios estudios que muestran pérdidas importantes de aprendizaje generalizados como producto de la pandemia (por ejemplo, según REDEM, 12 de abril de 2021, en Latinoamérica y el Caribe solamente el 42% de los alumnos de último año de secundaria eran capaces de leer sin dificultades al terminar el 2020, mientras que al final de 2019 era de 55%. Esta organización considera que, de no acelerar los esfuerzos para mejorar esta situación, el nivel de 2019 se recuperará hasta 2035).

Al comparar los puntajes de la Shipley por la ubicación de la escuela en que estudian los alumnos, se encontró que son muy parecidos, todos se ubican en la categoría “promedio” en escuelas urbanas y rurales. Hubo una disminución en los puntajes de los alumnos de escuelas urbanas (sus puntajes en Vocabulario y Abstracción se ubican “por debajo del promedio” y en la Escala Shipley Combinada A en el promedio), y se desconocen los posibles cambios de los alumnos de escuelas rurales, pues no se pudieron evaluar.

En la comparación entre escuelas integradoras y no integradoras, se volvió a encontrar que los puntajes obtenidos por los alumnos de ambas escuelas son muy parecidos (todos ubicados en la categoría “promedio”, tanto ERCON como en ERSIN). Bajaron los puntajes de los alumnos de escuelas integradoras en la aplicación final (en Vocabulario y Abstracción se ubicaron “por debajo del promedio, y en la Escala Shipley Combinada A en el promedio). Tampoco se pudieron aplicar las Shipley de las ERSIN.

En términos generales, estos resultados son distintos a los resultados de la investigación de Romero et al. (2018), en la cual se comparó el rendimiento académico de 12 niños con NEE que asistían a escuelas regulares con 11 niños que asistían a escuelas especiales. Se encontró que, en la Batería Woodcock-Muñoz (que comparte el modelo teórico de la inteligencia con la Shipley), los alumnos con NEE o discapacidad que asistían a escuelas regulares obtuvieron mejores puntajes que los que asistían a los CAM, aunque los puntajes de ambos grupos se encontraron *muy por debajo del promedio*. Tampoco concuerdan con otra investigación de Romero-Contreras et al. (2022), en la que se evaluaron el rendimiento académico y las habilidades cognitivas de seis estudiantes que asistían a escuelas de educación especial y siete a educación regular con discapacidades semejantes que asistían a escuelas preescolares especial y regular. Se encontró que, una vez más, aunque los estudiantes de la escuela regular obtienen mejores puntajes que los de CAM, obtienen puntajes *por debajo o muy por debajo del promedio*, mientras todos los puntajes de los niños de CAM se ubican *muy por debajo del promedio*.

Por otro lado, los cuestionarios aplicados a las docentes muestran que un poco más de la mitad considera como muy buena o buena la experiencia de trabajar con alumnos con NEE. La mayoría ya contaba con experiencias previas en el trabajo con alumnos con NEE. Tienen en común que consideran la falta de capacitación y la problemática familiar de sus alumnos (reflejada en su falta de apoyo a los alumnos) como obstáculos en la atención a los alumnos con NEE. Frente a estas situaciones, comentan que se debe mejorar la relación con las MyP, realizar adecuaciones curriculares, buscar el apoyo de los profesionales de las USAER y de sus compañeros. Además, todos consideran que el rendimiento académico de los alumnos con NEE está por debajo del nivel alcanzado por sus compañeros sin NEE.

La mayoría de las MyP de los alumnos, por su parte, consideró que la experiencia de la escolarización de sus hijas/os fue buena o muy buena. Quienes la consideraron mala aducen las dificultades para que los niños realizaran sus actividades escolares en casa y por cierto maltrato de sus compañeros. Las dificultades de los alumnos con NEE, desde la perspectiva de las MyP, se relacionan con sus dificultades académicas. Consideran que los docentes deben enseñar con paciencia, de manera lúdica y que cuenten con el apoyo de las USAER. Pese a las dificultades, ven avances académicos en lectura y matemáticas.

Debe tomarse en cuenta que el rendimiento académico es una de las muchas variables que pueden definir a las experiencias exitosas de inclusión. Por ejemplo, Cruz-Vadillo (2021) hace una importante crítica a la consideración de que el éxito de la inclusión radica en los aprendizajes individuales de los alumnos. Señala que el propósito de la educación inclusiva de lograr cambios en los sistemas educativos fracasa a la hora de implementarla en la realidad, pues no cambia la organización de la escuela, los alumnos se siguen agrupando de acuerdo con su edad, el aprendizaje individual de contenidos académicos es lo más valorado y entonces se termina excluyendo a quienes no se adaptan a estas condiciones.

Como sea, uno de los propósitos de la escuela es organizarse de tal manera que todos sus alumnos aprendan contenidos académicos. Los resultados de la presente investigación muestran que, incluso sin contar con los apoyos necesarios para implementar la educación inclusiva, algunas escuelas logran avances significativos en este proceso y que, para lograrlo, se necesita del trabajo colaborativo entre el alumnado, el profesorado, las familias y las USAER.

6. Conclusiones

A pesar de que en México ha habido un escaso o nulo apoyo al proceso de educación inclusiva, hay escuelas que están realizando esfuerzos importantes por implementarla, logrando experiencias exitosas.

Para identificar los avances de los alumnos con discapacidad o NEE, no conviene utilizar las calificaciones, pues su significado es distinto al que pueden tener para los alumnos sin NEE. La prueba de Shipley es una buena alternativa, si se quieren comparar los avances de los alumnos con y sin NEE, lo cual puede resultar muy útil en la investigación y en la valoración intragrupo. Además, su aplicación demanda poco tiempo.

En la presente investigación se encontró que los alumnos con NEE alcanzan puntajes un poco más bajos que los alumnos sin NEE (incluso estadísticamente significativos), pero la mayoría de ellos están ubicados en la categoría “normal”. No hay diferencias relevantes entre alumnos de escuelas urbanas y rurales, ni entre escuelas integradoras y no integradoras. Sin embargo, pese a este último resultado, docentes y MyP que reconocen experiencias exitosas de inclusión, señalan como fundamental el trabajo de las USAER, además de la colaboración entre docentes, MyP y USAER.

Referencias

- Acuerdo 16/06/21. Diario Oficial de la Federación. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5621985&fecha=22/06/2021.
- Ato, M., López, J. J., y Benaventes, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
- Brunot, S. (2019). Inclusión de niños de 6 a 7 años con necesidades educativas especiales (discapacidad sensorial, mental e intelectual) en una escuela primaria con Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular en San Luis Potosí, México. *Revista de El Colegio de San Luis*, IX(18), 69-109. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rcsl/v9n18/1665-899X-rcsl-9-18-69.pdf>.
- Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá* (Colombia), 25(2), 98-111.
- Cruz-Vadillo, R. (2021). Las inclusiones “razonables” en materia de discapacidad en México.: política de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Nueva Época*, LI(1), 91–118. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/200>.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>.
- Flores, V. J., y García, I. (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿corresponden a lo que dicen las leyes? *Revista Educación* (40)2, 1-20. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i2.15851>.
- García, I. (2015). Integración educativa o educación inclusiva, ¿qué conviene a México? Cátedra CUMEX de Psicología. En A. García y O. Cruz (2015). *Los retos de la psicología en la sociedad contemporánea* (pp. 27-40). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, L. G., Mustri, A., y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Fondo Mixto México-España-Secretaría de Educación Pública.
- García, I., y Romero, S. (2016a). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. CEMEJUS-UASLP
- García-Cedillo, I., y Romero-Contreras, S. (2016b). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.1>.
- García-Cedillo, I., y Romero-Contreras, S. (2019). Influencia de la Declaración de Salamanca sobre la Atención a la Diversidad en México y Situación Actual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 123-138. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol13-num2/art7.html>.
- García, I., Romero, S., y Flores, V. J. (2022). COVID-19: condiciones de estudio y repercusiones sobre el estado emocional y aprendizajes escolares de alumnos con necesidades educativas especiales. *MLS Inclusion and Society Journal*, 1(1), 76-92.
- Gilmour, A., Fuchs, D., y Wehby, J. (2018). Are students with disabilities accessing the curriculum? A meta-analysis of the reading achievement gap between students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 85(2), 329-346.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2015) *Panorama educativo 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Ciudad de México: Autor. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B113.pdf>.
- Lodge, J. (2012). *The Concurrent Validity of the Shipley-2 and the WAIS-IV*. Wright State University. https://corescholar.libraries.wright.edu/etd_all/652.
- ONU [Organización de las Naciones Unidas] (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y calidad*. España: Autor. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa.
- Pioviani, J. I., y Krawczyk, N. (2017). Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas. *Educação & Realidade*, 42(3), 821-840. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667609>.
- 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(1), 49-89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>.

- REDEM (12 de abril de 2021). *COVID-19: El número de niños con dificultades para leer aumentó en cien millones debido al cierre mundial de escuelas*. <https://www.redem.org/covid-19-el-numero-de-ninos-con-dificultades-para-leer-aumento-en-cien-millones-debido-al-cierre-mundial-de-escuelas/>.
- Reynaga-Peña, C., y Fernández-Cárdenas, J. M. (2019). La educación científica de alumnos con discapacidad visual. *Sinéctica*, 53, 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-007).
- Reynoso, O., y Méndez-Luévano, T. E. (2018). ¿Es posible predecir el rendimiento académico? La regulación de la conducta como un indicador del rendimiento académico en estudiantes de educación superior. *Diálogos sobre Educación*, 9(16), 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712018000100008.
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., Flores, V. J., Martínez, A., y Rubio, S. (2022). Rendimiento académico de alumnos con NEE atendidos por educación especial y educación regular. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15(1), 164-182. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/715>.
- Romero-Contreras, S., García, I., Rubio, S., Martínez, A., y Flores, V. J. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) sobre el aprovechamiento académico del alumnado con necesidades educativas especiales. *Universitas Psychologica*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-1.itee>.
- Romero, S., García, I., Rubio, R., Martínez, A., y Flores, V. J. (2018). Influencia del tipo de escuela (especial o regular) y algunas variables socioeconómicas sobre el aprovechamiento escolar del alumnado con discapacidad. *Educare*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.20-1.1>.
- Romero-Contreras, S., García-Cedillo, I., y Fletcher, T. (2019). The Evolution of Inclusive Education in Mexico: Policy, Settings, Achievements and Perspectives. En M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas y A. J. Artiles (Eds.) . *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. (pp. 509-523). SAGE, California, EUA.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Autor. https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/12-orientac_grales_ed_espec_53-69.pdf.
- SEP (2021). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. Autor. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf.
- SEP (s.f.). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*. Ciudad de México: Autor. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf.
- Shipley, W. C., Gruber, C. P., Martin, T. A., y Klein, A. M. (traducción Alejandra Bonilla, reimpresión, 2014). *Shipley-2, Escala breve de inteligencia*. México: Manual Moderno.
- Vélez, A., y Roa, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74-82.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Percepción de la corporeización de las emociones, según profesores/as que imparten la asignatura de Artes Visuales en Santiago de Chile

Luis Cortés Picazo^a y Noemí Grinspun Siguelnitzky^b
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile


Recibido: 20 de junio 2022 - Revisado: 05 de octubre 2022 - Aceptado: 08 de noviembre 2022

RESUMEN

El presente artículo forma parte de una amplia investigación desarrollada entre los años 2018 y 2020, centrada en el rol del cuerpo y sus implicaciones educativas en el lenguaje de expresión artístico visual. El objetivo principal de este trabajo es identificar la corporeización de emociones en niños, niñas y jóvenes, a partir del aprendizaje de las artes visuales en el contexto escolar. Mediante metodología cualitativa, recolecta la percepción de 21 profesores/as que imparten la asignatura de artes visuales a través de entrevista en diferentes establecimientos educacionales en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Sus principales resultados evidencian estrategias didácticas que enfatizan la corporeización de las emociones a través del lenguaje de las artes visuales mediante la empatía, el humor, la autorregulación cuerpo/mente, la activación de sensores corporales, y el tratamiento corporeizado de contenidos para el desarrollo de la expresión artística visual en niños, niñas y jóvenes.

Palabras clave: Cuerpo; emociones; educación artística; expresión artística; profesores.

^{*}Correspondencia: Luis Cortés Picazo (L. Cortés).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-0785-8862> (luis.cortes@umce.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-5956-6816> (noemi.grinspun@umce.cl).

Perception of the embodiment of emotions, according to teachers who teach the subject of Visual Arts in Santiago, Chile

ABSTRACT

This article is part of an extensive investigation developed between 2018 and 2020, focused on the role of the body and its educational implications in the language of visual artistic expression. The main objective of this work is to identify the embodiment of emotions in boys, girls, and young people through the learning of visual arts in the school context. Using qualitative methodology, this study collects the perceptions of 21 teachers who teach the subject of visual arts through interviews in different educational establishments in the Metropolitan Region of Santiago de Chile. Its main results show didactic strategies that emphasize the embodiment of emotions through the language of the visual arts through empathy, humor, body-mind self-regulation, the activation of body sensors, and the embodied treatment of content for the development of visual artistic expression in children and young people.

Keywords: Body; emotions; artistic education; artistic expression; teachers.

1. Planteamiento del problema: Cuerpo y emociones en el aprendizaje artístico visual en el contexto escolar chileno

Cuerpo y emoción se integran indisolublemente en la denominada corporeización de las emociones, de tal modo que el cuerpo es teatro y soporte de emociones visibles y no visibles (Damasio, 2005). Integración que activa circuitos bioquímicos y neurales que se conectan mutuamente a través de dos rutas principales de interconexión. La primera ruta conformada por nervios periféricos sensoriales y motores que transportan señales desde cada parte del cuerpo al cerebro, y desde el cerebro a todas partes del cuerpo. La segunda ruta, a través del torrente sanguíneo, al transportar señales químicas tales como hormonas, neurotransmisores y moduladores. Rutas que, desde la perspectiva de la neurociencia, interactúan no tan solo el cuerpo sino, además, el cerebro humano como organismo vivo inmerso en un ambiente. Activando los receptores somato-sensoriales del cuerpo para transferir información sináptica al cerebro (Damasio, 2010).

La corporeización de las emociones como campo de estudio integra cuerpo y emoción en lugar de fragmentar los procesos cognitivos y perceptuales. El cuerpo conformado por una red diversa de receptores somato-sensoriales, establece contacto con el medio ambiente, desenvolviéndose en un ciclo denominado acción-percepción. Dando lugar al movimiento del cuerpo, producto de procesos electroquímicos o “potenciales de acción” que transitan desde el sistema nervioso periférico al sistema nervioso central, para estimular regiones motoras y órganos sensitivos (vista, gusto, olfato, etc.), y las diferentes regiones cerebrales, razón por la cual, la concepción cartesiana que separa cuerpo y mente no favorece la comprensión de los procesos de aprendizaje de los lenguajes artísticos. Ya que, en el caso de la expresión artística visual no tan solo se activa la red neuronal que une cuerpo y cerebro a partir de la estimulación visual, sino además activa diferentes zonas del cuerpo. Debido a que se producen transformaciones y apropiaciones del medio externo a partir de la activación de las emociones emanadas desde el cuerpo, según necesidades propias de cada ser humano en contextos determinados (Barsalou, 2008; Darryl, 2008; Horoufchin et al., 2018; Skulmowski y Rey, 2018).

No obstante, en el contexto formal de escolarización en Chile, la relación cuerpo/emoción en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales evidencian un enfoque eminentemente cartesiano. Desde la perspectiva moderna de la educación artística es posible constatar enfoques didácticos amparados por currículos centrados en sujetos ideales disociados de su construcción corporal. A diferencia de enfoques posmodernos, que cuestionan la construcción ideal de sujeto a partir de la corporalidad y emociones situadas en contextos determinados (Raquimán Ortega y Zamorano Sanhueza, 2017). Cuyas prácticas artísticas se desarrollan en espacios educativos con limitaciones en su infraestructura y condiciones mínimas de operación que (Errázuriz, 2015), en lugar de favorecer el desplazamiento del cuerpo, lo condicionan e inhiben la expresión de emociones (Cortés et al., 2021). Disciplinamiento del cuerpo y emociones en el contexto escolar que se distancia de la práctica artística visual contemporánea que tiene como foco la corporeización de las emociones, tales como: la performance art, body art, arte de acción, etc. (Barría, 2014; González et al., 2016).

Ante este diagnóstico inicial se evidencia una doble problemática. En primer lugar, la investigación sobre corporeización de las emociones a través de la creación artística posee un carácter interdisciplinar, lo cual no se condice con los aprendizajes disciplinares del currículum escolar chileno. En segundo lugar, la investigación respecto de la integración cuerpo y emociones en el contexto escolar chileno es escasa, y son abordados de manera parcelada en niveles de enseñanza básica para su posterior integración en los niveles de enseñanza media.

La investigación que hace referencia a la corporeización de las emociones a través de las artes, evidencia un carácter eminentemente interdisciplinar e integra diversos lenguajes artísticos. Los/las docentes o facilitadores/as asumen un rol intermediario en el abordaje de contenidos específicos de carácter teórico, a través de la expresión de emociones de niños, niñas y adultos por medio del arte dramático (Dunn et al., 2015). Lo cual, se traduce en un desafío ante el disciplinamiento de la escolarización del arte, mediante la integración multimodal de aspectos lingüísticos, visuales, dramáticos, prácticas pedagógicas musicales y gestuales (Early y Yeung, 2009). En este sentido, la expresión gráfica interactúa con experiencias previas, a partir de relatos corporeizados en contextos de escolarización, bajo la teoría relacional del aprendizaje (Sunday, 2018). Lenguaje de expresión visual que indaga en la vida propia de los materiales empleados en artes visuales, con el objeto de desarrollar la interacción intersubjetiva al interior del aula (Pacini et al., 2017). Aprendizaje que, a través del lenguaje gráfico, promueve la autoexpresión creativa colaborativa en etapas iniciales a partir de teorías del juego socio-dramático y expresión corporal (Kukkonen y Chang, 2018; Rech, 2019). De igual modo, se integran los lenguajes musicales y visuales a partir de la representación gráfica de imágenes mentales musicales, a partir de interpretaciones narrativas y metafóricas del rol de cuerpo en niños y niñas (Fortuna y Nijs, 2020). Cuerpo que es activado como medio y soporte de expresión, en la medida que facilita la comunicación no verbal, a través de la interacción interdisciplinar de lenguajes artísticos visuales y audiovisuales (Rocu et al., 2019). Integración de diversos lenguajes de expresión corporal en contextos de inclusión, los cuales emplean terapias basadas en el drama y el teatro, principalmente con niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales (Feniger-Schaal y Orkibi, 2020). Alternativas de enseñanza y aprendizaje, que a partir del arte terapia como estrategia no invasiva, activa el aprendizaje corporeizado para el desarrollo de los sentidos, la creatividad y las emociones mediante el teatro de sombra (Martínez, 2018).

Por otra parte, la escasa investigación que hace referencia al cuerpo y emociones en Chile emerge al interior de los programas de formación del profesorado. Se diagnostica que las competencias emocionales ocupan un lugar menor en el conjunto de competencias docentes, en comparación con el nivel de desarrollo alcanzado en algunos países europeos, según López-Goñi y Zabala (2012). A raíz de lo cual, se torna necesario destinar mayor atención a las

competencias emocionales de tipo intrapersonal, porque son la base para el desarrollo profesional sano y duradero. Bächler et al. (2020), a partir de un estudio piloto emergente en Chile, identifican la ausencia de enfoques claros y explícitos en torno a las emociones en cuatro programas de formación inicial docente, debido al dinamismo del cual han sido objeto el estudio de las emociones, principalmente ante el imperante dualismo entre emoción y cognición: “enfoque desde el cual se asume que las emociones acompañan e influyen los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que, sin embargo, estos estados no son, finalmente, elementos constitutivos de dichos procesos” (p. 99). En esta línea de investigación, Sánchez (2019) señala que, a partir de la percepción del profesorado en diferentes programas de formación inicial docente de una institución de educación superior en Chile, es prioritario abordar las emociones en el aula desde la experiencia corporal y no tan solo desde la cognición. Debido a que, promueven el desarrollo de competencias transversales a partir de variadas estrategias de enseñanza: “reflexiones escritas, trabajo con imágenes, música, ejercicios corporales, ejercicios de imaginación, respiración, entre otras; donde podemos percibir que el alumnado siempre está activo” (Sánchez, 2019, p. 238).

El cuerpo, por su parte, ha sido abordado al margen de las emociones en la asignatura de educación física, según Mujica y Orellana (2019). Tras comparar elementos del currículum español y chileno, se concluye que en Chile la carencia de rigurosidad en el tratamiento de las emociones se limita a su definición al interior de los objetivos actitudinales:

...el currículum chileno debe abordar con mayor rigurosidad el aprendizaje transversal del alumnado, para de esta forma responder con una evaluación sistemática al progreso de la formación integral. De lo contrario, se estaría realizando una educación constructivista solo desde un plano declarativo (Mujica y Orellana, 2019, p. 314).

Lo anterior, se replica en la asignatura de artes visuales para el primer ciclo básico (MINEDUC, 2021). Según Cárdenas-Pérez y Troncoso-Ávila (2014), se evidencia un claro desarrollo cognitivo de las emociones a partir de diferentes lenguajes artísticos visuales, en donde la motricidad se vincula estrechamente con el manejo de técnicas y materiales tendientes a la imaginación, creatividad y expresión del “yo”. En donde el órgano visión y sus procesos perceptuales se desarrollan cabal y ampliamente desmarcados del cuerpo y sus posibilidades expresivas. Ello se debe principalmente a la matriz curricular que enmarca la asignatura de artes visuales en Chile, la cual distingue dos escenarios curriculares que no promueven necesariamente la integración entre cuerpo y emoción desde los niveles de enseñanza general básica. Sino más bien, transitan por diferentes lenguajes artísticos visuales de manera aislada para posteriormente integrar gradualmente la corporeización de las emociones en los niveles de enseñanza media (MINEDUC, 2021).

El primer escenario curricular (MINEDUC, 2021) distingue cuerpo y emoción desde 1° básico hasta 2° medio, en asignaturas afines, en términos cartesianos: música y artes visuales. Lo que supone una formación inicial docente y ejercicio de la profesión en el aula con una difícil vinculación entre emoción y corporeización del aprendizaje artístico. Las sugerencias metodológicas que integran el cuerpo con otras disciplinas son a partir de las asignaturas de historia y ciencias, con el objeto de ampliar y profundizar la comprensión de la realidad del estudiantado. Sin embargo, en la práctica la asignatura de artes visuales evidencia una condición cultural heredada que recae en el ejercicio de la profesión en el aula (Errázuriz, 1994; Gaete et al., 2007), relacionada con la creación manual de objetos y artefactos artísticos (Garlick, 2018; Miranda y Espinoza, 2015; Yulcerán, 2012) y que en definitiva invisibilizan el cuerpo.

El segundo escenario curricular (MINEDUC, 2021) de carácter interdisciplinar integra cuerpo y emoción en 3° y 4° año medio, bajo una propuesta curricular que promueve la corporeización de las emociones, a través de diversos lenguajes artísticos. Integrando las disciplinas artísticas de las artes visuales, diseño, arquitectura, música, danza y artes escénicas, desde diferentes ámbitos del conocimiento artístico relacionados con la producción, expresión y creación; apreciación; y difusión y comunicación. Cuyo objetivo principal, al igual que investigación multidisciplinaria en artes visuales (Schroeder, 2015), es que los y las estudiantes problematicen y fundamenten con autonomía la comprensión de la realidad. Propuesta curricular en donde el cuerpo, expresión corporal, figura humana y corporalidad, figuran transversalmente en Filosofía, Educación Física, Danza, Teatro, Expresión Corporal y Artes Visuales.

2. Objetivo

Los antecedentes descritos anteriormente tensionan el tratamiento diferenciado del cuerpo y las emociones en artes visuales durante el itinerario escolar de formación básica y formación media en Chile. Entre 1° básico y 2° medio se aborda cuerpo y emoción, a partir de las asignaturas de artes musicales y artes visuales de manera parcelada. En 3° y 4° medio se aborda íntegramente cuerpo y emoción, mediante proyectos que relacionan diferentes disciplinas y lenguajes artísticos. Razón por la cual, emerge la siguiente pregunta de investigación: ¿El disciplinamiento y parcelación cuerpo/emoción en la asignatura de artes visuales, durante la enseñanza general básica y los dos primeros niveles de enseñanza media, suponen su posterior integración curricular en los dos últimos niveles de enseñanza media del sistema escolar en Chile?

Por lo tanto, y a partir de la percepción de profesores y profesoras que imparten la asignatura de artes visuales en Santiago de Chile, la presente investigación define el siguiente objetivo para acceder a diferentes escenarios escolares de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales: Identificar la corporeización de las emociones en la enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales, a partir de la percepción de profesores/as que imparten la asignatura de Artes Visuales en Santiago de Chile. Con ello, se pretende evidenciar la activación de la corporeización de las emociones en niños, niñas y jóvenes, según la percepción del profesorado que imparte la asignatura de artes visuales en diferentes niveles del sistema escolar.

3. Metodología

Bajo enfoque cualitativo la presente investigación empleó método inductivo de carácter exploratorio-descriptivo. Se diseñó e implementó una entrevista como instrumento de recogida de datos, aplicado durante los años 2018 y 2019. Finalmente, durante el año 2020 se analizó la información recolectada a la luz de los antecedentes, referencias teóricas, pregunta de investigación y objetivo.

Respecto de su carácter exploratorio, examinó un tema o problema de investigación abordado en profundidad a nivel internacional, y que lamentablemente en Chile ha sido escasamente estudiado. Por lo tanto, persiguió aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, según Ruiz Olabuénaga (2012). En busca de tendencias, relaciones y rasgos característicos asociados a la integración cuerpo/emoción en el aula escolar, a partir de la percepción de profesores/as que ejercieron en distintos niveles de enseñanza la asignatura de artes visuales.

En relación a su carácter descriptivo se especificaron propiedades, características y rasgos relevantes de importancia para la comprensión de un fenómeno escasamente abordado en Chile, en torno a la enseñanza y aprendizaje de las artes visuales. Se caracterizaron rasgos

peculiares y diferenciadores (Ruiz Olabuénaga, 2012) entre los modos de integración de cuerpo/emoción en niños, niñas y jóvenes a partir de actividades artístico-visuales desarrolladas por profesores/as que impartieron la asignatura de artes visuales en diferentes centros escolares en la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

3.1 Instrumento de recogida de dato

Con la finalidad de recolectar información relevante se diseñó y aplicó entrevista a profesores/as del sistema escolar chileno, previa aceptación de formularios de consentimientos informados con el objeto de formar parte de la investigación en calidad de informantes-claves.

Enmarcado en la investigación con profesores/as (Pérez y Ruiz, 2014) la entrevista recogió información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos respecto del desempeño profesional como profesores/as de la asignatura de artes visuales. Instrumento que permitió recoger diversas creencias, actitudes, opiniones, valores o conocimientos que no se encuentran al alcance del investigador/a, según Aguilar y Barroso (2015). Contempló dos preguntas claves para abordar la problemática inicial y el objetivo de la investigación, respectivamente: 1.- ¿Qué importancia le atribuyes al cuerpo y las emociones en la actualidad en la enseñanza y aprendizaje de las artes?, 2.- ¿Promueves el cuerpo y expresión de las emociones en tus estudiantes en las sesiones de clases de artes visuales?

3.2 Características de la muestra

Según Tabla 1, los/las profesores/as entrevistados/as corresponden a un total de 21 profesionales de la educación. Cuyo perfil de formación y niveles de enseñanza en los cuales se desempeñaron, evidencian diferentes grados académicos y títulos profesionales que permiten a cada profesional ejercer como profesor/a en la asignatura de artes visuales en niveles de enseñanza en el sistema escolar chileno.

Tabla 1.

Caracterización de la muestra: Perfil y cantidad de profesionales entrevistados/as, según grado académico, título profesional y nivel de enseñanza de desempeño profesional.

Letra	Grado Académico	Título Profesional	Cantidad	Niveles de enseñanza de desempeño
A	Licenciado/a en Artes Visuales	Profesor/a en Artes Visuales	8	Enseñanza Media
B	Licenciado/a en Educación	Profesor/a en Artes Visuales	7	Enseñanza Básica y Enseñanza Media
C	Licenciado/a en Educación	Profesor/a en Enseñanza Básica	6	Enseñanza Básica
Total				21

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Análisis de Contenido

La información recolectada se sistematizó y analizó cualitativamente bajo un sistema de codificación (Osses-Bustingorry et al., 2006). Se empleó software cualitativo NVIVO 11 (Johnson et al., 2007) para la construcción de categorías y subcategorías, con la finalidad de distinguir sentidos o significados integrados bajo una unidad temática o tópico mayor. Construcción efectuada entre sí (axial) a partir de relaciones semánticas libres y abiertas, según datos recolectados mediante entrevista (Valles, 1997).

Para ello, se distinguió en primer lugar los atributos a raíz de grados, títulos y niveles de desempeño profesional, en segundo lugar, se determinaron categorías y subcategorías según información recolectada mediante entrevista aplicada de forma individual a cada profesor/a:

- Atributos: Grado y Título Académico y/o niveles de enseñanza de desempeño profesional.
- Categorías y subcategorías: Sentidos y significados integrados entre sí, a partir de entrevista, según Tabla 2.

Tabla 2.

Construcción axial de relaciones entre atributos de categorías y subcategorías emanadas de entrevistas.

Categoría (s)	Atributo (s): Grado y Título Académico y/o niveles de enseñanza	Total
Subcategoría (s)	X Referencias: Cantidad de profesores/a que aluden a dicha subcategoría tras sus percepciones	Y: total de Referencias

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Análisis de Datos

1. Categoría: Corporeización de las emociones

La corporeización de las emociones como categoría principal entrelaza el binomio cuerpo/mente, y se asocia libre y abiertamente a la luz de las percepciones emanadas del conjunto de relatos recolectados en las entrevistas. A su vez, emergen 5 subcategorías entorno a dicha categoría principal, las cuales evidencian la activación de las emociones mediante el cuerpo articulado con la mente: 1) centrado en el y la estudiante, 2) centrado en la acción docente, 3) cuerpo-sensación y sentidos, 4) jóvenes, 5) niños y niñas. Subcategorías a las cuales se adscriben un total de 26 referencias según los atributos relacionados con el grado académico y título profesional de profesores/as, según Tabla 3.

Tabla 3.

Referencias codificadas, según atributos y sub-categorías emergentes de entrevistas.

Corporeización de las emociones	A: Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a en Artes Visuales	B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales	C: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Enseñanza Básica	Total
1: Centrado en el estudiantado	0	2	3	5
2: Centrado en la acción docente	4	1	0	5
3: Cuerpo-Sensación y Sentidos	0	3	1	4
4: Jóvenes	4	1	0	5
5: Niños y niñas	0	1	6	7
Total de referencias codificadas	8	8	10	26

Fuente: Elaboración propia.

1.1 Subcategoría: Centrado en el estudiantado

La subcategoría “Centrado en el estudiantado” evidencia la activación de emociones corporeizadas en estudiantes de los niveles del primer ciclo básico. Debido principalmente a la percepción respecto de acciones pedagógicas de profesores/as que imparten la asignatura de artes visuales en dichos niveles.

Contempla un total de 5 referencias, que en términos profesionales alude a estudiantes que articulan, relacionan y conectan su cuerpo con las emociones de manera constante.

Las estrategias pedagógicas desarrolladas al interior del aula evidencian que la preocupación principal de los/las profesores/as se centran en las diversas personalidades que emergen a partir del ejercicio plástico y visual. Personalidades que son el reflejo de una variedad de estructuras emocionales, en donde el cuerpo asume un rol crucial como espejo al corporeizar las emociones de cada niño y niña en particular al interior de la sala de clases.

Lo cual, se debe principalmente a que los/las profesores/as de estos niveles de enseñanza, conectan el trabajo de expresión plástica y visual con las necesidades propias de sus estudiantes. Cuyas actividades artísticas se desarrollan bajo la creación armónica de un ambiente propicio para la articulación cuerpo/mente:

Y desde el punto de vista como profesor/a. Cómo uno/a maneja el movimiento en la clase, cómo es importante conectarse con el alumno, como es importante generar una educación emocional. Entonces allí influye mucho el clima. ¿Por qué cuerpo y emoción? Porque el cuerpo es parte de la emoción [...] Y por qué la armonía y el clima de la clase tienen que ser en donde ellos se sientan absolutamente cómodos, con su cuerpo, con su estructura, con su anatomía. Porque además en las artes visuales cuando uno está en un proceso creativo es movimiento [...] Entonces la idea es que ellos se conecten consigo mismo. Entonces en las clases lo que hacemos, tanto en la jefatura como en las clases de artes visuales, yo practico 10 minutos de meditación con ellos. Y me he dado cuenta de que los resultados son completamente diferentes, porque el niño necesita conectarse y necesita concentrarse para ingresar en una dimensión creativa. Y eso está demostrado y yo lo he implementado sobre todo con los cursos que llevo tiempo trabajando, en donde hay cierta conexión, cierta confianza. Entonces es más fácil implementarlo (Licenciado/a en Educación y Profesor/a de Artes Visuales).

Una de las capacidades desarrolladas en estos niveles de enseñanza es la autorregulación cuerpo y mente a partir del lenguaje artístico, plástico y visual. Debido a que la expresión o comunicación oral de las emociones por parte del estudiantado, da cuenta del estado interno del cuerpo. De hecho, el profesorado ante la preocupación que sus estudiantes expresen sus emociones, facilita la identificación corporal del significado simbólico de sus sensaciones o emociones corporeizadas a través del ejercicio de expresión plástica y visual. Desarrollando a su vez el autoconocimiento tras la identificación corporeizada de sus emociones en conjunto a otras asignaturas del currículum escolar:

Por ejemplo, cuando estamos en orientación con el trabajo de las emociones a los niños tú les preguntas: ¿dónde sientes la emoción? Dependiendo de cuál sea por ejemplo la rabia, la alegría, y es increíble como ellos identifican donde sienten: Si es en la guatita, si es en la mano, si es en la cara o si es en distintas partes. Y eso es parte de la concepción de lo que es él o ella, conocerse a sí mismo. En cierto modo el cómo se perciben se trabaja en esa área, donde se perciben las emociones, donde están, donde las sientes...Identificándolas. Porque todos sentimos de manera distinta o las sentimos en partes diferentes (Licenciado/a en Educación y Profesor/a Enseñanza Básica).

1.2 Centrado en la Acción Docente

La subcategoría “Centrado en la acción docente” evidencia la autopercepción en torno a la expresión de emociones corporeizadas por parte del profesorado que imparte la asignatura de artes visuales en los niveles del segundo ciclo básico y niveles de enseñanza media. Con un total de 5 referencias, conciben el cuerpo como herramienta clave para el desarrollo de su quehacer docente. Particularmente en lo que se refiere a percibir y expresar emociones corporeizadas, con el objeto de aproximarse a sus estudiantes. Activando la percepción de sus propias emociones en sus estudiantes, a través de la percepción visual, auditiva y kinestésica de la memoria y un clima de bienestar incrementado a través del humor y bromas durante el tratamiento de los contenidos:

[...] primero para mí es fundamental porque por allí pasan las emociones, pasa la praxis, es decir, el hacer. Para mí es súper importante, que cuando yo explico algo a través del cuerpo los niños sean capaces de sentir emociones. Por eso yo siempre pido opiniones, los remontó a recordarse cosas o a percibir el entorno, que es lo que les ha pasado con esto, que sienten. Cuando doy las indicaciones trabajo mucho con la emocionalidad y además yo trabajo mucho con la broma, el chiste, el humor, para que ellos se sientan gratos y sean participativos. Para mí inicialmente el cuerpo es re-importante. Sí! La emocionalidad de la sensación, como percibo e incluso si acaso soy torpe para hacer esto, para mí es súper importante. Entonces yo siempre apelo a... Y a través del cuerpo apelo a los sentidos. Entonces cuando yo explico, yo trato de abarcar los ámbitos del escuchar, el mirar y el sentir (Licenciado/a en Educación y Profesor/a de Artes Visuales).

De igual modo, el profesorado durante su ejercicio profesional en estos niveles de enseñanza, asume su propio cuerpo como memoria y registro simbólico de estados emocionales internos. Ello, con el objeto de proyectar en sus estudiantes la sensación de bienestar y activar la corporeización de sus emociones, a través de la estimulación de diversos sentidos:

Primero siento que es una herramienta que nos sustenta básicamente y que a través de la corporalidad podemos expresar sentimientos y emociones. Suena evidente, a partir puntualmente de las emociones, creo yo. Porque es visual y es algo que se siente. Es algo que se expresa ya que el cuerpo tiene memoria, habla por sí solo. Entonces cada acción y sensación se manifiesta. Por lo menos en mí es inevitable... Por lo menos en donde yo trabajo y que es un colegio que apunta a la PSU y al SIMCE, los chicos ven y buscan la clase de arte porque es un espacio para liberar emociones. Es una terapia... Bueno yo siempre en las clases de artes pongo música. No hay clase de artes sin música y eso les da un sello. Y también muchas veces con aromas. Entonces así incorporo emoción y sensación. Y el hacer se da muy rápido "¡Miss terminé!", "eso se llama estado de flujo. Tú disfrutas tanto algo que se te pasa el tiempo y no te das cuenta (Licenciada/a en Artes Visuales y Profesor/a de Artes Visuales).

Se evidencia, además, la corporeización de las emociones por parte de profesores/as que abordan la asignatura de artes visuales bajo una perspectiva disciplinar y una perspectiva interdisciplinar. En el caso particular del lenguaje escultórico, es posible advertir el abordaje didáctico de la representación de la figura humana a través de la representación corporeizada de piezas escultóricas. Activando la empatía mediante la imitación de gestos y posturas corporales dinámicas. Y en relación a la perspectiva interdisciplinar, se integran el lenguaje de las artes visuales junto a otros lenguajes de expresión:

[...] Es un tema el de trabajar el cuerpo, aquí por ejemplo este año partimos con el taller de teatro. Entonces tienen mucho que ver con eso, con expresar las emociones, los sentimientos a partir del cuerpo. Que es lo mismo que muchas veces uno lo puede ver en una pintura, pero aquí es un factor que integra ambas cosas (Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a de Artes Visuales).

1.3 Cuerpo, Sensación y Sentidos

La subcategoría “Cuerpo, sensación y sentidos” emerge como una triada que activa una red de diversos sensores corporales como mecanismo de generación de sensaciones y emociones. Red activada en los niveles del primer y segundo ciclo de enseñanza básica, y durante la enseñanza media, con un total de 4 referencias.

En los niveles del primer ciclo de enseñanza básica la integración de diversos sentidos a partir de los lenguajes artísticos, facilita la corporeización de las emociones en la medida que el profesorado conoce previamente las necesidades y posibilidades expresivas de niños y niñas:

A veces los hacemos dibujarse en el suelo, en papelógrafos para que tomen conciencia de su cuerpo. Yo hago relajación, baile, no sólo en artes, yo hago mucha respiración también porque yo aprendí esto con una fonoaudióloga y aprendí el tema de la respiración, entonces yo para enseñar a los niños antes que comencemos a trabajar, respiramos. Ritmo con las palmas.... Lo hago en todos los ramos porque el/la profesor/a básica es así. Yo globalizo (Licenciado/a en Educación y Profesor/a de Enseñanza Básica).

En los niveles de enseñanza media se evidencian ejercicios de respiración en coordinación con ritmos corporales con jóvenes. Para ello, los/las profesores/as articulan el saber disciplinar de la asignatura en conjunto con saberes pedagógicos relacionados con estructuras emocionales que transitan de la niñez a la adolescencia.

Tratamiento disciplinar de los contenidos que, por lo demás, es clave para el ejercicio de la percepción visual mediante movimientos oculares en espacios abiertos. Promoviendo de este modo, la percepción no tan solo visual de las variaciones cromáticas del entorno más cercano y habitual de los/las estudiantes, sino también, la activación de diferentes receptores corporales para sentir y conocer cualidades visuales del entorno:

A veces también hacemos ejercicios de ojos..., eso también es interesante. Ojos arriba, ojos abajo, izquierda, derecha, diagonal izquierda arriba, diagonal izquierda abajo. Y ahí nos concentramos un montón. Para hacer las clases de impresionismo hacemos ejercicios afuera en el patio. Y allí vemos los cambios de colores, hacemos ejercicio visual. También hacemos un poco de ejercicio de sentir el viento, sentir el calor, sentir la piel, y lo hemos hecho y hace sentido, porque la relación es distinta. O alguna dinámica de pasar un pulso o un ritmo (Licenciado/a en Educación y Profesor de Artes Visuales).

1.4 Jóvenes

La subcategoría “Jóvenes” con un total de 5 referencias, evidencia que el profesorado aborda las demandas y transformaciones experimentadas por jóvenes durante los niveles de enseñanza media.

En primer lugar, cuerpo y emoción cumplen un rol central en la construcción identitaria de la juventud. Y, en segundo lugar, la negociación del conflicto a partir de la expresión de las emociones es crucial.

El tránsito de la infancia a la juventud se ve desafiado con actividades artísticas que implican el conocimiento del propio cuerpo, a partir de la deconstrucción de la noción de belleza ideal:

Según el contenido que estemos trabajando, por ejemplo, si es retrato, o si es una Venus... yo les pongo el referente en relación con lo que estamos viendo. Si. También tienen que ser participes. Y una cosa muy importante es no tener vergüenza por el tema del cuerpo, porque quizás la condición física de un estudiante no es la ideal, no cumple con el patrón, soy bajita, ¿entonces no avergonzarse de uno po! También mostrarles a los niños que hay cuerpos que son idealizados, hay cuerpos que están establecidos, que todos al final somos bellos, todos tenemos alguna característica, que tenemos que reconocernos y amarnos tal cual. Entonces eso uno siempre lo transmite, no sentir vergüenza (Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a en Artes Visuales).

Actividades que en ocasiones evidencian diferencias en el tratamiento corporeizado de las emociones al interior de un grupo curso, emergen sensaciones de seguridad o inseguridad, según el grado de familiaridad con los lenguajes artísticos:

La vinculación entre el cuerpo y la emoción por parte de los estudiantes era variada, por ejemplo, los que ya tenían un tema más bien desarrollado con el arte, como que no les costó aplicar lo que yo les decía [...] Que tratarán de sentir, pero había otros que se lo tomaban como al chiste y como que les parecía ridículo de repente lo que yo les plantea. Pero había variadas reacciones al respecto. En el caso de los estudiantes que se lo tomaban al chiste creo que ellos sentían más bien vergüenza e inseguridad, o que les quede feo de repente, entonces se lo toma para el chiste como para no involucrarse mayormente [...] Eso siento yo. Inseguridad en realidad. (Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a de Artes Visuales).

Negociar el conflicto a partir de la empatía durante el tránsito de la infancia a la adolescencia, se presenta como un desafío profesional que conlleva desarrollar estrategias corporeizadas de los contenidos artísticos:

Por ejemplo, yo tengo súper claro los objetivos que tengo que desarrollar en los primeros medios. Y lo que trato de hacer es ir desarrollando habilidades reflexivas, habilidades creativas, tratando de lograr que ellos se concentren. Tengo muchos niños que tienen déficit atencional. Pero en artes visuales se concentran y hacen trabajos hermosos. Y tengo muchos niños que veo en los consejos de profesores que son los alumnos que tienen mayor problema disciplinar y conmigo se portan un siete. Porque encuentran un espacio en donde ellos pueden expresarse. Que en este sistema prusiano de educación les cuesta. Entonces encuentran un espacio en artes visuales. Y como encuentran empatía en las relaciones a pesar de la actitud desafiante, hay que señalar que yo trabajo con las emociones, lo cual he tomado como parte de mi itinerario. El que se enoja pierde. Entonces trato de llegar a negociar el conflicto, a negociar entre ellos, a preguntarles cómo están, preguntarles qué es lo que les pasa y eso ha funcionado muy bien (Licenciado/a en Educación y Profesor/a Artes Visuales).

1.5 Niños y niñas

La subcategoría “Niños y niñas” con un total de 7 referencias, evidencia en el primer y segundo ciclo de enseñanza básica aspectos tales como; la autoexpresión creativa del cuerpo a través del lenguaje gráfico-plástico y procesos de inclusión mediante el reconocimiento del cuerpo, respectivamente.

La auto-expresión creativa se desarrolla principalmente en los primeros niveles de enseñanza general básica, mediante el reconocimiento del propio cuerpo. Se emplean herramientas didácticas que hacen posible la representación del rostro a partir del uso libre de la expresión gráfica. Trabajo colaborativo entre pares de carácter interdisciplinario que junto al lenguaje escrito y oral promueven la discusión en torno a las emociones:

También ocupamos mucho el lápiz crayón, para el rostro, sus expresiones, autorretratos, que se vean unos con otros en el espejo, verse los detalles, empleando múltiples colores al estilo Picasso. Hartos colores, que sean los colores que ellos quieren [...] Nosotros trabajamos estas actividades de manera cooperativa en grupos de cuatro niños, entonces a cada uno de los niños tiene una visión y una tarea frente a un proyecto o la clase de artes. Al final tenemos que reflexionar sobre lo bueno y lo malo, que cosas te interesan, que cosas te sirve para el futuro, o si tú habías visto alguna cosa de esto mismo, ¿dónde?. Y esto se les pregunta a los cuatro grupos. Esta pregunta se hace al final de la clase. Las preguntas se les hace a cada uno y su respuesta la tiene que escribir y decir, con el objeto de buscar concordancia o disonancias en sus respuestas, así como también promover respuestas fundamentadas (Licenciado/a en Educación y Profesor/a Enseñanza Básica).

El lenguaje metafórico de la representación de la figura humana corresponde a uno de los desafíos a los cuales se enfrenta el profesorado en los primeros niveles de enseñanza general básica. Es importante porque permite a niños y niñas representar simbólicamente la auto-percepción del propio cuerpo, expresando sus emociones y sentimientos a través del lenguaje gráfico plástico, según sus etapas evolutivas de desarrollo y estados emocionales internos:

Tiene que ver cuando yo como persona me reconozco como cuerpo. Es un poco el reflejo de lo que siento, por ejemplo, cuando los niños expresan o cuando dibujan el cuerpo de la persona expresan muchas cosas. Dependiendo cómo dibujen: manos gigantes, manos chiquitas, sin manos... Lo expresan a través de sus garabatos, con la pelotita, con los pies, o incluso como tú dibujas. A los niños les causa risa el tema del cuerpo, porque es difícil, porque no es fácil como ellos se dibujan o se conciben como personas. Por eso digo que es súper bueno y siempre digo que los niños deberían siempre mirarse en algún espejo, mirarse y darse, y después dibujarse. Pero no ser una copia fiel, porque en realidad, porque nunca va ser tan fiel esa copia de la realidad. ¿Pero cómo ellos se perciben? ¡Si! Es Súper importante (Licenciado/a en Educación y Profesor/a Enseñanza Básica).

Respecto de cuerpo e inclusión, cabe señalar que se abordan problemáticas asociadas a trastornos alimentarios en el segundo ciclo de enseñanza básica, en la medida que el profesorado promueve el conocimiento del cuerpo y las emociones más allá de los contenidos y objetivos de aprendizaje del currículum escolar:

Yo creo que es fundamental porque es el cuerpo que tenemos en esta vida, por lo tanto, tenemos que aprender a aceptarlo, sobre todo enseñarles a los niños eso. Eso es muy duro para algunos niños. Hoy en día me centro en los problemas alimentarios que existen y aceptar el cuerpo no siempre se enseña lamentablemente. Nosotros muchas veces enseñamos contenidos, pero no pasamos de ahí y el tema del cuerpo es fundamental porque es mi espejo y yo me presento con un cuerpo determinado, con un color de que le he determinado, y a raíz de eso tengo que trabajar y relacionarme con el resto (Licenciado/a en Educación y Profesor/a Enseñanza Básica).

4. Discusión de resultados

En primer lugar, en términos generales se evidencia un correlato entre los modos de activación de emociones corporeizadas, según el nivel de enseñanza y el perfil del profesorado entrevistado que imparte la asignatura de artes visuales en el sistema escolar chileno. En el primer ciclo de enseñanza general básica se distingue la capacidad de centrar el aprendizaje artístico en niños y niñas, particularmente por parte de Licenciados/as en Educación y Profesores/as en enseñanza general básica. En los niveles de enseñanza media se identifica el despliegue de estrategias didácticas a partir de humor, identidad, resolución de conflictos por parte de Licenciados/as en Artes Visuales y Profesores/as en Artes Visuales. Mientras que, entre el segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media, el tratamiento disciplinar e interdisciplinar de los contenidos, junto al dominio de conocimientos pedagógicos, es activado por Licenciados/as en Educación y Profesores/as en Artes Visuales producto de la especificidad de su formación disciplinar.

En segundo lugar, dicha correlación a la luz de los resultados de la investigación, hacen posible definir hallazgos teóricos y conceptuales susceptibles de discusión.

A continuación, según Tabla 4 se exponen los diferentes hallazgos conceptuales relacionados con las subcategorías emergentes, niveles de enseñanza y perfil profesional del profesorado entrevistado.

Centrar el aprendizaje de las artes visuales en los/las estudiantes de primer y segundo ciclo de enseñanza general básica, implica que el profesorado identifica emociones reflejadas en el cuerpo de niños y niñas. Parafraseando a [Damasio \(2010\)](#), el cuerpo de niños y niñas es espejo de sus emociones, en la medida que el lenguaje del arte no solo se canaliza a través de objetos artísticos, sino, además, mediante la corporeización de emociones. Cuerpos que adquieren un simbolismo a través del lenguaje visual, en la medida que profundizan en el sustrato subjetivo y autobiográfico de narraciones anidadas en experiencias corporeizadas en el aula, según [Bárcena y Mélich \(2000\)](#). Cuyo factor determinante es la ambientación de bienestar generada por cada profesor/a en el aula, autorregulando cuerpo y emoción bajo condiciones que eviten peligros externos que incidan internamente en el organismo ([Damasio, 2005](#)).

Centrar la enseñanza de las artes visuales en la acción del profesor/a activa la empatía corporeizada en estudiantes de los niveles de enseñanza media. En donde profesores/as y estudiantes se conectan a partir de la capacidad de situarse en el lugar del otro. El profesorado emplea la expresión corporal integrando aspectos psíquicos y físicos para abordar contenidos disciplinares desde una perspectiva autobiográfica. Estrategia didáctica basada en el drama y procesos teatrales para lograr el crecimiento y cambio dentro de una relación psicoterapéutica, según [Feniger-Schaal y Orkibi \(2020\)](#). Activación acompañada por el humor para estrechar lazos y vínculos con sus estudiantes, según lo planteado por [Guzmán-Fernández et al. \(2019, p. 47\)](#): “canalizador de la tensión colectiva y sostenedor de un diálogo productivo”.

Tabla 4.

Relación de resultados con subcategorías, niveles de enseñanza y atributos profesores/as que imparten artes visuales en Chile.

Resultados	Subcategorías	Niveles de enseñanza	Perfil de formación académica de profesores/as
<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo es espejo de las emociones. • El cuerpo simbólico profundiza en las emociones corporeizadas. • La autorregulación cuerpo/mente al interior del aula, a través del lenguaje artístico, plástico y visual. 	1: Centrado en el estudiantado	1° a 8° Básico	B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales C: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Enseñanza Básica
<ul style="list-style-type: none"> • La activación de la empatía, a través del lenguaje visual corporeizado de las emociones • Corporeización autobiográfica de la memoria, a través de terapias artísticas. • El humor como recurso pedagógico para vincularse emocionalmente con los/las estudiantes. 	2: Centrado en la acción docente	1° a 4° Medio	A: Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a en Artes Visuales B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales
<ul style="list-style-type: none"> • Dominio disciplinar y pedagógico para la activación de las emociones mediante receptores sensoriales del cuerpo 	3: Cuerpo-Sensación y Sentidos	1° Básico a 4° Medio	B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales C: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Enseñanza Básica.
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de las artes visuales a partir del tratamiento corporeizado de temáticas de interés para los y las jóvenes. 	4: Jóvenes	1° a 4° Medio	A: Licenciado/a en Artes Visuales y Profesor/a en Artes Visuales B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales.
<ul style="list-style-type: none"> • Auto-expresión y auto-representación creativa del cuerpo a través de la gráfica complementado con el lenguaje escrito y oral. 	5: Niños y niñas	1° a 4° Básico	B: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Artes Visuales C: Licenciado/a en Educación y Profesor/a en Enseñanza Básica.

Fuente: Elaboración propia.

En los niveles de enseñanza básica y enseñanza media se evidencia el dominio disciplinar y pedagógico para la activación de las emociones mediante receptores sensoriales del cuerpo. Integración cuerpo/emoción que depende en gran medida de las competencias e idoneidad profesional del profesorado a cargo, según lo señalado por [Medeiros et al. \(2018\)](#). Debido a que el tránsito de la infancia a la juventud se vea afectada ventajosa o desventajosamente, producto de periodos críticos y sensibles que marcan puntos de inflexión (turning points): “Las transiciones resultan, por lo general, en cambios de estatus, identidad social e involucramiento en roles y es posible que se reviertan o sean contra-transiciones” ([Krauskopf-Roger, 2019, p. 77](#)).

Jóvenes de los niveles de enseñanza media evidencian el aprendizaje de las artes visuales a partir del tratamiento corporeizado de temáticas de sus intereses. El profesorado genera y deposita confianza y seguridad en sus estudiantes, acompañado de procesos corporeizados visibles y no visibles, tales como: rangos ideales de frecuencia cardíaca, oxigenación de la sangre, elementos prosódicos de la voz, tales como el acento, los tonos y la entonación ([Tobin et al., 2016](#)). Procesos que reafirman lo señalado por [Duarte-Silva y Oliveira \(2016\)](#) respecto de la percepción en la expresión de emociones básicas (felicidad, enojo y tristeza) y emociones sociales autoconscientes (vergüenza y orgullo) de manera simultánea, a través de gestos faciales y el cuerpo. Abordaje corporeizado de contenidos disciplinares que activan las emociones mediante el análisis crítico de la producción de imágenes del cuerpo difundidas en la cultura visual ([Marcellan-Baraze et al., 2013](#)), para genera mecanismos de resistencia ante imágenes racializadas de los cuerpos ([Cebrián-Martínez y Rocu-Gómez, 2019](#)). Abordaje empático y corporeizado de situaciones de conflicto en jóvenes a través de mecanismos didácticos que metabolizan y reconfiguran emociones corporeizadas de rabia, impotencia, frustración, angustia y miedo ([Parra-Valencia et al., 2018](#)).

Finalmente, el profesorado de primer ciclo de enseñanza general básica evidencia el desarrollo de la auto-expresión gráfica a partir de la auto-representación del cuerpo en niños y niñas. La auto-expresión creativa enmarcada en la perspectiva psicológica del Yo creativo ([Efland, 2002](#)), promueve la identidad corporal a través de la auto-representación gráfica y plástica del cuerpo en la niñez. Proceso creativo visual que, al complementarse con el lenguaje oral y escrito, activan la socialización de diversas corporalidades representadas intersubjetivamente. Experiencia corporeizada de las emociones que mediante el juego socio-dramático y variadas estrategias de comunicación verbal y no verbal, propician aprendizajes que consideran las inquietudes propias de la infancia ([Kukkonen y Chang, 2018](#)). Con el objeto de tomar conciencia de las propiedades formales del cuerpo y exploraciones de sí mismos durante la infancia. Exploraciones que establecen diferencias simbólicas entre los cuerpos, para el conocimiento del propio cuerpo y el de otros/as, según lo planteado por [Bárcena y Mélich \(2000\)](#).

5. Conclusión

Las diversas percepciones del profesorado a cargo de la asignatura de artes visuales en Chile, evidencian una serie de competencias profesionales, que entablan directa relación con la formación profesional adquirida. Claro ejemplo de ello, lo constituye el modo en cómo es abordada la corporeización de las emociones en niños, niñas y jóvenes, mediante la expresión artística visual. De hecho, a partir de los resultados, cobra especial relevancia la necesidad de recabar y analizar a futuro la percepción directa de niños, niñas y jóvenes en el contexto escolar. Principalmente en el diseño de proyectos de investigación, en donde niños, niñas y jóvenes sean protagonistas de sus propias percepciones respecto de la corporeización de las emociones en la creación artística visual.

Respecto de la pregunta de investigación, cabe señalar que el tránsito curricular de la enseñanza básica a la enseñanza media, opera de manera particular en el aula escolar. Ya que, mientras en enseñanza básica cuerpo/emoción se integran lúdica e interdisciplinariamente; en enseñanza media se fragmentan producto del disciplinamiento, no tan solo del cuerpo, sino, además, del quehacer artístico. Debido principalmente a que el profesorado que imparte la asignatura de artes visuales en la Región Metropolitana en Chile evidencia tres perfiles profesionales. Perfiles que entablan diferentes modos de activar la corporeización de las emociones a través de los aprendizajes artísticos y visuales. Por lo tanto, la integración de cuerpo/emoción acontece en la medida que el profesorado priorice el protagonismo del cuerpo en la activación visible o no visible de las emociones.

Por lo anterior, el cuerpo simbólico repercute fisiológicamente en el cuerpo físico producto de emociones interiorizadas. Sugiriendo, por lo tanto, emplear estrategias de enseñanza del arte para el aprendizaje autorregulado de cuerpo/mente, mediante aproximación empática hacia sus estudiantes, basados en el humor y activación de receptores sensoriales del cuerpo. Poniendo especial énfasis en los intereses expresivos de niños, niñas y jóvenes. Develando la importancia de la enseñanza del arte en el aula escolar para el conocimiento del propio cuerpo y sus emociones.

Agradecimientos

Agradecimientos a Dirección de Investigación y Posgrado (DIP) de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) por el apoyo y financiamiento de esta investigación derivada del proyecto 18-2020-PGI, “El cuerpo como dispositivo didáctico interdisciplinar en estrategias de enseñanza y aprendizaje de las artes visuales para el sistema escolar”.

Referencias

- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L., y Poblete, O. G. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19 (39), 75-106.
- Bárcena, F., y Mélich, J.C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 59-81.
- Barsalou, L. (2008). Grounded Cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Barría, M. (2014). *Intermitencias. Ensayos sobre performance, teatro y visualidad*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cárdenas-Pérez, R.E., y Troncoso-Ávila, A. (2014). Importancia de las artes visuales en la educación: Un desafío para la formación docente. *Revista Electrónica Educare*, 18(3), 191-202. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582014000300011&lng=en&tlng=es.
- Cebrián-Martínez, A., y Rocu-Gómez, P. (2019). Arte, cuerpo e identidad para una investigación-acción participante con estudiantes afrodescendientes. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 14, 113-129.
- Cortés Picazo, L. C., Rioseco Castillo, M., y Grinspun-Siguelnitzky, N. (2021). Espacios escolares y enseñanza de las artes visuales en torno al enfoque de la cognición enactiva. (*pensamiento*), (*palabra*). *Y obra*, (25), 140-159. <https://doi.org/10.17227/ppo.num25-12062>.

- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica Barcelona.
- Damasio, A. (2010). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Crítica Barcelona.
- Darryl, C. (2008). The Cortex: Regulation of Sensory and Emotional Experience en Noah Hass-Cohen and Richard Carr (Eds.). *Art Therapy and Clinical Neuroscience* (pp.62-76). London, Inglaterra: Jessica Kingsley Publishers.
- Duarte-Silva, A., y Oliveira, A. (2016). Do faces and body postures integrate similarly for distinct emotions, kinds of emotion and judgment dimensions? *Universitas Psychologica*, 15 (3), 1-21.
- Dunn, J., Bundy, P., y Stinson, M. (2015). Connection and commitment: Exploring the generation and experience of emotion in a participatory drama. *International Journal of Education & the Arts*, 16 (6), 1-20.
- Early, M., y Yeung, C. (2009). Producing multimodal picture books and dramatic performances in a core French classroom: An exploratory case study. *Canadian modern language review*, 66 (2), 299-322.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte*. Paidós.
- Errázuriz, L.H. (1994). *Historia de un Área Marginal. La enseñanza Artística en Chile 1797-1993*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Errázuriz, L. (2015). *El factor invisible. Consejo nacional de la Cultura y las Artes*. Gobierno de Chile. http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/factor_invisible_digital.pdf.
- Feniger-Schaal, R., y Orkibi, H. (2020). Integrative systematic review of drama therapy intervention research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14 (1), 68–80.
- Fortuna, S., y Nijs, L. (2020). Children's representational strategies based on verbal versus bodily interactions with music: an intervention-based study. *Music Education Research*, 22 (1), 107-127.
- Gaete, M., Miranda, L., y Ramírez, M. (2007). *Arte y Filosofía en el Currículo escolar: Entre el desarraigo y el olvido*.LOM.
- Garlick, M. (2018). El lugar de la creatividad en una didáctica de la asignatura de artes visuales en educación media. *Revista Saberes Educativos*, 2, 2-12.
- González, F., López, L., y Smith, B. (2016). *Performance art en Chile*. Metales Pesados.
- Guzmán-Fernández, V., Grau-Cárdenas, V., y Balmaceda, C.S. (2019). Las funciones del humor al interior de espacios de formación docente. Análisis grupal en dos comunidades de profesores en Chile. *Perspectiva Educacional*, 58 (3), 127-155.
- Horoufchin, H., Bzdok, D., Buccino, G., Borghi, A.M., y Binkofski, F. (2018). Action and Object Words Are Differentially Anchored in the Sensory Motor System - A Perspective on Cognitive Embodiment. *Scientific Reports*, 8(1), 1-11.
- Johnson, P., Buehring, A., Cassell, C., y Symon, G. (2007). Defining qualitative management research: an empirical investigation. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 2 (1), 23-42
- Krauskopf-Roger, D. (2019). Relaciones intergeneracionales, emancipación e independencia de jóvenes estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17 (1), 75-87.

- Kukkonen, T., y Chang, S. (2018). Drawing as Social Play: Shared Meaning-Making in Young Children's Collective Drawing Activities. *International Journal of Art & Design Education*, 37 (1), 74-87.
- López-Goñi, I., y Zabala, J. M. G. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Marcellan-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I., y Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: Evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25 (3), 525-535.
- Martínez, L.M. (2018). El poder terapéutico de la dramatización: estimulación de las neuronas espejos implicadas en el lenguaje a través de emoción. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 13, 85-102.
- Medeiros, M.P., Gómez, C., Sánchez, M.J., y Orrego, V. (2018). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calidad en la educación*, 48, 50-95
- Ministerio Nacional de Educación (04 de junio de 2021). *Currículo Nacional. Artes Visuales*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Artes-visuales/>.
- Miranda, L., y Espinoza, M. (2015). El currículo de Artes Visuales en la educación chilena. *Docencia*, 20 (57), 17-27.
- Mujica, F., y Orellana, N. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10 (24), 297-319.
- Osses-Bustingorry, S., Sánchez-Tapia, I., y Ibáñez-Mansilla, F.M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos*, 32 (1), 119-133.
- Pacini, V., Kind, S., y Kocher, L. (2017). *Encounters With Materials in Early Childhood Education*. Routledge Taylor & Francis.
- Parra-Valencia, L., Aponte-Muñoz, A.C., y Dueñas-Manrique, M. (2018). Jóvenes, grupo y arte. Las personas jóvenes y el arte re-unidos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16 (2), 853-865.
- Pérez, C., y Raúl, R. (2014). Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. *Andamios*, 11 (24), 215-234.
- Raquimán Ortega, P., y Zamorano Sanhueza, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 43 (1), 439-456. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>.
- Rech, L. (2019). Drawing, Bodies, and Difference: Heterocorporeal Dialogs and Other Intra-Actions in Children's Classroom Drawing. *Studies in Art Education*, 60 (2), 103-119.
- Rocu, P., Blández, J., y Sierra, M.A. (2019). Construyendo aprendizajes en Expresión Corporal a través de WebQuest: un estudio de caso múltiple. *Revista Complutense de Educación*, 30 (4), 1013-1029.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, L. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. *Praxis y Saber*, 10 (24), 217-242. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8931>.
- Schroeder, F. (2015). Bringing practice closer to research-seeking integrity, sincerity and authenticity. *International Journal of Education through Art*, 11 (3), 343-354.

- Skulmowski, A., y Rey, G.D. (2018). Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 3 (6), 1-10.
- Sunday, K. (2018). Drawing and Storytelling as Political Action: Difference, Plurality and Coming into Presence in the Early Childhood Classroom. *International Journal of Art y Design Education*, 37 (1), 6-17.
- Tobin, K., King, D., Henderson, S., Bellocchi, A., y Ritchie, S. (2016). Expression of emotions and physiological changes during teaching. *Cultural studies of science education*, 11 (3), 669-692.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis S.A.
- Yulcerán, A. (2012). La retirada de las artes en la escuela. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11 (21), 109-117.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Competencias desplegadas por futuros profesores de matemática de educación secundaria en el diseño de una Tarea Matemática

Teresa Sanhueza Vega^a, Anahí Huencho Ramos^b, Pamela Alarcón Chávez^c, Emilio Cariaga López^d, José Barahona Mura^e, Valeria Carrasco Zúñiga^f y Sergio Sanhueza Jara^g

Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile


Recibido: 02 de septiembre 2021 - Revisado: 25 de enero 2022 - Aceptado: 01 de marzo 2022


RESUMEN


En el marco de un modelo educativo basado en competencias, se requiere que las carreras responsables de la formación inicial de profesores de matemática implementen mecanismos de evaluación, que permitan monitorear la progresión que sus estudiantes experimentan en el desarrollo de las competencias definidas en su perfil de egreso. En este contexto, este estudio busca conocer el despliegue de cuatro competencias específicas de 52 estudiantes de Pedagogía Media en Matemática de la UC Temuco, en el marco del diseño de una tarea matemática para enseñanza media. El diseño metodológico es del tipo cualitativo de carácter descriptivo y relacional. Los resultados permiten caracterizar a los estudiantes en relación al desarrollo de cada competencia con una rica identificación de indicadores claves, lo que a su vez posibilita la distinción de tres grupos con desempeños comunes: el primero caracteri


*Correspondencia: [Teresa Sanhueza Vega](mailto:T. Sanhueza) (T. Sanhueza).


^a  <https://orcid.org/0000-0003-4973-2942> (tsanhueza@uct.cl).


^b  <https://orcid.org/0000-0001-6114-5332> (ahuencho@uct.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-9048-857X> (palarcon@uct.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-6751-0211> (ecariaga@uct.cl).

^e  <https://orcid.org/0000-0002-4872-7861> (jbarahona@uct.cl).

^f  <https://orcid.org/0000-0001-7668-9607> (vcarrasc@uct.cl).

^g  <https://orcid.org/0000-0001-9119-5090> (ssanhueza@uct.cl).

zado por una enseñanza de la matemática de transmisión y repetición constante, el segundo caracterizado por una enseñanza de la matemática de aplicación guiada y el tercero que se distingue por una enseñanza de la matemática desde la construcción de conocimientos. En general, el 62% de los estudiantes muestra un despliegue de competencias esperado acorde a su avance en el itinerario formativo, el 25% se moviliza a niveles superiores y un 13% evidencia desempeños a un nivel inferior.

Palabras clave: Futuros profesores de matemática; diseño de una tarea matemática; educación secundaria; competencias.

Competencies displayed by students of secondary pedagogy in mathematics when designing a mathematical task

ABSTRACT

In the framework of an educational model based on competencies, the careers responsible for the initial training of mathematics teachers are required to implement evaluation mechanisms that allow monitoring the progression that their students experience in the development of the competencies defined in their graduation profile. In this context, this study seeks to know the deployment of four specific competencies of 52 students of Secondary Pedagogy in Mathematics at UC Temuco, within the framework of the design of a mathematical task for secondary education. The methodological design is qualitative, descriptive, and relational. The results allow us to characterise the students' competence according to the development of each competence; the identification of crucial indicators allow distinguishing three main groups within the standard performances in the teaching of mathematics: the first group is characterised by the transmission and constant repetition; the second group by the teaching of guided application and the third group by the construction of knowledge. In general, 62% of students show an expected deployment of skills according to their progress in the training itinerary, 25% move to higher levels, and 13% show performance at a lower level.

Keywords: Pre-service teachers of mathematics; design of mathematical tasks; secondary education; competences.

1. Introducción

La Formación Inicial Docente (FID) puede ser definida como el conjunto de procesos académicos de enseñanza, aprendizaje e investigación, insertos en soportes institucionales que toman la forma de programas específicos según los niveles y especialidades del sistema educativo a los cuales se refiere. En otros términos, el objetivo específico de la FID es preparar a profesores en formación para la enseñanza, es decir para el diseño y manejo de contextos de aprendizaje, en función del perfil de sus futuros estudiantes (Ávalos y Matus, 2010). Siguiendo la revisión de Chandía et al. (2018), el futuro profesor debería haber logrado la Competencia Profesional Docente (CPD) al momento de finalizar su FID, esto es, un conjunto de capacidades cognitivas y habilidades para resolver diversas situaciones en la sala de clases.

Es así como esta CPD se vincula con las tres categorías de conocimiento para la enseñanza propuestas por [Shulman \(1987\)](#), es decir, al conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento curricular. Bajo esta óptica, la evaluación Teacher Development Study-Mathematics (TEDS-M) define que el conocimiento matemático para la enseñanza comprende el conocimiento del contenido matemático y el conocimiento del contenido pedagógico de la matemática, siendo este último compuesto por otros tres tipos de conocimiento: el conocimiento curricular matemático, el conocimiento para planificar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, y el conocimiento interactivo que se relaciona con la puesta en acción de las matemáticas en contextos de enseñanza y aprendizaje ([Ávalos y Matus, 2010](#); [Chandia et al., 2018](#); [Tatto et al., 2008](#)).

Actualmente en Chile, solo universidades acreditadas pueden formar profesores(as) y todas deben hacerlo según estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación (Ley 20.903, art.10 y art. sexagésimo; Ley 20.129, art.27). Con la promulgación en el año 2016 de la Ley 20.903, que establece el Sistema Profesional Docente, las pedagogías solo pueden acreditarse ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), la que ha establecido criterios y estándares específicos de evaluación para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura. De ellos, el primer criterio refiere al perfil de egreso, exigiendo que las carreras o programas cuenten con un perfil de egreso pertinente y establezcan mecanismos sistematizados de monitoreo y evaluación del cumplimiento del perfil de egreso; por su parte, el undécimo criterio se relaciona con la efectividad y resultado del proceso educativo, detallando -dentro de variados aspectos a considerar- que las carreras o programas posean mecanismos de evaluación aplicados a sus estudiantes, que permitan verificar el logro de los objetivos de aprendizaje definidos en su plan de estudios y programas de cursos ([Comisión Nacional de Acreditación \[CNA\], 2015](#)).

El punto de partida para cumplir con estos requerimientos es el perfil de egreso, que cada institución define para cada uno de sus programas académicos, sin embargo, esto no necesariamente garantiza el logro de las competencias establecidas en el perfil ([Centro Interuniversitario de Desarrollo \[CINDA\], 2017](#)). En efecto, diversos estudios han dado evidencia de esto, como por ejemplo, [Möller y Gómez \(2014\)](#), quienes estudiaron la relación existente entre las competencias que declaran los perfiles de egreso de educación básica y los indicadores de evaluación utilizadas por las asignaturas de sus planes de estudio, e informan que no observaron estrategias que aseguren el logro progresivo de las habilidades declaradas en el perfil, con lo cual una parte importante de las competencias en el perfil quedarían sin ser evaluadas. Por lo tanto, se hace necesario incorporar momentos de verificación durante la trayectoria formativa, estableciendo mecanismos para monitorear la progresión evolutiva del perfil en estados intermedios y al final del itinerario formativo ([CINDA, 2017](#); [Huamán et al., 2020](#); [Pucuhuaranga et al., 2019](#)).

Una forma relevante de monitoreo es la evaluación, la cual se puede describir como un proceso sistemático y riguroso de recolección de evidencias numéricas o cualitativas, con la finalidad de cuantificar, o ponderar, en qué medida se han logrado los desempeños declarados en un determinado estándar o resultado de aprendizaje ([Casanova, 2007](#); [Hagar et al., 1994](#)). En particular respecto de la evaluación por competencias [McDonald et al. \(2000\)](#) señalan que "(...) la competencia no puede ser observada directamente, pero puede ser inferida del desempeño. Por ello, es que se requiere pensar acerca de los tipos de desempeños que permitirán reunir evidencia, en cantidad y calidad suficiente, para hacer juicios razonables acerca de la competencia de un individuo" (p. 54). Cuando no es posible evaluar la competencia en un contexto profesional auténtico se puede realizar mediante una situación compleja próxima a una situación profesional o a través de un estudio de caso ([Roegiers, 2016](#)).

En este contexto, la evaluación y el seguimiento curricular al proceso formativo se convierten en elementos claves desde una perspectiva de calidad, por ello la UC Temuco establece que las carreras deben implementar evaluaciones a nivel mesocurricular, que se focalicen en la demostración de desempeños de los estudiantes según las competencias establecidas en el perfil de egreso, considerando el ciclo formativo en el que se encuentran. Con el afán de verificar el desarrollo de las competencias la evaluación ha de estar centrada en el desempeño, ya que demanda a los estudiantes resolver activamente tareas complejas y significativas en contextos profesionales reales o simulados ([Universidad Católica de Temuco \[UCT\], 2018](#)).

Motivados por esta problemática y en aras de verificar el desarrollo de competencias, este estudio busca conocer cómo los estudiantes de Pedagogía Media en Matemática de la UC Temuco despliegan cuatro competencias específicas de su perfil de egreso en el diseño de una Tarea Matemática (TM) para enseñanza media, según su avance curricular en la carrera. Así, las preguntas que orientaron la investigación fueron: ¿cómo es el despliegue de competencias asociadas al diseño de una TM en estudiantes de Pedagogía Media en Matemática de la UC Temuco?, ¿existen grupos de estudiantes con desempeños comunes? Si los hay, ¿cuáles son estos desempeños y cómo se relacionan?

Los resultados de este trabajo dan ejemplos de las competencias desplegadas al diseñar una TM por los futuros profesores de matemática en enseñanza media de la UC Temuco en función de su avance curricular en la carrera.

2. Marco de antecedentes

2.1. Modelo Educativo UC Temuco

La UC Temuco cuenta, desde el año 2014, con todas sus carreras renovadas conforme al Modelo Educativo instituido en 2007, que se sustenta sobre cinco ejes, siendo el primero de ellos, Formación basada en competencias como un compromiso con la gestión de la calidad del aprendizaje ([UCT, 2007](#)). Para el Modelo Educativo UC Temuco, se entenderán las competencias como “un saber actuar movilizando recursos propios y ajenos para resolver problemas reales de manera efectiva y éticamente responsable, con creatividad e innovación” ([UCT, 2007, p. 23](#)), en donde los recursos se refieren de manera especial a los distintos saberes (ser, saber y saber hacer) que, de manera integrada, se transforman en dispositivos que serán utilizados por la persona competente. La UC Temuco declara en su Resolución RVA-38/2016 que “los planes de estudio de los programas y carreras de la UC Temuco se construyen en torno a competencias específicas y genéricas (...) que se trabajan en distintos niveles de desarrollo (uno a tres) en las actividades curriculares o cursos del Itinerario Formativo” ([UCT, 2016a, p. 3](#)). En este modelo, las competencias genéricas describen ámbitos de desempeño que inciden en el desarrollo integral del estudiante y son comunes a todas las carreras ofrecidas por la Universidad, pues constituyen el sello formativo común propio de la institución; mientras que las competencias específicas “describen ámbitos de desempeño que inciden en el desarrollo específico de cada ciencia o profesión; además de incluir el conocimiento disciplinar, incorporan el saber ser y el saber hacer que habilitarán al estudiante para un desempeño competente en tareas y responsabilidades del ejercicio de una profesión determinada.” ([UCT, 2016b, p. 7](#)). La UC Temuco “ha optado por integrar el ejercicio de ambos tipos de competencias a través de la implementación de actividades curriculares complejas que buscan asegurar su desarrollo y, por ende, la formación integral de los estudiantes.” ([UCT, 2016b, p. 7](#)). Cada programa y carrera de pregrado se responsabiliza de la enseñanza-aprendizaje y de la evaluación de los aprendizajes en un rango de cuatro a seis competencias específicas.

Cada carrera o programa posee un Plan de Estudios que contiene un Itinerario Formativo, este último está constituido por diversas actividades curriculares, tales como, asignaturas, cursos, módulos, trabajo de graduación, entre otras. En efecto, el itinerario formativo es la representación que da cuenta de las actividades curriculares que van a permitir el desarrollo de las competencias específicas y genéricas en el tiempo en que cada carrera estima que sus estudiantes alcanzarán el perfil de egreso (UCT, 2016c). A nivel microcurricular, el desarrollo de las competencias se materializa en los Programas de Estudio y en las Guías de Aprendizaje y, en conjunto con los contenidos, utilizan como vector los Resultados de Aprendizaje (RA) para lograr desempeños auténticos. En la UC Temuco al inicio de cada semestre lectivo todos los estudiantes deben recibir por parte del docente dos documentos: el Programa de Curso, y la Guía de Aprendizaje. El programa de curso es aquel que utilizan todas las instituciones de educación superior y que describe los aspectos formales de la actividad curricular. Por otro lado, la Guía de Aprendizaje es el recurso pedagógico, cuyo propósito es entregar los lineamientos necesarios para que el estudiante pueda, en el marco de una actividad curricular, desarrollar con suficiente claridad y transparencia su proceso de aprendizaje (UCT, 2016c).

En la siguiente sección se describen aspectos fundamentales de la carrera Pedagogía Media en Matemática de la UC Temuco, objeto de esta investigación, cuyo plan de estudio ha sido concebido en el marco institucional descrito anteriormente.

2.2 El Profesor de Matemática de la UC Temuco

La carrera de Pedagogía Media en Matemática de la UC Temuco (en adelante PMM-UCT) “(...) forma profesores de matemática comprometidos con la formación integral de sus estudiantes, con un sólido conocimiento disciplinario y de su enseñanza, que le permite facilitar en ellos el desarrollo de habilidades del pensamiento matemático, favorecer la construcción de conocimientos y el logro de aprendizajes significativos y profundos (...)” (UCT, 2016c, p. 16). El egresado de PMM-UCT, en el transcurso de su carrera desarrolla las cinco competencias genéricas: Actuación ética, Respeto y valoración de la diversidad, Comunicación oral, escrita y multimodal, Trabajo colaborativo, y Aprendizaje autónomo. Asimismo, desarrolla tres competencias específicas propias de su Facultad de Educación que definen el ámbito pedagógico: Diseño de la enseñanza, Evaluación para el aprendizaje, e Investigación en la actuación docente; así como también dos competencias específicas propias de su especialización disciplinaria: Matematización para el desarrollo del pensamiento y lenguaje matemático, y Enseñanza de la matemática (UCT, 2016d). La Tabla 1 se presenta la definición de las cinco competencias específicas de la carrera.

Por no corresponder con sus objetivos, en esta investigación no fue incluida la tercera competencia específica de la carrera (según la numeración de la tabla anterior), esto es, “Investigación en la actuación docente”.

En la siguiente sección se presentan los elementos conceptuales que fundamentan la situación de aula propuesta al estudiante de PMM-UCT.

Tabla 1

Competencias específicas PMM-UCT.

Competencia	Descripción
1.- Diseño de la enseñanza.	Diseña procesos de enseñanza para el logro de aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes del sistema educativo considerando sus características individuales, socioculturales y las metas del currículum nacional.
2.- Evaluación para el aprendizaje.	Evalúa aprendizajes obtenidos por los estudiantes acorde a sus conocimientos previos, las distintas experiencias desarrolladas y los resultados esperados, garantizando instancias de retroalimentación oportunas y la participación activa de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo.
3.- Investigación en la actuación docente.	Investiga su actuación docente en el contexto educativo, tomando decisiones fundamentadas en un proceso reflexivo para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes, autorregulando su desempeño y analizando el impacto de estas decisiones en función del contexto de sus propias necesidades de desarrollo profesional.
4.- Matematización para el desarrollo del pensamiento y lenguaje matemáticos.	Argumenta matemáticamente en relación al rol de la disciplina en el mundo, promoviendo que los estudiantes de Educación Secundaria desarrollen procesos nucleares del pensamiento y del lenguaje matemático tales como: representación, razonamiento, comunicación, resolución de problemas, abstracción y modelización matemática.
5.- Enseñanza de la matemática.	Enseña la disciplina matemática movilizandando saberes disciplinarios, y el conocimiento pedagógico y didáctico del contenido, para generar aprendizajes significativos y profundos en estudiantes de educación secundaria.

Fuente: elaboración propia a partir de (UCT, 2016d).

2.3 Tareas Matemáticas

Uno de los problemas fundamentales en educación es relacionar el aprendizaje con la enseñanza, esto es, caracterizar los aprendizajes logrados por los estudiantes, a partir de un determinado proceso de enseñanza en el cual han participado. Uno de los principales marcos teóricos propuestos para tal efecto es el denominado “Instructional Task” (IT en adelante), por su nombre en inglés, propuesto en [Doyle \(1983\)](#) e [Hiebert y Wearne \(1993\)](#), y que aspira a construir un eslabón entre la tarea instruccional (“instructional tasks”) y los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. En [Doyle \(1983\)](#) se utilizó la frase “academic tasks”, las cuales definió como los productos que se espera generen los estudiantes, los procesos que se espera que ellos usen para generarlos, y los recursos disponibles a su disposición mientras los producen. A partir de estos trabajos seminales, [Stein y Lane \(1996\)](#) definen una “tarea instruccional” como una actividad comprometida por profesores y estudiantes durante la instrucción en la sala de clases que está orientada hacia el desarrollo de una habilidad particular, concepto o idea. Estas tareas instruccionales sirven como un puente entre las actividades en la sala de clases y el aprendizaje de los estudiantes, porque ellas especifican el contenido al estudiante, y la forma en que éste debe tratarlo ([Doyle, 1983](#)). Más adelante, [Tekkumru-Kisa et al. \(2015\)](#) definieron “tareas instruccionales” de un modo más genérico, como aquellas actividades que se ejecutan en la sala de clases cuyo propósito es focalizar la atención del estudiante sobre una idea y/o práctica científica particular.

La concepción de “Tarea Matemática” (TM en adelante) propuesta en [Stein et al. \(1996\)](#) es similar a la noción de [Doyle \(1983\)](#) de “tarea académica”, en el sentido de que también ubica el acento en lo que se espera que produzcan los estudiantes, cómo se espera que lo hagan, y en los recursos utilizados; pero es diferente en relación a la duración o extensión de la tarea.

Concretamente, [Stein et al. \(1996\)](#) definen TM como una actividad en la sala de clases, cuyo propósito es focalizar la atención del estudiante sobre una idea matemática particular. En esta definición una “actividad” no es clasificada como diferente o nueva, a menos que la idea matemática subyacente sufra un cambio. Además, usualmente, una lección se dividirá en dos, tres o cuatro tareas, en vez de un gran número de tareas de corta duración.

En el marco teórico IT se considera que el aprendizaje efectivamente logrado por el estudiante es fruto de tres fases secuenciales por las cuales fluye la TM ([Stein y Lane, 1996](#)). En la fase uno, la TM se considera establecida en las fuentes curriculares. En la fase dos, la TM es configurada y propuesta por el profesor en la sala de clases; aquí el profesor define las características de la tarea y sus demandas cognitivas potenciales. En la fase tres, la TM es ejecutada por los estudiantes en la sala de clases, luego de recibir las instrucciones del docente; siendo en esta tercera fase en donde el estudiante vivirá diversos procesos cognitivos. En el modelo IT se considera que los factores que conectan las fases uno y dos, tienen que ver con los objetivos del profesor, con el conocimiento que el profesor tenga de los estudiantes, y con el conocimiento que el profesor tenga de los contenidos. Por otro lado, los factores que conectan las fases dos y tres tienen que ver con las normas establecidas en la sala de clases, con las condiciones de la tarea, con los hábitos y disposiciones del profesor cuando enseña, y con los hábitos y disposiciones del estudiante cuando aprende. Finalmente, respecto de los aprendizajes logrados por los estudiantes, el modelo IT procede a caracterizar el desempeño alcanzado, e identificar los procesos cognitivos subyacentes al rendimiento observado en el estudiante. En cada una de estas tres fases, las TM son examinadas en términos de dos dimensiones interrelacionadas: las características de la tarea y sus demandas cognitivas ([Stein y Lane, 1996](#)).

El marco teórico IT ha permitido valorar una cantidad significativa de evidencia empírica que sugiere una fuerte relación entre los aprendizajes logrados por los estudiantes en la sala de clases, y las cualidades de las TM que el profesor diseña y propone a sus estudiantes (ver sendas revisiones bibliográficas presentadas en [Tekkumru-Kisa et al. \(2015\)](#) y [Tekkumru-Kisa et al. \(2020\)](#)). En efecto, [Hiebert y Wearne \(1993\)](#) afirmaron que la naturaleza y nivel de las tareas instruccionales usadas en la sala de clases tienen un impacto sustancial sobre el estudiante pensando, lo cual a su vez, afecta su desempeño y su aprendizaje. [Stein y Lane \(1996\)](#) afirman que los resultados de su estudio respaldan esta aseveración de [Hiebert y Wearne \(1993\)](#). Específicamente, y tal como sugirió el marco teórico IT, la actividad cognitiva observada en aquellos estudiantes que participaron de TM de alto nivel (demandas cognitivas potenciales e implementación en la sala de clases), fue compleja y no algorítmica; mientras que en aquellos estudiantes que participaron de TM de bajo nivel, la actividad cognitiva observada fue mecánica y predecible [Stein y Lane \(1996\)](#). Por lo tanto, se espera que el profesor de matemática posea la capacidad profesional de construir TM que tengan las cualidades necesarias para que sus estudiantes alcancen los mejores aprendizajes. Esta capacidad profesional específica debe comenzar a adquirirla durante su FID, el cual debe darle las oportunidades para lograrlo. Esta es la razón por la cual esta investigación ubica su atención en los actuales estudiantes de PMM-UCT para observar las competencias desplegadas al momento de enfrentar el desafío de construir una TM concreta cuando ya han cursado distintos ciclos formativos de su carrera. Para tal efecto, se les propuso una “situación de aula” que integra diversos aspectos de la práctica docente, siendo el diseño de una TM una de sus dimensiones esenciales.

3. Metodología

Dado que esta investigación tiene como propósito comprender cómo los estudiantes de Pedagogía Media en Matemática de la UC Temuco despliegan competencias asociadas al diseño de una TM, y si existen desempeños comunes entre estos, es que se adopta un diseño cualitativo de carácter descriptivo y relacional.

Los participantes del estudio corresponden a estudiantes de la carrera de Pedagogía Media en Matemática de la Universidad Católica de Temuco. El muestreo fue intencional, considerando como criterio de selección ser estudiante regular y haber culminado, al menos, su ciclo formativo¹ inicial, lo que corresponde al cuarto semestre de su carrera (cohorte 2019 o inferior, aproximadamente). Los participantes corresponden a 52 estudiantes de la carrera de un total de 63 casos posibles. Para cumplir con los protocolos éticos exigidos por la universidad para esta modalidad de investigación, se les solicitó un consentimiento informado garantizando la confidencialidad de la identidad de los mismos (Christians, 2011). De esta forma, la muestra considera estudiantes que pertenecen a los tres ciclos formativos dentro de la carrera, lo que posibilita evaluar el despliegue de competencias en función de su avance curricular. Así, 23 estudiantes se caracterizan por haber culminado el ciclo formativo inicial aprobando cursos disciplinarios, pedagógicos, un curso de didáctica y el primer curso de formación práctica (cuarto semestre de la carrera); 26 estudiantes se encuentran en el ciclo de formación intermedio, teniendo aprobados 3 cursos de didáctica y dos de práctica (séptimo semestre de la carrera); finalmente, 3 estudiantes se encuentran iniciado su ciclo de formación terminal e iniciando su práctica profesional (noveno semestre de la carrera).

3.1 Instrumento

El instrumento aplicado corresponde a una situación de aula, cuya resolución demanda la movilización de cuatro competencias específicas de la carrera: diseño de la enseñanza, enseñanza de la matemática, matematización para el desarrollo del pensamiento y el lenguaje matemático, y evaluación para el aprendizaje. Específicamente, la situación de aula posiciona al futuro profesor en un potencial escenario profesional, donde se le solicita diseñar una Tarea Matemática, describir su gestión en el aula y evaluar su impacto.

La validación del instrumento se realizó en un primer momento mediante la aplicación de prueba piloto y la revisión de expertos. La prueba piloto se aplicó a un grupo de 4 egresados de la carrera, los que fueron seleccionados por presentar características semejantes a las de la muestra objetivo del estudio (Hernández-Sampieri et al., 2014). A partir de ella, se realizaron ajustes en la redacción del enunciado de la situación de aula y en las preguntas. Un segundo momento consistió en la validación de 7 expertos de la universidad en el área disciplinar, didáctica y pedagógica, 3 académicos del departamento de Educación Media, Facultad de Educación, 3 académicos del departamento de Ciencias Matemáticas y Física, Facultad de Ingeniería y 1 asesor del Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia. La Tabla 2 muestra el instrumento utilizado, detallando la situación de aula aplicada a los participantes del estudio.

1. "Se considera ciclos formativos a las diversas etapas secuenciales, coherentes y articuladas que se encuentran en el itinerario formativo de una carrera" (UCT, 2018, p. 7).

Tabla 2

Situación de aula aplicada a los estudiantes.

La profesora Sofía hace clases de matemática a un 1ero Medio. Ella debe abordar el siguiente objetivo de aprendizaje con sus estudiantes: “Mostrar que comprenden las potencias de base racional y exponente entero relacionándolas con el crecimiento y decrecimiento de cantidades”. La profesora quiere dar la oportunidad al estudiante en práctica para que implemente una tarea matemática (una o varias actividades que en su conjunto abordan un contenido matemático y objetivo de enseñanza) con sus alumnos, que no dure más de 45 minutos. Ella le pide que diseñe una tarea matemática para abordar parte del objetivo explicitado, que describa cómo gestionará la tarea en el aula, anticipe conocimientos previos y posibles errores, determine el uso que le dará a las producciones de los estudiantes y finalmente cómo evaluará las diferentes etapas del proceso planteado.

Describe en los siguientes espacios lo que le propondrías a la profesora Sofía.

A. Formule el objetivo de la tarea matemática que abordarás en los 45 minutos de sesión.

B. Formule la tarea matemática que le propondrá a los estudiantes.

C. Describa cómo gestionará la tarea matemática en el aula, incluya organización, interacciones, tiempos y recursos.

D. Identifique los conocimientos previos, y anticipe los posibles errores emergentes, indicando cómo serán utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje.

E. Cuando los estudiantes aborden la tarea matemática que les propongas y comiencen a mostrar producciones tales como representaciones, procedimientos o estrategias, ¿qué harás con ellas y con los estudiantes?

F. ¿Cómo y con qué evaluarás las diferentes etapas del desarrollo de la tarea planteada? y ¿qué harás con esta información?

Fuente: Elaboración propia.

La situación de aula fue aplicada por el equipo investigador durante el primer semestre de 2021. Para asegurar la comprensión del instrumento se explicaron las instrucciones y se otorgó un espacio para plantear dudas. Los estudiantes participantes respondieron el instrumento por medio de la plataforma institucional Educa Blackboard en un tiempo aproximado de 2 horas cronológicas.

3.2 Análisis de datos

Para analizar las respuestas de los estudiantes, se levantaron indicadores en el marco del diseño de una situación de aula considerando la descripción de los Estándares Orientadores para egresados de Pedagogía en educación Media ([Ministerio de Educación \[MINEDUC\], 2012](#)), los indicadores de las pautas de observación presentes en artículos a nivel nacional de [Chandia et al. \(2018\)](#), [Barriendos et al. \(2018\)](#) y a nivel internacional [Tatto et al. \(2008\)](#), así como también los instrumentos The Mathematical Quality of Instruction (MQI) ([Boston et al., 2015](#)) y The Instructional Quality Assessment Mathematical Toolkit (IQA) ([Boston y Wolf, 2006](#)). El análisis de estos documentos se desarrolló en base a la Teoría Fundamentada ([Verd y Lozares, 2016](#)). Específicamente se desarrolló una codificación axial y selectiva aplicadas de manera paralela y recursiva a los indicadores de observación de todos los insumos antes mencionados y se seleccionaron aquellos que respondían a la descripción de las competencias que el instrumento pretende medir.

Luego, se procedió a realizar un Análisis de Contenidos Cualitativo sobre las respuestas de 7 estudiantes seleccionados al azar, codificadas por tres analistas como proceso de calibración para disipar las discrepancias y los elementos emergentes que permitieron fortalecer los indicadores preliminares expuestos en la Tabla 3.

Tabla 3

Competencias e indicadores de evaluación potencial de la TM.

Competencia	Indicadores
Diseño de la Enseñanza	Objetivo de Aprendizaje (Obj): Plantea un objetivo que integra habilidades y conocimientos matemáticos que aportan al logro del OA propuesto. Coherencia entre el objetivo y la TM propuesta (Coh): Propone una TM coherente con el objetivo propuesto para la sesión. Conocimiento del Estudiante (CEst): Describe conocimientos previos y anticipa posibles errores en el aprendizaje de los estudiantes, relacionados con la TM. Gestión de la clase (Gest): Describe cómo gestionará la clase (tiempo, recursos, organización e interacciones) dando ejemplos concretos y coherentes con la TM.
Enseñanza de la matemática	Habilidades Matemáticas (HM): Promueve alguna de las 4 habilidades matemáticas de manera central en función del OA planteado. Estrategias para abordar la TM (EstTM): Se promueve y valida el uso de múltiples estrategias no rutinarias para alcanzar el OA planteado. Formas de Enseñanza (ForEns): Enseñanza de la matemática centrada en el estudiante como constructor de su propio conocimiento a través de la TM propuesta. Interacción a través de preguntas (PregEM): Se promueve una interacción a través de preguntas matemáticas específicas y coherentes con la TM propuesta para promover el pensamiento en torno a la matemática.
Matematización para el desarrollo del pensamiento y lenguaje matemático	Complejidad de la tarea (Comp): Propone una TM con foco en el hacer matemático, usar un pensamiento complejo y no algorítmico, promover la exploración, la comprensión de conceptos y la evaluación de las soluciones o estrategias para abordar la actividad. Conocimiento Matemático (CoMat): Promueve conexiones entre elementos matemáticos con foco en la construcción o profundización del conocimiento asociado a la TM. Tipo de problema en la tarea (TPT): Propone el uso de problemas no rutinarios de respuesta abierta, que provoque a los estudiantes a razonar matemáticamente desde diferentes estrategias o soluciones posibles.
Evaluación para el aprendizaje	Tipo de evaluación (TEv): Describe el tipo de evaluación a usar, considerando momento, intención y el agente evaluador en función de medir el alcance del OA planteado. Técnica de evaluación (TecEv): Describe (una o varias) técnicas de evaluación con criterios coherentes con el OA planteado. Resultados de evaluación (REv): Describe el uso que le dará a los resultados de la evaluación con foco en la retroalimentación y la toma de decisiones para futuros procesos de enseñanza.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la codificación se realizó en función de la presencia o ausencia de los indicadores definidos para cada competencia. En caso de estar presente, se realizó una distinción considerando el grado de acercamiento a la definición del indicador, generando 3 niveles: el nivel inicial representa elementos básicos del indicador a nivel de mención o descripción superficial, el nivel intermedio describe elementos del indicador (con algunas ausencias) y lo conecta con la enseñanza, y el nivel avanzado cumple con todos los elementos de cada indicador y los conecta de forma explícita con la enseñanza de la matemática. Este procedimiento de codificación se llevó a cabo mediante la utilización del software ATLAS.ti versión 8.3.1.

4. Resultados

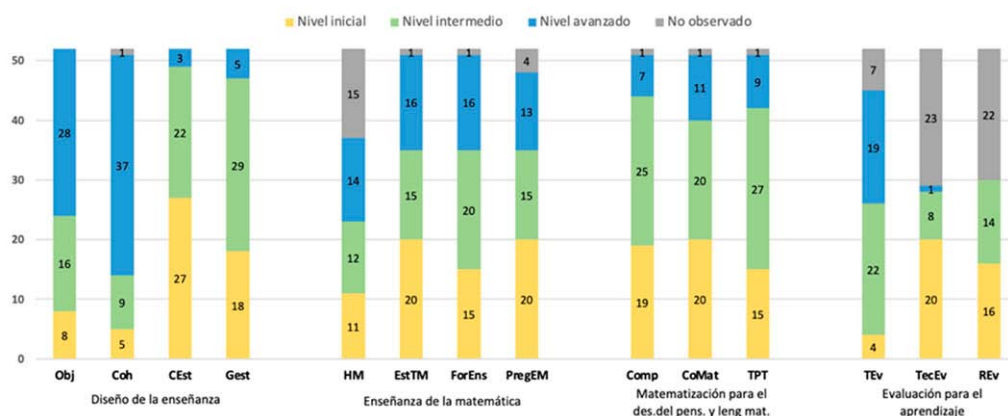
4.1 Análisis descriptivo

En la Figura 1 se muestran las respuestas de los estudiantes detallando el nivel de despliegue de la competencia por cada indicador, así cada barra cubre un total de 52 respuestas, iniciando por las de nivel inicial, intermedio y avanzado, para terminar, explicitando la ausencia de respuestas para cada indicador si las hubiera (indicador no observado).

Al observar las frecuencias por nivel de logro dentro de cada indicador, se puede observar que un número importante de estudiantes concentra sus diseños dentro de los niveles iniciales e intermedios de cada indicador, a excepción de los indicadores de la competencia de Diseño de la enseñanza relacionados con los indicadores Objetivos de Aprendizaje (Obj) y la Coherencia entre el objetivo y la TM propuesta (Coh). Por otro lado, que casi la totalidad de indicadores de las competencias de Diseño de la Enseñanza, Enseñanza de las matemáticas y Matematización se encuentre cubiertos completamente indica que los estudiantes de la carrera son capaces de transitar entre las Fases 1, 2 y 3 descritas por [Stein et al. \(1996\)](#) al diseñar una TM con carácter instruccional.

Figura 1

Frecuencia absoluta de los indicadores por competencia observados en las TM diseñadas.



Fuente: elaborado por los autores.

Las competencias menos observadas en las TM diseñadas por los estudiantes fueron: Evaluación para el Aprendizaje, con sus indicadores Tipo de Evaluación (TEv), Técnica de Evaluación (TecEv) y Resultados de Evaluación (REv); y Enseñanza de la Matemática con sus indicadores de Habilidades Matemáticas (HM) y Preguntas Matemáticas (PregEM).

Del mismo modo, en la codificación de los diseños se observa que en algunos indicadores el alcance del nivel avanzado es mínimo, evidenciándose casos críticos en el indicador Resultados de Evaluación (REv) y Técnicas de Evaluación (TecEv) dentro de la competencia Evaluación para el Aprendizaje; y en los indicadores Conocimiento del Estudiante (CEst) y Gestión de la Clase (Gest) dentro de la competencia de Diseño de la Enseñanza.

4.2 Análisis por niveles de logro de las competencias

El análisis de los datos, luego de la codificación desarrollada, permite caracterizar al conjunto de estudiantes en tres grandes grupos que despliegan diferentes énfasis en el desarrollo de la tarea propuesta. Así, el Grupo 1 se compone de 20 estudiantes con un total de 229 citas codificadas, con un 70% de los estudiantes pertenecientes al ciclo de formación (CF) inicial (en adelante ver Tabla 3), un 25% al ciclo de formación intermedio y un 5% al ciclo de formación terminal; el Grupo 2 se compone de 27 estudiantes con un total de 356 citas codificadas, con un 33% de estudiantes pertenecientes al ciclo de formación inicial, un 63% al ciclo de formación intermedio y un 4% al ciclo de formación terminal; finalmente, el Grupo 3 se compone por un 80% de estudiantes de ciclo de formación intermedio y un 20% al ciclo de formación terminal.

Tabla 4

Distribución según Ciclo de Formación de los integrantes de cada Grupo.

	CF Inicial	CF Intermedio	CF Terminal
Grupo 1	70%	25%	5%
Grupo 2	33%	65%	4%
Grupo 3	0%	80%	20%

Fuente: Elaboración propia.

Los grupos muestran una movilidad desde el Ciclo de Formación Inicial al Terminal, lo que se ve reflejado en las características de cada uno. A continuación, se describe cada uno de los grupos.

4.2.1 Grupo 1 - Enseñanza de la matemática de transmisión y repetición constante

Este grupo, se caracteriza por diseñar procesos de enseñanza mediante TM centradas en problemas rutinarios, con estructuras procedimentales de prácticas o de ejercitación, que promueven estrategias de resolución únicas. En cuanto a la matematización, es un grupo que se caracteriza por presentar una tarea con foco en la reproducción de contenidos, reglas o definiciones, de manera directa o donde se usan procedimientos aprendidos previamente. La Figura 2 corresponde a una cita que refuerza esta idea, asociada a un objetivo de clase centrado en “Reconocer y reforzar el significado del exponente 0 y de los exponentes enteros negativos” es:

Figura 2

Ejemplo de cita asociada al Grupo 1.

A los estudiantes se le entregan una serie de 3 ejercicios de potencias, los cuales se realizarán mediante los conocimientos previos que estos poseen.

Ejercicios:

$$1. \left(\frac{2}{3}\right)^0 + 3^0 + \left(\frac{1}{2}\right)^{-2} = \quad 2. (4)^{-2} \cdot 4^{-4} = \quad 3. \left(\frac{3}{5}\right)^3 : \left(\frac{3}{5}\right)^{-5} : \left(\frac{3}{5}\right)^2 =$$

Fuente: Estudiante 7, Cohorte 2017, Ciclo de Formación Intermedio.

Así, el foco de la enseñanza se desarrolla desde la transmisión y repetición constante de conocimientos y/o procedimientos, con una interacción, entre profesor y estudiantes, a través de preguntas centradas en cálculos, cambios en variables o respuestas dicotómicas. Un ejemplo de interacción centrada en el cálculo es:

“(…) ¿Cuántas bacterias habrá el primer día?, ¿Cuántas bacterias habrá el día seis? (…)” (Estudiante 2, Cohorte 2018, Ciclo de Formación Intermedio).

El grupo despliega un diseño de la enseñanza que considera a nivel superficial el conocimiento del estudiante -como conocimiento previos y errores- y la gestión de la clase -como la organización, los recursos o el tiempo- con la ausencia de elementos claves o dificultades para determinar el impacto de los elementos seleccionados en el proceso de enseñanza de la TM propuesta. Una cita que permite dar cuenta de los conocimientos previos y errores es:

“Lo que necesitan conocer para desarrollar los problemas es operaciones de potencia, operaciones de fracciones, gráfico de funciones. Un posible error es graficar en escalas que no permiten apreciar el crecimiento o decrecimiento”. (Estudiante 52, Cohorte 2018, Ciclo de Formación Inicial).

Por otro lado, una evidencia que da cuenta de una gestión general de la clase sin vínculo específico con la TM y/o el OA de la sesión es:

“En la primera actividad de la clase tendrá una duración de 10 minutos, el recurso usado será un cuestionario en línea, en donde los estudiantes responderán de manera individual.

En la segunda actividad de la clase tendrá una duración de 25 minutos, los alumnos trabajarán de manera grupal mientras el docente estará respondiendo dudas, el recurso a usar será una guía de trabajo.

En la tercera actividad de la clase tendrá una duración de 10 minutos, los alumnos expondrán algunos ejercicios en la pizarra y se hará una revisión conjunta entre el docente y los estudiantes” (Estudiante 42, Cohorte 2019, Ciclo de Formación Inicial).

4.2.2 Grupo 2 – Enseñanza de la matemática de aplicación guiada

El Grupo 2 se caracteriza por una enseñanza de la matemática centrada en el profesor, con instancias de diálogo y/o toma de decisiones guiadas frente a la TM propuesta. La TM plantea preguntas para encauzar la tarea y/o promover en los estudiantes la justificación de sus respuestas a nivel descriptivo general. El foco son los procedimientos matemáticos con conexión, donde se profundizan la comprensión de los conceptos o ideas claves presentes en problemas matemáticos no rutinarios, de respuesta única, que provoque a los estudiantes a razonar matemáticamente. La Figura 3 muestra un ejemplo de esta idea.

Figura 3

Ejemplo de cita asociada al Grupo 2.

Un ciclista cada semana va aumentando su rutina de entrenamiento para participar en una carrera. La primera semana recorre 0,6 km y cada semana recorre $\frac{3}{2}$ de lo que recorre la semana anterior.

- a) ¿Cuántos kilómetros recorre la segunda semana?
- b) ¿Qué expresión te permite calcular los kilómetros recorrido en la semana s ?
- c) ¿Qué estrategia utilizaste para determinar la expresión pedida en la pregunta anterior?
- d) ¿Cuáles fueron los pasos mentales que te permitieron llegar a la estrategia?
- e) Si en una semana recorrió 2,025 km, ¿Cuántas semanas pasaron desde que empezó a entrenar para recorrer dicho kilometraje? Ayúdate con una calculadora para responder.
- f) ¿Qué operaciones están involucradas en la pregunta anterior?
- g) ¿Qué estrategia utilizaste para llegar a la respuesta?

Fuente: Estudiante 8, Cohorte 2017, Ciclo de Formación Intermedio.

El diseño de la enseñanza se caracteriza por descomponer el objetivo de aprendizaje entregado en habilidades y conocimientos matemáticos, con el fin de focalizar el diseño en un producto que responda a un subproducto de enseñanza y generan una TM coherente con este. El grupo evidencia un listado de conocimientos previos y errores específicos a la TM propuesta, junto a una gestión de la enseñanza que incorpora el tiempo y la organización, todo lo anterior a un nivel declarativo y sin una vinculación específica con la enseñanza de la matemática. En cuanto a la gestión, una cita que refuerza esta idea es:

“Para el desarrollo de la tarea matemática los estudiantes se organizan en grupo de forma aleatoria donde todos los estudiantes puedan interactuar y complementarse según las habilidades de cada uno, para que de esta manera puedan discutir la forma de resolver y representar lo solicitado.

En este sentido, la función del docente en esta tarea es monitorear y poder moderar las explicaciones y resultados que los estudiantes obtengan, igual puede resolver ciertas dudas que tengan los estudiantes, pero sólo a modo sugerencia sin la necesidad de dar respuesta explícitamente a las preguntas y tampoco aprobando si están bien hechas cada una de las resoluciones o planteamientos ya que eso será visto en la plenaria.

En cuanto al tiempo, se les dará a los estudiantes 30 minutos para que puedan desarrollar cada una de las preguntas y se tendrán 15 minutos para la plenaria.” (Estudiante 29, Cohorte 2016, Ciclo de Formación Terminal).

Este grupo presenta una evaluación para la enseñanza, en donde se menciona de manera superficial un momento y un agente evaluador sin conexión con la enseñanza, que utiliza una técnica de evaluación descrita a nivel de término, usando vocablos como evaluación diagnóstica, formativa, listas de cotejo, entre otras. En cuanto a los resultados de evaluación, estos se centran en la necesidad de obtener información objetiva que permita tomar decisiones para las próximas prácticas de enseñanza a desarrollar. Cita de esto es:

“(…) Además, se evaluará el trabajo colaborativo entre los grupos de trabajo, manteniendo una actitud respetuosa tanto con sus compañeros de trabajo como los del curso en general.

El cierre, se evaluará a través de preguntas, tales como: ¿Cuáles fueron las mayores dificultades de la clase? ¿Pudieron enfrentarlas? ¿Qué otros problemas se plantearían ustedes? y ¿por qué?

Este método de evaluación, me servirá para poder obtener conclusiones de la clase, si a los estudiantes les gusto el método, si lograron aprender a través de este método, entre otras cosas, con el fin de poder mejorar o cambiar la forma de llevar la clase.” (Estudiante 12, Cohorte 2018, Ciclo de Formación Intermedio).

4.2.3 Grupo 3 – Enseñanza de la matemática de construcción de conocimientos

El grupo 3 se caracteriza por presentar una enseñanza de la matemática centrada en el estudiante como constructor de su propio conocimiento, con foco en el hacer matemático donde se debe usar un pensamiento complejo y no algorítmico que le permita realizar conexiones entre conceptos, definiciones, teoremas o algoritmos, con el fin de alcanzar una comprensión flexible del conocimiento. El tipo de tarea se centra en problemas no rutinarios de respuesta abierta que provoca los estudiantes a razonar matemáticamente desde diferentes estrategias o soluciones posibles, con la evaluación constante de sus limitaciones o alcances. Una cita que refuerza esta idea es:

Figura 4

Ejemplo de cita asociada al Grupo 3.

Actividad 3: Los científicos han determinado que la luz es insuficiente para observar el ecosistema sin perturbarlo con iluminación artificial, por lo que han decidido utilizar una cámara con visión nocturna. Para evitar que la cámara colapse con la presión del agua han diseñado un sistema de amortiguación externo que utiliza bolsas de aire, de tal forma que por cada metro que baje la cámara, el volumen será $\frac{6}{7}$ del volumen anterior. Si el volumen de las bolsas en la superficie es de 7 cm^3 ¿será protección suficiente para proteger la cámara a 20 metros de profundidad? Argumente.

Fuente: Estudiante 20, Cohorte 2018, Ciclo de Formación Intermedio.

En cuanto al diseño de la enseñanza, este grupo demuestra altas competencias para descomponer el objetivo de aprendizaje planteado en varias habilidades y conocimientos matemáticos, con el propósito de adecuarlo en función de las condiciones que poseen para diseñar su propuesta de enseñanza. El grupo despliega un diseño de la enseñanza que integra el conocimiento del estudiante, describiendo conocimientos previos y anticipando posibles errores en el aprendizaje de los estudiantes que están relacionados con la TM. En cuanto a los errores, una cita que refuerza esta idea es:

“Errores - Actividad 1:

‘No se puede determinar porque no conozco la intensidad de la luz en la superficie.’

‘No se puede determinar porque no existen unidades de medida para la intensidad de luz.’

Preguntas orientadoras: ¿cómo representarías la intensidad de la luz? Pensando que es una cantidad; Y si definiéramos una unidad para medir la intensidad de la luz ¿podrías indicar cuánta iluminación hay a los dos metros de profundidad?;

¿cuál sería la intensidad de la luz a un metro de profundidad?

Cabe destacar que la unidad de medida para la intensidad luminosa es Lux (Lx) (...)” (Estudiante 20, Cohorte 2018, Ciclo de Formación Intermedio).

Finalmente, este grupo se caracteriza por una gestión de la enseñanza que considera la organización, los recursos y el tiempo, dando ejemplos concretos y coherentes con la TM. Además, evidencia interacción entre profesor y estudiante, a través de preguntas matemática específicas y coherentes con la TM propuesta para promover el pensamiento en torno a la matemática.

La evaluación propuesta para la sesión se caracteriza por describir el momento, la intención y el agente evaluador en función de medir el alcance del OA planteado. Menciona alguna técnica de evaluación con criterios observables y describe el uso que le dará a los resultados de la evaluación con foco en la retroalimentación del aprendizaje del estudiante y la toma de decisiones para futuros procesos de enseñanza, sin la intervención de aspectos matemáticos concretos. Cita de lo anterior es:

“(…) evaluaría con una tabla de cotejo, para señalar cuales son las representaciones, estrategias, procedimientos, habilidades y aptitudes de cada estudiante, esto cuando estén trabajando grupal e individualmente.

Luego aplicaría una evaluación formativa como un control, para saber que tan interiorizados están los conceptos en base de las potencias de números racionales y exponentes enteros.

Después en base al control (evaluación formativa), realizaría una retroalimentación de los contenidos que menos puedan haber quedado clarificados, con ejemplos específicos y no ambiguos, tanto para problemas rutinarios como no rutinarios. (...)” (Estudiante 51, Cohorte 2015, Ciclo de Formación Inicial).

5. Discusión

Como mecanismo permanente de autorregulación y mejoramiento continuo (CINDA, 2017; CNA, 2015; Huamán et al., 2020; Pucuhuaranga et al., 2019; UCT, 2018) de la carrera de Pedagogía Media en Matemática de la UC Temuco, la evaluación continua de las competencias que adquieren los estudiantes y el nivel en que estas se encuentran según su avance en el itinerario formativo (UCT, 2016d; UCT, 2018) nos permite tener una caracterización de las competencias adquiridas con una rica identificación de indicadores claves, que posibilita la reflexión sobre el itinerario formativo y las oportunidades entregadas a nuestros estudiantes con el fin de que alcancen el perfil de egreso declarado.

De esta manera, según lo que se infiere del desempeño desplegado (Casanova, 2007; Hagar et al., 1994; McDonald et al., 2000; UCT, 2018) por los estudiantes al ser enfrentados a una situación profesional simulada en el marco del diseño de una situación de aula, mientras avanzan en su itinerario formativo, nos permitió recoger evidencia del nivel de apropiación de las competencias de Diseño de la enseñanza, Enseñanza de la matemática, Matematización para el desarrollo del pensamiento y lenguaje matemáticos y Evaluación para el aprendizaje, y caracterizar estos niveles dada las respuestas obtenidas.

Independiente del grupo al cual pertenecen los estudiantes, la situación de aula a la cual fueron enfrentados, permitió el despliegue de competencias en relación a la secuencia para el desarrollo e implementación de TM con carácter instruccional en las tres fases propuestas por Stein et al. (1996). Así, los indicadores de las competencias de Diseño de la enseñanza, Enseñanza de la matemática y Matematización dan cuenta del tránsito entre la fase 1 asociada al currículo, la fase 2 vinculada al profesor en la clase, su conocimiento disciplinar y el

conocimiento de los estudiantes, y la fase 3 asociada a los requerimientos para la implementación de la actividad, donde interfieren la gestión de la clase, la disposición instruccional de quien diseña la TM y la de los estudiantes y sus formas de aprendizaje (Stein et al., 1996).

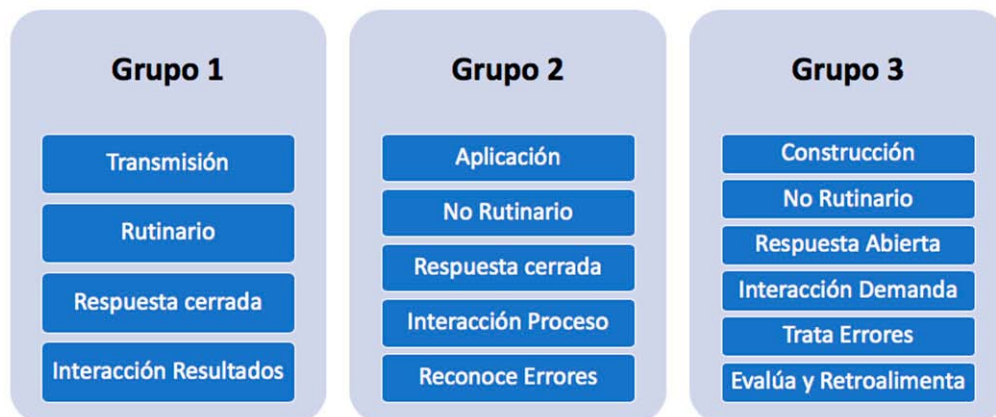
La implementación de esta situación de aula como instancia evaluación compleja y la elaboración de indicadores para cada una de las competencias antes descritas, brindan a la Carrera la oportunidad de retroalimentar a los estudiantes a través de un informe individual y detallado, que transparenta su nivel de avance en el desarrollo de cada competencia y que le permite identificar la brecha que falta por avanzar en los temas básicos y necesarios de tratar a la hora de planear el diseño de la enseñanza de la matemática (UCT, 2018), elementos reconocidos también por parte de la actual Evaluación Nacional Diagnóstica (END) desarrollada al estudiante de pedagogía de 4to año (Ley 20.903, art. 27).

6. Conclusión

El grupo de estudiantes que se encuentra en los ciclos de formación inicial, intermedio y terminal de la carrera evidencian conocimientos que se relacionan entre sí, formando una red para diseñar una TM desde los objetivos hasta la evaluación del proceso (König y Blömeke, 2012). El Grupo 1 (en adelante ver Figura 5), caracterizado por sustentar una enseñanza de la matemática de transmisión y repetición constante, presenta un conjunto de ejercicios rutinarios de respuesta cerrada y una interacción con el estudiante en torno a los resultados obtenidos. Este grupo describe elementos asociados al conocimiento de los estudiantes y la gestión de la clase, pero estos son reducidos, aislados o no necesariamente coherentes dentro del proceso de enseñanza que se planifica. El Grupo 2 se caracteriza por una enseñanza de la matemática de aplicación guiada, por medio de una TM del tipo problema no rutinario de respuesta cerrada y una constante interacción entre el profesor y el estudiante, en base a marcar la pauta del recorrido dentro de la TM. Se reconocen errores, conocimientos previos, se gestiona el tiempo, los recursos y la organización de la actividad, pero sin vínculo con el objetivo planteado. Finalmente, el Grupo 3, caracterizado por fundamentar su enseñanza de la matemática en base a promover la construcción de conocimientos desde el diseño de TM, tiene su foco en problemas matemáticos no rutinarios de respuesta abierta, muestran un alto conocimiento de los posibles errores que emergen de la tarea y un tratamiento de ellos con foco en alcanzar el objetivo propuesto para la sesión, los cuales serán continuamente evaluados y retroalimentados.

Figura 5

Síntesis de características por grupo.



Nota: Todos los verbos se aplican a la tarea TM y su implementación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Stein y Lane (1996).

Estos grupos se han definido en un orden que permite mostrar una evolución en el despliegue de las competencias en cuestión, por dos grandes motivos, el primero es que nos permite identificar, de manera preliminar y emergente, indicadores para definir el grado de alcance de las competencias, nos referimos a un nivel de desarrollo en etapa inicial e intermedia de las competencias desplegadas en el marco del diseño de una TM de aula, los cuales se deberán validar en un futuro próximo; lo segundo, es que cada grupo identificado se compone mayoritariamente por estudiantes que comparten un avance similar en el itinerario formativo, con algunas excepciones. Así, el Grupo 1 se compone en un 70% de estudiantes de ciclo formativo inicial, el Grupo 2 lo compone un 63% de estudiantes de ciclo formativo intermedio y el Grupo 3, aquí la excepción, lo compone un 80% de estudiantes también del ciclo intermedio. En general, el 62% de los estudiantes de la carrera integra un grupo con un despliegue de competencias esperado para su avance en el itinerario formativo, el 25% se moviliza a niveles superiores y un 13% muestra desempeños a un nivel inferior.

En relación al grupo de estudiantes, que en su selección de actividades se centra en la transmisión, la rutina y el algoritmo (Grupo 1), creemos que juega un rol importante las disposiciones frente a las prácticas de instrucción que los estudiantes poseen antes de ejercer y que dan cuenta de la forma en que por años han percibido la enseñanza de las matemáticas en su rol de estudiantes (Albarracín y Wyer, 2000; Lo, 2021). Un porcentaje importante de los estudiantes de este grupo inicia su tercer año de la carrera, por lo que ha cursado su primera práctica (con foco en la observación y apoyo del docente) y su primer curso de didáctica en el contexto de un 2020 en pandemia, por lo que las experiencias vinculadas con vivenciar el rol docente se han visto reducidas y modificados a la virtualidad de la enseñanza, y por ende, limitadas las posibilidades de actuar la docencia y modificar sus arraigadas disposiciones sobre la enseñanza de las matemáticas (Boyd et al., 2009). Este mismo autor, indica que la experiencia en el rol del docente posibilita generar modificaciones a las disposiciones preestablecidas por el estudiante en formación, lo cual explicaría, por qué algunos de los estudiantes se han movilizado a niveles superiores a los esperados, y es que estos han desarrollado un número mayor de cursos de prácticas, didácticas y, de forma personal, ayudantías, tutorías y otros, que le han permitido acumular experiencia enseñando matemática.

Por otro lado, causa preocupación la escasa vinculación que los estudiantes muestran entre los indicadores de la competencia de Evaluación y los procesos de diseño de la enseñanza de una TM. Los indicadores de esta competencia se evidencian preferentemente en un estado de mención de terminología asociada, sin detalle conceptual, descriptivo u operativo que permitiera comprender a la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de la matemática. En este contexto, y como parte de la reflexión interna y transversal a todas las competencias de la carrera, se visualiza la dificultad de comprender el progreso de la competencia desde indicadores adaptables a los requerimientos de cada curso, que permita evidenciar los niveles de la competencia de manera concreta y así poder responder a la siguiente pregunta: ¿qué existe detrás de una competencia validada?

Finalmente, creemos que toda institución que forma a profesores de matemática de enseñanza media, debiera realizar el ejercicio continuo de enfrentarlos a la simulación de situaciones de aula, como mecanismo para evaluar el grado alcanzado dentro de un conjunto de capacidades cognitivas y habilidades para resolver diversas situaciones en la sala de clase, como parte de la Competencia Profesional Docente que debe adquirir antes de egresar de la carrera (Chandía et al., 2018) y de la evaluación interna del perfil de egreso declarado (CIN-DA, 2017).

Agradecimientos

Esta investigación se ha desarrollado dentro del Proyecto de Innovación a la Docencia número 411-4476, financiado por la Universidad Católica de Temuco.

Referencias

- Albarracín, D., y Wyer, R. S. (2000). The cognitive impact of past behavior: Influences on beliefs, attitudes, and future behavioral decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(1), 5–22. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.1.5>.
- Ávalos, B., y Matus C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional*. Ministerio de Educación
- Barriendos, A., Berger, B., Domínguez, E., y Martínez, M. V. (2018). *Manual Promate. Pauta de observación de clases de matemáticas impartidas por profesores principiantes*. Centro de Investigación Avanzada en Educación.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>.
- Boston, M., Bostic, J., Lesseig, K., y Sherman, M. (2015). A Comparison of Mathematics Classroom Observation Protocols. *Mathematics Teacher Educator*, 3(2), 154-175. <https://doi.org/10.5951/mathteduc.3.2.0154>.
- Boston, M. D., y Wolf, M. K. (2006). *Assessing academic rigor in mathematics instruction: The development of Instructional Quality Assessment Toolkit* (CSE Tech. Rep. No. 672). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492868.pdf>.
- Casanova, M. (2007). *Manual de evaluación educativa*. Editorial la Muralla.
- Comisión Nacional de Acreditación (2015). *Criterios De Evaluación Para La Acreditación De Carreras Profesionales, Carreras Profesionales Con Licenciatura Y Programas De Licenciatura*. <https://www.cnachile.cl/Criterios y Procedimientos/DJ 009-4 Criterios.pdf>.
- Chandía, E., Huencho, A., Rivas, H., y Ortiz, A. (2018). Conocimientos desplegados por estudiantes de pedagogía en Educación Primaria al Diseñar una Tarea Matemática. *Bolema, Rio Claro* (SP), 32(61), 593-614. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n61a14>.
- Christians, C. (2011). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 283-331). Gedisea.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2017). *Evaluación del logro de perfiles de egreso: experiencias universitarias*. <https://cinda.cl/publicacion/evaluacion-del-logro-de-perfiles-de-egreso-experiencias-universitarias/>.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199. <https://doi.org/10.2307/1170383>.
- Hagar, P., Gonczi, A., y Athanasou, J. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 9, 3-16. <https://doi.org/10.1080/0260293940190101>.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hiebert, J., y Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal*, 30, 393-425. <https://doi.org/10.2307/1163241>.

- Huamán, L., Pucuhuaranga, T., y Hilario, N. (2020). Evaluación del logro del perfil de egreso en grados universitarios: tendencias y desafíos. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.691>.
- König, J., y Blömeke, S. (2012). Future teachers' general pedagogical knowledge from a comparative perspective: does school experience matter? *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 44(3), 341-354. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0394-1>.
- Ley 20.129 del 2006. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. 17 de noviembre de 2006. Santiago, Chile.
- Ley 20.903 del 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 4 de marzo del 2016. Santiago, Chile.
- Lo, W. (2021). Pre-Service Teachers' Prior Learning Experiences of Mathematics and the Influences on Their Beliefs about Mathematics Teaching. *International Journal of Instruction*, 14(1), 795-812. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14148a>.
- McDonald, R., Boud D., Francis, J., y Gonczi, A. (2000). *Nuevas perspectivas sobre la evaluación*. Cinterfor. http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/rodajog.pdf.
- MINEDUC (2012). Estándares orientadores para egresados de pedagogía en educación media. *Educación*, 1-71. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Estándares_Media.pdf.
- Möller, I., y Gómez, H. (2014). Coherencia entre perfiles de egreso e instrumentos de evaluación en carreras de educación básica en Chile. *Calidad en la Educación*, 41, 17-49. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000200002>.
- Pucuhuaranga, T.; Hilario, N., y Huamán, L. (2019). Modelo de evaluación del perfil de egreso en estudiantes de educación - Universidad Nacional del Centro del Perú. *Espacios*, 40, 27.
- Roegiers, X. (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias. Cuestiones fundamentales y actuales del currículo y el aprendizaje*. UNESCO.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>.
- Stein, M.K., y Lane, S. (1996). Instructional task and the development of student capacity to think and reason: an analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation*, 2(1), 50-80. <https://doi.org/10.1080/1380361960020103>.
- Stein, M.K., Grover, B.W., y Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: an analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33 (2), 455-488. <https://doi.org/10.2307/1163292>.
- Universidad Católica de Temuco (2007). *Modelo Educativo UC Temuco, Principios y Lineamientos*. https://dgd.uct.cl/wp-content/uploads/2019/09/ModeloEducativoUCT-1_3_20140829222942.pdf.
- Universidad Católica de Temuco (2016a). *Resolución No. 38/2016 de la Vicerrectoría Académica UC Temuco*. Temuco, Chile.
- Universidad Católica de Temuco (2016b). Competencias genéricas para la formación de profesionales integrales. Dirección General de Docencia. *Cuaderno de Docencia*. 3. <http://dfhc.uctemuco.cl/wp-content/uploads/2016/11/Descargar.pdf>.
- Universidad Católica de Temuco (2016c). Lineamientos curriculares para la implementación del modelo educativo UC Temuco. Dirección General de Docencia. *Cuaderno de Docencia* 8.

Universidad Católica de Temuco (2016d). *Pedagogía Media en Matemática, Plan de Estudio* 3. Dirección de Desarrollo Curricular. Temuco, Chile.

Universidad Católica de Temuco (2018). *Evaluación de Ciclo: Orientaciones para su implementación*. Dirección General de Docencia. Cuaderno de Docencia, Temuco, Chile.

Tatto, M. T., Schulle, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R., y Rowley, G. (2008). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Policy, practice, and readiness to teach primary and secondary mathematics. Conceptual framework*. East Lansing, MI: Teacher Education and Development International Study Center, College of Education, Michigan State University.

Tekumru-Kisa, M., Stein, M.K., y Schunn, Ch. (2015). A framework for analyzing cognitive demand and content-practices integration: task analysis guide in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(5), 659-685. <https://doi.org/10.1002/tea.21208>.

Tekumru-Kisa, M., Stein, M.K., y Doyle, W. (2020). Theory and research on tasks revisited: Task as a context for students' thinking in the era of ambitious reforms in mathematics and science. *Educational Researcher*, 49(8), 606-617. <https://doi.org/10.3102/0013189X20932480>.

Verd, J. M., y Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Síntesis.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

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

El análisis del *practicum* en la formación inicial docente: el potencial de la entrevista de autoconfrontación como actividad instrumentada

Javier Núñez Moscoso^a, Catalina Núñez Díaz^b, Jeniffer Romero Pérez^c y César Maldonado Díaz^d
Universidad de O'Higgins^{abc}. Paris Cergy Université^a. Rancagua. Universidad Católica Silva Henríquez^d, Santiago, Chile


Recibido: 16 de mayo 2022 - Revisado: 07 de octubre 2022 - Aceptado: 04 de noviembre 2022


RESUMEN


Este trabajo explora desde el enfoque instrumental cómo una entrevista de autoconfrontación puede potenciar el aprendizaje experiencial en el *practicum* en la formación inicial docente. Para ello, se analiza con la técnica de categorías conceptualizantes un grupo de 5 profesores en formación (PF) que se confrontaron a su propia actividad de práctica. Los resultados muestran que los PF se apropian del ejercicio desplegando emociones, reflexiones y aprendizajes diversos. Las perturbaciones y la verbalización de la acción profesional para resolverlas permite identificar la movilización de saberes diversos. Sobre esta base, se sugieren pistas para repensar las situaciones de retroalimentación formador-PF.


Palabras clave: aprendizaje experiencial; enfoque instrumental; entrevista de autoconfrontación; *practicum*.

*Correspondencia: [Javier Núñez Moscoso](mailto:javier.nunez@uoh.cl) (J. Núñez).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-7171-8392> (javier.nunez@uoh.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-4160-5597> (catalina.nunez@uoh.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-4262-6752> (jennifer.romero@uoh.cl).

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

The analysis of the *practicum* in initial teacher training: the potential of the self-confrontation interview as an instrumented activity

ABSTRACT

From an instrumental standpoint, this paper investigates how a self-confrontation interview can promote experiential learning in the *practicum* in initial teacher training. The conceptualizing categories technique was used to analyze a group of five trainee teachers (TT) who were faced with their own *practicum* activity. The findings indicate that the TTs appropriated the exercise by displaying a wide range of emotions, reflections, and learning. Disturbances and the verbalization of professional action to resolve them enable the identification of diverse knowledge mobilization. On this basis, we propose some ways for rethinking trainer-TT feedback situations.

Keywords: Experiential learning; instrumental approach; self-confrontation interview; *practicum*.

1. Introducción

Dentro de las preocupaciones científicas y formativas sobre el aprendizaje de la profesión docente, destacan tanto la movilización de los saberes profesionales durante las experiencias prácticas de futuros docentes¹, como el aprendizaje de nuevos saberes emergentes de la experiencia. Efectivamente, la investigación ha identificado las dificultades de transitar entre los aprendizajes de la formación inicial y la puesta en práctica de estos (Kulgemeyer et al., 2020; Muhamad y Sánchez de Varela, 2009; Payá et al., 2018), además de las dificultades de construir nuevos aprendizajes y competencias *haciendo* (Almeyda Hidalgo, 2016; Chien, 2015). La realización de las tareas profesionales docentes no se resuelve con la aplicación de conocimientos, sino que generando una contextualización de la acción pedagógica en situaciones de trabajo (Sauvage-Luntadi y Tupin, 2012).

Es por ello que el *practicum* (instancias prácticas durante la formación, en particular las prácticas profesionales finales), en tanto representa los primeros pasos de los profesores en formación (PF) en los establecimientos educativos, requiere de lo que será llamado en el presente trabajo una actividad colectiva instrumentada, es decir la adaptación de un espacio de acompañamiento por parte de formadores y profesores guía en las escuelas que tenga como base el empleo de una herramienta potente que incite e, incluso, provoque aprendizajes profesionales deseados. Hace varias décadas que se indaga sobre el componente humano del acompañamiento del *practicum*, específicamente el rol de tutores de practicantes y de profesores guía (Chaliès et al., 2009; Garnier, 2012; Ruffinelli et al., 2020). Sin embargo, existe un menor interés de la investigación en lengua hispana en adentrarse en la dimensión instrumental (Rabardel, 1995) vinculada al acompañamiento; es decir, estudiar las herramientas organizacionales, cognitivas y materiales que se emplean en esta actividad.

1. En este artículo se usa el plural masculino para hacer referencia tanto a hombres como mujeres. Es importante destacar que la mayoría de las personas entrevistadas en la realización de este estudio fueron mujeres.

En este contexto, este artículo examina el uso de la entrevista de autoconfrontación en el marco de una investigación y, desde ahí, muestra evidencias sobre sus potencialidades para el aprendizaje de la profesión docente en el marco de la práctica profesional. Dos interrogantes guían el artículo: ¿qué aprendizajes genera la reconstrucción de la movilización de los saberes a partir de las entrevistas de autoconfrontación como situación de actividad instrumentada? y; ¿qué pistas se identifican en los procesos de movilización de saberes para integrarlas al acompañamiento del *practicum* en la formación inicial docente (FID)?

El artículo se estructura en base a una primera sección que presenta las concepciones teóricas sobre la práctica profesional como instancia de aprendizaje experiencial, para luego presentar la entrevista de autoconfrontación como herramienta de aprendizaje experiencial elaborada a partir de la indagación (Dewey, 1967) y de los saberes profesionales en juego (Shulman, 1987; Tardif, et al., 1991). La segunda sección presenta los principales componentes del dispositivo metodológico, seguido de la tercera sección de resultados y de la cuarta sección de discusión, que pone énfasis en las interpretaciones y levanta algunas sugerencias para el uso de la entrevista de autoconfrontación con finalidades formativas. Finalmente, se presenta en la conclusión una síntesis de los elementos más relevantes del artículo.

2. La práctica profesional: espacio de aprendizaje experiencial y de actividad instrumentada

2.1 La práctica profesional como instancia de aprendizaje experiencial

La práctica profesional es uno de los componentes relevantes en la trayectoria formativa de los futuros docentes (Córtez y Montecinos, 2016; Ruffinelli et al., 2020). Además, es el espacio formativo privilegiado para el desarrollo de competencias (Almeyda Hidalgo, 2016) o de saberes profesionales (Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2013). Sin embargo, numerosos trabajos han identificado que no toda experiencia práctica es productora de aprendizajes (Córtez y Montecinos, 2016; Kulgemeyer et al., 2020). Por ello, cabe preguntarse bajo qué condiciones una experiencia genera aprendizaje durante la práctica profesional de las y los futuros profesores.

En primer lugar, para dilucidar la cuestión resulta pertinente aclarar la noción de experiencia. Esta posee múltiples acepciones, pudiendo ser identificadas tres zonas semánticas (Zeitler y Barbier, 2012): 1) la vivencia o lo que les acontece a los sujetos durante el ejercicio de su actividad, tanto en términos de las transformaciones del mundo como en términos de sus propias transformaciones; 2) la elaboración que los sujetos hacen con lo que les acontece, es decir las construcciones de sentido, las operaciones mentales, y; 3) la comunicación de los sujetos sobre lo que les acontece, es decir las narraciones sobre su actividad. Aquí hay una primera pista en torno a las condiciones que permiten que la experiencia genere aprendizajes: la elaboración de la experiencia. Efectivamente, hay estudios que señalan como componente esencial del aprendizaje el *trabajo de la experiencia* (Barbier y Thievenaz, 2013; Thievenaz, 2019), es decir, el paso desde una experiencia bruta, tal y como es vivida por un actor en un momento, a la experiencia reelaborada o analizada y resignificada. En los términos de Zeitler y Barbier (2012), se trataría del paso de la vivencia a la elaboración y la comunicación de la experiencia. Por ello, “la experiencia sólo puede ser formadora a condición de que en este ser [sujeto de experiencia] tenga lugar una tentativa continua de integrar los eventos” (Schwartz, 2010, p. 12).

En segundo lugar, en la investigación en torno a la práctica profesional como instancia de *experiencia profesional* se han abordado tres temas principales. El primero de ellos está vinculado al aprendizaje resultante de los procesos asociados al *practicum*, en términos de desarrollo de saberes o competencias (Núñez-Moscoso, 2021; Shulman, 1987; Tejada Fernández y Ruiz Bueno, 2013). En estos trabajos, el interés se centra particularmente en la identificación de saberes/competencias desarrolladas, sin prestar mayor interés al estudio de las condiciones de posibilidad de la emergencia de dichos saberes y competencias. El segundo tema, mucho más conectado a la idea del trabajo de la experiencia, refiere al acompañamiento de las y los PF en sus prácticas, sobre todo a través de trabajos que se han interesado en la tríada de la formación: los roles de tutores de prácticas, profesores guía en los establecimientos educativos y PF (Boutin, 1993; Correa Molina et al., 2008). Finalmente, algunos trabajos investigativos han abordado diversas herramientas que permiten la reelaboración y la generación de aprendizajes experienciales, ya sea a partir del uso de videos (Gaudin y Chaliès, 2012; van der Linden et al., 2022) o de la escritura (Cohen-Sayag y Fischl, 2012; Jarpa Azagra et al., 2017; Saidy, 2015; Tapia, 2020), por solo dar algunos ejemplos.

Es este tercer y último gran tema que, desde nuestra perspectiva, amerita una mayor teorización sobre sus características, usos y potencialidades. Con el objetivo de explicitar la relevancia del uso de herramientas específicas para la construcción de aprendizajes forjados en la experiencia, presentaremos en la siguiente subsección el enfoque instrumental (Rabardel, 1995).

2.2 Por un enfoque instrumental en la práctica profesional

Estudiar las herramientas que se emplean para generar una mediación de los aprendizajes profesionales resulta pertinente desde diversas perspectivas. En primer lugar, porque las ingenierías pedagógicas (Denouël, 2022; Le Bortier, 2011) vinculadas a la formación docente, es decir el conjunto de dispositivos, objetivos y herramientas que componen la construcción pedagógica de un curso, han sido aún muy poco estudiadas (Guérin y Péoc'h, 2011). En segundo lugar, las herramientas organizacionales, cognitivas y materiales que se emplean en la actividad de seguimiento y generación de aprendizajes durante las prácticas profesionales requieren un alto nivel de especificidad, en coherencia y pertinencia con los objetivos de aprendizaje de cada práctica en el seno de la formación docente y en función de cada especialidad. Finalmente, cuando se desnaturalizan las herramientas que están presentes en la actividad de los sujetos (Latour, 2005) objetivando su uso, existe una toma de conciencia forzada sobre las funciones que estas tienen en la significación de la experiencia o en la identificación y movilización de competencias/saberes necesarios para la realización de una actividad determinada.

En este contexto, los trabajos de Rabardel (1995) abren un nuevo camino muy poco explorado en el mundo hispanoparlante; con postulados basados en ideas constructivistas y socioconstructivistas del aprendizaje se comprende el desarrollo cognitivo de los sujetos en su vínculo indisoluble con un medio material y social (Nijimbire, 2013). Desde la postura antropocéntrica de las técnicas de Rabardel, los objetos y sistemas técnicos no pueden ser entendidos simplemente como elementos *técnicos* y deben ser estudiados en asociación con quienes los utilizan. En la perspectiva de conceptualizar la articulación entre sujetos y objetos, Rabardel (1995) acuña cuatro elementos teóricos relevantes:

1) *Distinción artefacto/instrumento*; donde el artefacto representa un objeto (material o simbólico) construido por una persona o un equipo para responder a uno o varios objetivos precisos, mientras que el instrumento es elaborado por el sujeto a partir del artefacto en el curso de su uso durante una actividad situada en un contexto. Así, las funciones inicialmente pensadas y previstas por el *conceptor* del artefacto (funciones constituyentes) son modifica

das y otras funciones nuevas son creadas en el curso de su uso (funciones constituidas) en articulación con los esquemas del sujeto;

2) *Esquema* (Piaget, 1930; Vergnaud, 1991); que representa el medio empleado por el sujeto para enfrentar las situaciones que confronta y que actúa como organizador de la actividad. Rabardel (1995) distingue entre esquemas de uso (un sujeto interactúa con un artefacto), esquemas de acción instrumentada (dirigida hacia un objeto de actividad y que convoca esquemas de uso para alcanzar objetivos) y esquemas de acción colectiva instrumentada que refieren a la utilización de artefactos por varios sujetos de modo simultáneo o conjunto;

3) *La génesis instrumental*; que consiste en la elaboración del instrumento por parte del sujeto a partir del uso del artefacto, lo que implica un proceso incipiente de apropiación durante su empleo. Su elaboración está vinculada por un lado a las tareas que realiza el utilizador y la reorganización de su actividad y, por otro lado, a las transformaciones del artefacto y la evolución de la actividad que acompaña estas transformaciones y;

4) *El campo instrumental de un artefacto*; es decir, el conjunto de elementos funcionales y subjetivos que el artefacto puede tener en el marco de la actividad de un individuo. Este campo agrupa los diferentes sentidos que puede tener un artefacto para un sujeto en el curso de su actividad. Se trata del conjunto de *esquemas* de utilización y de los objetos de la actividad sobre los cuales el instrumento permite actuar, además del conjunto de las actividades y de las acciones que permite realizar.

Estos conceptos cobran sentido en lo que representa la unidad de análisis del enfoque instrumental: la situación instrumentada (Bationo-Tillon y Rabardel, 2015). La situación tiene un rol determinante en el desarrollo de una actividad y, en este sentido, toda actividad instrumentada siempre está situada (Rabardel, 1995).

2.3 La entrevista de autoconfrontación como artefacto/instrumento de trabajo sobre la experiencia

La entrevista de autoconfrontación ha sido utilizada principalmente en el campo de la psicología del trabajo, con el objetivo de analizar diversas actividades profesionales (Fernández y Clot, 2007) y consiste en una entrevista basada en extractos reales del trabajo o trazas de la actividad (Cahour y Licoppe, 2010). Sobre la base de grabaciones video u otra evidencia de la actividad profesional efectuada, el entrevistador pide volver a mirar ese fragmento de actividad (de unos segundos o minutos de duración, en el caso de un video; de unas líneas o párrafo en el caso de un escrito) e invita al entrevistado a responder algunas preguntas². Estas preguntas están estructuradas en base a un protocolo que concretiza elementos teóricos y puede centrarse en: 1) la explicitación pre-reflexiva (Sartre, 1976) del extracto analizado, es decir sin juicio ni evaluación por parte del participante se describe lo que sucedió en ese momento, lo que se estaba haciendo o perseguía hacer, sus preocupaciones, etc., haciendo hincapié en que se trata de relatar lo que pensaba, sentía, hacía en el momento que se está observando; 2) la explicitación reflexiva del extracto analizado, es decir el despliegue crítico sobre lo realizado y proyectivo sobre lo que se haría de otro modo o lo que sería perfectible.

2. Cabe destacar la existencia de tres variantes de la autoconfrontación: de tipo simple (Theureau, 2010), que consiste en un sujeto que se enfrenta a su propia actividad registrada; de tipo cruzada (Clot, 2005), en donde dos sujetos que realizan el mismo tipo de actividad profesional se confrontan a la actividad del otro; y la aloconfrontación (Mollo y Falzon, 2004), en donde un sujeto (o un grupo de sujetos) se enfrenta a la actividad de otro que no está presente en la entrevista pero cuya actividad está vinculada al campo profesional o al campo de acción de quien observa sus trazas de la actividad.

La entrevista de autoconfrontación, al basarse en el trabajo realmente efectuado, posee un gran potencial para efectuar un trabajo sobre la experiencia (Barbier y Thievenaz, 2013; Thievenaz, 2019), en la perspectiva de resignificar la actividad verbalizándola; identificar los elementos desplegados en ella y, con ello, formalizar esquemas de una actividad instrumentada. Por ello, ofrece un espacio de aprendizaje experiencial, en particular de una profesión, permitiendo avanzar hacia una experiencia significativa que contribuya a la profesionalidad. En la medida en que la entrevista de autoconfrontación es fruto de una concepción (de un investigador, de un formador, etc.), puede ser pensada como un artefacto, que posee funciones constituyentes. Asimismo, en la medida en que los sujetos (entrevistadores y entrevistados) emplean la autoconfrontación en una situación de entrevista que busca analizar una actividad, se despliega la génesis instrumental y, con ello, los esquemas organizacionales y las funciones constitutivas propias a los procesos de actividad instrumentada.

Sin embargo, la entrevista de autoconfrontación requiere de un soporte teórico para generar objetos sobre los cuales se despliegue la actividad instrumentada. Dentro de las múltiples posibilidades, la teoría de la indagación (Dewey, 1967) resulta pertinente dado su carácter experiencial. Esta concibe el aprendizaje desde la resolución de las perturbaciones que se presentan en la actividad y que desencadenan un proceso resolutorio que consta de diferentes fases: 1) perturbación e incertidumbre, que se caracteriza por la irrupción de un elemento perturbador de la actividad normal; 2) intelectualización y definición del problema. Aquí la reflexión se dirige a identificar el error dentro de la situación, formulando una concepción tentativa de la dificultad en cuestión y de la definición del problema; 3) estudio de las condiciones de la situación y formulación de hipótesis de trabajo, en donde se pone en marcha el análisis y el diagnóstico de las condiciones, tanto materiales como sociales, y los medios y recursos para resolver la situación problema; 4) razonamiento, fase en la que se elabora un proceso de puesta en relación de las ideas entre sí y se someten a evaluación las hipótesis de trabajo sobre la base de los conocimientos y recursos disponibles que tiene el actor y las hipótesis pueden ser reformuladas en función de ello; 5) aplicación de hipótesis en la acción, en donde el actor moviliza e integra en su actividad presente la hipótesis que le permitirá resolver la situación problema.

En la medida en que nuestro interés fundamental es en torno al aprendizaje de la profesión docente, un segundo elemento teórico que alimenta la entrevista de autoconfrontación es el trabajo en torno a los saberes profesionales del profesorado. Shulman (1987) propone 7 saberes de la profesión docente que pueden ser objetos de actividad instrumentada: 1) los saberes de contenido, que es el conjunto de conocimientos, disposiciones y competencias que deben aprender los alumnos en las escuelas; 2) los saberes curriculares, constituido por los programas de estudio y sus contenidos que son una herramienta del profesor; 3) los saberes pedagógicos generales, relativo a las reglas y estrategias de gestión y organización de la clase; 4) los saberes didácticos, que combinan pedagogía y contenidos, o dicho de otro modo es el saber enseñar un contenido específico en un contexto determinado; 5) saberes sobre los alumnos, constituido por los conocimientos en torno a los niños y jóvenes sobre sus modos de aprender, sus gustos y otras características; 6) los saberes contextuales, relativos a la escuela, su organización y su medio; y 7) los saberes de sentido, relativos a los valores educativos, a los elementos transversales a una educación formadora integral y necesarios para la vida en sociedad. En segundo lugar, la tipología de Tardif et al. (1991) permite identificar 5 fuentes de saber: 1) personales, adquiridos a través de la trayectoria y la sociabilización primaria, cuyas fuentes son principalmente la familia, el medio de vida y lo que se aprende informalmente; 2) los saberes escolares proveniente de la formación primaria secundaria u otra no vinculada a la formación inicial del profesorado; 3) los saberes de la formación inicial al profesorado, cuya fuente es la formación teórica y práctica y que proviene de las instituciones de formación del

profesorado y organismos asociados a los programas de formación; 4) los saberes provenientes de los programas de estudio y de la literatura sobre temas en didáctica u otros empleados en el trabajo (manuales, libros, etc.) y; 5) los saberes de la experiencia profesional, en la sala de clase, en la escuela y otros centros asociados a los procesos de aprendizaje, cuya fuente principal es la práctica cotidiana del oficio³.

En este contexto teórico, la entrevista de autoconfrontación representa un artefacto integrado a una situación de actividad instrumentada de análisis de la práctica profesional y una potente herramienta de aprendizaje. Desde este marco, se explorará qué aprendizajes genera la reconstrucción de la movilización de los saberes a partir de las entrevistas de autoconfrontación como situación de actividad instrumentada. Asimismo, se interrogará sobre las pistas que se pueden identificar en dichos elementos para un uso aplicado al acompañamiento del *practicum* en la FID.

3. Dispositivo metodológico

3.1 Operacionalización de los referentes teóricos

Con la finalidad de responder a las preguntas formuladas anteriormente, La Tabla 1 describe los elementos que se consideraron para levantar un diseño de tipo cualitativo que operacionalizó el marco referencial del enfoque instrumental y otros elementos conceptuales adyacentes en torno a los siguientes elementos:

Tabla 1

Operacionalización del marco referencial.

Elementos teóricos	Funciones empíricas	Herramientas
Situación de actividad instrumentada y artefacto (Rabardel, 1995; Dewey, 1967; Shulman, 1986; Tardif, Lessard y Lahaye, 1991)	Construir la situación de actividad instrumentada y del artefacto y sus objetos	Situación de entrevista de autoconfrontación y protocolo de entrevista
Génesis instrumental y esquemas (Rabardel, 1995)	Identificar en los datos los elementos vinculados a la apropiación del artefacto y los esquemas de acción movilizados por los sujetos	Componente de análisis de los datos (resultados)
Campo instrumental del artefacto (Rabardel, 1995)	Sintetizar los usos y funciones constituidas incitadas por la instrumentalización del artefacto	Componente de análisis de los datos (resultados)
Trabajo sobre la experiencia, aprendizajes experienciales y pistas para el <i>practicum</i> (Barbier et Thievenaz, 2013; Thievenaz, 2019; Dewey, 1967)	Identificar las significaciones sobre la experiencia, los aprendizajes profesionales y las pistas para el acompañamiento del <i>practicum</i>	Componente de análisis de los datos (resultados)

Fuente: Elaboración propia.

3. La tipología de Tardif et al. (1991) deja la práctica profesional junto a los saberes teóricos de la FID en la misma categoría *saberes de la formación inicial*. Esta clasificación está pensada para profesores en ejercicio y, por ello, la adaptamos al estudio de profesores en formación categorizando la práctica profesional como “saberes de la experiencia profesional”.

3.2 Características de la entrevista de autoconfrontación y de la situación de actividad instrumentada

La autoconfrontación desarrollada fue construida por el equipo de investigación considerando los elementos teóricos trabajados con anterioridad, siendo estructurada a través de los siguientes elementos: lo que es realizado durante el extracto de actividad que es comentado (descripción), las emociones (lo que sentía), las preocupaciones del momento (objetivos, pensamientos), los saberes movilizados (contenidos, fuentes), la gestión de la situación (lo que se hizo, su resultado) y los aprendizajes potenciales desarrollados o en construcción (saberes actualizados o emergentes). Dicha operación es realizada a través de la segmentación de un extracto de referencia (momentos seleccionados de la filmación de la clase de unos segundos o minutos), a través de las fases de la indagación definidas por Dewey: 1) Perturbación e incertidumbre, 2) Intelectualización y definición del problema, 3) Estudio de las condiciones de la situación y formulación de hipótesis de trabajo, 4) Razonamiento y 5) Aplicación de hipótesis en la acción. El instrumento se adaptó y diferenció acorde a cada traza de la actividad utilizada (Rix-Lièvre, 2010): traza de la actividad I: planificación, traza de la actividad II: clase sincrónica, traza de la actividad III: clase asincrónica. Debido al contexto producido por el COVID-19, la herramienta fue aplicada en modalidad virtual. Se acordó con cada participante la dinámica de autoconfrontación a utilizar (en una sesión o en varias). Los extractos o situaciones de referencia fueron seleccionados de modo separado por los participantes y por el equipo de investigación, privilegiando el uso de los extractos retenidos por los PF. Durante toda la entrevista, se insistió en responder desde lo que estaba sucediendo en el momento del video (nivel pre-reflexivo), distinguiendo de los elementos que podían agregar los participantes desde el espacio de autoconfrontación mismo (nivel reflexivo).

3.3 Características de la muestra

La muestra considerada para este artículo se conformó por conveniencia (Creswell, 2009) y surge a partir del estudio de caso de un centro de formación de una universidad pública de la Región Metropolitana de Chile. Tras el acuerdo institucional del centro, se invitó a través de correos informativos y reuniones (presenciales y virtuales) a diversos actores a unirse voluntariamente al estudio. Luego, se obtuvieron los consentimientos de 5 PE, cuyos protocolos fueron previamente aprobados por el comité de ética institucional de la universidad que acogió la investigación. Los participantes se caracterizaban tal como se observa en la Tabla 2:

Tabla 2

PF participantes del estudio.

PF	Práctica	Mención	Semestres que cursan
1	Profesional I y II	matemática y comprensión del medio natural	7° y 8° semestre
2	Profesional I y II	matemática y comprensión del medio natural	7° y 8° semestre
3	Profesional I	comprensión del medio social y lenguaje y comunicación	7° semestre
4	Profesional I	comprensión del medio social y lenguaje y comunicación	7° semestre
5	Profesional I	comprensión del medio social y lenguaje y comunicación	7° semestre

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Método de análisis de datos

Las transcripciones de las entrevistas de autoconfrontación fueron analizadas en dos tiempos: en primer lugar, a partir de una codificación manual a través de un árbol de codificación mixto (deductivo-inductivo), con categorías a priori basadas en el marco referencial - fases de la indagación (Dewey, 1967) y saberes profesionales movilizados y sus fuentes (Shulman, 1987; Tardif et al., 1991) – y categorías emergentes. En segundo lugar, se operó un análisis de categorías conceptualizantes (Paillé y Mucchielli, 2012) consistente en la reducción y densificación de datos desde el corpus textual, pasando por ideas (o subtemas), hasta los temas. Este proceso fue acompañado de una triangulación inter-analistas (Zapata, 2006) para validar el conjunto del análisis. Asimismo, respetando la distinción entre pre-reflexión (nivel descriptivo en torno a la remembranza de la experiencia *situada* en el extracto video) y reflexión (pensar la práctica docente desde el espacio de autoconfrontación), se veló por un análisis distintivo de estos elementos. Finalmente, los resultados son presentados respetando los temas preponderantes del proceso analítico, los que provienen, a su vez, del marco teórico centrado en: 1) génesis instrumental y esquemas (esquemas de uso, de acción instrumentada y de acción colectiva instrumentada; 2) el campo instrumental del artefacto y; 3) el trabajo de la experiencia en la situación de actividad instrumentada de autoconfrontación.

4. Resultados

4.1 Génesis instrumental y esquemas

La génesis instrumental durante la situación de autoconfrontación es identificada a través del despliegue de esquemas de uso (EU), de acción instrumentada (EAI) y de acción colectiva instrumentada (EACI). En primer lugar, se observa la interacción de los PF con el artefacto, respondiendo a las instrucciones de selección de extractos video y a las preguntas formuladas por los investigadores, emergiendo EU conformes a la estructura de la entrevista propuesta en la autoconfrontación. Esta *conformidad* de los PF al enfrentarse al artefacto se confirma en los EAI que se construyen en torno a los objetivos descriptivos y pre-reflexivos propuestos por los conceptores del artefacto, como se observa en la columna Conformidad-Constituyente de la Tabla 3. Sin embargo, dadas las características de la transición artefacto/instrumento, en numerosas ocasiones, los EAI atienden más a las preocupaciones de los participantes en torno a la mejora de sus prácticas, a través de la reflexión y a la autoevaluación de sus intervenciones en los extractos analizados, sobrepasando la función constituyente estructural propuesta, tal como se ve en la columna Inconformidad-Constituido de la Tabla 3:

Tabla 3

Conformidad/inconformidad de los objetivos de los participantes y de los conceptores.

Conformidad – Constituyente	Inconformidad - Constituido
<p>Pregunta: A modo más de descripción, antes de meternos en la situación que te generó un conflicto, en el momento que miras el OA, ¿cuáles eran tus objetivos? (A1).</p> <p>Respuesta: Cuando miré el objetivo, lo ideal era que se cumpliera en su totalidad, porque pensando que no tienen un conocimiento previo y tampoco se vuelve a pasar el objetivo, tenía que enseñar con claridad para que les quedara a los estudiantes (PF1).</p>	<p>Respuesta: Pero no sé si se logró mi objetivo personal en totalidad porque el objetivo no se pudo explicar completo, pero ese era el objetivo cuando vi por primera vez la meta de la clase (PF1).</p>

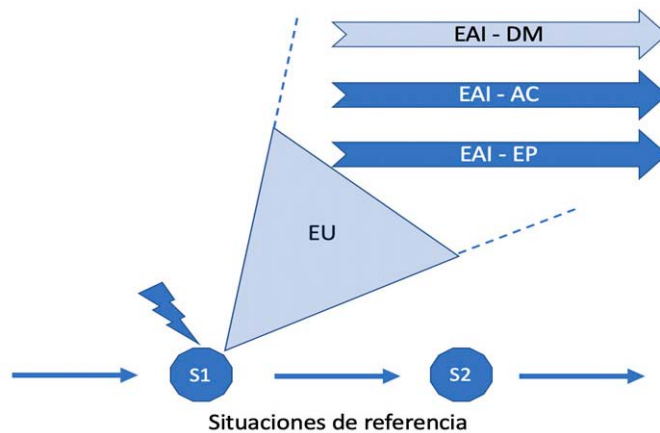
Fuente: Elaboración propia.

Así, alejándose de la instrucción original del artefacto, los PF tienen una fuerte tendencia a movilizar EAI hacia un objeto de actividad de autoconfrontación diferente: pensar su práctica. Como lo muestra la Figura 1, de una situación de referencia (S1, S2...), tres declinaciones son observadas:

- EAI-DM (descriptivo-memorativo), cuyo objeto es apearse a la instrucción de detallar lo sucedido en la situación;
- EAI-AC (analítico-crítico), cuyo objeto es despegar elementos anteriores o posteriores a la situación de referencia del extracto para dar sentido, argumentar o justificar las elecciones hechas; y
- EAI-EP (evaluativo-proyectivo), cuyo objeto es juzgar el cómo se hizo y pensar escenarios diferentes y otras posibilidades de acción.

Figura 1

Declinaciones del Esquema de acción instrumental (EAI).



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en cuanto a los EACI, se observa una adopción de los roles preestablecidos por el artefacto: un investigador que pregunta y un entrevistado que responde. A partir de la segunda entrevista, la autoconfrontación tiende a ser más fluida dado el conocimiento previo que los participantes tienen del artefacto. Sin embargo, en vínculo directo con las declinaciones de los EAI citados anteriormente, los EACI muestran que los actores de la entrevista mantienen una diversificación respecto a los objetos de preocupación: mientras los entrevistadores buscan la descripción de los diversos elementos en la situación de referencia comentada, los PF persiguen pensar su práctica.

4.2 Campo instrumental del artefacto

Los resultados muestran que el campo instrumental del artefacto se perfila desde cuatro usos.

- a) *Uso 1 - Identificar perturbaciones*; los análisis ilustrados en la Tabla 4 muestran tres niveles interrelacionados entre sí: macro, meso y micro:

Tabla 4*Niveles de perturbaciones.*

Nivel	Características	Ilustración
Macro	Efectos de la pandemia en las comunidades escolares en tanto contexto de práctica de los PF.	<p>Entrevistador: <i>Ya, pero básicamente lo que tenías planificado al inicio no funcionó.</i></p> <p>PF5: <i>No funcionó.</i></p> <p>Entrevistador: <i>Veo un video en Powtoon que cargaste y no se escuchaba.</i></p> <p>PF5: <i>No. Y, por lo menos, desde mi computador no se veía. Me conecto al computador y del teléfono para asegurarme que se esté proyectando, porque a veces mi computador se demora. Y la cosa es que igual se vio pésimo.</i></p>
Meso	Relación entre los PF y los docentes de su Universidad de origen, como con los docentes que se relacionan en los establecimientos escolares donde desarrollan sus prácticas.	<p><i>No, más que nada la respuesta negativa porque después de haber terminado la clase y tener una reunión con otro profe guía, él me dice que igual la profe no hilo la clase como uno lo pensaba, pero al momento de decirme que este estudiante no está siempre en las clases, que falta harto, entonces era obvio que a lo mejor la clase anterior no estuvo, quizá para él entonces no era un conocimiento previo sino que era nuevo, entonces traté de jugar con él un poco con las preguntas y al parecer cuando le preguntaba y traté de asociarlo, ahí igual pude evidenciar que captó la idea de lo que eran estos materiales. (PF 4)</i></p>
Micro	Saberes propios de la formación docente que, en términos prácticos, se despliegan en situaciones de enseñanza donde, además, se concentra la mayor cantidad de las perturbaciones identificadas.	<p>PF3: <i>El desafío es... cómo pasar como de lo memorístico a la acción.</i></p> <p>Entrevistador: <i>Perfecto. ¿Y por qué te produjo reflexión? ¿Qué fue lo que te hizo reflexionar? ¿Fue perturbador en el sentido cognitivo o en qué sentido fue una... qué tipo de reflexión te produjo?</i></p> <p>PF3: <i>Bueno, al pensar en lo que es la convivencia, y qué es el autocuidado, ellos podrían haber leído o un cuento de lo que hacen otros, pero para mí cobró más peso lo que ellos hacen y lo que puedan llegar a hacer en una zona próxima. En eso como que me causó harto conflicto y decidí mejor dejarlo de esa forma, hacer como una interacción entre como lo que estaba saliendo en el video y como con sus vidas personales, con su historia personal.</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Cabe destacar que, dentro de los tres niveles identificados, las perturbaciones más frecuentes son las micro, y se caracterizan principalmente por situaciones relacionadas con el desarrollo de los objetivos de clases, las secuencias didácticas a desarrollar, las estrategias de enseñanza a implementar y, de forma emergente, a las dificultades provocadas por la educación virtual desarrollada como consecuencia de la pandemia.

b) *Uso 2 – Identificar saberes movilizados*; En base a los contenidos de saber (Shulman, 1987), la instrumentalización del artefacto permite reconocer los tipos de saber y cómo se traducen estos en su potencial de aprendizaje profesional. La Tabla 5 entrega algunas ilustraciones de la variedad y las tendencias de los saberes movilizados por los PF en la interacción con el artefacto propuesto:

Tabla 5

Saberes movilizados en la acción, ordenados de mayor a menor frecuencia.

Saberes movilizados	Potencial de aprendizaje profesional	Ilustración
Didáctico	Vínculo con conocimientos previos	<i>Se pudo haber tratado de otra manera, no como ¿qué recuerdas en clases? Sino como haber puesto un video donde se puede explicar un poco o haber puesto una situación como “se me cae un material y se rompe” ¿qué propiedad tiene este material, y porqué se rompió? Y no llegar así con los contenidos como tal (PF2)</i>
	Recursos	<i>Bueno, lo que más me dificultó fue identificar qué recursos eran esenciales para la clase (PF3)</i>
	Enseñanza situada	<i>Yo siento que estoy enseñando el contenido, sin saber si comprendían el concepto de encuesta. Entonces, yo decía que quizás los estoy llenando de información sin saber de dónde sale esta información o sin saber que función cumple una encuesta o para qué sirve, o en qué momento ellos participan en una encuesta (PF1)</i>
Pedagógico	Mediación de los aprendizajes	<i>Pero en la clase virtual es mucho más difícil ir monitoreando que efectivamente están haciendo la actividad. Entonces, yo no sabía cómo hacer efectivamente esa actividad y que lográramos sólo esa parte de la actividad, de la clase (PF3)</i>
	Interacción con estudiantes	<i>Entonces ya al llegar a esta práctica se me dijo “Son asincrónicas”, ya para mí fue un problema decir “Cómo, dónde voy a armar esta interacción” (PF5)</i>
Curricular	Progresión curricular	<i>Entonces, como que no hay un trabajo previo a este objetivo, sino que se da como por sabido que los estudiantes manejan el concepto de encuesta o como se recolecta la información (PF1)</i>
	Selección de objetivos	<i>Pero claro, la dificultad fue principalmente buscar un objetivo correcto -el mejor objetivo-, para la clase que buscaba. Ese era mi desafío. (PF3)</i>
Alumnos	Dificultad del contexto	<i>Que sea virtual me acompleja mucho porque siento que podría haber sido diferente en una clase presencial porque ahí no se me hubiese escapado él. Acá tienen la opción de desconectarse y decir: oh, me caí (PF3)</i>
Contenidos	Objeto enseñado	<i>Bueno, al pensar en lo que es la convivencia, y qué es el autocuidado, ellos podrían, pudimos haber leído o un cuento de lo que hacen otros, pero para mí cobró más peso lo que ellos hacen y lo que puedan llegar a hacer en una zona próxima (PF5)</i>

Fuente: Elaboración propia.

Las decisiones y apreciaciones que relatan los PF en la ilustración de la Tabla 5 fueron impulsadas por distintos saberes, en este caso, principalmente por los saberes didácticos (relacionados al vínculo con conocimientos previos, recursos y enseñanza situada) y los saberes pedagógicos generales (relacionados con la mediación de los aprendizajes, interacción con estudiantes). Son estas situaciones provocadoras que aportan al proceso de formación y permite a los PF apropiarse de nuevos saberes.

c) *Uso 3 – Identificar evolución de saberes*; la entrevista de autoconfrontación permite a los PF la identificación de la fuente y evolución de los saberes involucrados en la actividad durante el practicum. En general, existe una predominancia y valoración positiva de los contenidos teóricos aprendidos a lo largo de la FID, previamente a la inmersión en la práctica profesional. Estos conocimientos son implementados durante la actividad profesional real, donde los diversos factores del contexto permiten complementar y enriquecer estos aprendizajes previos, y dotarlos de sentido. Los conocimientos también se movilizan desde la experiencia previa de naturaleza práctica y que no guarda relación con la teoría aprendida previamente. Estos vuelven a implementarse durante la práctica profesional, permitiendo su evolución y mejora.

d) *Uso 4 – reflexión sobre la acción*; el análisis de los datos sugiere la aparición de diversos momentos de reflexión sobre la acción. Estas reflexiones se vinculan a la preparación para la enseñanza, proceso de la enseñanza-aprendizaje y recursos, impulsando así nuevos aprendizajes asociados a la experiencia relatada como perturbación inicial. En la Tabla 6 se observa la manifestación de estas reflexiones sobre la acción durante el curso de la entrevista de autoconfrontación:

Los resultados de la tabla 6 develan que los PF a través de las experiencias de autoconfrontación replantean lo ejecutado, comprenden sus acciones, las critican y a la vez reflexionan acerca de problemas analizados. Esto genera en los PF aprendizajes de diversa índole: sobre el proceso de planificación, la selección de objetivos, el trabajo colaborativo, el aprendizaje significativo, además de diversas propuestas y adecuación del material. Todos estos aprendizajes desarrollados son transferibles al enfrentar una perturbación similar en futuras situaciones profesionales.

Tabla 6*Reflexiones sobre la acción en la experiencia de autoconfrontación.*

Reflexiones sobre:	Nuevos conocimientos/ Aprendizajes	Ilustración
Preparación para la enseñanza	Proceso de planificación	<i>Problematizar la propuesta curricular, que en este caso eran mis objetivos, y contextualizarlos, que es muy, para mí fue como “Esto es importante darle un sentido” (PF5)</i>
	Selección de objetivo	<i>Confirma lo que aprendí en la Universidad porque hay que seleccionar partes de un objetivo y eso es fundamental para un profe, ver lo que te alcanza en cierto tiempo (PF1)</i>
	Trabajo colaborativo	<i>Lo considero como un aprendizaje que quizás en la universidad no lo vi tan a fondo, pero sí necesitamos conocer la progresión que tiene el objetivo, lo que viene antes y lo que continúa y también interpretar el objetivo y ver cómo lo vamos a situar, ya sea en una cápsula o una clase presencial (PF1)</i>
Procesos de enseñanza- Aprendizaje	Aprendizajes significativos	<i>Sí, bastante porque igual aporta en el sentido de que los chiquillos saben mucho sobre aspectos de contenido, solamente falta asociar ese contenido a la vida de uno, entonces encuentro que igual aporta este tipo de actividades (PF2)</i>
	Generar diversas propuestas	<i>Me confirma en el sentido de ser más ágil en cuanto a la práctica, “si esto no funciona, partamos con el plan B que tengo” para ver si funciona, pero no tratar de caer en el silencio incómodo, tratar de siempre tener un plan B, C, si no funciona el B, funcionará el C, etc. (PF2)</i>
Recursos	Adecuación del material por contexto virtual	<i>En la práctica anterior había tenido que preparar un PPT, elegir videos, y a lo mejor agregarle un audio, un efecto de sonido. Pero ahora, con esta instancia donde tuve que preparar más cosas y meterme más, me siento más preparada para presentar a mis estudiantes a lo mejor, hacer trabajos de esta forma, o considerando que a lo mejor esta instancia virtual (PF5)</i>

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Trabajo sobre la experiencia en la situación de actividad instrumentada de autoconfrontación

Los resultados muestran que las características de la entrevista de autoconfrontación permiten a los PF significar esta experiencia como una instancia generadora de aprendizajes profesionales, pero también de emociones y reflexiones en torno a su actividad. La Tabla 7 ejemplifica la aparición de estos 3 elementos en diversas entrevistas realizadas.

En primer lugar, destacan emociones generadas por la situación de actividad instrumentada que pueden circular de la incomodidad a la confianza, lo que sugiere la necesidad de un *care*⁴. En segundo lugar, se observan reflexiones profesionales realizadas sobre la evidencia concreta de lo hecho y fundamentadas en lo realizado y en el despliegue de la verbalización en torno a ello. Finalmente, en tercer lugar, destacan aprendizajes conectados con el sentido que se construye sobre la base de las reflexiones anteriormente citadas y que transforman la dificultad en motor de aprendizaje profesional.

Tabla 7

Elementos generados por la experiencia de autoconfrontación.

Experiencia generadora de:	Declinaciones	Ilustración
Emociones	Incomodidad	<i>La verdad es que al principio igual estaba nerviosa, porque yo decía “quizás qué me van a preguntar (PF1)</i>
	Confianza	<i>Que lo muestren de manera tan amigable, decir “sabes que no te vamos a evaluar, sólo queremos saber lo que tú haces”, es algo que te permite acercarte, que uno ceda, y yo “ya, ok, voy” (PF5)</i>
Reflexiones	Sobre una base concreta	<i>Pero que te pongan “mírate aquí, mírate acá y reflexionemos sobre tales cosas”, eso siento que es súper necesario durante el resto de la vida de un profesor y sobre todo ahora que nosotros estamos en formación (PF3)</i>
	Sobre una base fundamentada	<i>Creo que es algo completamente reflexivo, apunta a cómo una está haciendo las cosas. De cómo las piensas, de cómo logras sobrellevar estos desafíos, sacar adelante las dificultades. Es mas que nada reflexión. Yo pensaba que con esto de la autoconfrontación era “mire, usted está haciendo mal esto, mejórelo”, pero no era así (PF4)</i>
Aprendizajes	Emergentes del hacer	<i>En las tutorías nos preguntan “ya, ¿qué vamos a hacer? ¿en qué vamos? Ya, revisemos tu material...ah, sí, podrías mejorar esto”. Pero encuentro mucho más pertinente esto, como tomar algo en concreto y revisarlo, analizarlo, que nosotros como que podamos dar nuestro punto de vista, porque así nos damos cuenta de nuestros errores (PF4)</i>
	Impulsados por una dificultad	<i>Uno siempre ve una yayita “esto puede haberlo hecho mejor, pude haber modulado un poco mejor la respuesta o la pregunta para que el estudiante entienda mejor”. Más que nada eso, es un trabajo bastante fructífero, tanto como para mí como para otras personas que puedas reflexionar sobre esta actividad (PF2)</i>

Fuente: Elaboración propia.

4. Por *care* entendemos un cuidado, una atención o preocupación. Se trata de “una actividad genérica que comprende todo lo que hacemos para mantener, perpetuar y reparar nuestro “mundo”, de manera que podamos vivir de la mejor manera posible” (Tronto y Fischer, 1991, p. 40).

5. Discusión

5.1 Autoconfrontación y aprendizajes profesionales

La reconstrucción de la movilización de los saberes que se provoca en las entrevistas de autoconfrontación como situación de actividad instrumentada son generadoras de aprendizajes profesionales:

a) *Aprender desde la perturbación en entornos reales de trabajo*; la identificación de niveles de perturbación (macro, meso y micro, ver 4.2) de los PF es posibilitada por el análisis detallado de extractos de su propia actividad. En primer lugar, los PF rescatan la precisión y el alto nivel de análisis que se puede lograr al verse hacer, alejándose de comentarios genéricos y poco precisos que obtienen en las observaciones de tutores de práctica de los centros de formación. Asimismo, hay un amplio acuerdo con el hecho de comentar perturbaciones o dificultades vividas en una situación real de trabajo, dado que al identificar un elemento perturbador, les hace sentido el recrear la situación, repensarla, transformarla en objeto de análisis para indagar en ella. En ese sentido, es un ejercicio que logra un importante nivel de compromiso cognitivo por parte de los PF.

b) *Aprender a través de la verbalización de la actividad de los PF*; usualmente, la conducción de los momentos de retroalimentación en la formación inicial docente, está fuertemente guiada por un formador que habla, que da su opinión, que observa y evalúa (Núñez-Moscoco, 2021). La verbalización de la acción pedagógica representa una poderosa herramienta de desarrollo profesional (Mattéi-Mieusset et al., 2019) y, en la concepción de un artefacto de retroalimentación y en su conducción, el lugar de la elaboración verbal de la actividad docente por los PF debe ser protagónico para potenciar los aprendizajes desde la formalización de la actividad;

c) *Aprender desde la visibilización de un trabajo invisible*; gracias a la potencia y precisión del artefacto entrevista de autoconfrontación, los PF dan cuenta de un trabajo que muchas veces no se ve (ver apartado 3.2), un trabajo invisible (Clot, 2010) caracterizado por microdecisiones y un despliegue cognitivo que esconde un enorme potencial de aprendizaje profesional. El artefacto creado permite la visibilización de elementos propios de la labor docente (naturaleza y contenido de los saberes), en especial de elecciones vinculadas a la transposición didáctica de su enseñanza, el uso de saberes curriculares o, en un horizonte ético, la alta responsabilidad que manifiestan al reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes durante las etapas tempranas del inicio en la docencia;

d) *Aprender desde el tejido entre teoría y práctica*; la autoconfrontación permite visualizar la valoración de los aprendizajes teóricos previos y la crucialidad de la complementación con los aprendizajes derivados del *practicum*. Este hallazgo entrega aún más fuerza al valor formativo de la entrevista de autoconfrontación, al poder considerar la incorporación intencionada de este instrumento como mediador del proceso de integración explícita de los saberes teóricos y prácticos.

5.2 De los aprendizajes profesionales al acompañamiento del *practicum*

El análisis de los procesos de movilización de saberes como situación de actividad instrumentada puede aportar pistas para el acompañamiento del *practicum* en la formación inicial docente, tanto para su construcción como espacio de profesionalización como para la conducción del mismo. Dichas pistas pueden ser pensadas a partir de elementos a considerar para la concepción de situaciones de actividad instrumentada que tengan como objeto principal el análisis del *practicum* en duplas practicante-formador:

a) *Una co-construcción de los elementos de análisis*; un elemento relevante de la construcción del acompañamiento del *practicum* es la asociación de los PF a la selección de elementos de análisis. El hecho de poder seleccionar de modo parcial o total los extractos de una situación profesional que serán comentados y detallados bajo el acompañamiento de un formador, les entrega a los PF un lugar más protagónico que valoran (ver apartado 3.3, Tabla 7, reflexiones), además de lograr instalar un espacio reflexivo sobre la base de sus propios intereses, debilidades o preocupaciones profesionales.

b) *Intencionar objetos de análisis*; los formadores tienen claridad en torno a las competencias profesionales que deben ser desarrolladas o potenciadas. Según el momento de formación en que tiene lugar la práctica sujeta a acompañamiento (inicial, intermedia, profesional, final u otra configuración dependiente del centro de formación), resulta importante intencionar algunos objetos de análisis que pueden ser de tipo cognitivo (saberes profesionales en juego), pero también conativo (movilizar a los estudiantes en clases), emotivo (acoger a los estudiantes) e incluso corporal (desplazamiento, motricidad de los estudiantes) (Dewey, 1967).

c) *Una conducción del trabajo sobre la experiencia que implica un care*; los PF dan cuenta de las emociones que despierta la entrevista de autoconfrontación (ver apartado 3.3, Tabla 7, emociones). Una instancia de retroalimentación es percibida por los PF como una instancia evaluada (Núñez-Moscoso, 2021), lo que llama fuertemente a la adopción de una modalidad de acompañamiento que sitúe al PF como un profesional en aprendizaje y que intente tomar en cuenta y *trabajar* las emociones que genera la instancia (Petiot y Visioli, 2022). La conducción de la autoconfrontación mostró posible el paso del estrés a la confianza frente a la instancia.

6. Conclusión

Los resultados de la investigación permiten realizar algunas observaciones finales. La primera de ellas es que la entrevista de autoconfrontación representa un artefacto de trabajo sobre la experiencia que permite el desarrollo de aprendizajes profesionales a partir de la *desnaturalización* de la actividad (Latour, 2005) y de la integración de los eventos experimentados (Schwartz, 2010) en esta etapa de la FID.

En segundo lugar, la explicitación de saberes movilizados revela que, por una parte, las perturbaciones corresponden a niveles distintos en el desarrollo de su experiencia práctica. Esto, desde la perspectiva de los y las formadores de docentes, cobra relevancia al menos para identificar la movilización de los saberes a partir de las entrevistas de autoconfrontación y su instrumentalización. Además, para identificar de manera precisa los procesos de movilización de estos saberes para, de esta forma, integrarlas al acompañamiento del *practicum* en la formación inicial docente en sus distintos niveles (macro, meso y micro).

En tercer lugar, la construcción de espacios de formación y de análisis de situaciones del *practicum* necesita ser pensada desde el trabajo sobre la experiencia. Algunos elementos que pueden contribuir a ello es el propiciar la emergencia de EAI (descripción, análisis y proyección) para fortalecer los aprendizajes a partir de una elaboración lógica de la evidencia de la actividad reciente. Asimismo, la co-construcción de los objetos de análisis en torno a la práctica puede otorgar poder y valor a las preocupaciones y sentidos que los PF dan a su actividad como futuros profesionales. Finalmente, los formadores y tutores de prácticas requieren integrar una postura de *care* y enfatizar el carácter reflexivo e integrador de la experiencia durante la autoconfrontación, más allá de la instancia evaluativa.

Por otro lado, la entrevista de autoconfrontación como instrumento de formación necesita de ciertos elementos que pueden resultar limitantes. Entre los múltiples aspectos a evocar se puede destacar el tiempo que requiere (elaboración del artefacto, grabación de la clase, selección de extractos, momentos de entrevista), el manejo técnico y tecnológico, la imposibilidad de registrar todo tipo de instancias profesionales (reuniones con padres y apoderados, instancias informales). Aun así, los beneficios y pistas para el acompañamiento del *practicum* resultan, a la luz de los resultados del presente artículo, más relevantes que sus límites.

Agradecimientos

Este trabajo recibió el financiamiento y el soporte de los “Fondos de apoyo a la investigación en Ciencias de la Educación”, 2da convocatoria de iniciativas de apoyo a la investigación en ciencias de la educación 2020 de la Universidad de O’Higgins, Chile, a través del proyecto “El potencial de aprendizaje profesional de la autoconfrontación en futuros profesores de pedagogía básica”. Asimismo, se encuentra asociado a los trabajos del Fondecyt de iniciación 11180585 “El aprendizaje de los saberes profesionales en los futuros profesores: el rol de la experiencia durante las prácticas profesionales”, financiado por ANID. Agradecemos finalmente la contribución de todo el equipo de investigación que apporto de una u otra manera a este trabajo: Tamara Toloza Vásquez, Marie-Hélène Masse-Lamarche, Francisco Velásquez Semper y Felipe Acuña Ruz.

Referencias

- Almeyda Hidalgo, L. (2016). Arrojadados en la acción. Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 11–30.
- Barbier, J.-M., y Thievenaz, J. (Eds.). (2013). *Le travail de l'expérience*. L’Harmattan.
- Bationo-Tillon, A., y Rabardel, P. (2015). L’approche instrumentale: Conceptualiser et concevoir pour le développement. En F. Decortis (Ed.), *L’ergonomie orientée enfant, concevoir pour le développement* (pp. 111–146). Presses Universitaires de France.
- Boutin, G. (1993). Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignantes. En H. Hensler (Ed.), *La recherche en formation des maîtres: Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (pp. 235–251). Editions du CRP.
- Cahour, B., y Licoppe, C. (2010). Confrontations with traces of one’s own activity. Understanding, development and regulation of action in an increasingly reflexive world. *Revue d’anthropologie des connaissances*, 4(2), a-k.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., y Durand, M. (2009). L’utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: La preuve par 20 ans d’expérience. *Recherche et formation*, 61, 85–129.
- Chien, C.-W. (2015). Pre-service English teachers’ perceptions and practice of field experience and professional learning from expert teachers’ mentoring. *Teachers and Teaching*, 21(3), 328–345. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.953817>.
- Clot, Y. (2005). L’autoconfrontation croisée en analyse du travail: L’apport de la théorie bakhtienne du dialogue. En L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Eds.), *L’analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 37–56). Peeters.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur*. Editions La Découverte.
- Cohen-Sayag, E., y Fischl, D. (2012). Reflective Writing in Pre-Service Teachers’ Teaching: What does it Promote? *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n10.1>.

- Correa Molina, E., Gervais, C., y Ritterschaussen, S. (Eds.). (2008). *Vers une conceptualisation de la situation de stage: Explorations internationales*. Editions du CRP.
- Córtez, M., y Montecinos, C. (2016). Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: Aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 49–68.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE Publications Inc.
- Denouël, J. (2022). Dynamiques de professionnalisation de l'ingénierie pédagogique dans l'enseignement supérieur. In Chrysta Pelissier et Stephan Lédé. *L'ingénieur pédagogique dans le supérieur. Des pratiques professionnelles en mutation* (pp. 145-167). Presses des Mines.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France.
- Fernández, G., y Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: Un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 1(2), 15–19.
- Garnier, P. (2012). Une situation tutorale pour les enseignants spécialisés stagiaires. *Recherches & éducations*, 7, 43–54.
- Gaudin, C., y Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de Pédagogie*, 178, 115–130.
- Guérin, J., y Péoc'h, J. (2011). Des artefacts en formation. Les effets sur l'activité d'enseignants stagiaires. *Recherche & formation*, 66, 23–36.
- Jarpa Azagra, M., Haas Prieto, V., y Collao Donoso, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: Rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(2), 163–178.
- Kulgemeyer, C., Borowski, A., Buschhüter, D., Enkrott, P., Kempin, M., Reinhold, P., Riese, J., Schecker, H., Schröder, J., y Vogelsang, C. (2020). Professional knowledge affects action-related skills: The development of preservice physics teachers' explaining skills during a field experience. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(10), 1554–1582. <https://doi.org/10.1002/tea.21632>.
- Latour, B. (2005). *La science en action: Introduction à la sociologie des sciences*. La Découverte.
- Le Bortier, G. (2011). L'ingénierie de la formation: Quelles définitions et quelles évolutions ? En P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 383–400). Dunod.
- Mattéi-Mieusset, C., Promonet-Thérèse, A., Emprin, F., y Philippot, T. (2019). Développement professionnel d'enseignants et verbalisation au sein d'un dispositif d'accompagnement pluriel. *Raisons éducatives*, 23, 71–94.
- Mollo, V., y Falzon, P. (2004). Auto- and confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 6(35), 531–540.
- Muhamad, E., y Sánchez de Varela, F. (2009). La formación docente: Un proceso paradójico entre la teoría y la práctica. *Laurus*, 15(30), 166–186.
- Nijimbire, C. (2013). *Approche instrumentale et didactiques: Apports de Pierre Rabardel*. Adjectif.net.
- Núñez-Moscoso, J. (2021). La práctica profesional en formación inicial del profesorado: De los saberes profesionales a la co-construcción de una inteligencia situacional. *Pro-Posições*, 32, 1–30. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0079ES>.

- Paillé, P., y Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*. A. Colin.
- Payá, M., Gros, B., Pique, B., y Rubio, L. (2018). Co-creation and validation of tools to integrate experiential knowledge in teachers training. *Profesorado*, 22(1), 441–460.
- Petiot, O., y Visioli, J. (2022). *Les émotions en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Piaget, J. (1930). *Le langage et la pensée chez l'enfant: Études sur la logique de l'enfant*. Delachaux et Niestlé.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. Vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2, 358–379.
- Ruffinelli, A., de la Hoz, S., y Álvarez, C. (2020). Practicum tutorials in initial teacher training: Conditions, strategies, and effects of reflective practice. *Reflective Practice*, 21(1), 54–67. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1708712>.
- Saidy, C. (2015). We Learned What?: Pre-service Teachers as Developmental Writers in the Writing Methods Class/Writers in the Writing Methods Clas. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 4(1), 108–124.
- Sartre, J.-P. (1976). *L'être et le néant*. Gallimard.
- Sauvage-Luntadi, L., y Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Revue Phronesis*, 1(1), 102–117.
- Schwartz, Y. (2010). Connaître et étudier le travail. *Le Philosophoire*, 2(34), 71–78.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Tapia, S. M. (2020). La escritura de docentes practicantes: Sobre la enseñanza de Lengua y Literatura. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(60), 188–207.
- Tardif, M., Lessard, C., y Layaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23(1), 55–69.
- Tejada Fernández, J., y Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 91–110.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287–322.
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Editions Raisons et Passions.
- Tronto, J. C., y Fisher, B. (1991). Toward a feminist theory of care. En E. Abel & M. Nelson (Eds.), *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives* (pp. 36–54). State University of New York Press.
- Van der Linden, S., van der Meij, J., y McKenney, S. (2022). Teacher Video Coaching, From Design Features to Student Impacts: A Systematic Literature Review. *Review of Educational Research*, 92(1), 114–165. <https://doi.org/10.3102/00346543211046984>.

Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 10(2), 133–170.

Zapata, O. A. (2006). *La aventura del pensamiento crítico: Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. Editorial Pax México.

Zeitler, A., y Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation* [En ligne], 70, 107–118.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Fuerzas de cambio del proceso de evaluación: Percepción docentes universitarios en COVID-19

Fabiola Jeldes-Delgado^a, Nataly Guíñez-Cabrera^b y Katherine Mansilla-Obando^c


Universidad de Valparaíso, Valparaíso^a. Universidad del Bío-Bío, Chillán^b. Universidad Finis Terrae, Santiago^c, Chile


Recibido: 20 de junio 2021 - Revisado: 15 de diciembre 2021 - Aceptado: 25 de enero 2022

RESUMEN

El sistema educativo en su conjunto ha sufrido un gran cambio desde la segunda semana de marzo del año 2020 a causa de la pandemia por COVID-19. Uno de los aspectos que ha visto amenazado su statu quo es el sistema de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en este sentido Chile no ha sido la excepción. El propósito de esta investigación es identificar la percepción de los docentes de Instituciones de Educación Superior (IES) sobre el cambio que ha tenido el sistema de evaluación, al pasar de un escenario de evaluaciones en modalidad presencial, a uno de Docencia Remota de Emergencia (DRE). Por lo tanto, se busca responder ¿cuál es la percepción de los docentes del área de negocios de las IES respecto a la evaluación bajo la modalidad de DRE en medio de la pandemia de COVID-19? Este estudio emplea un enfoque cualitativo con entrevistas semiestructuradas en profundidad a docentes de diversas IES del área de negocios. Los principales hallazgos de este estudio indican que la actitud del docente, la estructura, el procedimiento y los aspectos relacionales impulsan y/o frenan el cambio del proceso de evaluación ante un nuevo escenario. De esta manera, se espera contribuir a la literatura sobre educación superior y a la teoría de la gestión del cambio, entregando una oportunidad para futuras tomas de decisiones académicas durante cualquier contexto de crisis.

*Correspondencia: Fabiola Jeldes-Delgado (F. Jeldes).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-2219-7337> (fabiola.jeldes@uv.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-6109-8457> (nguinez@ubiobio.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0003-4273-4259> (kmansillao@uft.edu).

Palabras clave: COVID-19; Chile; docencia remota de emergencia; docentes universitarios; evaluaciones; pandemia.

Forces of change in the evaluation process: Perception of Teachers of Higher Education Institutions in times of COVID-19

ABSTRACT

The educational system as a whole has undergone a major change since the second week of March 2020 due to the COVID-19 pandemic. One of the aspects that has threatened its statu quo is the system of evaluation of teaching-learning processes, and in this sense Chile has not been the exception. The purpose of this research is to identify the perception of teachers of higher education institutions (HEI) about the change that the evaluation system has had, when passing from a scenario of evaluations in presencial mode, to one of remote emergency teaching. (RET). What is the perception of the teachers of the HEI business area regarding the evaluation under the RET mode in the midst of the COVID-19 pandemic? This study employs a qualitative approach with semi-structured in-depth interviews with teachers from various HEI in the business area. The main findings of this study indicate that the attitude of the teacher, the structure, the procedure and the relationship aspects drive and/or slow the change of the evaluation process before a new scenario. In this way, it is expected to contribute to the literature on higher education and the theory of change management, delivering an opportunity for future academic decision-making during any crisis context.

Keywords: COVID-19; Chile; remote emergency teaching; evaluations; pandemic; teacher.

1. Introducción

El 30 de enero de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al COVID-19 como una emergencia de salud pública de importancia global y luego el 11 de marzo de 2020, dados los alarmantes índices de propagación, se le caracterizó como pandemia (OMS, 2020).

En Chile, el 18 de marzo de 2020 se decretó Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe en todo el territorio nacional, con el fin de establecer un conjunto de medidas para dar seguridad a los ciudadanos ante la crisis de la pandemia (Minsal, 2020). Unas de las medidas previas fue decretar cuarentena total en algunas regiones del país con el cierre masivo de Instituciones de Educación Superior (IES). Aunque el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), ante la suspensión de clases presenciales, dispuso de orientaciones para resguardar los aprendizajes de los estudiantes y apoyo para su formación a todas las comunidades educativas (Mineduc, 2020), nadie estaba lo suficientemente preparado para afrontar el desafío que representa adaptarse al abrupto cambio de la continuidad de clases en línea (Unesco, 2020). Este cambio temporal de la enseñanza a una modalidad de docencia alternativa en tiempos de crisis es lo que Hodges et al. (2020) denominó Docencia Remota de Emergencia (DRE), caracterizado por una docencia y evaluación en línea de urgencia y sin planificación (García-Peñalvo y Corell, 2020).

En este contexto, uno de los aspectos críticos dentro de la enseñanza-aprendizaje en las IES corresponde a la evaluación bajo modalidad de DRE, caracterizada por la tentación de recurrir a la evaluación de un proceso de enseñanza presencial y por el reto tanto tecnológico como organizativo de medir los aprendizajes bajo DRE (Grande de Prado et al., 2020). Por ejemplo, planear la cantidad de evaluaciones apropiadas, lograr diseñar instrumentos en la modalidad de DRE, proteger la medición de los resultados de las competencias (aprendizaje) e impedir el riesgo de prácticas engañosas (Abella et al., 2020; García-Peñalvo et al., 2020; González et al., 2020). Frente a estos desafíos queremos conocer ¿cuál es la percepción de los docentes del área de negocios de las IES respecto a la evaluación bajo la modalidad de DRE en medio de la pandemia de COVID-19?

Basándonos en el modelo de tres pasos que propone Lewin (1947, 1958) en su teoría de gestión del cambio, buscamos comprender los factores que estuvieron presentes en la adaptación al cambio del proceso de evaluación desde la perspectiva del docente. Al comprender las fuerzas que han estado presente en el cambio del proceso de evaluación en tiempos de pandemia, este estudio permitirá hacer dos contribuciones. Primero, en términos teóricos, nuestros hallazgos identificaron factores no solo individuales, sino también relacionales que aceleran las fases de descongelamiento, movimiento y re-congelamiento. Segundo, nuestro trabajo aporta a la literatura de evaluación, al entregar ciertas recomendaciones que destacan la necesidad de participación de los diversos actores de este proceso: las instituciones, los docentes y los estudiantes, para sortear el desafío de enfrentar el abrupto cambio del proceso de evaluación.

1.1 Proceso de Evaluación

Tyler (1950) se refirió a la evaluación como el proceso que consiste en la comprobación de objetivos o conocimientos. Sin embargo, con el tiempo el concepto de evaluación ha evolucionado a uno con énfasis en el aprendizaje. Por ejemplo, para García-Peñalvo et al. (2020) la evaluación se trata de la retroalimentación del proceso de aprendizaje. Para efectos de este estudio, la evaluación representa un juicio debidamente fundamentado acerca de la información adecuada y acertada sobre los diferentes aprendizajes desarrollados y logrados por el estudiante (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2020).

Un aspecto en el que la literatura coincide es en la enorme complejidad del proceso de evaluación. Uno de los grandes retos resulta en recopilar y combinar información, durante el proceso y la utilización de múltiples instrumentos (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2020). En este sentido es necesario hacer una precisión. La evaluación suele confundirse con el instrumento de medición del aprendizaje o calificación (García-Peñalvo et al., 2020). Sin embargo, el instrumento de medición se refiere a la valorización que pretende expresar el grado de suficiencia o de insuficiencia de los conocimientos de un estudiante como resultado de la rendición de una actividad o prueba (Castillo y Cabrerizo, 2009; Cabrera y Espín, 1986) y, también, la calificación se refiere a la expresión de la valoración del rendimiento del estudiante (García-Peñalvo et al., 2020).

Otro aspecto relevante corresponde a las prácticas de evaluación. Una revisión de literatura sobre enseñanza bajo un modelo presencial destaca la transición que ha tenido, luego del proceso de Bolonia en Europa, las prácticas de evaluación. Si bien, consideran el protagonismo de la prueba escrita tradicional, también destaca la participación en la discusión de aquellos métodos alternativos centrados en el estudiante (Pereira et al., 2016).

1.2 Evaluación en tiempos de COVID-19

El escenario socio sanitario nos ha dejado entrever que uno de los grandes problemas a los que se enfrenta la enseñanza remota de emergencia es la evaluación (Carstairs y Myors, 2009). Su realización en línea masivamente es algo a lo que las universidades de corte presencial no se habían enfrentado nunca desde una perspectiva institucional (García-Peñalvo et al., 2020; Guíñez-Cabrera et al., 2021).

En este nuevo contexto las evaluaciones quedaron en un segundo plano y se priorizó lo urgente por sobre lo importante, como contar con una plataforma digital, cambiar la clase presencial por la del aula virtual según la herramienta de videoconferencia elegida, por ejemplo, zoom o meet (García-Peñalvo y Corell, 2020).

Durante este proceso se han recomendado diversos métodos para evaluar, como evitar evaluaciones basadas en cuestionarios y centrarse más en las competencias (García-Peñalvo et al., 2020), limitar las pruebas sincrónicas (Abella et al., 2020; González et al., 2020), ser flexibles en los tiempos de rendición (Grande de Prado et al., 2020) y no replicar los exámenes tradicionales a un sistema en línea (García-Peñalvo et al., 2020).

Una preocupación recurrente durante el periodo de evaluación es la necesidad de conocer y asegurar la identidad del estudiante que rinde la prueba, así como controlar el entorno físico en que se está realizando dicha evaluación (García-Peñalvo et al., 2020). También, existe el riesgo o desconfianza de los docentes de prácticas fraudulentas como la copia de respuestas de examen o plagios (Grande de Prado et al., 2020). Es que la amenaza de conductas deshonestas por parte de los estudiantes surge tanto en las pruebas en línea como en las presenciales (Dawson, 2016). Sin embargo, esto no es compartido por los estudiantes. Por ejemplo, en España los estudiantes están presionando a las IES y al gobierno para cambiar la modalidad de evaluar, indicando que las evaluaciones no deben centrarse solamente en el posible fraude ya que el principal foco debe ser el aprendizaje del estudiante (Fuerte, 2021).

1.3 Teoría de la gestión del cambio

Ya sea que se trate de un cambio interno o externo, superficial o profundo, la perspectiva teórica propuesta por Lewin (1947, 1958) nos presenta dos elementos que son relevantes para comprender la gestión del cambio. Este marco teórico, en tiempos de COVID ha permitido explicar la gestión de transformación de fenómenos, por ejemplo, el proceso de enseñanza aprendizaje online de estudiantes universitarios o el rol de las culturas organizacionales en la gestión de crisis (Mishra et al., 2020; Sherman y Roberto, 2020).

En específico, esta base teórica, se refiere al campo de fuerzas en el que se conjugan y equilibran dos tipos de fuerzas: las fuerzas que impulsan el cambio y las fuerzas que mantienen el statu quo. Por otra parte, postula el proceso inherente a cualquier cambio. Este proceso contiene tres pasos: descongelar, cambiar y volver a congelar (Lewin, 1947).

La fase de descongelar representa salir del estado actual de comportamiento e implica anular las fuerzas que mantienen el statu quo. Estas fuerzas cada vez más se ven desafiadas por el rápido y constante cambio del entorno, lo que obliga a las organizaciones y a quienes la componen a adaptarse para desarrollarse y sobrevivir (Hussain et al., 2018). Para este estudio, el descongelamiento del proceso de evaluación, al igual que para todo el sistema de enseñanza-aprendizaje, ha sido propiciado por el contexto imprevisto que el COVID-19 instaló a nivel global (Mishra et al., 2020). La necesidad de transitar de una enseñanza tradicional presencial a una en plataforma en línea de modo repentino llevó al proceso de evaluación de las IES a una fase de descongelación.

La fase de cambiar corresponde a un proceso de movimiento en el que existen fuerzas que potencian o dificultan que la situación actual transite a una nueva. Para este estudio, proponemos que esta fase se relaciona con cuatro aspectos: Primero, actitudes (cognitivas y emocionales) de docentes (Sokal et al., 2020). Segundo, la flexibilidad o rigidez de los procedimientos normativos de los programas educativos y sistemas evaluativos (García-Peñalvo et al., 2020). Tercero, la aceptación (o no) de un cambio de estructuras o paradigmas del sistema de enseñanza-aprendizaje (García-Planas y Torres, 2021). Cuarto, un aspecto relacional, que se refiere a la aceptación (o no) del intercambio de creencias y sentimientos entre actores involucrados en el proceso de cambio organizacional (Hussain et al., 2018), específicamente de directivos, docentes y estudiantes.

Por último, la fase de re-congelamiento representa la etapa de implementación del cambio y su sistematización. Creemos que, a pesar de los grandes esfuerzos realizados por los actores involucrados para transitar por este cambio del proceso de evaluación, aún se experimentan movimientos de ajuste al cambio y, por lo tanto, estos cambios no son sostenibles en el tiempo (Lewin, 1947).

2. Metodología

Para responder la pregunta de investigación, este estudio adoptó una metodología cualitativa utilizando el análisis de contenido y así otorgar comprensión de fenómenos poco investigados (Corbin y Strauss, 2015; Denzin y Lincoln, 2000).

Para la recolección de los datos, se utilizaron entrevistas como una técnica verbal e interactiva (Savenye y Robinson, 2005), específicamente entrevistas semiestructuradas, tratándose de uno de los métodos más comunes en la investigación cualitativa, recopilando información en profundidad desde la «experiencia personal» (McArdle et al., 2012). El diseño de la entrevista consta de preguntas abiertas estandarizadas, para guiar el proceso. Al inicio, se realizó una pequeña introducción sobre la temática a discutir. Luego, se realizaron preguntas acerca de los antecedentes personales del entrevistado (Miles y Huberman, 1994). Posteriormente, se les consultó a los participantes sobre su percepción del proceso evaluativo durante el periodo de COVID-19, meses agosto a octubre 2020. Previo a la recolección de los datos, se realizaron dos entrevistas a modo de prueba para verificar la estructura y la comprensión de las interrogantes. Luego, el instrumento fue modificado con las observaciones identificadas y aplicado al resto de la muestra.

Las entrevistas fueron ejecutadas por las tres integrantes del equipo de investigación, esto con la finalidad de poder comprender con mayor precisión las respuestas de los participantes del estudio. Para resguardar el distanciamiento social dada la contingencia sanitaria del COVID-19, las entrevistas fueron realizadas vía telefónica o plataformas digitales de reunión. Al comenzar las entrevistas, se le comunicó a cada participante del estudio sobre la confidencialidad de la identidad de datos personales y la autorización para grabar en audio la entrevista para ser posteriormente transcrita. Las entrevistas semiestructuradas tuvieron una duración aproximada de treinta minutos, fueron grabadas en audio y luego, transcritas textualmente para analizar los datos (Corbin y Strauss, 2015; Freebody, 2003; Seidman, 2006).

Para la interpretación y el análisis de los datos de las transcripciones de las entrevistas empleamos un análisis de contenido acorde a los once pasos en el ámbito educativo sugerido por Cohen et al. (2007). El paso 1 consiste en definir la pregunta de investigación. El paso 2 fue definir la población de la que se tomará la muestra. El paso 3 corresponde a definir la muestra del estudio. Se aplicó un tipo de muestra no probabilística: muestreo por conveniencia, docentes que pertenecen a escuelas de negocios e impartieron clases dentro de estas temáticas durante el año 2020.

Se continuó el proceso de agregar participantes a la muestra hasta alcanzar el punto de saturación, como lo consigna Ezzy (2002). Finalmente, fueron 19 docentes quienes aceptaron participar en el estudio. En la Tabla 1 se presentan los detalles demográficos de los entrevistados. Del total de participantes de la investigación el 47% eran mujeres y el 53% hombres.

Tabla 1.

Resumen perfil de los participantes del estudio.

P	Género	Edad	Grado máximo	Disciplina	AD
P1	Mujer	30	Magíster	Estrategia	6
P2	Hombre	61	Magíster	Economía	40
P3	Mujer	52	Magíster	Contabilidad	20
P4	Hombre	37	Magíster	Idiomas para los negocios	10
P5	Mujer	46	Doctora	Estrategia y control de gestión	20
P6	Mujer	57	Magíster	Secretaria administración y finanzas decanatura	35
P7	Hombre	49	Doctor	Innovación y Emprendimiento	20
P8	Hombre	38	Magíster	Estrategia	8
P9	Mujer	37	Magíster	Costos y Contabilidad	15
P10	Mujer	51	Magíster	Finanzas	22
P11	Hombre	38	Magíster	Comercio exterior y negociaciones	15
P12	Hombre	29	Magíster	Finanzas	5
P13	Mujer	43	Magíster	Política Internacional	16
P14	Hombre	28	Magíster	Contabilidad y finanzas	5
P15	Hombre	34	Doctor	Contabilidad y finanzas	7
P16	Hombre	44	Magíster	Marketing	4
P17	Mujer	45	Doctora	Contabilidad y finanzas	15
P18	Hombre	48	Magíster	Economía y Finanzas	17
P19	Mujer	31	Magíster	Innovación y Emprendimiento	3

P: Participante

AD: Años de experiencia en docencia

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas realizadas de agosto a octubre de 2020.

El paso 4 se seleccionó y evaluó la evidencia contenida en las transcripciones. El paso 5 corresponde a definir las unidades de análisis, por ejemplo, una frase de los entrevistados. El paso 6, decidir los códigos (etiqueta) del análisis. Luego, en el paso 7, se construyeron las categorías (agrupaciones de constructos) para el análisis. Después, en el paso 8 y 9, se realizó el análisis de los datos. Es decir, la atribución real de códigos y categorías en las entrevistas. En el paso 10 las tres investigadoras resumieron los principales hallazgos. Finalmente, en el paso 11 se realizaron las inferencias especulativas.

Los hallazgos de este estudio se indican a continuación.

3. Resultados

Los datos revelan que los docentes de las IES entrevistados perciben de diversas maneras el brusco cambio del proceso de evaluación como consecuencia del COVID-19. La codificación temática resultó en 4 categorías, comprendiendo aquellos elementos que impulsan o mantienen el statu quo al cambio de procedimiento de la evaluación en el proceso de DRE. Estas categorías son: (1) actitud del docente, (2) estructuras, (3) procedimientos y (4) aspecto relacional. En la Tabla 2, se presenta el detalle de las categorías, subcategorías y sus frecuencias.

Tabla 2.

Fuerzas del proceso de evaluación en tiempos de COVID-19.

Categorías	Total	
	N°	%
Actitud del docente	22	39,3
Oportunidad para mejorar		
Cooperación de colegas		
Frustración		
Percepción a la ética de los estudiantes		
Mayor carga laboral		
Estructuras	11	19,6
Reconocen el cambio de paradigma		
Rechazo a nuevas estructuras		
Procedimientos	16	28,6
Facilidades de plazo para rendir evaluaciones		
Normativas de evaluaciones en las IES		
Comunicación entre docentes y la dirección		
Rigidez de plazos para rendir evaluaciones		
Aspecto relacional	7	12,5
Reconocen acuerdo entre directivos y estudiantes		
Frustración en la negociación y acuerdo entre directivos, docentes y estudiantes.		
Falta de confianza		
Total, fuerzas de cambio	56	100

Fuente: Elaboración propia en base a las entrevistas realizadas de agosto a octubre de 2020.

3.1 Actitud del docente

El análisis de las categorías nos arrojó que la principal fuerza al cambio en el proceso de evaluación ocurre debido a la actitud del docente (39,3%). Esta categoría hace referencia de cómo los docentes enfrentaron este proceso de evaluación en línea en tiempos complejos de COVID-19. Dentro de esta categoría podemos identificar una subcategoría que corresponde a las «fuerzas que impulsan» donde los docentes plantean que toda esta transformación en línea puede ser considerada como una oportunidad para mejorar. Como lo indica a continuación la participante 6:

Ahora, lo favorable, yo siempre le dije a mis colegas, esto es un desafío, nosotros tenemos que ver lo positivo, y está en que nosotros cambiamos la forma de enseñar y de evaluar. Aunque yo llevo tantos años en la academia, creo que todavía hay cosas que se pueden reinventar, o uno mismo reinventarse y hacer mejor las cosas o de manera distinta, para conseguir que esas competencias que están declaradas allí, puedan ser desarrolladas por nuestros estudiantes (P6).

También, positivamente se consideró que fue una buena instancia para cooperar o colaborar entre los colegas, como, por ejemplo, fue mencionado por la participante 17:

Me ha causado satisfacción el comportamiento de mis colegas, percibo un ambiente colaborativo entre todos, de hacer más ameno este proceso, de compartir saberes, por ejemplo, nuevas aplicaciones, instrumentos de evaluación exitosos para ciertas temáticas, utilización del aula, etc. (P17).

Sin embargo, existen otros docentes que sienten que este proceso de evaluación en línea fue más bien, un proceso de frustración, como lo indica la siguiente cita del entrevistado 11:

¡Exacto!, porque la verdad, uno iba cambiando de metodología un poco a raíz de los reclamos, sentía que era como servicio al consumidor: si al alumno no le gustaba algo se cambia toda la metodología, después, si no le gustó lo que estábamos haciendo, se volvía a cambiar la metodología; entonces como profesores estuvimos haciendo muchas planificaciones, cambiando muchas formas, las evaluaciones (P11).

Otro punto relevante por considerar dentro de la actitud de los docentes fue la percepción a la ética de los estudiantes, como es manifestado por la siguiente docente:

El tema también de que los estudiantes no son tan honrados en las evaluaciones y hay un alto nivel de copia en las evaluaciones, entonces, tener que pensar en un nuevo instrumento que eviten esas cosas, para ellos también ha causado insatisfacción, ya no puede ser una prueba como antes, porque los estudiantes a veces tienden a caer en la tentación (P9).

Finalmente, dentro de la actitud de los docentes podemos identificar la subcategoría de que los docentes entrevistados encuentran que existe una mayor carga laboral en el proceso de evaluar en línea en tiempos de COVID-19, así lo podemos ver reflejado en la siguiente cita:

[...] porque finalmente todas estas medidas, ya sea con crisis social o por pandemia, siempre implicaban más carga docente, haciendo más pruebas, alargando semestres, sobretudo en este caso de la pandemia por el tema de la rearmar evaluaciones que sean en línea, entonces ahí hubo una tensión de los profes [...] (P8).

3.2 Estructuras

La categoría referida a las estructuras se refiere al cambio de paradigma relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente lo relacionado al proceso de evaluación. Esta categoría representa un 28.6% de las respuestas de los docentes, incluyendo comentarios que ejemplifican tanto fuerzas que impulsan como aquellas que inhiben el cambio. De hecho, varias de las respuestas de los entrevistados dan cuenta del reconocimiento del cambio de paradigma. Aceptar que se deben hacer las cosas distintas, por ejemplo, modalidad de aprender y evaluar o la adecuación de instrumentos, favorecen esta transición. Tal como lo exponen las participantes 6 y 10:

Tenemos que confiar más en nuestros estudiantes, los estudiantes ahora, por fin, deben ser los dueños de su aprendizaje, que no lo lográbamos a veces presencialmente, y que hoy día sí tienen que hacerlo, o sea, el aula invertida favorece enormemente y, por lo tanto, para nosotros es un desafío (P6).

Al principio, en el proceso fue duro convencerme y convencer a otros de que teníamos que salir del paradigma de que los alumnos copian, de que «tengo que hacer pruebas donde los alumnos no se van a copiar», entonces fue el tema de entender, de aprender a evaluar competencias, desempeño, y no sólo conocimiento, no sólo «dime qué es» o «explícame esta cosa», sino que «genera un ejemplo donde puedan explicar», ponerlos en situaciones desafiantes [...] tener que llegar a romper con ese paradigma (P10).

Por otro lado, según lo indicado por los docentes las fuerzas de estructuras también podrían inhibir el cambio, principalmente debido al rechazo de estas nuevas estructuras. Un ejemplo es lo que expone la participante 3 a continuación:

[...] genera mucho conflicto entre los docentes, porque ellos no entienden que aquí hay una experiencia de un profesional que se tiene que validar, entonces, cuestionar la forma en la que estamos llevando a cabo esos procesos, es súper complejo y te va a generar conflictos (P3).

3.3 Procedimientos

La categoría referida al procedimiento del cambio del proceso de evaluación con un 19,6%, indica que existen fuerzas que impulsan los cambios del proceso y fuerzas que frenan el cambio, es decir, que mantienen el statu quo. Respecto a las fuerzas que impulsan el cambio, podemos ver que los docentes entrevistados hacen referencia a las facilidades de plazo para rendir las evaluaciones entregadas a los estudiantes durante el proceso enseñanza-aprendizaje, afirmando que el problema no solo recabe en la conectividad a internet, sino que también se debía tener en cuenta la situación en la que se encontraba el alumno y su entorno. Como indica la participante 3:

[...] dada las dificultades que hoy en día existen en torno a la conectividad; antes, la suspensión de una evaluación era solamente por enfermedad, hoy día también le dimos la posibilidad a los estudiantes que, si perdían la conectividad estando en una evaluación, esa situación iba a ser autorizada por parte de la Secretaría Académica para que el profesor le tomara posteriormente la evaluación (P3).

O el docente 7 que indica que las normativas en las IES era preocuparse por el entorno del alumno, decidiendo hacer las evaluaciones de manera asincrónica, indicando:

Finalmente decidimos hacer evaluaciones asincrónicas, es decir, se le envía la prueba y ellos responden, entregándola hasta veinticuatro horas después, por lo siguiente: porque (sólo para evaluaciones asincrónicas) la política de la Universidad en el fondo dice que alguien puede no tener internet, no tener espacio en la casa, no tener la disposición de computador porque a veces en la casa hay uno solo, entonces para no generar conflicto decidí hacer eso (P7).

Además, los docentes indican que la comunicación entre docentes y con el departamento eran esenciales para resolver problemas respecto a las normativas y procedimientos de las evaluaciones de los alumnos cuando estas eran de carácter grupal.

[...] un alumno quiso hablar conmigo al final de la clase, me indicó que tenían problemas con un compañero de equipo que no estaba avanzando con ellos en el trabajo, que no había contestado sus mails ni WhatsApp, etc., entonces para saber qué ocurría yo me tuve que comunicar con el alumno y con dirección de escuela porque el examen del ramo es grupal, entonces no podíamos dejar al alumno sin esta nota (P19).

Por otro lado, según lo indicado por los docentes, la rigidez en los tiempos de evaluaciones es considerada una fuerza que frena o que mantiene el statu quo al cambio en el proceso de evaluación, ya que como indica el participante no todos tienen esa flexibilidad, es más, los estudiantes están solicitando que lo tomen como consideración.

[...] en algunos casos no tienen toda la flexibilidad en cuanto a los tiempos de las evaluaciones, [...] no están las mismas condiciones, por lo que les cuesta más concentrarse y poder optimizar los tiempos, antes siempre se demoraban una hora en responder un cuestionario, pero ahora ellos dicen que se demoran mucho más, el doble de tiempo, por eso ellos piden que los profesores lo tomen en consideración al momento de tomar los tiempos (P9).

3.4 Aspecto relacional

Esta categoría representa la relación entre los principales actores involucrados en el proceso de evaluación, es decir, directivos, docentes y estudiantes, con un 12,5%. Específicamente, nos referimos al consenso en los intereses de la evaluación entre estos actores. Es así como se identificaron fuerzas que favorecen el cambio, por ejemplo, aceptar el diálogo, practicar la empatía mutua y la confianza, entre otros. Lo contrario, reflejarían fuerzas inhibitorias del cambio. Tras conocer de primera fuente la falta de recursos como conectividad o equipos, se pudo avanzar en la homogeneización del cambio. El entrevistado 2 destaca el acuerdo alcanzado entre los directivos y los estudiantes en la siguiente cita:

[...] llegamos a un acuerdo: donde la Universidad y la Escuela dispuso todo, todo, todo su esfuerzo en términos de dotar a los chicos de conectividad (P2).

Así mismo, ante la incertidumbre del nuevo escenario existieron instancias en las que las fuerzas impulsoras e inhibitorias se encontraron en tensión. De este modo, se dieron situaciones de frustración, negociación y acuerdos entre directivos, docentes y estudiantes. Tal como lo describe el participante 2 en la siguiente cita:

Y del proceso propiamente tal, tuvimos interrupciones a través de «paros en línea» que llamaban los chicos, donde manifiestan mucha preocupación por el uso de estos sistemas o las evaluaciones, o sienten mucha presión, la salud mental, que es una de las cuestiones que más recurrentemente se apela, en fin, pero creo que se ha dispuesto desde los profesores y desde los alumnos una disposición, yo diría, extraordinaria, en función de lo que es el contexto, extraordinaria para llevar las cosas adelante y bien (P2).

La falta de confianza de los docentes frente a las demandas de los estudiantes, en varios casos, representó una fuerza que ralentizó el cambio. Esta fuerza puede favorecer el cambio en la medida que los estudiantes se ganen esta confianza. A continuación, la entrevista de una docente ejemplifica lo señalado:

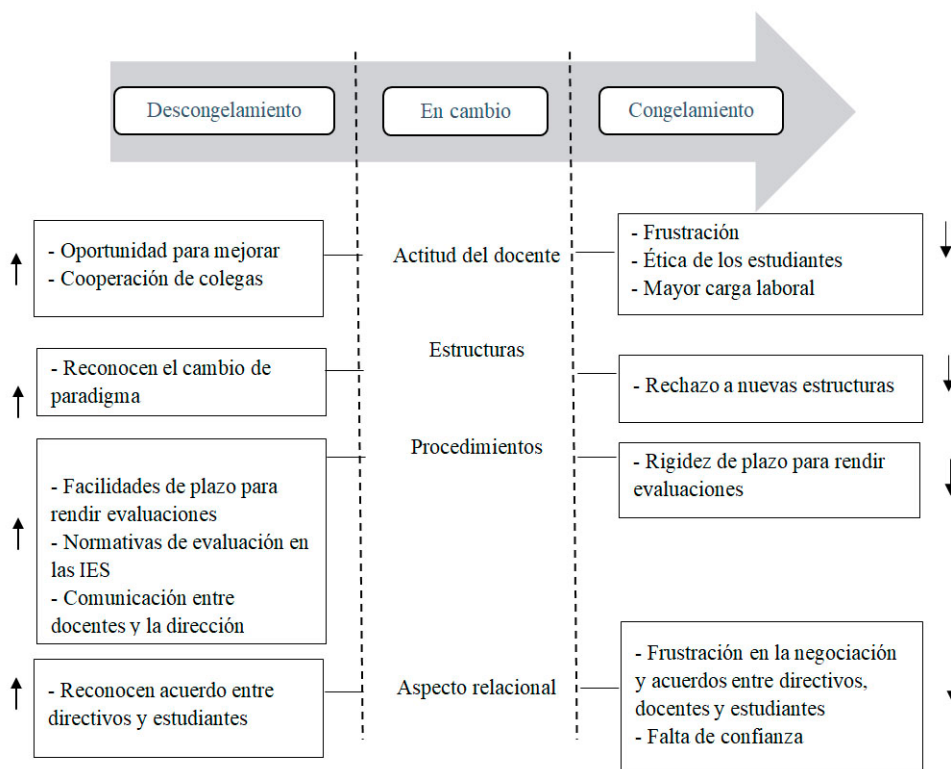
Los profesores sienten de que, al darles más tiempo hay posibilidades de copia, entonces está esa como «guerrilla», donde el estudiante pide más tiempo, pero el profesor tiene un temor de dar más tiempo porque piensa que eso les da tiempo

para copiar, o sea, finalmente, a lo que yo he apostado, desde mi mirada, es que los estudiantes tienen que ganarse ese mayor tiempo, o sea, si ellos quieren más flexibilidad, tienen que demostrar que van a usar ese tiempo no para copiar, si no que para, efectivamente, responder sus cuestionarios, y en la medida que el profesor vea que sus actitudes son honestas, también van a ir dando más tiempo (P9).

A continuación, la Figura 1 grafica el campo de fuerzas que interactúan en el cambio del proceso de evaluación.

Figura 1.

Marco conceptual del campo de fuerzas de la percepción de los docentes de IES ante el cambio del sistema de evaluación en tiempos de COVID-19.



Fuente: Elaboración propia. Basado en las entrevistas realizadas de agosto a octubre de 2020 y en el modelo teórico del proceso de cambio de Lewin (1947, 1958).

4. Discusión

El objetivo principal de este estudio fue identificar la percepción de los docentes de IES frente al cambio que ha tenido el proceso de evaluación en la enseñanza-aprendizaje en un escenario de pandemia. Basado en el lente teórico de la gestión de cambio, este estudio observó en las respuestas de los docentes la prominencia de cuatro categorías en las que se conjugan diversas fuerzas que actúan como impulso o restricción del cambio en el proceso de evaluación en tiempos de COVID-19.

En primer lugar, este estudio evidenció que el proceso de evaluación sí ha sufrido cambios respecto a la situación previa a COVID-19. De hecho, el proceso de evaluación debió transformarse dado las exigencias del contexto de pandemia a nivel global. Siguiendo a [Lewin](#)

(1958) y de acuerdo con Mishra et al. (2020), este nuevo escenario llevó al proceso evaluativo, tal y como lo conocíamos, a la primera fase del modelo de gestión de cambio (Lewin, 1947), denominado descongelamiento.

En segundo lugar, nuestro estudio observó un campo de fuerzas que impulsan e inhiben el cambio (Lewin, 1947). De acuerdo con las características de las fuerzas, internas o externas, las agrupamos en cuatro categorías: a) actitud del docente, b) estructuras c) procedimientos, y d) aspecto relacional. A su vez, cada una de estas categorías constituye un campo de combinación de fuerzas que compiten por imponerse y avanzar en el cambio o mantenerse en el statu quo.

Tercero, nuestro estudio reveló que, de acuerdo con la percepción de los docentes, la categoría con mayor predominio a la hora de adaptarse a las exigencias del cambio del proceso de evaluación en DRE corresponde a la actitud de los docentes (39,3%). Se destacan como fuerzas que impulsan, la percepción de que este nuevo escenario es una oportunidad para una mejora profesional. Por otra parte, las fuerzas que inhiben este proceso de cambio corresponden al sentimiento de frustración de los docentes, percepción de falta a la ética de los estudiantes y mayor carga laboral para los docentes. La fuerza más frecuente coincide con el estudio de Grande de Prado et al. (2020) al señalar que uno de los riesgos en la evaluación en línea está en las prácticas fraudulentas, plagios o la copia de respuestas en exámenes.

Cuarto, la siguiente categoría mencionada por los docentes es la de estructuras (28,6%). Esta se refiere al cambio de lo establecido. Las fuerzas que favorecen el cambio del proceso evaluativo es aceptar que se trata de un cambio de paradigma desde el modelo de enseñanza hasta el propio instrumento de evaluación, tiene que ver con el reconocimiento de que el estudiante es el centro del aprendizaje. Las fuerzas que impiden avanzar en este tránsito son el apego a lo conocido y rechazo a las nuevas estructuras. Lo más mencionado en esta categoría es aceptar que como docentes tienen el desafío de enfrentar un cambio de paradigma, siendo más urgente que los docentes recurran a ese afán de buscar criterios más adecuados para corregir y retroalimentar a los estudiantes (Caamaño, 2018).

Quinto, la categoría de procedimiento se refiere a lo normativo (19,6%). Las fuerzas que impulsan son: las facilidades de mayor plazo para que los estudiantes rindan las evaluaciones, adecuación de políticas relativas a la rendición de las evaluaciones establecidas por las IES, y la comunicación entre docentes y directivos. Como fuerzas que inhiben se mencionó la rigidez de algunos docentes para otorgar mayor plazo para las evaluaciones. De acuerdo con García-Peñalvo et al. (2020), las fuerzas del procedimiento deben lograr un equilibrio entre los controles que los docentes imponen al proceso evaluativo y las condiciones necesarias para que los estudiantes rindan el examen.

Sexto, la categoría relacional (12,5%) es la que agrupa las respuestas de los docentes, referidas a la relación con otros actores vinculados al proceso de evaluación, principalmente entre directivos - docentes - estudiantes. Las fuerzas que favorecen el cambio son reconocer que el diálogo es importante y solo así se lograrán acuerdos entre los actores. Sobre las fuerzas que restringen el cambio se mencionó la frustración que sienten los docentes por tener que negociar con los estudiantes, el acuerdo al que se llega y la falta de confianza entre los actores. La fuerza más indicada fue la necesidad de dialogar acerca de creencias y sentimientos para llegar a acuerdos con los estudiantes, ya sea para asegurarse que los estudiantes cuentan con las instalaciones mínimas para poder acceder a las clases en línea, o por la necesidad de disminuir el estrés de los estudiantes frente a la evaluación (Abramson, 2020; Feldman et al., 2008).

5. Conclusiones

Frente a un contexto disruptivo provocado por la pandemia el sistema de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje debió transformarse, pasando por fases de descongelamiento, cambio y congelamiento. Factores como la actitud del docente, la estructura, procedimiento y los aspectos relacionales impulsaron y/o frenaron el cambio del proceso de evaluación ante el nuevo escenario.

Si bien esta investigación brinda ideas valiosas respecto a las evaluaciones en tiempos de COVID-19, presenta al menos dos limitaciones. Por una parte, se refiere al tamaño muestral limitado, cuya selección de los participantes es por conveniencia. Por otro lado, nos basamos en un contexto específico de las IES en el área de negocios sin incluir otras disciplinas del conocimiento. Es importante destacar que esta investigación no tiene como ambición generalizar los hallazgos, sino más bien generar directrices para ser exploradas y profundizadas por futuras investigaciones. Una vía probable de estudio futuro es hacer seguimiento en diferentes momentos de este contexto de pandemia, a través de un estudio longitudinal. Otro camino, podría ser extender este estudio a otras áreas del conocimiento en las IES y, además, realizar estudios comparados con IES de otros países, en el que aspectos culturales o institucionales podrían estar moderando estos hallazgos. Finalmente, utilizar métodos cuantitativos para observar, por ejemplo, los efectos en el desempeño de los estudiantes, en la retención o deserción de estudiantes.

Referencias

- Abella García, V., Grande de Prado, M., García-Peñalvo f. J., y Corell, A. (2020). *Guía de recomendaciones para la evaluación en línea en las Universidades Públicas de Castilla y León*. Versión 1.1. Castilla y León, España: Universidad de Burgos, Universidad de León, Universidad de Salamanca y Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3780661>.
- Abramson, A. (2020). Enhancing online learning. *Monitor on Psychology*, 15(4). <http://bit.ly/onlineCOVID-19>.
- Caamaño, C. (2018). Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad. Sentido didáctico y curricular de las evaluaciones. *Cuadernos De Investigación Educativa*, 2(15), 91 - 114. <https://doi.org/10.18861/cied.2008.2.15.2734>.
- Cabrera, F. A., y Espín, J. V. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Carstairs, J., y Myers, B. (2009). Internet testing: A natural experiment reveals test score inflation on a high-stakes, unproctored cognitive test. *Computers in Human Behavior*, 25(3), 738-742. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.01.011>.
- Castillo Arredondo, S., y Cabrerizo Diago, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>.
- Dawson, P. (2016). Five ways to hack and cheat with Bring Your Own Device electronic examinations. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 592-600. <https://doi.org/10.1111/bjet.12246>.

- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2000). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks. SAGE Publication.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and Innovation*. Routledge.
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón Puignau, G. C., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-752. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/406>.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. Sage.
- Fuerte, K. (2021). *Cuando la evaluación del aprendizaje se reduce a exámenes — Observatorio de Innovación Educativa*. Observatorio de Innovación Educativa. <http://bit.ly/2YtsRkW>.
- García-Peñalvo, F. J., y 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://bit.ly/3KPjOV3>.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.23086>.
- García-Planas, M. I., y Torres, J. T. (2021). Transición de la docencia presencial a la no presencial en la UPC durante la pandemia del COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 177-187. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5015>.
- Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., y Sacha, G. M. (2020). *Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/9zuac>.
- Grande de Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A., y Abella García, V. (2020). *La virtualización causada por el Covid-19: recomendaciones para la evaluación. Enseñar, evaluar e aprender no ensino superior: perspectivas internacionais*. <https://bit.ly/3kJIsHn>.
- Guíñez-Cabrera, N., Jeldes-Delgado, F., Ganga-Contreras, F., y Mansilla-Obando, K. (2021). Satisfacción e insatisfacción en los docentes con cargos administrativos de instituciones de educación superior: Un estudio exploratorio en tiempos de covid-19. *Interciencia*, 46(7/8), 324-331. <https://bit.ly/39kfaKo>.
- Hodges, Ch., Moore, S, Lockee, B, Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. <https://bit.ly/3h6Bjh5>.
- Hussain, S. T., Lei, S., Akram, T., Haider, M. J., Hussain, S. H., y Ali, M. (2018). Kurt Lewin's change model: A critical review of the role of leadership and employee involvement in organizational change. *Journal of Innovation & Knowledge*, 3(3), 123-127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jik.2016.07.002>.
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1, 5-41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>.
- Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, y E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 197-211). Hot: Rinehart & Winston.
- McArdle, S., McGale, N., y Gaffney, P. (2012). A qualitative exploration of men's experiences of an integrated exercise/CBT mental health promotion programme. *International Journal of Men's Health*, 11(3), 240–257. <https://bit.ly/3KJzh8M>.
- Medina-Díaz, M. del R., y Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270-283. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>.

- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Lineamientos Plan Funcionamiento 2021*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/16810>.
- Ministerio de Salud. (2020). *Presidente declara Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe en todo el territorio nacional*. Ministerio de Salud-Gobierno de Chile. <https://bit.ly/3te40jj>.
- Mishra, L., Gupta, T., y Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100012. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>.
- OMS. (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. <http://bit.ly/3oDdPDT>.
- Pereira, D., Flores, M. A., y Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1008-1032. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1055233>.
- Savenye, W. C., y Robinson, R. S. (2005). Using qualitative research methods in higher education. *Journal of computing in Higher education*, 16(2), 65-95. <https://doi.org/10.1007/BF02961475>.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers college press.
- Sherman, W. S., y Roberto, K. J. (2020). *Are you talkin' to me?: the role of culture in crisis management sensemaking*. *Management Decision*. <https://doi.org/10.1108/MD-08-2020-1017>.
- Sokal, L., Trudel, L. E., y Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago, USA: Chicago University.
- UNESCO. (2020). *COVID-19: 10 Recommendations to plan distance learning solutions*. UNESCO. <https://bit.ly/34BE6dg>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Tareas de aprendizaje promovidas en preguntas de instrumentos de evaluación en Educación Superior

Alejandro Sepúlveda Obreque^a, Andrea Minte Münzenmayer^b y Danilo Díaz-Levicoy^c

Universidad de Los Lagos, Osorno^{ab}. Universidad Católica del Maule, Talca^c, Chile


Recibido: 23 de julio 2022 - Revisado: 13 de diciembre 2022 - Aceptado: 29 de diciembre 2022


RESUMEN

Las tareas de aprendizaje modelan las prácticas pedagógicas y definen las dimensiones cognitivas que se promueven en las aulas. Este estudio tiene como propósito principal, evaluar el tipo de tarea promovida en las preguntas de los instrumentos de evaluación aplicados por docentes en una universidad pública chilena. Se utilizó el método cuantitativo. Se recopilaron 260 instrumentos que contenían 2388 preguntas, las cuales constituyeron una muestra no probabilística. El análisis de los datos se realizó a partir de la dimensión del proceso cognitivo, contenida en el constructo introducido por Doyle. Cabe destacar que, en los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes, si bien promueven todo tipo de tareas de aprendizaje, predominan las vinculadas con el recuerdo: la reproducción, la comprobación, aplicación de fórmulas y procedimientos. Las opiniones, comparaciones y elementos de creatividad son demandados en menor medida. Se concluye que las exigencias intelectuales declaradas en el modelo evaluativo institucional, no se corresponden con las demandas de las tareas de aprendizaje registradas en los instrumentos evaluativos aplicados por los docentes.

Palabras clave: Tareas de aprendizaje; instrumentos de evaluación; habilidades cognitivas; educación superior.

*Correspondencia: Alejandro Sepúlveda Obreque (A. Sepúlveda).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-5033-8400> (asepulve@ulagos.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-3158-0231> (andrea.minte@ulagos.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-8371-7899> (dddiaz01@hotmail.com).

Learning tasks promoted in questions of evaluation instruments in Higher Education

ABSTRACT

The learning tasks model pedagogical practices and define the cognitive dimensions that are promoted in the classroom. The aim of this study was to evaluate the type of task promoted in the questions of the evaluation instruments applied by teachers in a Chilean public university. The quantitative method was used. 2388 questions from 260 instruments were analyzed from the dimension of the cognitive process, contained in the construct introduced by Doyle. In the evaluation instruments applied by teachers, although they promote all kinds of learning tasks, those related to memory predominate: reproduction, verification, and application of formulas and procedures. Opinions, comparisons and elements of creativity are demanded to a lesser extent. It is concluded that the intellectual demands declared in the institutional evaluation model do not correspond to the demands of the learning tasks registered in the evaluation instruments applied by the teachers.

Keywords: Learning tasks; evaluation instruments; cognitive skills; higher education.

1. Introducción

La calidad del aprendizaje y la enseñanza es de alta preocupación por todos aquellos que, de una u otra forma, participan directa o indirectamente en este proceso. La calidad está sujeta a variados factores, entre ellos, los instrumentos de evaluación, ya que se considera a este proceso como una actividad de aprendizaje, más que una rendición de cuentas o una medición de lo memorizado por los estudiantes (Tekkumru-Kisa y Badrinarayan, 2019).

De acuerdo con la [NGSS Lead States \(2013\)](#) la educación actual experimenta importantes reformas de diversa naturaleza que traen aparejados esfuerzos, compromisos y esperanzas, que se dirigen hacia los estudiantes con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes.

La evaluación es parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Proporciona información acerca de los logros obtenidos por los estudiantes en diferentes momentos, al inicio, durante y al final del proceso. La evaluación diagnóstica permite conocer el estado actual de saberes que dominan los estudiantes; la evaluación de proceso tiene propósitos formativos y sirve para la guía y mejora de los aprendizajes; y la evaluación sumativa, en tanto, se utiliza para la rendición de cuentas de aprendizajes y competencias logradas. Es decir, se trata de evaluación de producto ([Nortes-Checa y Nortes-Martínez-Artero, 2012](#)).

[Majós y Rochera \(2011\)](#) señalan que la evaluación consiste en un sistema de actividades integrado que se da entre profesorado y estudiantes a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se inserta de forma continua en las actividades y en ciertos períodos lectivos de forma específica. Desde una perspectiva constructivista se entiende como una práctica que regula la actividad individual y conjunta entre profesores y estudiantes durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje ([Majós y Rochera, 2011](#)).

La importancia de la evaluación radica en que abre o cierra posibilidades en la vida de los estudiantes. El evaluador debe poseer un sólido componente ético-moral para llevar a cabo

esta actividad, ya que es capaz de producir profundos efectos en los estudiantes. Si bien, la evaluación es una práctica habitual, esta no siempre se desarrolla de la mejor forma. Profesores de todos los niveles educativos reconocen que su evaluación descansa en la intuición, en la experiencia y que está cargada de juicios valorativos, preferencias personales y falta de transparencia (House y Howe, 2001).

El profesorado requiere conocimientos teóricos y prácticos fundamentados para evaluar a los estudiantes (Sanmartí, 2007). La evaluación de aprendizajes constituye un proceso sistemático, formativo y crítico que debe considerar el contexto, las condiciones laborales, la cultura escolar, entre otros factores. Para Sanmartí (2007), la evaluación es el motor del aprendizaje porque define qué y cómo se aprende, además de qué y cómo se enseña.

La evaluación constituye una actividad relevante, la cual resulta sorprendentemente reduccionista por la forma en que se practica. Para Doyle y Carter (1984) la evaluación se realiza mediante tareas de aprendizaje, a las cuales denominan “estructuras situacionales que organizan y dirigen pensamiento y acción” (p. 129). Señalan que la tarea de aprendizaje hace referencia a un objetivo y expresa cómo se procesa la información. También regula el contenido, la elección de la estrategia de procesamiento de la información, afecta incluso el clima del aula y el estilo de docencia del profesor.

Doyle (1986a) es uno de los exponentes principales de las tareas de aprendizaje, es un referente de consulta imprescindible por los investigadores interesados en estudiar este tema. Plantea que una característica importante de las tareas es que pueden ser de múltiples niveles cognitivos. Las clasifica, de menor a mayor complejidad cognitiva en:

i. *Tareas de aprendizaje memorísticas*: consisten en recuperar y traer a la memoria datos y conocimientos relevantes de largo plazo.

ii. *Tareas de aprendizajes comprensivas*: conllevan la habilidad de construir significado a partir del material presentado, incorporando comunicación oral, escrita y gráfica.

iii. *Tareas de aprendizajes analíticas*: consideran examinar en detalle una o más cosas, para segregar o considerar por separado sus partes, para saber sus características o cualidades y extraer conclusiones.

iv. *Tareas de aprendizajes críticas*: demandan analizar, examinar y juzgar en detalle algo y valorarlo según los criterios establecidos.

v. *Tareas de aprendizajes comparativas*: exigen observar, encontrar semejanzas o diferencias entre dos ideas, objetos, personas o animales.

vi. *Tareas de aprendizaje de opinión*: corresponden a ideas o juicios personales que se tiene sobre algo o alguien.

vii. *Tareas de aprendizaje creativas*: implican realizar cosas y hacer algo nuevo. Combinar elementos para construir un todo coherente, reorganizándolo en un nuevo patrón o estructura.

Doyle (1986b) sostiene que una tarea de aprendizaje consiste en un conjunto de operaciones que se requieren para generar un producto. En esencia, se espera que los estudiantes produzcan respuestas y busquen métodos para obtener tales respuestas. El concepto de tarea en Doyle (1986b) es significativo, en tanto, regula la selección de información y las estrategias para su procesamiento. Afirma, además, que la tarea define aquello que los estudiantes aprenderán. Es decir, las adquisiciones de aprendizaje dependen directamente de las demandas cognitivas propuestas por los docentes. Esto se da no solo en la interacción en el aula sino muy especialmente en la evaluación.

Para Doyle (1986a) “las tareas que involucran procesos cognitivos superiores requieren a estudiantes que tomen decisiones sobre cómo usar conocimiento y habilidades en circunstancias particulares” (p. 367). Esto significa que se puede inferir, que las tareas de aprendizaje organizadas por el docente develan las concepciones que ellos poseen acerca de la sociedad, de las instituciones de enseñanza, del aprendizaje, entre otros aspectos, debido a que está impregnada de dimensiones morales, políticas y psicológicas (Santos-Guerra, 2003). Específicamente, en este estudio, se define tarea de aprendizaje como un segmento de una pregunta declarada en los instrumentos de evaluación aplicado a los estudiantes (Stein et al., 2009; Tekkumru-Kisa et al., 2015).

En este sentido, los profesores desempeñan un papel fundamental en el diseño, selección y gestión de las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes a través de las tareas que seleccionan. Una importante cantidad de tareas diseñadas por los docentes no brindan a los estudiantes el tipo de oportunidades de aprendizaje que exige la nueva generación de estándares. Muchas lecciones de ciencias, por ejemplo, tienden a presentar la ciencia como un cuerpo de conocimiento estático, con oportunidades limitadas para involucrar a los estudiantes en la práctica científica (Banilower et al., 2018; Weiss et al., 2003).

Las tareas de aprendizaje son determinantes porque constituyen un común denominador en la clase, entre el trabajo del profesor y el trabajo del estudiante (Doyle, 1986a).

En consecuencia, conocer y analizar las tareas académicas que se asignan a los estudiantes proporciona un foco de atención a los docentes para saber y valorar la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje que se promueven en los alumnos, además de analizar, modificar tareas y pensar en formas de implementarlas de manera efectiva (Boston y Smith, 2011; Johnson et al., 2016; Tekkumru-Kisa et al., 2018).

De acuerdo con Santos-Guerra (2003), se presentan cuatro aspectos fundamentales y complejos entre evaluadores, evaluados y entre los integrantes de ambos grupos. Estos son: 1) la evaluación se da en un determinado lugar y está condicionada por los agentes que intervienen en ella; 2) los docentes no realizan las mismas evaluaciones a estudiantes que tutorizan; 3) la universidad condiciona la práctica evaluativa de los docentes; y 4) el docente evalúa bajo presión académico-administrativa a gran cantidad de estudiantes. Todos estos factores afectan e influyen en la evaluación realizada en los diversos niveles del sistema escolar y en la Educación Superior.

Evaluar es complejo, debido a que esto demanda a los docentes una serie de habilidades para aplicar tareas de evaluación significativas. Sanmartí (2007) identifica cinco características de una tarea de evaluación bien lograda: 1) debe ser contextualizada, es decir, plantear una situación con sentido que permita la resolución o interpretación; 2) debe desafiar a los estudiantes a analizar diferentes ideas o variables; 3) no se debe reproducir lo realizado en las clases; 4) se debe considerar al destinatario, por lo tanto, debe explicarse bien la tarea; y 5) se debe distinguir entre dos criterios: de realización y de resultados. El criterio de realización se asocia a aspectos u operaciones que el estudiante debe aplicar para hacer una tarea, y el criterio de resultado permite comprobar la calidad o la efectividad de las acciones realizadas por los estudiantes. Esto significa que las acciones deben ser precisas, originales, concisas, completas y pertinentes.

Los instrumentos de evaluación demandan también diferentes habilidades a los estudiantes, quienes desarrollan tareas de evaluación para responder a los objetivos didácticos planteados. Por otro lado, los docentes requieren recoger información suficiente para encauzar el proceso de aprendizaje y de enseñanza. Por tanto, no existen buenos o malos instrumentos. Existen instrumentos adecuados en la medida en que sirvan a los objetivos propuestos y se orienten a la mejora. Además, en la diversidad y novedad de instrumentos de evaluación y

tareas de aprendizaje se potencian nuevos razonamientos, interpretaciones y comprensiones en los estudiantes. Evaluar es una condición indispensable para mejorar el proceso de enseñanza y este impacta en la evaluación de forma directa. En otras palabras, un docente gestiona su propio currículum educativo porque puede cambiar el qué se enseña, cuándo y cómo lo hace y, por ende, también cómo evalúa.

Hasta fines del siglo XX, la evaluación en Educación Superior estuvo enfocada en la comprensión de conocimientos y en el avance curricular de las materias a enseñar. A comienzos del siglo XXI, se enfatizó en la evaluación de competencias y habilidades genéricas, consideradas transversales y, a la vez, independientes de las disciplinas. Luego, se centró la evaluación en los aprendizajes estratégicos de los estudiantes y en los saberes importantes para la vida. En estricto sentido, se puede señalar que la evaluación en la Educación Superior ha evolucionado desde la evaluación del aprendizaje hacia la evaluación para el aprendizaje (Sambell et al., 2013). Carless (2015) también sostiene la idea de la evaluación orientada al aprendizaje y para Boud y Soler (2015) se trata de una evaluación sostenible y Rodríguez-Gómez e Ibarra-Sáiz (2015) caracterizan a este tipo de evaluación como de aprendizaje y de empoderamiento.

En síntesis, la evaluación está cambiando desde la tradicional manera de entenderla como punitiva y de resultado hacia una nueva forma, orientada al aprendizaje, centrada en la mejora, en la comprensión y en el empoderamiento de los estudiantes frente al proceso educativo.

2. Método

Se trató de una investigación acerca de las tareas de aprendizaje, que demandan las preguntas de los instrumentos de evaluación aplicados en una universidad pública chilena. Se adscribió al paradigma positivista. El tipo de estudio fue descriptivo y el método utilizado fue cuantitativo (Field, 2009). La unidad de análisis estuvo conformada por los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes en sus clases. La muestra correspondió al tipo no probabilística, de carácter errática.

Los criterios establecidos para considerar la muestra de los instrumentos evaluativos en este estudio fueron los siguientes: a) haber sido aplicadas el año 2019; b) optar por evaluaciones de carácter sumativa; c) elegir varios instrumentos (entre una a cuatro evaluaciones por docente); y d) que sean de diversa naturaleza. Las evaluaciones fueron recogidas por los autores mediante correos electrónicos, retiro de las versiones impresas desde las oficinas de los docentes y también se tuvo acceso a repositorios de instrumentos de evaluación de algunas carreras profesionales de la institución.

La muestra final estuvo conformada por 2388 tareas de aprendizaje, contenidas en las preguntas formuladas en 260 instrumentos de evaluación. Estas evaluaciones fueron aplicadas por 80 docentes, los cuales adscriben a 18 carreras de la universidad del estudio, el año 2019.

Las tareas de aprendizaje que subyacen en las preguntas se analizaron para su categorización. El referente teórico utilizado fue el modelo tipo de tarea de aprendizaje elaborado por Doyle (1986a). La elección se fundamenta en que Doyle (1986a) constituye una base teórico-epistemológica importante para investigaciones en el área. Se trata del modelo ecológico de referencia que destaca la importancia de las tareas de aprendizaje realizadas en el aula, las cuales permiten estudiar la relación entre los procesos mentales del estudiante y la evaluación aplicada. Además, se trata de un modelo útil para comprender y evaluar la práctica docente.

Como afirmó Doyle (1988), la tarea de aprendizaje constituye una unidad de trabajo disciplinario, relacionado con la evaluación que se asigna a los estudiantes para involucrarlos intelectualmente en su aprendizaje.

El modelo ecológico de Doyle (1986b) contiene una taxonomía de tareas académicas que las clasifica, de menor a mayor complejidad cognitiva, en la siguiente escala: tareas memorísticas; comprensivas; analíticas; críticas; comparativas; de opinión y creativas. Esta clasificación de tareas se utilizó en el presente estudio.

Las tareas de aprendizaje fueron ingresadas a la hoja de cálculo Excel de Office. Los datos se organizaron en tablas. Con el propósito de cautelar la objetividad en la clasificación de las tareas de aprendizaje participaron tres jueces. El procedimiento fue el siguiente: se leyeron en voz alta las preguntas; los jueces valoraban las tareas de aprendizaje que la pregunta demandaba y luego se asignaba a una categoría, de acuerdo con la taxonomía de Doyle (1986b). Cada juez realizó su propia valoración y clasificación. En los casos en que no hubo acuerdo se tomó como criterio que dos de tres jueces coincidieran en su valoración para otorgar la clasificación definitiva a las tareas de aprendizaje. En los casos en que no hubo claridad se determinó que un cuarto experto tomara la decisión. En la mayoría de los casos hubo acuerdo entre los jueces para clasificar las tareas de aprendizaje. Particularmente, en aquellas que se promovían tareas de aprendizaje básicas, tales como recordar, comprender, estructurar. Algunos ejemplos son las siguientes preguntas (en adelante: p):

Nombre 3 aspectos importantes en el desarrollo de interfaces de los S.I. (p. 451).

¿Con qué personaje te identificas? (p. 602).

Algunos ejemplos de preguntas en las cuales hubo diferencias entre los jueces se pueden mencionar los siguientes:

¿Cómo te ha marcado a ti la película? ¿Por qué? (p. 367)

¿Cómo se refleja la educación líquida en el aula hoy? (p. 1121).

En síntesis, se trató de un trabajo de consenso, el cual pretendió lograr la objetividad en la clasificación de las tareas de aprendizaje sobre la base de la taxonomía señalada.

3. Resultados

Se presentan las tareas de aprendizaje contenidas en las preguntas de los instrumentos de evaluación aplicados por los docentes en las diferentes carreras profesionales de la universidad. Los resultados se expresan en tablas complementadas con ejemplos de las categorías del modelo ecológico de Doyle (1986b).

Un total de 2388 tareas de aprendizaje fueron reconocidas en 260 instrumentos de evaluación (Tabla 1). Se constata que las tareas de tipo *memorísticas* (55,7%) son las más promovidas en las preguntas formuladas. Algunos ejemplos encontrados son:

¿Cuál es el principal objetivo de la contabilidad? (p. 908).

Nombre por lo menos dos temas que te hayan gustado del ramo anterior (p. 50).

Indique cuál es el beneficio principal de los S.I. en la empresa (p. 2032).

Se advierte que el 23,2% de tareas de aprendizaje corresponde al tipo *comprensivas*. Entre los ejemplos se evidencian las siguientes:

Explique el significado de la figura siguiente (p. 42).

¿Por qué una organización puede ser entendida en términos sistémicos? Fundamente su respuesta (p. 1903).

Explique la metáfora del edificio de Maquiavelo (p. 190).

Las tareas de aprendizaje de tipo *analíticas*, consideradas más proclives al desarrollo de demandas cognitivas de orden superior, están menos declaradas en los instrumentos de evaluación pesquisados (4,2%). Ejemplo de estas son:

¿Cuáles son los factores que inciden en el aumento de la temperatura de la tierra? (p. 598).

¿Qué implicancias tiene una proyección en el aumento en las ventas en las proyecciones del financiamiento? (p. 477).

El desarrollo de tareas de aprendizaje denominadas *críticas*, observadas en las preguntas escritas, alcanza el 11,9%. Ejemplos de esta categoría son:

Elabore un ensayo crítico sobre la Reforma Educacional que se está desarrollando en Chile (p. 1502).

¿Cómo calificarías la determinación de eliminar las AFP? (p. 250).

El tipo de tarea de aprendizaje conocida como *comparativa* fue encontrada en un 2,4% de los instrumentos evaluativos. Ejemplos alusivos son:

Por medio de un mapa conceptual, establezca relaciones entre 3 o más actitudes y características de la conciencia moral (Brandt) y uno de los estadios de desarrollo moral (Kohlberg) (p. 197).

Haga una comparación entre organizaciones del pasado y cómo han cambiado debido a la incorporación de sistemas de información y TIC (p. 1780).

Explique la diferencia entre célula animal y vegetal (p. 200).

Las tareas de aprendizaje de la categoría de *opinión* (0,9%) están presentes en un muy bajo porcentaje en los instrumentos de evaluación diseñados y aplicados por los docentes en la universidad. Ejemplos de este tipo de tarea son:

¿La política es una ciencia o es un arte? Responda de acuerdo a los autores y visión crítica personal (p. 97).

Dé a conocer su opinión del nivel de dominio de las habilidades de comprensión lectora del grupo en general (p. 24).

En el último nivel de la taxonomía se consideran las tareas de aprendizaje *creativas*, las cuales alcanzan el 2,1% del total. Entre los ejemplos se encuentran:

Construya un gráfico donde se represente el promedio de rendimiento para cada sub-población y realice un comentario relevante en relación a lo graficado (p. 88).

Genere una aplicación en Excel, que automatice la gestión de venta de los productos de la frutería Lo Valledor. Para ello, la gestión de ventas, funcionará en un libro del mismo nombre y tendrá dos hojas relacionadas entre sí (p. 310).

Tabla 1.

Cantidad y porcentaje de tipos de tareas de aprendizaje presentes en preguntas de instrumentos evaluativos.

Tipo de tarea	Cantidad	Porcentaje (%)
Memorísticas	1331	55,7
Comprensivas	554	23,2
Analíticas	100	4,2
Críticas	285	11,9
Comparativas	45	2,4
De opinión	23	0,9
Creativas	50	2,1
Total	2388	100

Fuente: elaboración propia sobre la base de los datos obtenidos.

En síntesis, se puede señalar que, las tareas de aprendizaje contenidas en las preguntas formuladas en los instrumentos evaluativos aplicados en la universidad corresponden a tareas *memorísticas* en más de la mitad del total de preguntas. Esto demuestra, por otra parte, que las tareas complejas se presentan en menor medida. A modo de ejemplo, las tareas que implican creatividad apenas superan el 2% y las de opinión no alcanzan el 1%. Se detectó que las preguntas de comprensión y crítica están presentes en un tercio de las tareas solicitadas. Esto significa que, en general, las exigencias intelectuales a los estudiantes de las carreras profesionales se concentran en el nivel memorístico, lo cual impacta negativamente en la formación. Por ende, se debería privilegiar otro tipo de tareas asociadas a las preguntas en los instrumentos evaluativos, las cuales permitan desarrollar competencias intelectuales superiores para un mejor desempeño laboral futuro.

4. Discusión de resultados

Los procesos educativos deben ser evaluados de forma permanente y rigurosa para velar por la calidad de los mismos. Se trata de detectar fortalezas y debilidades, con la finalidad de transformar y comprender el proceso educativo (Santos-Guerra, 2003). De esta manera, las tareas de aprendizaje contenidas en los instrumentos evaluativos aplicados por los docentes durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje constituyen una actividad fundamental para evaluar la calidad de los resultados de aprendizaje.

Por otra parte, la forma de evaluar refleja, en gran medida, la teoría de enseñanza que sustenta el quehacer docente. Mediante las prácticas evaluativas es posible inferir concepciones, características y definiciones en torno a las estrategias de enseñanza aplicadas por los profesores. Es decir, la evaluación devela las características del proceso educativo y constituye una actividad determinante para comprender el impacto que tiene en la calidad del aprendizaje (Santos-Guerra, 1999).

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten constatar que la evaluación realizada en una universidad pública chilena posee efectos sobre el proceso de enseñanza. Tanto este como la evaluación son de tipo tradicional. La evaluación se centra, preferentemente, en desarrollar procesos cognitivos, tales como memoria, repetición, rendición de cuentas y comprobación del aprendizaje logrado (Santos-Guerra, 2003). De acuerdo con la forma de evaluar, se puede señalar, que la docencia pone énfasis en la transmisión de contenidos, con lo cual se reproduce el modelo clásico de enseñanza.

Otro hallazgo significativo de la presente investigación se relaciona con los instrumentos de evaluación aplicados, los cuales promueven todas las tareas de aprendizaje comprendidas en la taxonomía de [Doyle \(1986a\)](#). Esto significa que los instrumentos de evaluación recabados y analizados se encuentran en los diferentes niveles de la taxonomía, desde aprendizajes memorísticos hasta aprendizajes que demandan creatividad.

No obstante, las tareas de aprendizaje promovidas en las preguntas escritas de los instrumentos evaluativos son, mayoritariamente, de conocimiento, recuerdo, reproducción, aplicación de fórmulas y tareas de procedimiento. Es decir, se ubican en los niveles inferiores o elementales de la taxonomía. Se privilegia la reproducción en desmedro de la producción. Las actividades evaluativas no están contribuyendo al desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Esto también fue descubierto en los estudios de [Stiggins \(2004\)](#) y [Celman \(2005\)](#), quienes concluyen que las concepciones orientadoras de las actividades evaluativas de los docentes son enfoques que, generalmente, privilegian lo reproductivo e instrumental. En este sentido, lo memorístico representa una mirada acotada de la evaluación, puesto que destaca solo algunos aspectos del aprendizaje.

Sobre la base de estos resultados, se puede afirmar que, mediante los instrumentos aplicados solo es posible conocer los conocimientos del estudiante porque no se ofrecen datos respecto de la forma en que aprendieron los contenidos, tampoco se logra conocer cuánto aprendió, por qué lo sabe, cuáles contenidos o habilidades no ha adquirido y por qué no ha asimilado algunos otros. En consecuencia, la evaluación se concentra, preferentemente, en cuantificar los aprendizajes ([Stiggins, 2006](#)), lo cual concuerda con los resultados de esta investigación.

En otras palabras, las tareas de aprendizaje ponen escaso énfasis en el desarrollo de procesos cognitivos de nivel superior. En esencia, las tareas de opinión y creativas que involucran procesos cognitivos superiores no son frecuentes en los instrumentos de evaluación aplicados. Las tareas más complejas demandan a los estudiantes tomar decisiones acerca de cómo utilizar conocimientos y habilidades en circunstancias particulares. Las denominadas, *tareas de opinión* exigen a los estudiantes fundamentar o expresar una preferencia por algo ([Doyle, 1986a](#)).

Adicionalmente, los resultados de este trabajo coinciden con la investigación de [Jackson \(2002\)](#), quien concluye que un grupo minoritario de docentes posee una mirada más inclusiva acerca de la evaluación.

Se puede señalar, que la evaluación del aprendizaje practicado en la universidad del estudio potencia las tareas memorísticas y debilita la creatividad. En consecuencia, las tareas de aprendizaje están puestas al servicio de las habilidades intelectuales básicas.

5. Conclusiones

Las tareas de aprendizaje contenidas en los instrumentos evaluativos de esta investigación dan cuenta que los docentes de la universidad promueven tanto aprendizajes memorísticos como aquellos que demandan creatividad, aunque estas últimas se presentan en menor medida. Es decir, las tareas de las preguntas escritas de los instrumentos evaluativos son de conocimiento, recuerdo, reproducción, aplicación de fórmulas y tareas de procedimiento, mayoritariamente. En resumen, las tareas de aprendizaje promovidas en los instrumentos evaluativos actuales no ofrecen a los estudiantes las oportunidades de aprendizajes que exigen los nuevos enfoques y concepciones de enseñanza.

Por otra parte, la concepción evaluativa que subyace en las tareas de aprendizaje exigidas a los estudiantes en los instrumentos de evaluación aplicados no es coherente con los postulados del modelo evaluativo institucional vigente, el cual adscribe al paradigma evaluativo

centrado en el aprendizaje significativo y por competencias. Esto genera diferencias sustantivas entre lo declarado en los documentos oficiales y la práctica evaluativa real.

Los hallazgos obtenidos son importantes para mejorar la formación de los estudiantes. En la medida en que las tareas de aprendizaje de las preguntas contenidas en los instrumentos de evaluación posean mayores exigencias intelectuales, mejorará calidad de los aprendizajes y de la enseñanza.

Entre las propuestas se puede sugerir la revisión permanente de las actividades evaluativas, específicamente, de las tareas de aprendizaje contenidas en las preguntas de los instrumentos evaluativos desde una visión integral y cooperativa. Todo ello, con la finalidad de crear instancias para que los profesores desplieguen sus capacidades metacognitivas y desarrollen un proceso reflexivo de autoevaluación sostenido en el tiempo para mejorar la formación profesional.

Referencias

- Banilower, E. R., Smith, P. S., Malzahn, K. A., Plumley, C. L., Gordon, E. M., y Hayes, M. L. (2018). *Report of the 2018 NSSME+*. Chapel Hill, N.C.: Horizon Research.
- Boston, M. D., y Smith, M. S. (2011). A 'task-centric approach' to professional development: Enhancing and sustaining mathematics teachers' ability to implement cognitively challenging mathematical tasks. *ZDM*, 43(6-7), 965-977. <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0353-2>.
- Boud, D., y Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research*, 69(6), 963-976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. C. Palou de Maté (Eds.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Paidós.
- Doyle, W. (1986a). Content representation in teacher's definitions of academic work. *Journal of Curriculum Studies*, 18(4), 365-379. <https://doi.org/10.1080/0022027860180402>.
- Doyle, W. (1986b). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3ra. ed., pp. 392-431). Macmillan.
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23, 167-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2302_6.
- Doyle, W., y Carter, K. (1984). Academic tasks in classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 129-149. <https://doi.org/10.2307/3202177>.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.
- House, E., y Howe, K. (2001). *Valores en evaluación e investigación social*. Morata.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Johnson, R., Severance, S., Penuel, W. R., y Leary, H. (2016). Teachers, tasks, and tensions: Lessons from a research-practice partnership. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(2-3), 169-185. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9338-3>.
- Majós, T., y Rochera, M. (2011). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En C. Coll (Ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 155- 171). Graó.

- NGSS Lead States (2013). *Next Generation Science Standards: for states, by states*. The National Academies Press.
- Nortes-Checa, A., y Nortes-Martínez-Artero, R. (2012). Matemáticas para maestros en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 357-360.
- Rodríguez-Gómez, G., e Ibarra-Sáiz, M. (2015). Assessment as learning and empowerment: towards sustainable learning in higher education. En M. Peris-Ortiz y J. Merigó Lindahl (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education. Innovation, Technology, and Knowledge Management* (pp. 1-20). Springer.
- Sambell, K., Mcdowell, L., y Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave Evaluar para aprender*. Grao.
- Santos-Guerra, M. (1999). 20 Paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 369-392.
- Santos-Guerra, M. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 69-80.
- Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M. A., y Silver, E. A. (2009). *Implementing standards-based math instruction: a casebook for professional development*. Teachers College Press.
- Stiggins, R. (2004). New assessment beliefs for a New School Mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27. <https://doi.org/10.1177/003172170408600106>.
- Stiggins, R. (2006). What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather than assessment of learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14.
- Tekumru-Kisa, M., y Badrinarayan, A. (2019). *A framework to evaluate cognitive complexity in science assessments*. Achieve.
- Tekumru-Kisa, M., Stein, M. K., y Schunn, C. (2015). A framework for analyzing cognitive demand and content-practices integration: task analysis guide in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(5), 659-685. <https://doi.org/10.1002/tea.21208>.
- Tekumru-Kisa, M., Stein, M. K., y Coker, R. (2018). Teachers' learning to facilitate high-level student thinking: Impact of a video-based professional development. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(4), 479-502. <https://doi.org/10.1002/tea.21427>.
- Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, P. S., Banilower, E. R., y Heck, D. J. (2003). *Looking inside the classroom*. Horizon Research.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

La deshonestidad académica: estudio de caso de estudiantes de ciencias empresariales

Karla Soria-Barreto^a, Luz María Yáñez-Galleguillos^b y Sylvia Paulina Leiva-Rivera^c

Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile

Recibido: 26 de julio 2021 - Revisado: 20 de enero 2022 - Aceptado: 26 de enero 2022


RESUMEN

El estudio tiene como objetivo identificar las percepciones que tienen los estudiantes universitarios de primer año sobre comportamientos valóricos, focalizados en la honestidad. La información primaria fue recogida a través de cuestionarios a 61 estudiantes del área de ciencias empresariales en dos momentos, pre y post intervención de estrategias didácticas. El análisis fue cuantitativo e incluyó pruebas de confiabilidad y validez, test de Wilcoxon para datos pareados y pruebas de Chi-cuadrado para analizar la independencia entre las variables. Los principales resultados fueron la jerarquización del respeto como valor prioritario para los estudiantes y la honestidad se ubicó en tercer lugar. Las intervenciones didácticas implementadas muestran un efecto positivo y significativo en la percepción valórica de los estudiantes. Las instituciones de educación superior deben potenciar que sus docentes desarrollen prácticas didácticas que fomenten la honestidad en especial en los estudiantes que inician su formación universitaria.

Palabras clave: Valores; honestidad; educación superior; intervención didáctica; Chile.

*Correspondencia: [Karla Soria-Barreto](mailto:K.Soria-Barreto@ucn.cl) (K. Soria-Barreto).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-4094-2636> (ksoria@ucn.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-6904-1116> (luz.yanez@userena.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-6575-5151> (sleivar@ucn.cl).

Academic dishonesty: case study of students of business sciences

ABSTRACT

The study aims to identify the perceptions that first-year university students have about value behaviors, focused on honesty. The primary information was collected through questionnaires to 61 students from the business sciences area in two moments, pre- and post-intervention of didactic strategies. The analysis was quantitative and included reliability and validity tests, the Wilcoxon test for paired data, and Chi-square tests to analyze the independence between the variables. The main results were the ranking of respect as a priority value for students and honesty being placed in third place. The didactic interventions implemented show a positive and significant effect on the students' perception of value. Higher education institutions must encourage their teachers to develop didactic practices that promote honesty, especially in students who are beginning their university training.

Keywords: Values; honesty; higher education; didactic strategies; Chile.

1. Introducción

La sociedad demanda la formación de profesionales competentes e íntegros, lo que implica el desarrollo de conocimientos y habilidades del currículo universitario, pero también de los valores y actitudes que regulan la actuación profesional (Arana y Batista, 1999). Según Diez-Martínez (2014), las instituciones de educación superior han estado más preocupadas por formar en conocimientos y habilidades técnicas que en valores. Más del 80% de los estudiantes universitarios reconoce haber caído en prácticas deshonestas en algún momento de su formación académica (Marsden et al., 2005). Por lo tanto, urge relevar el hecho de que todo profesional debe incorporar prácticas honestas y transparentes dentro de su desempeño laboral. El proceso de enseñanza-aprendizaje considera de manera integral al sujeto que aprende, esto es que siente, piensa y hace. Por lo tanto, se requiere desarrollar tanto los saberes conceptuales y procedimentales como los saberes actitudinales o valóricos. La deshonestidad académica es el concepto que incluye varias conductas anómalas que se relacionan con la transgresión de aspectos éticos y morales que han sido analizados por diversos autores con aproximaciones distintas (Diez-Martínez, 2014).

La formación en las escuelas de negocios debe de considerar el ámbito valórico, ya que el quehacer de estos futuros gestores repercute en la sociedad donde se aprecia permanentes casos de fraudes, colusiones y corrupción en diversos mercados (Diez-Martínez, 2014). Tomando en cuenta la relevancia del tema, por el impacto que tienen los profesionales de las ciencias empresariales en la sociedad, resulta importante analizar la percepción de los estudiantes sobre esta temática, sensibilizarlos y crear instancias de discusión para abrir el debate y generar profesionales íntegros en todo sentido.

Esta investigación aporta para profundizar el conocimiento del fenómeno de la deshonestidad académica (Comas et al., 2011) de estudiantes universitarios del área de las ciencias empresariales. Para ello compara la percepción sobre el nivel de desarrollo de formación ética, al inicio y término del semestre de los estudiantes de primer año de la carrera de Ingeniería en Información y Control de Gestión de una universidad del norte de Chile. La modalidad

de medir la percepción al inicio y finalización del periodo académico se efectuó con el fin de examinar si hubo un cambio en la valoración de los estudiantes en relación con diversos comportamientos vinculados a la temática de la deshonestidad académica. Durante el semestre se realizaron tres intervenciones pedagógicas orientadas a fomentar la reflexión sobre prácticas que favorecen la honestidad, es decir, disminuyan la deshonestidad académica. Adicionalmente, un segundo aporte está en ser un estudio exploratorio para disminuir la brecha de conocimiento de esta temática en América Latina y en Chile, en particular. Con ello ampliar la escasa literatura existente y fomentar el desarrollo de más investigaciones en esta línea valórica de los estudiantes universitarios que recién ingresan a su formación profesional en el área de gestión empresarial.

Esta investigación se centra en la temática relacionada a la deshonestidad académica vinculada a la sala de clases, es decir, entre el docente y los estudiantes. Sin embargo, también existen otras actividades o prácticas que pueden ser definidas como incorrectas o deshonestas en otros campos posibles dentro de las universidades, como la gestión y la investigación (Hinman, 2002) que se pueden tomar para futuras líneas de investigación en Latinoamérica.

El trabajo se estructura en cuatro partes. A continuación, el marco teórico centrado en la temática de los valores, y las estrategias para su reflexión y desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Luego se plantea la metodología con el detalle de los datos recogidos. Le sigue la presentación de los resultados, su discusión y conclusiones.

2. Marco teórico

2.1 Los valores, entorno y educación

El interés en la concepción de los valores ha sido permanente. Estos constituyen un sinnúmero de realidades propias que afectan de la convivencia individual y social de todos los miembros de una comunidad. Frondizi (1977), los define como cualidades estructurales de un algo, cosa o ente, cuestiones valiosas, dado el significado que las personas atribuyen a este. Es decir, que desde la perspectiva subjetivista se parte de la idea que es el sujeto quien otorga valor a la cosa, el origen y fundamento de los valores están en el sujeto que valora; las cosas adquieren valor por el interés que suscita (Seijo, 2009) De acuerdo a Ávila (2016), el concepto formación históricamente ha sido comprendido como instrucción, es decir, como formación para el trabajo o preparación para el espacio laboral. Sin embargo, hoy no puede ser concebida como una cuestión meramente técnica, sino como un proceso en construcción permanente y en constante desarrollo, mediante el cual la persona se forma a sí misma (Gadamer, 2000) y con ello puede ir tomando una postura sobre los valores.

En contraposición a la visión subjetiva de los valores, está el objetivismo axiológico, que considera el valor desligado de la experiencia individual, es decir, es el hombre quien descubre el valor de las cosas. De acuerdo a lo mencionado por Seijo (2009), este enfoque tiene dos perspectivas distintas: i) una visión defenderá el valor como ideal (escuela fenomenológica) y la otra como real (perspectiva realista).

Según lo planteado por González (2001), tanto los valores más trascendentales para una sociedad (igualdad, justicia y solidaridad), como otros específicos vinculados al orden profesional, responsabilidad, por ejemplo, son manifestados de forma distinta por los estudiantes, dependiendo de su historia personal. Este relativismo valórico, significa que no siempre los valores jerarquizados como más importantes socialmente, coinciden con los intereses individuales. Solo cuando los valores son motivos de actuación de los estudiantes se constituyen en reguladores de su conducta, asumiendo una posición activa en la apropiación individual de los significados para la construcción de su propia escala valórica (González, 2001). Diez-

Martínez et al. (2013) señalan que difícilmente puede haber aprendizaje ético de la profesión, si en paralelo no se da un desarrollo de valores en la familia, escuela e instituciones sociales en su conjunto.

2.2 La deshonestidad académica

De acuerdo con Medina y Verdejo (2005), la honestidad académica tiene relación con el cumplimiento cabal de la responsabilidad contraída en todo el quehacer académico sin hacer uso de la mentira, el engaño, la trampa ni la usurpación. En contraposición, la falta de esta, “se refiere a las diversas formas de copiarse, hacer trampa o engañar y cometer plagio que utiliza el estudiantado para dar o recibir ayuda que no ha sido autorizada con la intención de recibir crédito, una calificación o un beneficio académico” (p. 2), es la denominada deshonestidad o fraudes académicos.

Vaamonde y Omar (2008) identifican a la deshonestidad académica, como un constructo multidimensional y lo caracterizan como un comportamiento no deseado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Díez-Martínez (2014) señala que la deshonestidad académica viene dada por “cualquier comportamiento intencional que busque un beneficio académico, económico, afectivo o de cualquier otra índole que vaya en contra de los principios éticos de las instituciones educativas y, en consecuencia, de la sociedad” (p. 3). Chun-Hua y Ling-Yu (2007) le añaden la característica de intencionalidad por parte del sujeto que realiza el comportamiento. Esta intencionalidad se entiende de acuerdo a lo manifestado por Vargas (2007) “tiene presente la manera como las pulsiones, las habitualidades, las convicciones, entre otras, inciden en las valoraciones y voliciones en general” (p. 63).

En relación con los tipos de prácticas deshonestas hay varias clasificaciones. Comas et al. (2011) identifican tres tipos de actos que incluyen como prácticas deshonestas o incorrectas: i) prácticas deshonestas en exámenes (copiar, dejar copia, suplantar a alguien, usar algún apoyo no permitido, etc.); ii) prácticas deshonestas en la elaboración y presentación de trabajos académicos (ciber plagio, plagio de fuentes impresas, elaborar un trabajo para que lo entregue otra persona, etc.). El plagio se define como la presentación de un trabajo (o trozos de texto) de otra persona como propio, sin el reconocimiento adecuado de la fuente; y iii) conductas o prácticas deshonestas hacia el resto del alumnado (dañar el/los trabajo/s y/o material de otros alumnos, perturbar el desempeño de otro estudiante durante alguna actividad docente, etc.). Vaamonde y Omar (2008), además de las anteriores, consideran también la producción de excusas falsas o inventadas como otra práctica deshonestas. Ellos también señalan que el surgimiento de las nuevas tecnologías (celulares, computadores, internet), ha facilitado los actos deshonestos, sobre todo del plagio (el conocido “cortar y pegar”).

López et al. (2020) califican a la deshonestidad como un conjunto de acciones y motivaciones que el estudiante toma con el fin de obtener, a propósito de ellas, beneficio propio. El estudio también indica que la intervención de los docentes respecto de estas conductas estudiantiles es escasa por diversos motivos, como el no tener el tiempo necesario para dar seguimiento a tales conductas y/o la falta de apoyo institucional. Tefera y Kinde (2009) señalan que los docentes universitarios no discuten los actos de deshonestidad académica con sus alumnos. Más bien lo hacen de manera individual con el involucrado, y pocas veces reflexionan el tema de manera general con todos los estudiantes del grupo/curso.

Río et al. (2019) usaron la teoría de la conducta planificada y demostraron que la actitud de copiar en exámenes tenía una relación directa con la frecuencia real de volver a hacerlo. Asimismo, concluyen que las conductas de riesgo tienen un alto componente emocional y que la intención de copiar o desarrollar conductas deshonestas de estudiantes están más vinculadas a emociones positivas y a la experiencia que a la sensación de eficacia o control de

acciones. En estos escenarios, es posible una intervención docente, para prevenir tales conductas con acciones directas y/o proponer programas innovadores sobre la vida estudiantil en jóvenes.

Los resultados de la investigación de [Comas et al. \(2011\)](#) en base a la respuesta de 560 estudiantes universitarios españoles, señalan que la práctica deshonestas más frecuente es la de permitir copiar a otro estudiante del propio examen. Casi 75% del alumnado dice haberlo permitido alguna vez (54,7% entre 1 y 4 veces y un 19,7% 5 o más veces). La práctica de ciberplagio es la siguiente más recurrida; más del 60% dice haberlo hecho alguna vez (42,2% entre 1 y 4 veces, y el 18,9% más de 4 veces). En relación con los trabajos académicos, el plagio y/o autoplagio de partes de trabajos entregados como propios, aparece también como una práctica habitual ya que la mitad del alumnado declara haberla realizado alguna vez.

Dentro de las causas que dan origen a la deshonestidad académica, la literatura los agrupa básicamente en dos grandes grupos: i) factores individuales y ii) factores contextuales o socioculturales. [Vaamonde y Omar \(2008\)](#) señalan que no hay consenso en cuál de los dos es el más importante. [McCabe et al. \(2001\)](#) indican que las variables contextuales o socioculturales tienen mayor incidencia en los actos de deshonestidad académica o falta de honestidad académica. Dentro de las principales condicionantes mencionan la percepción de los comportamientos y actitudes de los compañeros (esta sería la más importante), la presencia o ausencia de códigos de honor, la percepción de la severidad de las sanciones, entre otros. [Devlin y Gray \(2007\)](#) señalan que las principales razones por las cuales los estudiantes universitarios realizan plagio son los criterios de admisión inadecuados, conocimiento deficiente de lo que implica plagiar, la pereza/comodidad y presiones externas. [Gallent y Tello \(2017\)](#) indican que muchas veces los estudiantes caen en plagio por desconocimiento de la forma de usar la información ajena. Por lo tanto, es crucial explicar a los estudiantes los procedimientos más adecuados para elaborar un trabajo académico con especial énfasis en los primeros cursos universitarios ([Locquiao e Ives, 2020](#)). Resulta muy conveniente transmitirles la importancia de reconocer la autoría de la información que se utiliza.

Las teorías que explican la deshonestidad académica aparecen muy bien detalladas por [Vaamonde y Omar \(2008\)](#). Ellos destacan seis teorías: i) Teoría de la socialización diferencial de los géneros ([Nonis y Swift, 2001](#)), Teoría de la desviación ([Blankenship y Whitley, 2000](#)), Teoría actitudinal ([Gottfredson y Hirschi, 1990, citado en Bolin, 2004](#)), Teoría motivacional ([Murdock y Anderman, 2006](#)), Teoría del desarrollo moral ([Austin et al., 2005](#)) y Teoría del aprendizaje social de [Bandura \(1986\)](#). Esta última sugiere que una parte importante de la conducta humana es aprendida a través de la observación de figuras cercanas al individuo, que juegan un rol de modelador o referente. Este estudio toma como base esta teoría, ya que en la búsqueda de variables que se vinculen con la valorización de la formación ética, está la familia y lo observado de las docentes que aplicaron las intervenciones didácticas en busca de fortalecer una conducta académica honesta. En consecuencia, el enfoque utilizado para el estudio está centrado en los factores contextuales (familia y docentes).

2.3 Educación superior integral

La formación en valores de los estudiantes universitarios cobra real importancia, siendo un complemento para el desarrollo de competencias profesionales específicas, y también en el fortalecimiento de su personalidad, aportando de esta forma a la formación integral de los futuros profesionales.

Las universidades deben responder al desafío de la formación profesional integral que permita desarrollar valores y evitar conductas de deshonestidad académica en el proceso docente-educativo ([Arana y Batista, 1999](#)). Esta búsqueda de una cultura integral se presenta

como un objetivo estratégico en el mundo actual, así un científico o tecnólogo que posee elevados conocimientos y específicas habilidades profesionales tiene que saber encauzarlas hacia la sociedad. La educación valórica del nivel terciario, de acuerdo con planteamientos de Bolívar (2005) pretende un desarrollo moral crítico, que permita cierta autonomía conforme a principios éticos personales y universales. Esto supone un proceso de reflexión sobre determinadas actuaciones profesionales o técnicas de acuerdo con la naturaleza de las diferentes disciplinas.

Se trata de transformar, la enseñanza tradicional, que posee poca o ninguna posibilidad de contribuir al desarrollo integral, en una enseñanza centrada en el estudiante, donde este sea el protagonista de su propio proceso de formación. Se requiere un diseño de acciones concretas a desarrollar por él, durante su proceso de instrucción, de manera que la formación axiológica sea parte de su proceso formativo (Molina et al., 2005).

En el contexto chileno, se han realizado estudios sobre la aplicación de un modelo pedagógico para la formación de valores en estudiantes universitarios, aplicado con éxito en la Universidad Austral de Chile y en el Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría de Cuba (Molina et al., 2005). El modelo pedagógico constituye una base general para el diseño de asignaturas pertenecientes a especialidades universitarias. Tiene un carácter flexible que permite su adecuación a cualquier perfil profesional y, puede encaminarse hacia la formación de valores esenciales.

Por otro lado, la universidad del norte de Chile analizada, ubicada en la zona norte del país, concibe la educación en valores como eje constitutivo del proceso formativo de los estudiantes y del perfil profesional de sus egresados. La UCN reafirma su quehacer orientado al bien común, considerado en su misión y visión, para lo cual define tres valores primordiales de Libertad, Verdad y Justicia. La libertad entendida como una herramienta de la persona para construir su destino y que le permite ser responsable de su vida y de la sociedad; la verdad como eje central del quehacer universitario, tanto en la generación como en la difusión del conocimiento con transparencia y honestidad; y la justicia como la virtud de dar a cada uno lo suyo, esto es, asegurar que cada uno dé y reciba lo que le corresponda (Proyecto Educativo Institucional UCN, 2017).

De acuerdo con lo que plantea Arana y Bastita (1999), hablar de una educación en valores como una estrategia didáctica en educación superior es poco serio, puesto que el valor es parte del contenido y esto debe ser un elemento central y constitutivo de la didáctica. Luego, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser integral, con intencionalidad y explicitación. En este proceso, el mayor desafío es dar la intencionalidad pedagógica para el desarrollo de valores, es decir, que estos sean un contenido didáctico en el diseño curricular, pero no solo desde el punto de vista docente, sino que represente también a la comunidad. Gretty (2004) sostiene que las experiencias y oportunidades de aprendizaje genuinas y participativas, se establecen como un potente espacio y recurso pedagógico. A juicio de Acosta et al. (2007), el trabajo con dilemas éticos o morales expone al estudiante a situaciones complejas donde alguien debe elegir entre dos alternativas, y ambas presentan un valor en conflicto. También se utilizan estudios de casos de la profesión con contenido moral, frases inacabadas para que el propio estudiante pueda terminarlas según su propio pensamiento; dramatizaciones, juegos cooperativos, resolución de conflictos y otros.

3. Método

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, puesto que mide el fenómeno estudiado a través de las percepciones de los estudiantes con la aplicación de dos cuestionarios con escalas Likert. Las variables del estudio analizadas son:

- Percepción de los valores y conductas asociadas a deshonestidad académica. La medición se hizo en dos momentos. La primera antes de la aplicación de estrategias pedagógicas (pre-intervención) y la segunda medición se hizo al finalizar la asignatura (post-intervención).

- Satisfacción respecto de la incorporación de las intervenciones didácticas aplicadas centradas en fomentar conductas integrales y evitar la deshonestidad académica. La medición se hizo una sola vez, al finalizar la asignatura.

Cabe mencionar que todo estudio de percepciones, y en especial aquellos sensibles a determinados comportamientos (habilidades, uso de drogas, honestidad, entre otros) pueden tener un sesgo de la deseabilidad social. Este implica que los encuestados pueden responder a las preguntas de una manera que otros verán positivamente, y con ello se puede sobreestimar el comportamiento esperado o sub-informar el comportamiento no deseable. Esto último lo incorporamos en las limitaciones del estudio de manera explícita.

3.1 Participantes

El universo estuvo constituido por estudiantes de las asignaturas: i) Visión del Entorno Económico y Social y ii) Desarrollo de Habilidades Comunicacionales I, ambas de la carrera de Ingeniería en Información y Control de Gestión adscrita a la Escuela de Ciencias Empresariales de la universidad del norte de Chile analizada. Esta asignatura corresponde al primer nivel de la carrera. Los alumnos con los cuales se trabajó fueron aquellos matriculados el primer semestre del 2019 y fueron distribuidos en dos grupos/curso con la misma docente, pero en horarios diferentes.

El grupo muestral de estudiantes fue aquel que firmó el consentimiento informado y respondió antes y después de la intervención los cuestionarios de medición de percepciones. De un total de 90 estudiantes matriculados al inicio del semestre, la muestra válida llegó a 61 alumnos. Se perdieron 29 encuestas producto de retiro de estudiantes del curso y/o inasistencias en la evaluación inicial y/o final y/o por no firma del consentimiento informado.

3.2 Intervención didáctica

La intervención tuvo como propósito favorecer el desarrollo de valores vinculados a disminuir la deshonestidad académica, a través de diferentes estrategias didácticas, que apuntaban a la explicitación de ideas, actuaciones y representaciones valóricas. Dicho proceso incluyó intervención en dos asignaturas: Visión del Entorno Económico y Social y Desarrollo de Habilidades Comunicacionales I. Los grupos/curso son similares para las dos asignaturas involucradas en la intervención, es decir, son los mismos estudiantes quienes están en cada grupo/curso para ambas asignaturas. El proceso tuvo los siguientes momentos:

- Recogida de información antes de la intervención didáctica (cuestionario pre-intervención).

- Realización de la intervención didáctica, centrada en 4 estrategias implementadas durante el transcurso de la asignatura semestral.

- Aplicación de dos encuestas de percepción tipo Likert al finalizar la asignatura. La primera es el cuestionario post-intervención (el mismo cuestionario pre-intervención) y la segunda es la encuesta de satisfacción sobre la implementación de estrategias didácticas implementadas.

La intervención didáctica utilizada para fortalecer los valores y minimizar la deshonestidad académica fueron las siguientes:

- Análisis de caso y preguntas en evaluaciones que incluían dilemas o problemas éticos de la disciplina.

- Ensayos relacionados a temas económicos, con inclusión de argumentos y/o contrargumentos ligados al actuar ético en la disciplina.

- Aplicación de las citas de todos los trabajos escritos realizados en las asignaturas. Esto fue enseñado a los estudiantes en la asignatura de Desarrollo de Habilidades Comunicacionales I, a través de revisión de normas APA, sexta edición. Estas son un estilo sólido y coherente que permite la divulgación completa de la información, dando crédito a la autoría, sin plagiar y propiciando que los/las estudiantes se hagan responsables de sus discursos.

- Preparación y desarrollo de debate grupal (cinco integrantes máximos), a partir de juego de roles. Esta actividad fue la del cierre de los cursos. Los temas para el debate fueron seleccionados por la docente según contenidos de la asignatura de Visión del Entorno Económico y Social. Cada temática para el debate tenía una posición a favor y en contra, así en cada tema participaban dos equipos de estudiantes bajo la simulación de roles y debía de incluir argumentación valórica dentro del desarrollo del debate.

3.3 Instrumentos

El primer instrumento fue ajustado de [Esper \(1998\)](#) y consta de tres secciones. La primera parte tiene una pregunta con escala de Likert de 1 a 5, sobre el aporte de la familia en el fomento de los valores éticos (1: Completamente de Acuerdo y 5: Completamente en Desacuerdo). La segunda sección requería que los estudiantes jerarquizaran siete valores. Estos debían ser priorizados de 1 a 7 según la importancia que el estudiante le asignaba (1 es el más importante y 7 el menos importante). Finalmente, la tercera sección incluye preguntas de opinión (percepción) acerca de comportamientos vinculados a la honestidad. Esta parte tiene un total de 7 afirmaciones con valoración en escala Likert. El estudiante debía valorar entre 1 a 5 (1: Siempre hasta 5: Nunca). Esta parte del cuestionario se aplicó al inicio y finalización del semestre.

El segundo instrumento recoge la percepción y/u opinión de los estudiantes respecto de las intervenciones didácticas realizadas. Este cuestionario fue diseñado y validado a través de juicios de expertos por el Centro de Innovación Metodológica y Tecnológica (CIMET) unidad encargada de apoyar a los docentes en relación con innovación pedagógica en la Universidad Católica del Norte. Dicho cuestionario contó con 16 afirmaciones en una escala Likert de 5 valores (1: Totalmente en Desacuerdo hasta 5: Totalmente de Acuerdo) y con cinco preguntas de selección múltiple. Para el análisis final se analizaron seis afirmaciones vinculadas a las intervenciones didácticas.

3.4 Estrategia de análisis de datos

En primer lugar, se aplicó el Alpha de Cronbach para verificar la validez y confiabilidad de los datos. Para analizar si hubo diferencias en la percepción de los estudiantes al inicio y finalización del semestre se realizó a través de la prueba de Wilcoxon para datos pareados. Adicionalmente se aplicó pruebas de Chi² para analizar si había independencia entre las variables. Todos los análisis estadísticos se hicieron a través del software Stata 15.

3.5 Variables

El estudio consideró variables de fuente secundaria y primaria. La información secundaria correspondió a las variables proporcionadas por la unidad de Registro Curricular de la universidad. Esta información incluyó: sexo, edad, tipo de colegio, puntajes de notas de

enseñanza media y pruebas de admisión a la universidad. La información primaria se obtuvo de la aplicación de dos cuestionarios explicados anteriormente. La Tabla 1 muestra el detalle de las variables que se recogieron con dichos instrumentos. Las variables de la Sección 3 son aquellas que se tomaron en dos momentos. El primer momento es al inicio del semestre y por ello, en la nomenclatura de estas variables, todas terminan con una 'i'. El segundo momento de estas variables es al finalizar el semestre, es decir miden la percepción de los estudiantes relacionado con el comportamiento de salida del curso, luego de haber experimentado las intervenciones didácticas, por ello llevan una 's' al final en la nomenclatura.

Tabla 1

Variables del estudio: Escala y Valoración.

Encuesta	Tipo Variable	Afirmación	Nombre de la variable	Escala	Valoración
1) Percepción de comportamientos valóricos	Sección 1: Antecedentes	Valores_Familia	val_fam	Likert	1= Completamente de acuerdo; 2=De acuerdo; 3 = Ni acuerdo ni desacuerdo; 4=En desacuerdo; 5= Completamente en desacuerdo.
	Sección 2: Jerarquización	Gratitud	gratitud	1 al 7	El 1 refleja ser el más importante y el 7 el de menor importancia para usted.
		Responsabilidad	responsabilidad	1 al 7	
		Honestidad	honestidad	1 al 7	
		Humildad	humildad	1 al 7	
		Prudencia	prudencia	1 al 7	
		Respeto	Respeto	1 al 7	
	Sección 3: Comportamiento (pre y post intervención)	Sensibilidad	sensibilidad	1 al 7	1= Siempre; 2=Casi Siempre; 3=A veces; 4=Casi nunca; 5= Nunca.
		Cuando uso ideas o palabras textuales de otros, los cito.	cita_i/s	Likert	
		Cuando presento exámenes o trabajos, me limito a mis conocimientos y esfuerzos, sin hacer trampa ni copiar.	exa_sintram_i/s	Likert	
		Al hablar soy sincero conmigo mismo y con los demás.	hab_sinc_i/s	Likert	
		Reconozco mis errores cuando me equivoco, sin tratar de culpar a alguien más.	rec_error_i/s	Likert	
		Assumo mi responsabilidad cuando me equivoco sin usar pretextos inventados para justificarme.	resp_sin_pret_i/s	Likert	
La rectitud es mi criterio para actuar.	rectitud_i/s	Likert			

2) Satisfacción de Prácticas Docentes por la Intervención aplicada	Afirmaciones sobre la Intervención aplicada	Las profesoras aclaran reglas de honestidad en trabajos individuales.	sat_reg_hones	Likert	1= Completamente de acuerdo; 2= De acuerdo; 3= Ni acuerdo ni desacuerdo; 4= En desacuerdo; 5= Completamente de acuerdo
		Durante las sesiones de clase se aprovechan problemas de contingencia nacional o internacional para provocar una discusión valórica.	sat_contingencia_valores	Likert	
		Las profesoras destacan la importancia de decir y actuar siempre con la verdad..	sat_verdad	Likert	
		Los escritos y trabajos explicitan que requieren aplicar honestidad respetando citas y poniendo la bibliografía respectiva.	sat_aplicar_honest	Likert	
		Las actividades desarrolladas en las asignaturas permitieron potenciar el ámbito valórico (honestidad) de los estudiantes..	sat_potenciar_valores	Likert	
		En el discurso de las profesoras aflora el valor de la honestidad..	sat_disc_hones	Likert	

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Como se puede apreciar en la Tabla 2, el grupo de estudiantes partícipes fue de 61, con una leve superioridad de mujeres (52,5%). Poco más de la mitad de ellos terminó su educación media en establecimientos de tipo particular subvencionado, es decir con financiamiento compartido entre la familia y el aporte estatal. Le siguen los estudiantes procedentes de establecimientos con financiamiento público (Municipal y Administración delegada, 26,3%). La edad promedio de los estudiantes es de 19,4 años. El puntaje promedio de la prueba de selección universitaria (PSU) para ingreso a la universidad fue de 573 puntos. Cabe mencionar que el puntaje máximo es de 850 puntos. El 85% de los estudiantes proviene de la Región de Coquimbo y un 8,5% de la Región de Atacama. El 65% de los estudiantes egresó del colegio el año anterior (2018) y el 23% tiene dos años de haber salido del establecimiento educacional.

El 98,3% de los estudiantes señala que está de acuerdo o completamente de acuerdo en considerar que en su familia se han fomentado los valores éticos (77% y 21%, respectivamente). Asimismo, el 90% señala que está de acuerdo o completamente de acuerdo en considerar que en el ambiente en que se ha desenvuelto se han fomentado los valores éticos (59% y 31,1%, respectivamente). Poco más del 95% considera la formación en valores como muy importante o esencial. La pertenencia a alguna religión está bastante similar; el 58% indica pertenecer a una y el 42% no.

Tabla 2*Principales Sociodemográficas: Frecuencias absolutas y relativas.*

Variable	N	%
Sexo		
Mujeres	32	52,5%
Hombres	29	47,5%
Total	61	
Tipo de colegio		
Particular Subvencionado	28	52,8%
Particular Pagado	11	20,8%
Administración delegada	9	17,0%
Municipal	5	9,4%
Total	53	
Familia fomenta valores éticos		
Completamente de acuerdo	47	77,1%
De acuerdo	13	21,3%
Ni acuerdo ni desacuerdo	1	1,6%
Total	61	
Formación en Valores		
Esencial	39	63,9%
Muy Importante	19	31,2%
Importante	3	4,9%
Total	61	
Pertenencia a Religión		
Si	32	58,2%
No	23	41,8%
Total	55	
Pertenencia a grupos Formación moral		
Si	14	23,7%
No	45	76,3%
Total	59	
Ambiente fomenta valores éticos		
Completamente de acuerdo	19	31,1%
De acuerdo	36	59,0%
Ni acuerdo ni desacuerdo	6	9,8%
Total	61	

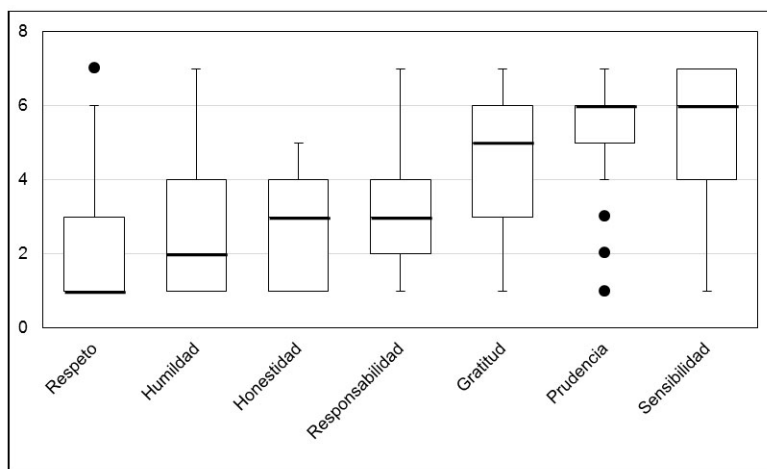
Fuente: Elaboración propia.

La Figura 1, muestra los resultados de la priorización que hicieron los estudiantes a los siete valores entregados. Se aprecia el siguiente orden: 1. Respeto; 2. Humildad; 3. Honestidad y Responsabilidad; 5. Gratitud; 6. Prudencia y 7. Sensibilidad. Hecho que da cuenta de la importancia que se da al respeto (primer lugar) y a la honestidad y responsabilidad. Es importante destacar que el *respeto* es la base para una buena convivencia y desarrollo de actividades en todo ámbito, más aún en la sala de clases. Los estudiantes le dan el primer lugar a este valor, con lo cual tenemos la base para poder desarrollar y fortalecer la relevancia del respeto para ser parte de toda comunidad. Este estudio tiene su foco en potenciar la conducta honesta de los estudiantes y con ello evitar la deshonestidad académica (copia, plagio, conductas inapropiadas, Comas et al., 2011).

Los resultados son relevantes, ya que dan cuenta de la valoración de los estudiantes, ubicando a la honestidad en tercer lugar. En base a estos resultados, se puede afirmar que los estudiantes consideran a la honestidad como un valor importante. Sin embargo, no es de la primera prioridad ni de suma importancia para ellos, lo cual podría explicar o justificar las conductas caracterizadas por deshonestidad académica.

Figura 1

Jerarquización de Valores en base a Mediana.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta la Tabla 3 con los indicadores relacionados con la consistencia interna entre los ítems y la validez y confiabilidad medido a través del Alpha de Cronbach para las variables en estudio. Se puede apreciar que la consistencia entre los ítems está entre 0,3 y 0,7, lo cual es más que aceptable. Asimismo, el Alpha de Cronbach también es aceptable, al tener casi todas las variables un valor de a lo menos 0.7. La excepción son dos variables, cuyos valores están muy cercanos al mínimo requerido. Por lo tanto, se concluye que las variables son consistentes y permiten hacer el análisis estadístico.

Tabla 3

Indicadores de Consistencia Interna y Validez y Confiabilidad.

Item	Obs	Item-test correlation	Alpha Cronbach
val_fam	90	0,3205	0,7404
cita_i	90	0,5879	0,7198
exa_sintram_i	90	0,4687	0,7212
hab_sinc_i	90	0,3855	0,7331
rec_error_i	89	0,3656	0,7383
resp_sin_pret_i	90	0,3595	0,7332
rectitud_i	89	0,3618	0,7391
cita_s	60	0,6104	0,7045
exa_sintram_s	61	0,7276	0,6862
hab_sinc_s	61	0,5732	0,7085
rec_error_s	61	0,5807	0,7065
resp_sin_pret_s	65	0,5346	0,7117
rectitud_s	61	0,7015	0,6905
Test scale			0,7346

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 4 nos muestra las correlaciones entre las variables de análisis. Se puede apreciar que las mayores correlaciones y significativas se dan entre variables al momento de la finalización del semestre. En particular, la mayor correlación (69%) se da entre las relacionadas con el reconocimiento de errores al equivocarse sin culpar a otros (rec_error_s) y la referida a asumir la responsabilidad ante equivocaciones sin usar pretextos inventados (resp_sin_pret_s). La variable de rectitud al actuar también tiene una alta correlación (60%), tanto con el comportamiento de ser sincero al hablar (60%) y con el asumir la responsabilidad ante las equivocaciones sin pretextos inventados.

Tabla 4

Matriz de Correlaciones.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)
(1) val_fam	1												
(2) cita_i	0,2224 **	1											
(3) exa_sintram_i	0,1071	0,3523 ***	1										
(4) hab_sinc_i	0,1121	0,1433	0,1933 *	1									
(5) rec_error_i	-0,0097	0,1366	0,1314	0,0172	1								
(6) rectitud_i	0,0481	0,3133 ***	0,1977 *	0,3043 ***	-0,0047	1							
(7) resp_equiv_i	0,0664	0,0314	0,0960	0,0158	0,4718 ***	-0,0727	1						
(8) cita_s	-0,0110	0,3207 **	0,1358	0,2250 *	0,0855	-0,0215	0,0729	1					
(9) exa_sintram_s	-0,0052	0,2569 **	0,3532 ***	0,1513	0,1480	0,1252	0,0172	0,3790 ***	1				
(10) hab_sinc_s	-0,0100	0,0448	-0,0237	0,0292	-0,1225	0,0460	0,0754	0,3936 ***	0,4931 ***	1			
(11) rec_error_s	0,0747	0,0371	0,0344	-0,0584	0,1411	-0,0382	0,1861	0,3155 **	0,4807 ***	0,4824 ***	1		
(12) rectitud_s	-0,1137	0,0672	0,2009	0,1782	-0,1802	0,2878 **	-0,0465	0,2495 *	0,4126 ***	0,6074 ***	0,3329 ***	1	
(13) resp_equiv_s	0,1902	0,2428 *	0,0453	-0,0045	0,1269	-0,0546	0,2510 *	0,3617 ***	0,6048 ***	0,5889 ***	0,6908 ***	0,3583 ***	1

***p-value<0.01; **p-value<0.05; *p-value<0.1

Fuente: Elaboración propia.

Con el objetivo de medir si las intervenciones didácticas generaron algún efecto en los comportamientos analizados, se utilizó la prueba de Wilcoxon. Esta prueba permite evaluar si la mediana es significativamente distinta en los dos momentos analizados (inicio y finalización del semestre). En la Tabla 5, se puede apreciar que existe una diferencia significativa en la percepción de los estudiantes en las prácticas o comportamientos analizados. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula de igualdad en la mediana, con lo cual los resultados de la post-intervención son diferentes a los de la pre-intervención. Todos los signos son positivos, por lo tanto, la valoración posterior es mayor a la inicial, el nivel de significancia es de a lo menos el 95%. Con estos resultados se puede verificar que las intervenciones didácticas implementadas orientadas a disminuir la deshonestidad académica generan un efecto favorable en la percepción de los estudiantes.

Tabla 5

Resultados Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

Variable	Pre-test-Post-test	N	Promedio Rango	Suma Rango	Coefficiente
cita	Rango positivo	34	838.5	1355.5	3.929***
	Rango negativo	9	838.5	321.5	
	Cero	17	153	153	
exa_sintram	Rango positivo	18	594	883.5	2.374**
	Rango negativo	6	594	304.5	
	Cero	37	703	703	
hab_sinc	Rango positivo	20	612.5	974.5	2.945***
	Rango negativo	5	612.5	250.5	
	Cero	36	666	666	
rec_error	Rango positivo	23	651	1066	3.351***
	Rango negativo	5	651	236	
	Cero	32	528	528	
Rectitud	Rango positivo	17	642	895.5	1.929*
	Rango negativo	7	642	388.5	
	Cero	41	861	861	
resp_equiv	Rango positivo	16	544.5	794	2.14**
	Rango negativo	6	544.5	295	
	Cero	38	741	741	

***p<0.01, **p<0.05, *p<0.1

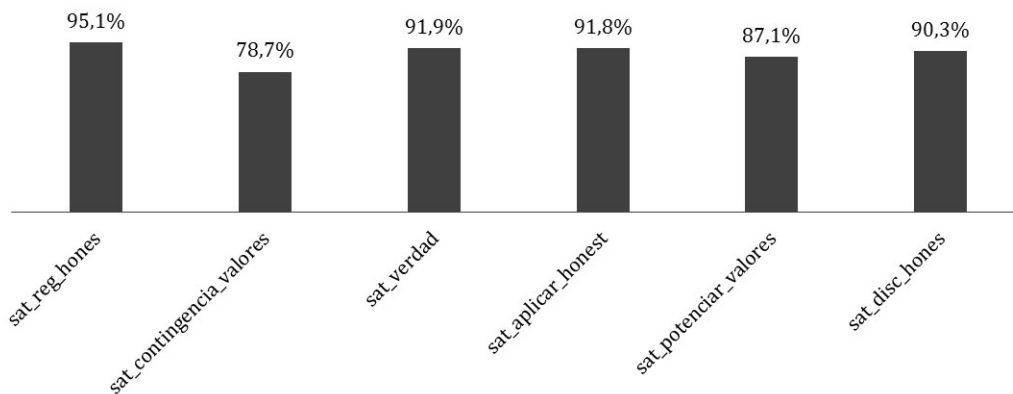
Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se presenta la Tabla 6 que muestra la valoración que dieron los estudiantes a los comportamientos docentes vinculados a potenciar conductas honestas y a las intervenciones didácticas implementadas (Ver Tabla 2, con el detalle de las afirmaciones y escala). La afirmación que logró la mayor valoración fue la relacionada con que las profesoras aclaran reglas de honestidad en los trabajos individuales (95%). Le siguen muy de cerca el hecho de que las profesoras destacan la importancia de decir y actuar siempre con la verdad (91,9%) y que los escritos y trabajos explicitan que requieren aplicar honestidad respetando citas y poniendo la bibliografía respectiva (91.8%). También con valores cercanos al 90%, está el reconocimiento que en el discurso de las profesoras aflora el valor de la honestidad (90,3%). La valoración referida a que las actividades desarrolladas en las asignaturas permitieron potenciar

el ámbito valórico (honestidad) de los estudiantes logra un 87,1% y la más baja valoración fue de 78,7% para la afirmación que indicaba que durante las sesiones de clase se aprovechan problemas de contingencia nacional o internacional para provocar una discusión valórica.

Figura 2

Valoración de los Comportamientos Docentes y las Intervenciones Didácticas.



Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

Como marco del estudio es bueno reiterar que la educación superior tiene un gran desafío en la formación valórica. La priorización de los siete valores presentados ubicó a la honestidad y responsabilidad en tercer lugar, con lo cual estos dos se pueden potenciar a través de la formación en la educación superior. El referente más cercano que tienen los estudiantes al interior de las universidades durante toda su formación profesional, son todos sus docentes. Ellos tienen una gran responsabilidad para lograr potenciar la integridad y honestidad académica. Esto va en la línea con lo que cuestionan Comas et al. (2011) ¿Dan, de manera general, buen ejemplo los docentes a su alumnado en cuanto a los principios que deben marcar la integridad académica?, es decir, ¿Existe una práctica docente sistemática e intencionada sobre los valores?

El hecho de estudiar en una universidad confesional pareciera no tener gran impacto en lo valórico a juicio de los estudiantes, aun cuando, la práctica de sus docentes sí. La institución en sí misma no es la que favorecerá valores, sino más bien, la institución conformada por personas y docentes con ciertas prácticas éticas sólidas, son las que fomentarían la ética en la actuación personal y profesional, porque eso valoran los estudiantes.

Este estudio tuvo como participantes a estudiantes de primer año, específicamente del primer semestre, es decir, los alumnos estaban en su primera experiencia universitaria. En este nivel, es importante sentar las bases de comportamiento honesto desde el inicio de los estudios universitarios. Para ello los docentes juegan un rol importante en este proceso de formación y el perfil de estos debe de incluir una permanente retroalimentación y sanciones ante la existencia de conductas deshonestas por parte del alumnado. Se requiere visibilizar también, aquellos comportamientos deseables y inestables en términos de los valores que favorecen el desarrollo personal y profesional.

Los estudiantes de este estudio mostraron la importancia que tienen las prácticas y la intencionalidad en el aula para fortalecer los valores y la honestidad, en particular. El rol de docentes y directivos educacionales adquiere una dimensión crucial. Se requiere promover

entre los estudiantes la reflexión acerca de la deshonestidad académica y el cambio de actitudes y creencias hacia tales prácticas. Al respecto, Gallent y Torres (2017) indican que es importante tener presente que los estudiantes de primer año son los que menos prácticas deshonestas tienen. Sin embargo, muchas veces es la falta de formación sobre el adecuado uso y gestión de la información (principalmente de medios electrónicos) para la realización de sus tareas y/o trabajos académicos la que los lleva, en algunas ocasiones, a cometer plagio, sin tener la intención de hacerlo. En este sentido, asumiendo el desconocimiento y la falta de información, se hace necesario replicar intervenciones que fortalezcan los beneficios individuales y sociales que supone la elaboración de trabajos de manera correcta, sin malas prácticas. Por ello resulta conveniente ampliar este tipo de intervenciones en los estudiantes de primer año de todas las carreras, para ayudarles a razonar acerca de la necesidad de reconocer la autoría de las personas sobre sus ideas (Gómez-Ferri, 2008) y la importancia de citar las fuentes. De acuerdo con lo que mencionan Vaamonde y Omar (2008), en relación con el discurso docente, este debe de ser claro y explícito de las reglas para lograr la máxima integridad y coherencia en la formación académica de una institución.

6. Conclusiones

Esta investigación tiene como objetivo entregar evidencia empírica sobre el fenómeno de la deshonestidad académica de estudiantes universitarios del área de la gestión de empresas de una universidad del norte de Chile. Como principales resultados están la jerarquización del respeto como valor prioritario para los estudiantes, y la honestidad y responsabilidad se ubicaron en el tercer lugar de los siete valores entregados a los estudiantes para su priorización. En segundo lugar se aprecia que las intervenciones didácticas implementadas muestran un efecto positivo y significativo en la percepción valórica de los estudiantes.

Dentro de las implicancias prácticas para las instituciones de educación superior está que estas deben potenciar que sus docentes desarrollen prácticas didácticas que fomenten la honestidad, en especial en los estudiantes que inician su formación universitaria. En la línea con lo que señalan Vaamonde y Omar (2008), uno de los mayores desafíos con el que se enfrentan las instituciones educativas es el de crear un ambiente donde las prácticas académicas deshonestas sean socialmente inaceptables, es decir, donde los estudiantes repudien estos actos y adviertan que hacer trampa en la escuela es más perjudicial que beneficioso. Es hora de comenzar a dismantelar las prácticas deshonestas desde la misma cotidianidad institucional.

Como nuevas líneas de investigación, se puede plantear realizar un estudio que profundice en determinar si los estudiantes chilenos o latinoamericanos presentan diferencias significativas en la percepción de comportamientos de deshonestidad de acuerdo al género. A nivel internacional, hay estudios que han encontrado diferencias notorias por género, siendo los hombres más proclives para tener prácticas de deshonestidad académica (Ghanem y Mozahem, 2019).

Como limitaciones del estudio se puede mencionar la aplicación de la encuesta a una sola cohorte de estudiantes de una única universidad. Por ello, se cataloga más como un caso de estudio, el cual se podría ampliar a una mayor cobertura de estudiantes, no solo de primer año sino con mayor experiencia universitaria.

Otra limitación inherente a los estudios de percepciones se relaciona con el sesgo de la deseabilidad social. Esto implica que se puede dar el caso en que los participantes tiendan a responder al cuestionario con una mayor predisposición hacia el comportamiento deseable minimizando el no deseable.

Referencias

- Acosta, M., Páez, H., y Vizcaya, O. (2007). ¿Es posible educar en valores en las instituciones educativas? *Revista Educación en Valores*, 1(7), 25-40.
- Arana, M., y Batista, N. (1999). La educación en valores: una propuesta pedagógica para la formación profesional. *Pedagogía Universitaria*, 4(3), 1-30.
- Austin, Z., Simpson, S., y Reynen, E. (2005). The fault lies not in our students, but in ourselves': academic honesty and moral development in health professions education-results of a pilot study in Canadian pharmacy. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 143-156.
- Ávila, L. (2016). *El Dasein y la formación: Una mirada en clave Heideggeriana, en La formación y la constitución del ser*. Editorial Universidad Distrital Francisco.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Blankenship, K., y Whitley Jr.B. (2000). Relation of general deviance to academic dishonesty. *Ethics y Behavior*, 10(1), 1-12.
- Bolin, A. (2004). Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138(2), 101-114.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24).
- Chun-Hua, S. L., y Ling-Yu, M. (2007). Academic dishonesty in higher education. *A nationwide study in Taiwan. Higher Education*, 54, 85-97.
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (1), 207-225.
- Devlin, M., y Gray, K. (2007). In Their Own Words: A Qualitative Study of the Reasons Australian University Students Plagiarize. *Higher Education Research and Development*, 26 (2),181-198. <https://doi.org/10.1080/07294360701310805>.
- Diez-Martínez, E. (2014). Deshonestidad académica de alumnos y profesores. Su contribución en la desvinculación moral y corrupción social. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 44, 1-17.
- Diez-Martínez, E. Vázquez, F., Ochoa, A. Gilio, M.C., Iglesias, G., y Valdivia, C. (2013). Algunos aspectos de la deshonestidad académica en la Educación superior: reflexiones acerca de la Formación ciudadana. En *XII Congreso Nacional De Investigación Educativa*, México.
- Esper, M. (1998). *¿Cómo educar en el valor de la honestidad?* (Tesis presentada para optar al grado de Maestra en Educación con Especialidad en Comunicación, Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey), México.
- Fronzizi, R. (1977). *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Editorial Paidós.
- Gallent, C. y Tello, I. (2017) Percepción del alumnado de traducción de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) sobre el ciberplagio académico. *Rev. Digit. Invest. Docencia Univ*, 11(2), 90-117. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.563>.
- Ghanem, C., y Mozahem, N. (2019). A study of cheating beliefs, engagement, and perception-The case of business and engineering students. *Journal of Academic Ethics*, 17, 291-312.
- Gretty, N. (2004). *La Gerencia en el Aula*. Parias: Editorial Calatayud.

- Gómez-Ferri, J. (2008). De la chuleta al ordenador: reflexiones y propuestas didácticas ante el ciberplagio. *Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de docencia universitaria*. Valencia, España.
- González, V. (2001). *La Educación de valores en el Currículum Universitario. Un enfoque Psicopedagógico para su estudio*. Centro de Estudios para el perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de la Habana, Cuba.
- Hinman, M. (2002). Academic integrity and the world wide web. *Computers and Society, Computers and Society*, 32(1), 33-42. <http://dx.doi.org/10.1145/511134.511139>.
- Locquiao, J., e Ives, B. (2020). First-year university students' knowledge of academic misconduct and the association between goals for attending university and receptiveness to intervention. *International Journal for Educational Integrity*, 16(5), 1-19.
- López, D., Eraña, I., Segura-Azuara, N., Noriega, I., Díaz-Elizondo, J., y Cabrera, M. (2020). Percepciones de los profesores sobre de la deshonestidad en estudiantes de Medicina: prevalencia, motivaciones e implicaciones. *Educación Médica*, 21(6), 285-291.
- Marsden, H., Carroll, M., y Neill, J. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00049530412331283426>.
- McCabe, D., Klebe, L., y Butterfield, K. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219–232. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1103_2.
- Medina, M., y Verdejo, A. (2005). Encuesta acerca de la deshonestidad académica estudiantil en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. *Pedagogía*, 38, 179-204.
- Molina, A. Silva, F., y Cabezas, C. (2005) Concepciones teóricas y Metodológicas para la implementación de un modelo pedagógico para la formación en valores de estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos*, XXI(1), 79 – 95.
- Murdock, T., y Anderman, E. (2006). Motivational perspectives on student cheating: Toward an Integrated model of academic dishonesty. *Educational Psychologist*, 41 (3), 129-145.
- Nonis, S., y Swift., C (2001). An examination of the relationship between academic dishonesty and workplace dishonesty: A multicampus investigation. *Journal of Education for Business*, 11(12), 69-77.
- Río, A., Durán, M., Ferraces, M.J., y Rodríguez, M. (2019) Variables clave para una intervención eficaz en deshonestidad académica. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 356-366.
- Seijo, C. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. *Clío América*, 3(6), 152-164.
- Tefera, T., y Kinde, G. (2009). Faculties' perception and responses to academic dishonesty of undergraduates in Education, Business and Administration. *Ethiopian Journal of Education and Science*, 4(2), 57-72.
- Universidad Católica del Norte (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Chile.
- Vaamonde, J., y Omar, A. (2008). La deshonestidad académica como un constructo multidimensional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXVIII (3-4), 7-27.
- Vargas, J.C. (2007). La ética fenomenológica de Edmund Husserl como ética de la “renovación” y ética personal. *Estudios Filosóficos*, 36, 61-9.



Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

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

Evaluación de tesinas en carreras de Pedagogía en Educación Básica en universidades con diferentes niveles de selección de su estudiantado

Óscar Espinoza Díaz^a, Luis González Fiegehen^b, Luis Sandoval Vásquez^c, Javier Loyola Campos^d y Dante Castillo Guajardo^e

Universidad de Tarapacá, Arica^a. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago^b. Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago^c. Universidad de Santiago de Chile, Santiago^{de}, Chile


Recibido: 02 de septiembre 2021 - Revisado: 14 de enero 2022 - Aceptado: 07 de marzo 2022

RESUMEN

El propósito del presente artículo es evaluar las tesinas en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, en una muestra de universidades chilenas con distintos niveles de selectividad del alumnado en sus procesos de admisión. La evaluación se realizó siguiendo un conjunto de criterios definidos, con la técnica de juicio experto para calificar las tesinas. A partir de ello, se elaboró un instrumento cualitativo para evaluar los contenidos de una muestra de tesinas elaboradas entre los años 2012 y 2015. Se apeló al análisis de contenidos. Los resultados muestran que la selectividad de la carrera determina la mejor evaluación de las tesinas, especialmente en el caso de la universidad altamente selectiva y con menos claridad en las instituciones de selectividad media y baja. Los hallazgos evidencian la necesidad de incorporar en los planes de estudio asignaturas relacionadas con la formulación de proyectos, la metodología de la investigación y la escritura científica.


*Correspondencia: Óscar Espinoza Díaz (Ó. Espinoza).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-7525-2980> (oespinoza@academia.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-1850-3899> (legonzalez.fiegehen@gmail.com).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-8998-7888> (lsandoval@utem.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0001-8336-6873> (javierloyolacampos@gmail.com).

^e  <https://orcid.org/0000-0002-5648-0627> (dante.castillo@usach.cl).

Palabras clave: Formación de profesores; tesinas; trabajo de grado; evaluación formativa; selección de estudiantes.

Evaluation of theses in Basic Education Pedagogy careers in universities with different levels of student selection

ABSTRACT

The purpose of this article is to evaluate the dissertations in the Basic Education Pedagogy program at a sample of Chilean universities with different levels of student selectivity in their admission processes. The evaluation was carried out following a set of defined criteria, using the expert judgment technique to grade the dissertations. Based on this, a qualitative instrument was developed to evaluate the contents of a sample of dissertations prepared between 2012 and 2015. Content analysis was used. The results show that the selectivity of the career determines the best evaluation of the dissertations, especially in the case of the highly selective university, and less clearly in the institutions of medium and low selectivity. The findings show the need to incorporate subjects related to project formulation, research methodology, and scientific writing into the curricula.

Keywords: Teacher training; thesis; degree thesis; formative evaluation; student selection.

1. Introducción

El aumento en matrícula y cobertura constituye uno de los fenómenos más característicos de la educación superior en el mundo (Schofer y Meyer, 2005). En Chile, esta expansión de la matrícula y la plataforma institucional se ha sustentado, preferentemente, en un proceso creciente de privatización de la oferta (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2016; Espinoza, 2005, 2017; Espinoza y González, 2013). Como consecuencia de ello se ha diversificado el perfil de los estudiantes que acceden al sistema terciario y egresan del mismo (Basso, 2016; Espinoza y González, 2015; Servicio de Información de Educación Superior, 2018).

En este escenario, las instituciones de educación superior chilenas presentan diferencias importantes desde el punto de vista de los indicadores de calidad usados en Chile. Un mecanismo utilizado para evaluar la calidad de las instituciones terciarias es la acreditación institucional que desarrolla la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (Gobierno de Chile, 2018). Este es un proceso voluntario al que se someten las instituciones de educación superior autónomas para contar con una certificación de calidad de sus procesos internos y sus resultados. Más concretamente, la acreditación institucional certifica el cumplimiento del proyecto de la institución y la existencia, aplicación y resultados de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad (CNAP, 2017). Los años de acreditación a los que pueden optar las instituciones de educación superior oscilan entre 2 y 7. Estos representan un indicador de calidad y, en general, se asocian con el nivel de selectividad de las instituciones, este último materializado principalmente a través del puntaje mínimo de ingreso. Este puntaje se calcula a partir de los resultados alcanzados por cada postulante en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Se esperaría que la calidad de las instituciones y de las carreras que ellas imparten, tal como se transmite a través de los dos indicadores mencionados (años de acreditación y selectividad), se traduzca también en otros aspectos. Uno de ellos debería ser la calidad de la formación, cuyos resultados se deberían reflejar, a su vez, en los trabajos de grado¹ que los estudiantes elaboran como parte de los requisitos para la obtención del título profesional (Kohoutek, 2014). El nivel de estos trabajos demostraría, entre otras cosas, el grado de alfabetización académica de los estudiantes, entendida esta como la posesión de las nociones y estrategias necesarias para la producción de textos disciplinares (Calle-Arango y Ávila, 2020; Carlini, 2003).

En Chile, es habitual que los planes de estudio incluyan, al término de los estudios universitarios, un ejercicio de investigación aplicada o de intervención educativa que suele ser requisito de titulación. Existen variados rótulos para referirse al trabajo final de grado, tales como tesis, tesina, monografía, disertación, etc. (García y Andrade, 2014; Venegas, 2010). Se utiliza aquí el término “tesina” para englobar las distintas denominaciones de esta actividad curricular, cuyo objetivo central es informar y acreditar méritos a partir de los resultados de un trabajo de investigación (Moyano, 2000). A pesar de la importancia de las tesinas como culminación del ciclo formativo de los estudiantes y con ello del paso de la vida estudiantil a la vida profesional (Moyano, 2000; Venegas et al., 2016), poco se sabe acerca de la relación existente entre indicadores externos de calidad -como son los años de acreditación y la selectividad de las universidades- y la calidad de las tesinas en tanto expresión de la calidad de la formación -una de cuyas dimensiones es la alfabetización académica- entregada en las instituciones de educación superior (Espinoza et al., 2022).

El presente artículo reporta los resultados de un estudio que evalúa la calidad de las tesinas de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en tres universidades chilenas con distintos niveles de selectividad de su estudiantado (alta, media y baja), de modo de aportar evidencia que permita verificar la relación que existiría entre los dos indicadores de calidad antes mencionados y el proceso formativo. Resulta importante indagar en la calidad de la formación que provee esta carrera de pregrado por dos razones fundamentales: i) por la relevancia social que ella reviste; y ii) por tratarse de una carrera de pedagogía acerca de la cual ha existido un intenso debate público referido a su efectividad, estableciéndose por ley un conjunto de regulaciones para asegurar su calidad (Gobierno de Chile, 2016).

En virtud de lo anterior, el problema de investigación se relaciona con la necesidad de establecer que una buena evaluación de la tesina, en tanto indicador de la calidad de la formación en Pedagogía en Educación Básica, no necesariamente se vincula con los criterios de selectividad que instituyen las universidades. Es decir, es un problema que se vincula con la equidad del sistema universitario chileno, al menos, en el caso de la formación inicial docente.

Además, se postula como supuesto central de este estudio que la selectividad del estudiantado, observada a través de los indicadores de años de acreditación y puntajes mínimos de ingreso obtenidos en las pruebas de selección universitaria, se corresponde con tesinas de mayor calidad o mejor evaluadas por criterios de expertos utilizados en este estudio, y viceversa.

1. También conocido en otros países como el trabajo de fin de grado.

1.1 La tesina como indicador del proceso formativo

La elaboración o producción de una tesina suele corresponder a la culminación del ciclo formativo de los estudiantes (Delgado et al., 2006; Díaz-Vásquez et al., 2018), es decir, es el momento en que estos deben mostrar su madurez académica y manejo de la disciplina (Ashwin et al., 2017; Chaohong, 2009; Lundgren y Halvarsson, 2009; Pepper et al., 2001; Smith, 2005). Como señalan Venegas et al. (2013), la tesina o tesis “es una de las instancias textuales-comunicativas más importantes que el estudiante tiene para acreditar el conocimiento propio de su comunidad, haciendo uso de las formas propias de las prácticas discursivas de su disciplina” (p. 156). Esta se puede definir como un “trabajo de investigación escrito de carácter evaluativo-acreditativo, presentado por los estudiantes universitarios al término de sus estudios, como requisito para la obtención de un grado académico de licenciado, de magíster o de doctor, y que comúnmente se debe presentar y defender oralmente ante una comisión universitaria de expertos para su aprobación” (Venegas, 2010, p. 13).

En el caso del pregrado, emprender una tesina significa para muchos estudiantes su primer trabajo de carácter científico y el más complejo que deben enfrentar en su recorrido formativo (Ahern y Hernando, 2020), el cual deben elaborar de forma independiente aplicando el conocimiento adquirido a lo largo de la carrera. El resultado de este trabajo se suele concretar en un documento que exige demostrar el manejo de técnicas de investigación que habitualmente se aplican por primera vez con la rigurosidad que implica un proyecto de esta índole. Las tesis o tesinas son consideradas un vehículo para la promoción del trabajo autónomo, así como una instancia que permite distinguir la calidad de los resultados de la formación académica (Ashwin et al., 2017; Roberts y Seaman, 2018; Rowley, 2000; Rowley y Slack, 2004; Todd et al., 2004; Todd et al., 2006; Webster et al., 2000). Cumplen un rol central “en la difusión y ratificación del conocimiento, así como también en la persuasión a la comunidad académica para aceptar un nuevo integrante” (Meza y Sabaj, 2016, p. 389).

La elaboración de tesis o tesinas supone la presencia de algunas características comunes, tales como: i) el estudiante por lo general es quien determina el foco y la dirección del trabajo; ii) el trabajo es desarrollado de manera individual, aunque usualmente con el apoyo de algún tutor o profesor guía; iii) el estudio debe incorporar elementos propios de la investigación científica, ya sea mediante la recolección de datos primarios y/o el análisis de datos ya existentes (datos secundarios); y iv) el estudiante tendrá un involucramiento mucho más prolongado con el tema elegido en comparación a lo que ocurre con los trabajos propios de las asignaturas, con lo que se espera que el producto final sea de mayor profundidad, así como original, vale decir, que aporte nuevo conocimiento (Del Río et al., 2017; Healey et al., 2013; Rodríguez, 2012; Todd et al., 2004; Todd et al., 2006).

Por tratarse de un hito en la trayectoria académica del estudiantado, la producción de una tesis o tesina suele estar acompañada de ansiedad, incertidumbre y sentimiento de soledad (Carlino, 2003; Rodríguez, 2012). Y es que son numerosos los retos que enfrentan los estudiantes en este proceso, muchos de ellos vinculados a la falta de alfabetización académica (Núñez y Errázuriz, 2020). Por ejemplo, distintos estudios realizados en Chile muestran que los estudiantes universitarios carecen de bases para la realización de textos argumentativos (Errázuriz et al., 2015), desconocen los procedimientos del ejercicio escrito (Córdova, 2015) y reproducen de forma imprecisa el contenido de los textos citados (Hugo et al., 2018), entre otras cuestiones.

Dadas estas dificultades, en el proceso de producción de una tesina se otorga gran importancia a la labor de los tutores o supervisores, los que pueden ayudar sustancialmente a que la transición desde la dependencia hacia el aprendizaje auto dirigido no sea traumática (Cook, 1980; Krishna y Peter, 2018; Lovitts, 2005; Todd et al., 2004; Vera y Briones, 2015). Para Del

Río et al. (2017), estos actores pueden contribuir en, al menos, cuatro ámbitos: i) proveer apoyo académico (selección de metodologías de investigación, delimitación de la problemática y de marcos teóricos, estructuración de la tesina); ii) motivación (fijar tareas y fechas de entregas); iii) entregar orientación disciplinar; y, iv) corregir la redacción de la tesina.

Por otra parte, la elaboración de una tesina a nivel de pregrado puede proveer valiosas oportunidades a los estudiantes para desarrollar sus habilidades de investigación, así como su identidad profesional, pero también puede derivar en crecimiento cognitivo y personal asociado con la autoría personal (Hunter et al., 2007). La forma de incorporar experiencias de investigación en las carreras de pregrado puede ser variada (Brew, 2013; Healey y Jenkins, 2018), sin embargo, entre las más comunes está justamente la elaboración de tesinas o tesis bajo la supervisión de un tutor, asociada generalmente a una disertación o defensa ante un comité o tribunal.

El proceso de evaluación y calificación de las tesinas, por su parte, merece especial atención. Cualquier inconsistencia en la evaluación puede derivar en importantes impactos en las calificaciones finales del estudiante, así como en la posibilidad de titularse (Webster et al., 2000). El proceso de evaluación representa un control de calidad de la investigación (Chao-hong, 2009; Roberts y Seaman, 2018; Sanz, 2004) y, en este sentido, de la calidad misma de la formación impartida en las instituciones.

A pesar de su relevancia, los estudios sobre la calidad de las tesinas universitarias siguen siendo muy escasos, lo cual es sorprendente considerando su importancia en tanto indicador de calidad de la formación académica brindada.

2. Metodología

2.1 Muestra y datos

El presente estudio es de tipo descriptivo, por cuanto busca analizar y describir las características de tesinas de titulados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, a partir de una muestra de universidades chilenas que representan estructuralmente a instituciones de distintos niveles de selectividad de su estudiantado. Cabe señalar que los diferentes niveles de selectividad que exhiben estas universidades se condicen con sus años de acreditación institucional. Así, las universidades de selectividad alta y media comprendidas en esta investigación poseen 6 y 3 años de acreditación, respectivamente, en tanto que la Universidad de baja selectividad no fue acreditada por la Comisión Nacional de Acreditación, luego de someterse al proceso de certificación (Comisión Nacional de Acreditación, 2019). A su vez, la Universidad de Alta Selectividad concentra un estudiantado con puntajes superiores a los 600 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), mientras que la Universidad de Mediana Selectividad exige un mínimo de 475 puntos en la PSU para ser aceptado. En cuanto a la Universidad de Baja Selectividad, prácticamente todos los postulantes son admitidos, sin importar el puntaje obtenido en la PSU (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, 2017). Si bien, la investigación solamente abarcó a universidades de la Región Metropolitana (Santiago), las tres universidades seleccionadas pueden ser consideradas como tres conglomerados cualitativamente representativos de estos tres tipos de instituciones a nivel nacional.

Posteriormente, se analizaron 24 tesinas de titulados de Pedagogía en Educación Básica en el período 2012-2015 en tres universidades ubicadas en la Región Metropolitana y que difieren entre sí, por sus niveles de selectividad². Tal como se ha indicado anteriormente, el grado de selectividad de estas instituciones fue definido por los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU)³ mínimos de postulación exigidos y los años de acreditación institucional.

A partir de la totalidad de las tesinas elaboradas entre los años 2012 y 2015, se escogieron aleatoriamente 24 de ellas, considerando el siguiente criterio de inclusión-exclusión:

i. Número de tesinas según los años considerados en el estudio: Se estableció que para cada año (2012 a 2015) se evalúen dos tesinas por nivel de selectividad de la universidad y por año.

ii. Se consideraron tesinas realizadas tanto de manera individual como grupal.

El resumen de la muestra se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1

Muestra de tesinas evaluadas, por año y nivel de selectividad de la universidad.

Universidades	UAS	UMS	UBS
Años considerados	2012-2015	2012-2015	2012-2015
Número de tesinas por año	2	2	2
Tesinas por tipo de universidad	8	8	8
Total de tesinas a evaluar	24		

Fuente: Elaboración de los autores.

2.2 Procedimiento de evaluación

La técnica utilizada para calificar las tesinas fue el juicio experto sobre la base de análisis de contenido (Bardin, 1997; Hsieh y Shannon, 2005). Dicho análisis, por su parte, fue encausado mediante la utilización de un instrumento de evaluación definido para evaluar los contenidos consignados en las tesinas.

Cada tesina fue evaluada por dos jueces expertos. Para tal efecto, se utilizó una pauta de evaluación ad-hoc.

Una vez analizada la totalidad de las tesinas, se revisó la consistencia de las evaluaciones, vale decir, aquella efectuada por el académico externo y las realizadas por el equipo de trabajo. Si bien la evaluación ha sido cualitativa, con el propósito de triangular con algún criterio cuantitativo, las evaluaciones también se expresaron en puntajes. Esto permitió contar con otro criterio para determinar ciertas discrepancias en los juicios emitidos por el grupo de expertos. A partir de este criterio, se analizaron los puntajes en los juicios emitidos por los expertos. De esta manera, el test kappa de concordancia resultó estadísticamente significativo, con un valor de 0.5095 (concordancia moderada en la escala de Landis y Koch) y un grado de acuerdo del 75.0%. En aquellos casos donde hubo una disparidad igual o mayor al 20% en los

2. Durante el período 2012-2015 se elaboraron y defendieron un total de 120 tesinas. El análisis contempló la evaluación de cuatro tesinas desarrolladas de manera individual y veinte de manera grupal (dos o más tesistas), lo que representa el 20% del total de tesinas defendidas en el lapso estudiado.

3. En 2017 la PSU fue rendida por un total de 261.987 estudiantes a nivel nacional, obteniéndose un puntaje promedio de 500 puntos (con una desviación estándar de 110), un puntaje máximo de 850 y un mínimo de 150 puntos.

puntajes otorgados por los dos jueces expertos de una misma tesina, se optó por una tercera evaluación con el objeto de resolver dichas diferencias. Cuando los puntajes de los dos jueces expertos coincidieron en un 80% o más, el puntaje final se calculó sobre la base del promedio de ambas calificaciones.

2.3 Instrumento de evaluación

El instrumento diseñado para evaluar las tesinas (pauta cualitativa de análisis de tesinas) contempló cuatro dimensiones: Formalidad, Diseño de Objetivos, Metodología y Conclusiones. El detalle de las dimensiones y los criterios asociados a éstas pueden observarse en la tabla 2.

Tabla 2

Dimensiones y criterios para la evaluación de las tesinas.

Dimensiones	Criterios
1. Formalidad	1.1. Presentación (estructura del documento): El trabajo incluye al menos las siguientes secciones: introducción, objetivos, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones.
	1.2. Redacción: El texto respeta las normas de redacción, ortografía y estructura gramatical.
2. Diseño de Objetivos	2.1. Coherencia entre los objetivos, el problema y las preguntas de investigación.
	2.2. Coherencia entre los objetivos generales y los objetivos específicos.
	2.3. Redacción de los objetivos como objetivos de investigación.
3. Metodología	3.1. Explicitación del tipo de investigación (cuantitativa, cualitativa).
	3.2. Explicitación de los alcances de la investigación (exploratoria, descriptiva, correlacional, explicativa, causal)
	3.3. Planteamiento de un diseño metodológico coherente con el problema de investigación planteado.
4. Conclusiones	4.1. Desarrollo de conclusiones en función de los objetivos.

Fuente: Elaboración de los autores.

Con esta pauta, se solicitó a los evaluadores que ante cada criterio emitieran un juicio evaluativo asignando un puntaje entre 1 y 4, donde 1=no existe, 2=existe, pero de forma incompleta, 3=existe de forma satisfactoria, y 4=existe de forma sobresaliente. De este modo, se definen los rangos de puntaje para la evaluación de los criterios, tal como se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

Rangos de puntaje para la evaluación de cada criterio.

Rango de puntaje	Evaluación
Menos de 2 puntos	Muy insatisfactorio
Entre 2 y 2,9 puntos	Insatisfactorio
Entre 3 y 3,5 puntos	Satisfactorio
Más de 3,5 puntos	Muy satisfactorio

Fuente: Elaboración de los autores.

Al calcular la valoración promedio de los jueces el puntaje de la calificación del criterio devino en una variable continua, lo cual permitió usarla como tal para el análisis de las calificaciones. De este modo, fue factible establecer la consistencia de las valoraciones emitidas por la vía del juicio de experto.

2.4 Evidencia cualitativa

El análisis de las 24 tesinas se inicia con una lectura comprensiva del grupo de expertos, quienes procedían a ejemplificar sus valoraciones a través de un puntaje junto a alguna evidencia textual de las tesinas. Esta evidencia textual es identificada a partir de una codificación que incluye: número de la tesina evaluada, año de término de la tesina, tipo de universidad donde se desarrolló la tesina (por sus siglas, UAS, UMS y UBS) y, finalmente, la o las páginas en que se encuentra la cita que se ha utilizado como evidencia. De esta forma, se busca emular los procedimientos que se usan en el análisis de entrevistas cualitativas.

Por razones de confidencialidad, no se identifican los nombres de las tres universidades consideradas en esta investigación, a las que se referirá como Universidad de Alta Selectividad (UAS), Universidad de Mediana Selectividad (UMS) y Universidad de Baja Selectividad (UBS).

3. Resultados

En el presente apartado se expone el resultado del análisis de las tesinas desarrolladas por los titulados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de las tres universidades consignadas en esta investigación. Los resultados se organizan según las dimensiones y los criterios de la pauta de evaluación informados en la tabla 2.

3.1 Dimensión Formalidad

Presentación

Respecto del criterio “presentación”, es posible observar que las tesinas de la UAS y la UMS se ciñen a una estructura formal, evidenciando puntajes promedio ligeramente superiores a los 3 puntos. No sucede lo mismo con las tesinas de la UBS, que obtienen un puntaje promedio inferior quedando en la categoría de insatisfactorio (2,8 puntos).

Se constató que, en general, las tesinas de las tres universidades presentan tablas de contenidos o índices en los que se consideran los capítulos en que se organizan dichos trabajos. Asimismo, en estos índices efectivamente se incorporan los acápites esperables, a saber: formalidad (introducción, planteamiento del problema, marco teórico, resultados y conclusiones), objetivos del estudio, metodología y conclusiones. Sin embargo, lo que explica la fluctuación de los puntajes son deficiencias importantes relacionadas con dos aspectos: i) escasa claridad en la presentación del índice (por ejemplo, sin recurrir a títulos adecuados), y/o ii) ausencia de los apartados anteriormente mencionados (introducción, planteamiento del problema, objetivos del estudio, marco teórico, metodología, resultados y conclusiones). Ambos tipos de deficiencias tienen una mayor prevalencia en el caso de las tesinas de la UBS.

Redacción

En el criterio de redacción ninguna de las tesinas alcanzó un nivel satisfactorio, registrando todas ellas puntajes promedio inferiores a los 3 puntos. Ahora bien, tanto la UAS como la UMS exhiben puntajes cercanos a este umbral (2,9 y 2,8 puntos, respectivamente), mientras que la UBS sólo alcanza a 2,3 puntos.

Los resultados obtenidos reflejan deficiencias considerables en este aspecto, con imperfecciones que van en desmedro de la calidad de las tesinas analizadas. Las tesinas de la UBS exhiben problemas particularmente graves en lo que respecta a estructura gramatical, específicamente, en puntuación y uso de conectores y transiciones. Aunque esta clase de error es transversal a las tesinas de las tres instituciones evaluadas, tiene una mayor presencia en aquellas elaboradas por los titulados de la UBS. A continuación, se presenta un ejemplo de lo anteriormente mencionado⁴ :

Los beneficiaros [sic] serán los estudiantes y los profesores, los cuales aprenderán con una nueva metodología permitiéndoles fortalecer habilidades del pensamiento; Como por ejemplo el desarrollo crítico y buscar diferentes alternativas y estrategias para llegar a una solución, generando mayor interés por la asignatura y los contenidos (Documento N°5, 2015, UBS, p. 14).

3.2 Dimensión Diseño de Objetivos

Coherencia entre los objetivos, el problema y las preguntas de investigación

En lo que concierne a este criterio, las tesinas de las tres universidades muestran déficits, aunque las correspondientes a la UAS exhiben un nivel mayor de logro, pero sin alcanzar el umbral de lo satisfactorio. En efecto, la UAS obtiene 2,9 puntos. Más atrás le siguen la UBS (2,6) y la UMS, que registra el puntaje promedio más bajo (2,4).

En el caso de las tesinas de la UAS, algunas efectivamente exhiben una adecuada vinculación entre los objetivos, el problema y las preguntas de investigación. Sin embargo, en el caso de las tesinas desarrolladas por estudiantes de la UMS y la UBS esta vinculación suele ser mucho más difusa. Lo anterior se debe a que el problema de investigación no se encuentra adecuadamente planteado, lo que impide el desprendimiento lógico tanto de la pregunta orientadora como de los objetivos del estudio.

Por ejemplo, en una de las tesinas (UMS) el problema se formula en un nivel muy general, aportándose antecedentes estadísticos, pero sin delimitar con claridad una problemática. En este sentido, la pregunta de investigación (“¿Cómo influyen las estrategias metodológicas que utilizan los/as docentes en los resultados de la prueba SIMCE en los alumnos de primer ciclo básico?”) aparece descontextualizada. Luego, el objetivo general, que se esboza a continuación, no apunta a medir la influencia, sino que más bien se plantea en un nivel descriptivo:

“Conocer las estrategias metodológicas utilizadas por los/as docentes de primer ciclo básico en el subsector de lenguaje y comunicación para lograr resultados significativos en la prueba SIMCE” (Documento N°31, 2012, UMS, p. 12).

Casos de falta de coherencia como el expuesto se presentan en mayor número en las tesinas de la UBS y, muy especialmente, en aquellas de la UMS.

Coherencia entre los objetivos generales y los objetivos específicos

Los resultados observables en cuanto a este criterio son críticos dado que ninguna universidad supera los 3 puntos, quedando en un nivel insatisfactorio. Destaca negativamente aquí la UBS, cuyas tesinas exhiben un puntaje promedio muy inferior si se lo compara con las otras dos instituciones evaluadas (1,8 puntos versus 2,4 de la UAS y 2,3 de la UMS), lo que permite señalar que, en este caso particular, la coherencia a la que hace alusión este criterio prácticamente no existe.

Los problemas más comunes observados en relación con este criterio tienen que ver con tres aspectos: i) la ausencia de objetivos generales o específicos; ii) los objetivos específicos no se desprenden lógicamente del objetivo general; y iii) no se distingue adecuadamente entre los dos tipos de objetivos (por ejemplo, planteándose objetivos específicos que trascienden el objetivo general, o bien confundiendo los objetivos con actividades a desarrollar). La tabla 4 resume algunos de los problemas identificados en relación con este criterio, en particular los vinculados con los dos últimos aspectos mencionados. Por ejemplo, tanto en el caso de las tesinas de la UBS como de la UAS se aprecia una cierta confusión entre objetivo general y objetivos específicos, al punto que el primero se encuentra reiterado en los segundos. Por su parte, en lo que respecta a las tesinas de la UMS en algunos casos se informan objetivos específicos que no son tales y que más bien responden a actividades, y, por consiguiente, no dan cuenta apropiada del objetivo general planteado.

Tabla 4

Evaluación de coherencia entre objetivos generales y específicos.

Objetivo general	Objetivos específicos	Fuente
Proponer una estrategia didáctica de resolución de problemas que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del nivel quinto básico del Colegio Santa Catalina de San Miguel.	1.- Determinar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico que presentan los estudiantes de quinto básico del Colegio Santa Catalina de San Miguel. 2.- Determinar el nivel de resolución de problemas en que se encuentran los estudiantes de nivel quinto básico del Colegio Santa Catalina de San Miguel. 3.- Identificar las estrategias existentes y sus características para la resolución de problemas que constituyan referencias para la estrategia particular a desarrollar. 4.- Diseñar una estrategia didáctica para potenciar la resolución de problemas y el pensamiento crítico en estudiantes del nivel quinto básico del Colegio Santa Catalina de San Miguel.	Documento N°5, UBS, 2015, pp. 13-14.
Potenciar la capacidad de la lectura comprensiva en niños/as de primero básico C del Colegio Nueva Era Siglo XXI, a través del desarrollo de fichas con el fin de favorecer la comprensión en profundidad de los textos que leen	1.- Coordinar reuniones entre educadoras de párvulos y profesoras básicas con el fin de favorecer el trabajo de conductas de entrada que deben desarrollar los niños/as de kínder para su ingreso a primero básico, en cuanto a la lectura. 2.- Ejercitar el desarrollo de las habilidades básicas para el inicio del proceso lector. 3.- Desarrollar fichas de comprensión lectora con el fin de mejorar la lectura comprensiva.	Documento N°33, 2013, UMS, p. 20.
Diseñar una propuesta didáctica centrada en el desarrollo del pensamiento crítico asistida con recursos TIC, en el marco de la unidad temática Desarrollo Sustentable de Historia y Geografía y Ciencias Sociales de cuarto básico.	1.- Identificar y establecer la importancia del pensamiento crítico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la unidad de desarrollo sustentable de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2.- Establecer la relación entre el conocimiento que tiene el profesorado acerca del pensamiento crítico y su aplicación al estudiantado en el aula. 3.- Diseñar una propuesta didáctica con uso de TIC para el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento crítico en estudiantes de cuarto básico.	Documento N°45, 2015, UAS, p. 8

Fuente: Elaboración de los autores.

Redacción de los objetivos de investigación

Siguiendo la misma tendencia, nuevamente los puntajes promedio registrados en este criterio son bajos, ubicándose por debajo de los 2,5 puntos, aunque en esta ocasión las diferencias entre las tesinas de las universidades son menores.

Los resultados en este criterio evidencian serias deficiencias en la redacción de objetivos, los que en general no son planteados como objetivos de investigación propiamente tales. Fundamentalmente, su redacción considera el qué (acción), pero no así el para qué (de la acción). A continuación, se exponen algunos ejemplos de este problema en la redacción del objetivo general para cada una de las instituciones incluidas en este estudio:

“Construir una propuesta de implementación didáctica destinada a potenciar la participación ciudadana, en el marco de la Pedagogía de la Paz, para estudiantes de segundo año básico, operacionalizando la dimensión sociocultural de los Objetivos de Aprendizajes Transversales en la asignatura de orientación” (Documento N°10, 2014, UAS, p. 17).

“Exponer percepciones, conocimientos, aciertos, resistencias que posean los y las docentes, de los establecimientos en estudio, en relación a la aplicación de las inteligencias múltiples como una herramienta para desarrollar un aprendizaje significativo en los estudiantes del Nivel Básico 2 (Tercer y Cuarto año básico)” (Documento N°1, 2013, UMS, p. 22).

“Investigar el compromiso de padres y apoderados en el rendimiento académico de los niños del 1° año básico de la escuela El Mañío” (Documento N°38, 2013, UBS, p. 4).

3.3 Dimensión Metodología*Explicitación del tipo de investigación*

En este criterio destacan las tesinas de la UAS con el puntaje promedio más alto (2,7 puntos), aunque sin llegar al nivel satisfactorio. Más atrás se encuentran las tesinas de la UMS y la UBS, ambas con puntajes bajo los 2,5 puntos (2,4 en los dos casos). Es así como se observa que, independientemente del nivel de selectividad de las universidades, todas ellas se ubican por debajo del umbral de lo satisfactorio, vale decir, exhiben importantes problemas al momento de explicitar el tipo de investigación que llevarán a cabo.

La revisión de las tesinas de las tres universidades permitió constatar que solo algunos trabajos se refieren explícitamente a este criterio. Es decir, la mayoría de ellas no explicitan el tipo de investigación realizada, y en otros casos falta mayor rigor de parte de los autores al momento de referirse a la clase de estudio conducido. En suma, en la mayor parte de las tesinas el tipo de investigación puede deducirse del diseño del estudio, pero son muy pocos los textos donde esto se desarrolla de manera clara. Por ejemplo, una tesina de la UBS incluye solo una referencia general al tipo de estudio, de la cual se puede extraer que se trata de una investigación cuantitativa:

“El trabajo que realizamos podría ser clasificado como un diseño cuasi experimental pre-post con grupo de cuasi control” (Documento N°34, UBS, 2013, p. 34).

A pesar de lo anterior, algunas tesinas de la UAS muestran mejores resultados en este componente, tal como lo evidencia el siguiente extracto:

“La presente investigación educativa observa la realidad a partir del paradigma Práctico o también conocido como Interpretativo, ya que la educación es un conjunto de acciones intencionadas, globales y contextualizadas regidas por algunas reglas sociales y no por leyes científicas como lo hace la visión Técnica o Empírico-Analítica (...) Junto a este paradigma, consecuentemente, la indagación educativa está centrada en el enfoque cualitativo” (Documento N°8, UAS, 2013, pp. 68-69).

Planteamiento de un diseño metodológico coherente con el problema de investigación

En cuanto a este criterio, destaca sobremanera el hecho de que la única universidad que se acerca al nivel satisfactorio sea la UBS, con 2,9 puntos promedio. Con esto se rompe la tendencia general observada, en que la UAS era la institución de mejor rendimiento en todos los componentes. En efecto, esta universidad obtiene 2,4 puntos promedio seguida por la UMS con 2,1 puntos.

En relación a esta dimensión, la evaluación realizada evidencia que la mayoría de las tesis analizadas carecen de un planteamiento claro y detallado del diseño metodológico del estudio, en coherencia con el problema de investigación. A la luz de los resultados, son las tesis de la UMS las que presentan las mayores deficiencias en relación con este criterio, constatándose varios casos en que no se explicita -o se hace, pero de manera muy vaga- el diseño metodológico que guía el trabajo. En este sentido, en varias de las tesis de las tres universidades se verifican inconsistencias importantes entre el tipo de estudio realizado y las técnicas de recolección de información empleadas, develándose así serias desprolijidades en términos metodológicos. Es así como, por ejemplo, en una de las tesis de la UAS se señala que la investigación es de tipo cualitativa, aun cuando el instrumento que se emplea para la recolección de datos es un cuestionario con categorías de respuesta cerradas.

3.4 Dimensión Conclusiones

De acuerdo con la pauta de evaluación utilizada en este estudio, esta dimensión se compone de un único criterio, el cual señala que las conclusiones deben estar desarrolladas en función de los objetivos. Aquí, ninguna de las tres universidades supera los 2,5 puntos promedio. Las tesis de la UAS y UBS presentan puntajes promedio muy similares (2,4 y 2,3 puntos, respectivamente), mientras que las generadas en la UMS muestran el peor desempeño en este aspecto con 2,1 puntos.

En conformidad con las evaluaciones anteriores, las evidencias compiladas permiten sostener que la mayoría de las tesis analizadas son deficitarias en este ámbito. Algunas de las limitaciones dicen relación con que las conclusiones son expuestas de manera muy vaga o en un nivel demasiado general, limitándose a repetir lo expuesto en el apartado de los resultados, refiriéndose solo a que se lograron los objetivos propuestos y/o consignando aseveraciones tajantes, sin respaldo en la información levantada. Por otra parte, también se constatan sesgos de los autores, abundando los juicios de valor y las preconcepciones negativas, lo que constituye una práctica recurrente en los estudios de pregrado. Estas cuestiones son transversales a las tres universidades incluidas en la presente investigación, tal como se aprecia en la evidencia que se ilustra a continuación:

“Los resultados obtenidos dentro de un grupo de alumnos de dos diferentes escuelas, nos deja muy en claro la diferencia existente entre ambos al realizar el test, no obstante, este resultado es del tipo cuantitativo, ya que estos, no reflejan el verdadero objetivo que buscamos, más bien nos señala cifras y números en cual se debe ir mejorando (...) aunque con estos test, se puede visualizar que en un colegio el

grupo cuasi experimental varió en sus cifras, lo cual deja en evidencia, que esa variación es normal dentro de un grupo de alumnos (...) Con estos datos, nuestra hipótesis da resultados positivos, ya que sus porcentajes de aumento se notan a simple vista al verlos en un gráfico de puntajes totales” (Documento N°2, 2012, UBS, p. 49).

“Me encontré con la ausencia total del concepto de las inteligencias múltiples en los proyectos educativos de las instituciones municipales y subvencionadas (...) en la práctica tampoco aplican las inteligencias múltiples, ya que en la mayoría de los establecimientos municipales o particular subvencionados se les da mayor importancia a las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas, es decir, a las aéreas de corte cognitivo, por sobre las otras asignaturas o habilidades que puedan tener sus estudiantes” (Documento N°1, 2013, UMS, p. 70).

“Se evidencia que a las docentes no les preocupa acompañar y monitorear el proceso (...) perjudicando el desarrollo de los estudiantes como lectores autónomos” (Documento N°8, 2013, UAS, p. 116).

4. Discusión

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se observa que las tesinas de la UAS son las que presentan los mejores resultados en prácticamente todas las dimensiones y criterios evaluados. En cambio, en lo que respecta a las tesinas elaboradas en la UMS y la UBS, no se constata un mejor desempeño de las primeras respecto de las segundas, como podría esperarse en función de su mayor nivel de selectividad. Es así como la hipótesis de la presente investigación solo se cumple de manera parcial en lo que refiere a ese criterio.

Se confirman así hallazgos que se reportan en la literatura internacional respecto a que la calidad de los trabajos de titulación refleja, a su vez, la calidad de la formación recibida (Chaohong, 2009; Rowley, 2000; Todd et al., 2004; Todd et al., 2006; Webster et al., 2000).

Más allá de lo anterior, cabe señalar que los resultados obtenidos por las universidades en cada una de las dimensiones y criterios evaluados casi nunca superan la barrera de lo satisfactorio, de acuerdo a la escala utilizada en este estudio. Los casos en que las tesinas cumplen de manera satisfactoria o sobresaliente con los aspectos en evaluación son excepcionales. Una potencial explicación a lo anterior podría hallarse, entre otros factores, en el escaso capital cultural de gran parte de los ingresantes a la carrera de Pedagogía en Educación Básica en las instituciones de mediana y baja selectividad. Complementariamente, la formación que proporcionan las universidades en materia de investigación, diseño y evaluación de proyectos, previo a la realización de las tesinas por parte de los estudiantes, es insuficiente. Los estudiantes enfrentan la realización de las tesinas con un bajo nivel de alfabetización académica (Núñez y Errázuriz, 2020), como lo muestran las múltiples deficiencias de escritura identificadas en los trabajos de grado analizados.

Los resultados obtenidos en esta evaluación evidencian una serie de debilidades tanto teóricas como metodológicas. Al respecto, es posible señalar que se recogen resultados análogos a los reportados en otros estudios respecto de la debilidad del proceso de evaluación en este tipo de trabajos de titulación (Powell y McCauley, 2003; Roberts y Seaman, 2018).

5. Conclusiones

La selectividad estudiantil de las universidades está vinculada a la evaluación de las tesis. En efecto, al considerar el caso de la UAS, por una parte, y por otra, conjuntamente a la UMS y UBS se confirma el supuesto que mientras más selectividad se incorpora en el proceso de reclutamiento de estudiantes, las tesis tienden a presentar una mejor evaluación, según los criterios de experto usados en este estudio. En general, tanto las tesis de la UMS y UBS muestran desempeños similares en las distintas dimensiones y criterios evaluados. En este sentido, es posible diferenciar dos bloques en cuanto al desempeño de los tesisistas, uno compuesto por la UAS y otro por la UMS y la UBS.

Los resultados evidencian una serie de debilidades en los trabajos de titulación. Al respecto, es posible establecer ciertas recomendaciones. Se debe relevar la importancia que reviste en los procesos formativos la incorporación efectiva en el plan de estudio de asignaturas relacionadas con metodología de la investigación, el diseño y evaluación de proyectos y la escritura científica. Las asignaturas en cuestión podrían impartirse de forma conjunta o por separado en los semestres postreros de la carrera. Asimismo, los mismos trabajos de otras asignaturas deberían ir preparando a los estudiantes para la elaboración del trabajo de grado. Como señalan [Ahern y Hernando \(2020\)](#), desde el punto de vista pedagógico sería recomendable una organización de los estudios de grado que, mediante los trabajos de las distintas asignaturas que lo compongan, vaya familiarizando al estudiantado con todas las técnicas y competencias necesarias para la realización del trabajo final.

Otro ángulo de análisis puede conducir a considerar estos resultados como un reflejo de la importancia decreciente que otorgan las universidades a este tipo de ejercicios de investigación. En efecto, al verse presionadas las instituciones por los organismos acreditadores por mejorar sus indicadores, como acontece, por ejemplo, con la titulación oportuna, han reducido paulatinamente las exigencias para los procesos de titulación, buscando que ellos sean cada vez más breves y menos exigentes. Uno de los fundamentos esgrimidos para justificar este cambio ha sido que la formación en investigación se debiera adquirir en el postgrado.

Por último, cabe señalar que el estudio conducido presenta algunas limitaciones que podrían ser abordadas eventualmente por futuras investigaciones. Las universidades estudiadas se ubican en Santiago (capital de la república) por lo que los resultados no serían representativos a nivel país. En segundo lugar, no se evaluó el rol desempeñado por los tutores y/o patrocinantes de las tesis en el diseño de los proyectos y en el proceso de acompañamiento, cuestión que también podría estar incidiendo en la calidad de las tesis, y, consecuentemente, en el proceso formativo.

Agradecimientos

Los autores agradecen el financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) a través del Proyecto Fondecyt N°1151016. Agradecemos también el apoyo brindado por el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile).

Referencias

- Ahern, A., y Hernando, A. (2020). Los trabajos de fin de grado en español y en inglés. Retos y un intento de mejora de la alfabetización académica en formación inicial de profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 9-24. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.02>.
- Ashwin, P., Abbas, A., y McLean, M. (2017). How does completing a dissertation transform undergraduate students' understandings of disciplinary knowledge?. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 42(4), 517-530. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1154501>.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Basso, P. (2016). Educación superior en Chile: El fracaso del modelo neoliberal. *Límite*, 11(37), 21-48. <https://www.revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/63>.
- Brew, A. (2013). Understanding the scope of undergraduate research: A framework for curricular and pedagogical decision-making. *Higher Education*, 66, 603-618. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9624-x>.
- Calle-Arango, L., y Ávila, N. (2020). Alfabetización académica chilena: Revisión de investigaciones de una década. *Literatura y Lingüística*, 41, 455-482. <https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2280>.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Tercer encuentro "La universidad como objeto de investigación"*, 6, 409-420.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago de Chile: CINDA-Universia.
- Chaohong, G. (2009). An Empirical Study on the Quality Assessment of Undergraduate Thesis in Shanghai. *Chinese Education and Society*, 42(1), 81-94. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932420107>.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2019). *Búsqueda avanzada de acreditaciones*. <https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx>.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) (2007). *CNAP 1999-2007. El modelo chileno de acreditación de la educación superior*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Cook, M. (1980). The role of the academic supervisor for undergraduate dissertations in science and science-related subjects. *Studies in Higher Education*, 5, 173-185. <https://doi.org/10.1080/03075078012331377206>.
- Córdova, A. (2015). ¿Qué es escribir para estudiantes ingresantes a la carrera de Ingeniería Civil? Un acercamiento a través de las representaciones sociales. *Onomázein*, 31, 20-37. <https://doi.org/10.7764/onomazein.31.4>.
- Delgado, E., Torres, D., Jiménez, E., y Ruiz, R. (2006). Análisis bibliométrico y de redes sociales aplicado a las tesis bibliométricas defendidas en España (1976-2002): Temas, escuelas científicas y redes académicas. *Revista Española de Documentación Científica*, 29(4), 493-524. <https://doi.org/10.3989/redc.2006.v29.i4.306>.
- Del Río, L., Díaz-Vázquez, R., y Maside, J. (2017). Satisfaction with the supervision of undergraduate dissertations. *Active Learning in Higher Education*, 9(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1469787417721365>.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2017). *Resultados Bateria PSU. Proceso de admisión 2018*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

- Díaz-Vázquez, R., García-Díaz, A., Maside, J., y Vázquez-Rozas, E. (2018). El trabajo de fin de grado: fines, modalidades y estilos de tutorización. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 159-175. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10178>.
- Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M., y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarrica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(150), 76-90. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53163>.
- Espinoza, Ó. (2005). Privatización y comercialización de la educación superior en Chile: Una visión crítica. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(135), 41-60. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v34n135/0185-2760-resu-34-135-41.pdf>.
- Espinoza, Ó. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, 74, 7-30. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2017.74.484>.
- Espinoza, Ó., y González, L.E. (2013). Access to higher education in Chile: A public vs. private analysis. *Prospects*, XLIII, 2/166, 199-214. <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9268-8>.
- Espinoza, Ó., y González, L.E. (2015). Equidad en el sistema de educación Superior en Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *Educación superior en Chile: Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 517-580). Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Espinoza, Ó., González, L.E., Sandoval, L., y Loyola, J. (2022). ¿Se asocia la calidad de las tesis a la selectividad?: El caso de la carrera de Psicología en Chile. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 27, 21-44. <https://doi.org/10.25074/07195532.27.2255>.
- García, R., y Andrade, E. (2014). Trabajos especiales de grado con mención publicación. Caso: Especialización en promoción de la lectura y la escritura. En S. Serrano y R. Mostacero (Eds.), *La escritura académica en Venezuela. Investigación, reflexión y propuestas* (pp. 165-193). Mérida: Talleres Gráficos Universitarios.
- Gobierno de Chile (2016). *Ley N° 20903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas, de 1 de abril*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile (2018). *Ley N°21191 Sobre Educación Superior, de 29 de Mayo, de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación
- Healey, M., Lannin, L., Stibley, A., y Derounin, J. (2013). *Developing and enhancing undergraduate final-year projects and dissertations*. Heslington: Higher Education Academy.
- Healey, M., y Jenkins, A. (2018). The role of academic developers in embedding high-impact undergraduate research and inquiry in mainstream higher education: Twenty years' reflection. *International Journal for Academic Development*, 23(1), 52-64. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1412974>.
- Hsieh, H-F, y Shannon, S. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.
- Hugo, E., Leiva, N., Marchant, M., Gallegos, C., y Toro, P. (2018). Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial. *Onomázein*, 41, 29-56. <https://doi.org/10.7764/onomazein.41.10>.
- Hunter, A., Laursen, S., y Seymour, E. (2007). Becoming a scientist: The role of undergraduate research in students' cognitive, personal, and professional development. *Science Education*, 91(1), 36-74. <https://doi.org/10.1002/sc.20173>.
- Kohoutek, J. (2014). European standards for quality assurance and institutional practices of student assessment in the UK, the Netherlands and the Czech Republic. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.830694>.

- Krishna, A., y Peter, S. (2018). Questionable research practices in student final theses—Prevalence, attitudes, and the role of the supervisor's perceived attitudes. *PLoS ONE*, 13 (8), e0203470. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203470>.
- Lovitts, B. (2005). Being a good coursetaker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30, 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>.
- Lundgren, S., y Halvarsson, M. (2009). "Students' expectations, concerns and comprehensions when writing theses as part of their nursing education. *Nurse Education Today*, 29(5), 527–532. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.11.010>.
- Meza, P., y Sabaj, O. (2016). Funciones Discursivas de Consenso y Disenso en Tesis de Lingüística. *Onomázein*, 33, 385-411. <https://doi.org/10.7764/onomazein.33.23>.
- Moyano, E. (2000). *Comunicar ciencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Núñez, J., y Errázuriz, C. (2020). Panoramas de la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano: Aportes para la calidad de la Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.15366/tp2020.36.01>.
- Pepper, D., Webstery, F., y Jenkins, A. (2001). Benchmarking in geography: Some Implications for assessing dissertations in the undergraduate curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 25(1), 23-35.
- Powell, S., y McCauley, C. (2003). The process of examining research degree: Some issues of quality. *Quality Assurance in Education*, 11(2), 73-84. <https://doi.org/10.1108/09684880310471498>.
- Roberts, L., y Seaman, K. (2018). Good undergraduate dissertation supervision: perspectives of supervisors and dissertation coordinators. *International Journal for Academic Development*, 28(1), 28-40. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2017.1412971>.
- Rodríguez, I. (2012). ¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2011.v22.n2.38488.
- Rowley, J. (2000). Thirteen tips for successful supervision of undergraduate dissertations. *Staff and Educational Development Association*, 1(14), 14-15.
- Rowley, J., y Slack, F. (2004). What is the future for undergraduate dissertations?. *Education + Training*, 46(4), 176–181. <https://doi.org/10.1108/00400910410543964>.
- Sanz, L. (2004). *Evaluación de la investigación y sistema de ciencia*. Madrid, España. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2018). *Informe matrícula 2018 en educación superior en Chile*. Santiago: SIES. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1952/mono-701.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Schofer, E., y Meyer, J. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>.
- Smith, K. (2005). Undergraduate dissertations. En D. Airey & J. Tribe (Eds.), *An International Handbook of Tourism Education* (pp.337-351). Elsevier.
- Todd, M., Bannistery, P., y Clegg, S. (2004). Independent Inquiry and the Undergraduate dissertation: Perceptions and experiences of final-year social science students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(3), 335-355. <https://doi.org/10.1080/0260293042000188285>.

- Todd, M., Smithy, K., y Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: Staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11, 161-173. <https://doi.org/10.1080/13562510500527693>.
- Venegas, R. (2010). *Caracterización del macrogénero trabajo final de grado en licenciatura y magíster: Desde los patrones léxico-gramaticales y retórico-estructurales al andamiaje de la escritura académica*. Proyecto FONDECYT N° 1101039. www.renevenegas.cl.
- Venegas, R., Meza, P., y Martínez, J. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 153-179. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832013000100008>.
- Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del Macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(S1), 247-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>.
- Vera, J., y Briones, E. (2015). Students' perspectives on the processes of supervision and assessment of undergraduate dissertations. *Culture and Education*, 27(4), 726-765. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089391>.
- Webster, F., Pepper, D., y Jenkins, A. (2000). Assessing the undergraduate dissertation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 71-80. <https://doi.org/10.1080/02602930050025042>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Revisión sistemática sobre el Model for Interpersonal Teacher Behavior

Jorge Maluenda-Albornoz^a, Yaranay López-Angulo^b, Felipe Moraga Villablancaca^c, Gabriela Flores-Oyarzo^d, Ana B. Bernardo^e y Alejandro Díaz-Mujica^f
Universidad San Sebastián^a, Universidad de Concepción^{bcd}, Concepción, Chile. Universidad de Oviedo, Oviedo^e, España.


Recibido: 11 de abril 2022 - Revisado: 01 de julio 2022 - Aceptado: 02 de julio 2022


RESUMEN


El MITB ha mostrado como algunos comportamientos docentes favorecen el aprendizaje y el clima de trabajo en el contexto europeo. Sin embargo, se requiere concluir respecto de sus características y principales resultados. El objetivo del trabajo fue caracterizar la investigación disponible en las principales bases de datos científicas y explorar la relación del modelo con resultados académicos de los estudiantes. Se realizó una revisión sistemática siguiendo los protocolos sugeridos por la literatura que contempló 62 artículos en el período entre 2008 y 2020. Los resultados mostraron que la investigación sobre el MITB se concentró en Europa, con estudios cuantitativos realizados con estudiantes de nivel secundario y utilizando el QTI como instrumento. Además, se observaron resultados heterogéneos sobre la relación entre los comportamientos docentes y el rendimiento de los estudiantes. Esto revela potenciales líneas de investigación y aspectos sobre los que se requiere dilucidar con más claridad.


Palabras clave: Revisión sistemática; comportamiento interpersonal del docente; rendimiento; interacción docente-estudiante; Educación superior.


*Correspondencia: [Jorge Maluenda-Albornoz](mailto:jorge.maluenda@uss.cl) (J. Maluenda-Albornoz).


^a  <https://orcid.org/0000-0001-8148-4948> (jorge.maluenda@uss.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-3331-6875> (yara13190@gmail.com).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-9051-7238> (femoraga@udec.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-9061-8183> (ps.gabrielaflorosoarzo@gmail.com).

^e  <https://orcid.org/0000-0001-5984-0985> (bernardoana@uniovi.es).

^f  <https://orcid.org/0000-0002-3090-5463> (adiazm@udec.cl).

Systematic review on Interpersonal Teacher Behaviour Model

ABSTRACT

The MITB has shown how some teaching behaviors favor learning and the work environment in the European context. However, it is necessary to draw conclusions regarding its characteristics and main results. The objective of the work was to characterize the research available in the main scientific databases and explore the relationship of the model with student academic results. A systematic review was carried out following the protocols suggested by the literature, which included 62 articles, in the period between 2008 and 2020. The results showed that the research on MITB was concentrated in specific countries, was predominantly quantitative, conducted with secondary level students and using the QTI as an instrument. In addition, heterogeneous results were observed on the relationship between teaching behaviors and student performance. This reveals the potential future lines of research and aspects that need to be clarified more clearly.

Keywords: Sistematic review; interpersonal teacher behavior; academic performance; teacher-student interaction; Higher education.

1. Planteamiento del problema

El Model for Interpersonal Teacher Behavior (MITB) es una propuesta para la explicación de la interacción entre docentes y estudiantes en el contexto educativo, a partir de un modelo circunplejo que combina comportamientos relacionados con el control y cercanía interpersonal de los docentes con estudiantes (Den Brok et al., 2004).

En el MITB el comportamiento interpersonal del docente se configura en la combinación entre dos dimensiones: Influencia y Proximidad. La primera refiere al esfuerzo del docente por guiar y controlar a los estudiantes (influencia y control interpersonal); la segunda alude al nivel de vinculación emocional de parte del docente y refiere a la proximidad interpersonal, la afiliación o la conexión entre docente y estudiante (Sun et al., 2017). La dimensión Influencia (I) fluctúa entre los polos Sumisión (S) y Dominación (D), mientras que, la dimensión Proximidad fluctúa entre los polos Oposición (O) y Cooperación (C) (Sun et al., 2017).

El tipo de comportamiento interpersonal docente afecta el proceso de enseñanza aprendizaje: un mejor contacto y mayor cercanía entre estudiantes y docentes genera resultados positivos en el clima en el aula (Den Brok et al., 2010; Mainhard et al., 2014), mayor bienestar y mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes (Den Brok et al., 2004; Gob y Fraser, 2000; Sun et al., 2017).

La autoridad del docente es considerada un complemento importante a la calidez y preocupación debido a la importancia de la organización y guía en el proceso de enseñanza aprendizaje. Una atmósfera autoritativa permite una buena estructura, comodidad y a la vez, orientación hacia la tarea (Pace y Hemmings, 2007; Wubbels et al., 2006).

El MITB ha mostrado ser una explicación factible de la relación entre estudiantes y docentes, indistintamente del nivel educativo, puesto que afecta el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, el clima en el aula, el compromiso (engagement) y los resultados académicos (Fix et al., 2014; Maluenda-albornoz et al., 2020).

La mayor parte de los estudios sobre el comportamiento interpersonal de los docentes se enfocado en estudios descriptivos, que observan de forma fragmentada su comportamiento, centrándose en la descripción de comportamientos específicos (Pianta, 2016).

Wubbels y sus colaboradores han transferido los principios de la comunicación y la agencia a un modelo de comportamiento interpersonal docente que permite organizarlo (Donker et al., 2021) y establecer perfiles para comprender de forma integrada los estilos que ejercen (Ghafarpour y Moinzadeh, 2021). De este modo, la contribución principal del MITB es la propuesta de un modelo conceptual integrado, que permite describir y explicar el comportamiento interpersonal que los docentes ejercen con sus estudiantes proveyendo perfiles que facilitan su observación, medición y potenciales intervenciones.

La investigación desde este modelo ha mostrado que estudiantes que perciben a sus docentes como personas preocupadas, cálidas y cercanas tienen un mayor sentido de pertenencia y una percepción más positiva del entorno de clases (Freeman et al., 2007; Mainhard et al., 2014; Wubbels et al., 2006). Además, se ha observado una relación positiva de estas condiciones, el rendimiento y los resultados de aprendizaje afectivos (Allen et al., 2006; Cornelius-White, 2007).

Existen investigaciones que reflejan las relaciones entre resultados académicos y MITB. Se ha observado una relación inversa entre resultados académicos y los perfiles marcados por comportamientos de Incertidumbre (Wei et al., 2009; Wubbels et al., 2006), Insatisfacción, Sanción e Inflexibilidad (Wubbels et al., 2006). Por el contrario, los perfiles de comportamiento Líder, Colaboradores y Comprensivos se relacionan positivamente (Wubbels et al., 2006). Sin embargo, hace falta mayor investigación en esta línea para arribar a un resultado más concluyente.

La dimensión Influencia mantiene una relación positiva con resultados académicos (Den Brok et al., 2004). Sin embargo, en niños entre 6 y 9 años parece no explicar las variaciones en rendimiento (García et al., 2014). La dimensión Proximidad, por su parte, ha mostrado resultados contrapuestos, algunos a favor de una relación positiva (Den Brok et al., 2004; Den Brok et al., 2010; García et al., 2014) y otros que reflejan una relación negativa (Wei et al., 2009), donde se sospecha que el método de medida del rendimiento utilizado en las investigaciones puede afectar estas diferencias (medida estandarizada v/s calificación).

Algunas investigaciones también han reportado que la relación entre MITB y resultados académicos pueden variar también en función de la rama del conocimiento de pertenencia (Den Brok et al., 2004; Mena y Tójar, 2009) y el origen étnico de las muestras (Den Brok et al., 2010).

Se ha observado que la mayor parte de la investigación precedente sobre el MITB se ha desarrollado en el contexto escolar en los Países Bajos y se ha extendido en este mismo contexto a países como Estados Unidos, Australia y Alemania (Ten Brinke et al., 2001). Sin embargo, una visión general del estado de la investigación actual no es clara.

En síntesis, la evidencia empírica muestra relaciones entre el MITB como medida agregada con los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, existe un menor volumen de investigación que reporte su asociación con dimensiones o comportamientos específicos del docente, los que, además, muestran matices y resultados contrapuestos. Estas contraposiciones podrían deberse a la variedad conceptual existente y/o a la forma de operacionalización de las mediciones (Wei et al., 2009). Obtener evidencia organizada y sistematizada sería un aporte sustantivo que permita desarrollar programas de perfeccionamiento docente efectivos.

El trabajo de investigación de [Ten Brinke et al. \(2001\)](#) revisa de forma asistemática una importante cantidad de investigación entre 1985-2001 y permite una visión general del estado del arte en este periodo. En esta se observa un predominio del estudio del MITB en contexto escolar, algunos países con mayor volumen de estudios en la materia y relaciones establecidas con los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, no se ha realizado una revisión sistemática actualizada que permita tener una caracterización clara respecto del estado de la investigación en el MITB y sobre su relación con los resultados académicos de los estudiantes, lo que restringe el alcance y la capacidad de generalización de estos hallazgos.

En razón de estos antecedentes, toma valor el vacío a investigar, representado en las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué características presentan los estudios acerca del MITB en los últimos 12 años? y ¿Qué relación se observa entre el MITB y los resultados académicos de los estudiantes en la investigación de los últimos 12 años?

2. Objetivos de investigación

1- Caracterizar las investigaciones de tipo cuantitativo sobre MITB disponibles en las principales bases de datos científicas.

2- Explorar las relaciones entre el MITB y los resultados académicos de los estudiantes.

3. Diseño metodológico

La presente investigación desarrolló una revisión sistemática preparada y escrita de acuerdo a las guías de publicación y basada en los protocolos, estándares y etapas sugeridas por la literatura especializada en esta metodología ([Moher et al., 2015](#)).

Se desarrollaron dos grandes etapas: una primera dedicada a la búsqueda y selección de los artículos, y una segunda, enfocada en la sistematización y extracción de la información.

Se utilizó un procedimiento constituido por 5 fases (figura 1):

1. *Fase de identificación.* Se realizó la búsqueda de artículos relacionados con el comportamiento interpersonal del docente investigados desde el modelo MITB indexados en las bases de datos: Web of Science, Scopus, SciELO y Proquest, publicados desde el año 2008 hasta inicios del año 2020 (última búsqueda 6 de febrero de 2020). Se consideró este período para recoger la investigación disponible más reciente, excluyendo el período 2020-2022 por su vinculación con el fenómeno de educación virtual a distancia y el confinamiento obligado (COVID-19) que podrían reflejar un fenómeno diferente.

Para la búsqueda se empleó la palabra clave “Interpersonal Teacher Behavior” (en inglés) y “Comportamiento Interpersonal del Docente” (español). Además, se utilizaron filtros para contar solo con artículos de investigación publicados en revistas de las bases de datos referidas, excluyendo con ello Tesis, Disertaciones, Libros, Reseñas, Capítulos de Libros. Los artículos fueron extraídos a través del software EndNote X9 y gestionados a partir de la herramienta Mendeley 1.19.2.

2. *Fase de selección.* Se eliminaron los artículos duplicados de la lista de artículos encontrados.

3. *Fase de elegibilidad.* Se eliminaron artículos que no presentaban alguna de las siguientes palabras clave en el título, en el resumen y/o en las palabras clave del mismo: “Interpersonal Teacher Behavior”, “Model for Interpersonal Teacher Behavior” “Questionnaire for Teacher Interaction”, y sus abreviaturas “ITB”, “MITB” y “QTI”.

4. *Fase de inclusión.* Se incluyeron en el estudio los artículos que cumplieron con los siguientes criterios: 1) Investigación empírica cuantitativa; 2) Medición del Comportamiento del docente evaluado desde el docente, el estudiante o ambos.

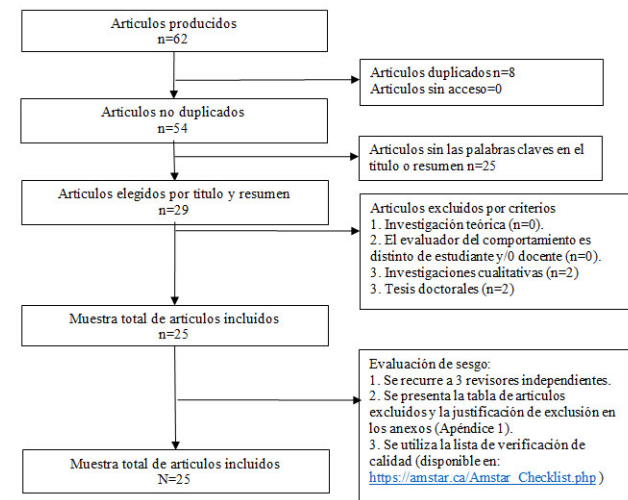
5. Fase de evaluación de sesgo. Se emplearon listas de verificación o escalas de evaluación de la calidad (disponible en https://amstar.ca/Amstar_Checklist.php). La información adquirida fue verificada por 3 investigadores psicólogos, que analizaron cada uno de los trabajos incluidos en la lista final. Estos revisores realizaron sus análisis en forma independiente entre sí.

Sistematización de la información para la extracción de los datos

Elaborada la base de datos de artículos a analizar se procedió con la sistematización de la información (Anexo 1 y Anexo 2). Para esto, tres evaluadores leyeron de forma independiente los 25 artículos y tabularon los aspectos descritos a continuación. 1) Autor y año: Presenta los apellidos de los autores y el año de publicación; 2) Objetivo del estudio: Resume el objetivo principal reportado de cada trabajo; 3) Participantes: Indica el tipo, número y origen de los participantes; 4) Tipo de investigación y diseño: Señala el diseño de investigación utilizado (Ato et al., 2013); 5) Instrumentos de medida: Identifica los instrumentos de medida utilizados y sus características básicas (nombre, número de ítems y formato de respuesta, tipo de población en que se usa, validación en la población de uso); Asociación del MITB con desempeño académico del estudiante: correlación, relación predictiva u otro tipo de asociación.

Figura 1

Flujograma de búsqueda y selección de las fuentes.



Fuente: Elaboración Propia.

4. Resultados

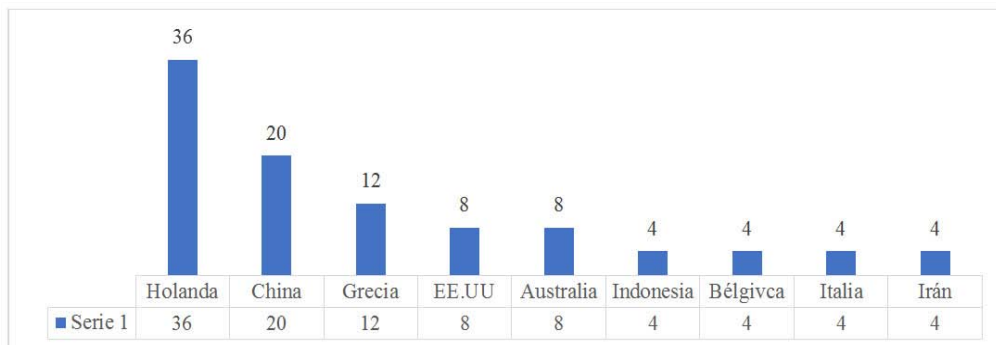
Para responder al objetivo de caracterizar las investigaciones sobre comportamiento interpersonal docente basado en el modelo MITB disponibles en las principales bases de datos científicas, se presentan los resultados considerando cuatro áreas específicas de análisis: (1) Países donde se desarrollaron, (2) Características de la población participante, (3) Tipo de diseño empleado, (4) Instrumentos de medidas y 5) Relaciones con medidas de desempeño académico.

4.1 Países donde se desarrolló el estudio

De total de 25 trabajos analizados, se encontró que el 60% fueron realizados en el contexto europeo. Los países de origen de las muestras más frecuentes fueron Holanda (36%) y China (20%) (Ver figura 2).

Figura 2

Porcentaje de artículos por país.



Fuente: Elaboración Propia.

4.2 Características de la población participante

De las 25 investigaciones analizadas, se encontró que los estudios contaron con muestras mayormente tendientes al rango entre 100 y 1000 personas (n=16, 64%). Las proporciones de participantes por rango fueron: menos de 100 participantes (n=2, 12%), entre 101-500 participantes (n=7; 28%), entre 501-1000 participantes (n=9; 36%) y más de 1000 participantes (n=6, 24%). Al comparar los tipos de muestras, se observa que en su mayoría los estudios utilizaron estudiantes (n=12; 48%); algunos estudios incluyeron docentes y estudiantes (n=8; 32%) y muy pocos (n= 5; 20%) utilizaron sólo docentes (Ver tabla 1).

Tabla 1.

Cantidad de artículos por tipo de participantes.

Tipo de participantes	Porcentaje	Referencia
Estudiantes	48	3,6,7,9,10,11,12,14,17,19,21,23
Docentes y estudiantes	32	1,2,4,5,8,15,16,25
Docentes	20	13,18,20,22,24
Total	100	25

Fuente: Elaboración Propia.

4.3 Tipo de diseño empleado

Del total de los 25 artículos 17 utilizaron un diseño correlacional; 11 utilizaron un diseño instrumental y 2 de los estudios utilizaron un diseño cuasi-experimental (Ver tabla 2).

Tabla 2

Tipo de diseño.

	Referencia
Correlacional	3*,4*,5*,6*,7,9,10,11,12,13,15*,16,17*,18,20,21,23*
Instrumental	1,2,3*,4*,5*,6*,14,15*,17*,19,22
Cuasi-experimental	8,23*
Total	30

Nota: * Artículos que incorporan análisis psicométricos y correlacional.

Fuente: Elaboración Propia.

4.4 Instrumentos de medidas

De un total de 10 investigaciones que reportaron estudios psicométricos del QTI es posible observar algunas particularidades:

a) La mayor parte de la investigación trabajó con población de estudiantes secundarios (70%), mientras que los demás, con estudiantes de primaria (20%) y doctorado (10%). No se observaron reportes psicométricos asociados a estudiantes de pregrado ni docentes.

b) La mayor parte utilizó versiones de 48 ítems (40%), observándose versiones de 40 (20%), 57 (20%) y 64 (20%) ítems.

c) La mayor parte de las investigaciones corroboró una estructura de 8 tipos de comportamiento (factores) similares a los originales con cambios en su nomenclatura (80%). Al mismo tiempo, una alta proporción de artículos reportó una estructura de 2 factores bipolares, equivalentes a las originales (70%), a veces, de forma simultánea a los 8 tipos de comportamiento.

d) Se utilizaron variadas pruebas para la medida de validez, donde la más predominante fue el análisis de la correlación inter-escala (60%), el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) (40%) y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) (30%).

e) El tipo de respuesta predominante fue de tipo Likert, donde el principal fue de 5 puntos (60%), seguida de 7 puntos (20%) y 3 puntos (10%).

f) La confiabilidad del instrumento mostró valores que fluctuaron entre .53 y .97, siendo medido en todos los casos a través de la prueba α de Cronbach. La media del rango menor de estos valores fue de .64 (SD=0.08) y la del rango mayor .86 (SD=0.11).

g) El formato de respuesta predominante fue la escala Likert de 5 alternativas (60%), seguido de 7 alternativas (20%) y 3 alternativas (10%). Solo un artículo no reportó el formato de respuesta (10%).

Tabla 3

Análisis de validez y confiabilidad utilizados.

Tipo de análisis	Técnica utilizada	n	Referencia
Validez de constructo	AFE	4	1,4,15,17
	AFC	4	2,3,4,15
	Correlación inter-escala	7	2,3,4,5,14,15
	AF no especificado	1	17
Validez de contenido	No especificado	1	4
Validez concurrente	No especificado	2	3,14
Validez predictiva	No especificado	1	15
α Cronbach	No especificado	9	1,2,3,4,5,14,15,17,19

Fuente: Elaboración Propia.

4.5 Relaciones con medidas de desempeño

Los análisis estadísticos para estimar la relación del MITB con el desempeño académico utilizados fueron regresión lineal múltiple (N=3) y ANOVA (N=1).

En el estudio de [Sivan y Chan, \(2013\)](#) se concluye que el factor Leadership ($\beta=.22$, $p<.01$, $r^2=.13$) predice el desempeño académico. Además, los factores Leadership ($\beta=.17$, $p<.05$), understanding ($\beta=.21$, $p<.01$), Student responsibility-freedom ($\beta=.16$, $p<.01$), Dissatisfied ($\beta=-.17$, $p<.01$, $r^2=.33$) predicen el desempeño en el aprendizaje de actitudes y valores de sus docentes.

En el artículo [Passini et al. \(2015\)](#) se observó que el factor Friendly ($\beta= .22$, $p<.01$, $r^2=.10$) predice positivamente el rendimiento académico, mientras que, Dissatisfied predice negativamente esta variable ($\beta= .22$, $p<.01$).

En el artículo [Henderson y Fisher \(2008\)](#) los factores Student Responsibility-Freedom ($\beta=.29$, $p<.01$) y Strict ($\beta= .29$, $p<.01$, $r^2=.08$) predicen el rendimiento académico autoreportado por los estudiantes.

Por último, en el artículo de [Kokkinos et al. \(2009\)](#) estudiantes con alto rendimiento académico perciben más frecuentemente que sus profesores son del tipo Leadership (F (2,127) = 16.85, $p<.01$), Helpful (F (2,217) = 11.58, $p<.01$) y Understanding (F (2,217) = 16.04) que sus pares con medio y bajo rendimiento. Estudiantes con bajo rendimiento académico perciben más frecuentemente que sus profesores son del tipo Dissatisfied (F (2,127) = 8.21, $p<.01$) y Strict (F (2,217) = 7.13, $p<.01$) que sus pares con medio y alto rendimiento.

En resumen, el porcentaje de varianza explicada en general por los factores que muestran ser predictores estadísticamente significativos, oscila entre 8 y 33% de la varianza en variables relacionadas con desempeño académico. Los factores comunes que mostraron relaciones positivas respecto al desempeño académico son Leadership, Understanding y Responsibility-freedom, mientras que, Dissatisfied y Strict mostraron relaciones negativas.

5. Discusión

Los resultados observados en la revisión sistemática realizada permiten señalar que el volumen de productividad acerca del MITB en el periodo considerado es sustancialmente menor al reportado en revisiones teóricas y empíricas no sistemáticas previas, como las incluidas en [Mena \(2013\)](#) y [Ten Brinke et al. \(2001\)](#). Una posible explicación para este primer punto puede radicar en las fuentes utilizadas para la selección de artículos, cuyo foco, en el presente trabajo estuvo en revistas de corriente principal, es decir, aquellas que cuentan con indexación en catálogos con alto nivel de visibilidad, lo que acota las publicaciones incorporadas.

El instrumento de medida más utilizado fue el QTI, en sus distintas versiones tanto para educación primaria como secundaria, no existiendo hasta la fecha una versión diseñada específicamente para la educación superior, ni tampoco una versión adaptada o diseñada para contexto hispano-hablante. Este último punto sugiere una incógnita y oportunidad en el desarrollo de estudios en este contexto.

La investigación fue predominante en el contexto escolar secundario además de mostrar la carencia de estudios en educación superior. Considerando esto, asoma otra posibilidad de trabajo de cara hacia el futuro, además de la incógnita respecto a la utilidad del MITB para representar las relaciones estudiante-docente en este contexto.

5.1 Países donde se desarrollaron

La distribución de estudios por regiones (países-continentes) mostró predominancia en Asia y Europa, tal como se ha observado en revisiones no sistemáticas previas ([Mena, 2013](#); [Ten Brinke et al., 2001](#)). Este aspecto puede ser reflejo de las zonas geográficas en que se encuentran los principales investigadores en el tema y sus vinculaciones con pares internacionales que permiten el trabajo articulado. Es importante señalar en este punto que, el origen de los participantes y el de los autores no es equivalente, siendo algunos estudios dirigidos por autores de estos países e implementados en otros contextos.

5.2 Características de la población participante

Se observó un predominio de la investigación sobre el MITB en estudiantes (de nivel secundario). Es posible que, la baja cantidad de estudios que contemplan la perspectiva del docente y el estudiante al mismo tiempo se deba a la gestión de la participación de ambos grupos de participantes. Este es de especial interés dado que, estudios que incorporen ambas perspectivas pueden dar muestras de mayor robustez del modelo para describir las relaciones docente-estudiantes. Del mismo modo, la falta de estudios en pregrado puede deberse a la focalización de los autores con mayor volumen de trabajos en el nivel secundario. Este resultado implica una oportunidad para la exploración del ajuste y la utilidad de constructo en el contexto universitario.

5.3. Tipo de diseño empleado

Se observa un predominio de la investigación con enfoque positivista-cuantitativo, siendo más prolifera en estudios de tipo correlacional y psicométrico. Al respecto, se podría pensar que la investigación sobre el MITB se encuentra en un estadio más bien inicial, donde el foco es contar con instrumentos válidos y explorar las relaciones del modelo con otras variables que teóricamente se encuentran asociadas. Por lo tanto, un desafío futuro es la sistematización de los resultados alcanzados (metaanálisis) con el fin de consolidar las bases para emprender investigaciones con carácter predictivo y explicativo.

5.4 Instrumentos de medida

La evidencia reportada confirma la estructura de 8 factores del QTI, sin excepción en cuanto a cultura, edad y nivel educativo. El QTI además mostró ser coherente con el modelo circunplejo que propone el MITB y sus dos dimensiones bipolares. Además, el procedimiento más utilizado para la evaluación de la estructura factorial de los instrumentos es el AFC seguido del AFE basado en componentes principales, en proporciones similares. Al respecto, es importante consignar que el uso del AFE no corresponde a la técnica más idónea para dichos fines de acuerdo a [Hu et al. \(1999\)](#) lo que debe ser un aspecto a considerar al momento de determinar con certeza la estructura factorial del QTI.

En segundo lugar, se observó que los niveles de confiabilidad reportados para este instrumento oscilan entre $\alpha=.53$ y $\alpha=.97$. El valor del límite inferior es considerado cercano al aceptable por [Rial et al. \(2006\)](#) pero no suficiente, cuyo puntaje de corte es de un $\alpha \geq .60$. Sin embargo, al calcular la media de los valores del límite inferior obtenidos en las distintas investigaciones se obtiene un valor aceptable ($\alpha > .64$; $SD=.08$), medida que parece más precisa para establecer este juicio. Por esta razón es posible señalar que, la investigación muestra evidencia a favor de la confiabilidad del instrumento.

En tercer lugar, se observa el predominio en el uso de versiones reducidas en distintos idiomas. La versión más extendida es la de 48 ítems, frente a sus alternativas de 40, 57 y 64. Es posible que, la explicación para su predominio esté relacionada con el balance entre la extensión y precisión del instrumento.

Por último, se observan distintos aspectos que impiden una visión más clara sobre el instrumento, como son: a) la alta heterogeneidad en cantidad de ítems que se consideran incluso, en una misma versión del instrumento, b) distinto agrupamiento de ítems por cada dimensión, y c) la falta de un reporte detallado de las propiedades psicométricas del instrumento en los estudios que no fueron de carácter psicométricos. Todos estos aspectos ofrecen un espacio de análisis para futuras investigaciones que pretendan concluir sobre la calidad del QTI para la evaluación de las relaciones docente-estudiante desde el MITB y generar una medida unificada para su abordaje.

5.5 Relaciones con medidas de desempeño

La forma de evaluar la relación del MITB con medidas de desempeño ha sido principalmente a partir de sus factores, los cuales pretenden reflejar estilos de comportamiento docente específicos, que combinan la mayor/menor proximidad y la mayo/menor influencia interpersonal.

Los aspectos comunes que se vincularon al desempeño de forma directa y positiva fueron Leadership, Understanding y Responsibility-freedom, los cuales, están más asociados al polo que combina dominación y cooperación, acorde a los resultados previos encontrados en la literatura afín ([Den Brok et al., 2010](#); [Freeman et al., 2007](#); [Telli et al., 2007, 2010](#); [Wei et al., 2009](#); [Wubbels et al., 2006](#)). Por su parte, los aspectos comunes que se vincularon con el desempeño de forma directa y negativa fueron Dissatisfied y Strict, también acorde a lo observado en investigaciones previas ([Den Brok et al., 2010](#); [Freeman et al., 2007](#); [Telli et al., 2007, 2010](#); [Wubbels et al., 2006](#)).

A pesar de todo, los resultados fueron heterogéneos, donde distintos factores reportaron predicción positiva y negativa directa respecto del desempeño. Además, los porcentajes de varianza explicados fueron también heterogéneos. Por lo tanto, y considerando el pequeño volumen de trabajos que realizaron esta vinculación, no es posible arribar a conclusiones claras, si bien, parece existir relación en general entre la medida del QTI y el desempeño.

Otro aspecto clave a considerar es el uso de medidas de desempeño diferentes para cada investigación considerada. En algunos casos se utilizaron las calificaciones, en otros test cognitivos y en otras medidas vinculadas al desempeño. Esta puede ser una explicación a la base de las diferencias encontradas en cuanto a los factores que se vincularon significativamente con el desempeño en los distintos trabajos de investigación.

Con todo, este punto plantea otro importante objetivo para investigación futura que permita dilucidar sobre los factores del QTI que predican más certeramente el desempeño.

También se observa que la investigación reportó principalmente relaciones del MITB con el desempeño académico por sobre otro tipo de variables. Esto implica la necesidad de profundizar en sus relaciones sobre otras variables clave para el desarrollo educativo.

Finalmente existe un aspecto que es, a la vez, limitación y fortaleza. Por un lado, es limitación la revisión de solo cuatro bases de datos (Web of Science, Scopus, SciELO y Proquest), lo que pudo limitar el acceso a artículos de calidad ubicados en otras bases de datos. Por otro, es fortaleza en tanto que, las bases de datos incluidas son consideradas de un alto nivel de rigurosidad y selectividad de la investigación incluida, razón por la que se decidió inicialmente trabajar con ellas.

Algunas fortalezas importantes de la presente revisión son: a) actualización de la investigación sobre el MITB en los últimos 12 años basada en artículos indexados en bases de datos de alta rigurosidad, b) el uso del idioma inglés y español para evitar el sesgo cultural, c) el uso de un filtro menos restrictivo para contener una perspectiva amplia en el estudio del tema.

6. Conclusiones

La caracterización de la investigación disponible sobre el MITB en los últimos 10 años muestra que existe un predominio de la investigación con **diseños de tipo correlacional**, seguidos de estudios observacionales (psicométricos); y que en los últimos 6 años, se observa un aumento en la producción científica cercano al 19% respecto de los años anteriores. Se visualiza la necesidad de avanzar en la investigación hacia modelos de explicación más complejos, como pudiesen ser modelos de mediación y/o ecuaciones estructurales.

En cuanto a los **participantes** corresponden principalmente a países europeos y asiáticos (80%), con un predominio de holandeses (36%), seguidos chinos (20%) y griegos (12%). La participación de individuos de otros países es minoritaria. Los participantes de los estudios son, principalmente, estudiantes, seguidos del conjunto “estudiantes y sus docentes”, y una cantidad menor de muestras compuestas solo de “docentes”. Al respecto, es conveniente la investigación del modelo en Latinoamérica, considerando los desafíos educativos actuales en cuanto a la explicación de la interacción entre estudiantes y docentes.

En relación a la medición, se encontró que el 100% de la investigación utilizó como **instrumento** de medida alguna versión del QTI. Se observa una gran heterogeneidad en las versiones del QTI utilizadas en los estudios. Además, existe una importante variedad en cuanto a la cantidad de ítems que se incorporan y respecto a la nominación de las dimensiones que componen el instrumento, incluso dentro de una misma versión. Las versiones más utilizadas del instrumento fueron la americana (40%) y la china (20%), con un uso mucho menor de las demás versiones. En todas las versiones se reportó el cumplimiento de una estructura factorial circunpleja en que se identifican los 8 factores originales. Considerando lo anterior, futuras investigaciones pudiesen trabajar en una versión multicultural del instrumento que supere las limitaciones encontradas en las distintas adaptaciones que tiene hasta el momento.

En cuanto a las **variables**, existe una gran heterogeneidad que se han ido relacionando con el MITB (más de 30). De manera individual, destaca por su frecuencia el compromiso académico (13,8%), mientras que, de forma agregada, se observa relación más frecuente

respecto de variables asociadas a la motivación (34,5%) y variables interpersonales (20,7%). Por otra parte, se observó que el 16% de la investigación revisada estableció relaciones con el rendimiento académico de los estudiantes, donde predomina el uso de los tipos de comportamiento interpersonal docente como predictores del rendimiento académico. Los tipos de comportamiento docentes ubicados en el cuadrante que combina Dominación y Cooperación predicen positivamente el rendimiento académico, mientras que, aquellos en el cuadrante opuesto dado por Oposición y Sumisión, predicen negativamente el rendimiento académico del estudiante.

La investigación que se presenta tiene **implicancias educativas importantes** en el proceso de enseñanza aprendizaje. Primero, confirma que el MITB impacta positivamente en el clima en el aula, el compromiso académico, el rendimiento académico y en otras variables predictoras de este último. Segundo, muestra los desafíos para la mejora de aspectos metodológicos con el objetivo de medir con mayor exactitud y validez un fenómeno tan complejo como es la interacción entre estudiantes y docentes.

Referencias

- Ahmadi, M., y Doosti, M. (2017). A culturally-adaptive Iranian version of the Questionnaire on Teacher Interaction to investigate English teachers' interpersonal behaviour. *Learning Environments Research*, 20(2), 199–219. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9226-0>.
- Allen, M., Witt, P. L., y Wheelless, L. R. (2006). The role of teacher immediacy as a motivational factor in student learning: Using meta-analysis to test a causal model. *Communication Education*, 55(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/03634520500343368>.
- Ato, M., López, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *American Educational Research Association*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>.
- Den Brok, P., Brekelmans, M., y Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 407–442. <https://doi.org/10.1080/09243450512331383262>.
- Den Brok, P., Van Tartwijk, J., Wubbels, T., y Veldman, I. (2010). The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds. *British Journal of Educational Psychology*, 80(2), 199–221. <https://doi.org/10.1348/000709909X465632>.
- Donker, M., Van Vemde L., Hessen D., Van Gog, T., y Mainhard, T. (2021). Observational, student, and teacher perspectives on interpersonal teacher behavior: Shared and unique associations with teacher and student emotions. *Learning and Instruction*, 73, 101414. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101414>.
- Fisher, D., Den Brok, P., Waldrip, B., y Dorman, J. (2011). Interpersonal behaviour styles of primary education teachers during science lessons. *Learning Environments Research*, 14(3), 187–204. <https://doi.org/10.1007/s10984-011-9093-z>.
- Fix, M., Ritzen, H., y Van Uden, J. (2014). *Motivating and engaging students at risk : a non-school approach*. In *Instructional strategies & Learning environments*.
- Freeman, T. M., Anderman, L. H., y Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203–220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>.

- García, F. J., Ferrá, P., Monjas, M. I., y Marande, G. (2014). Teacher-students relationships in first and second grade classrooms. adaptation of the questionnaire on teacher interaction-early primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211–231. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9081>.
- Ghafarpour, H., y Moinzadeh, A. (2021). Interpersonal Behavior: More vs. Less Favorable Teachers. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 13(28), 79-94. <https://doi.org/10.22034/ELT.2021.47250.2417>.
- Gob, S. C., y Fraser, B. J. (2000). Teacher interpersonal behavior and elementary students' outcomes. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 216–231. <https://doi.org/10.1080/02568540009594765>.
- Henderson, D. G., y Fisher, D. L. (2008). Interpersonal behaviour and student outcomes in vocational education classes. *Learning Environments Research*, 11, 19–29. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9034-z>.
- Hopman, J., Tick, N., Van der Ende, J., Wubbels, T., Verhulst, F., Maras, A., y Van Lier, P. (2019). Developmental Links Between Externalizing Behavior and Student – Teacher Interactions in Male Adolescents With Psychiatric Disabilities. *School Psychology Review*, 48(1), 68–80. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0144.V48-1>.
- Hu, L., Bentler, P. M., y Hu, L. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- Kokkinos, C. M., Charalambous, K., y Davazoglou, A. (2009). Interpersonal teacher behaviour in primary school classrooms: A cross-cultural validation of a Greek translation of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 12, 101–114. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9056-9>.
- Kokkinos, C. M., Charalambous, K., y Davazoglou, A. (2010). Primary school teacher interpersonal behavior through the lens of students' Eysenckian personality traits. *Social Psychology of Education*, 13, 331–349. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9111-5>.
- Korthagen, F. A. J., y Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234–244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>.
- Lèvy, J., y Varela J., (2006). *Modelización con estructuras de covarianzas en Ciencias Sociales*. Netbiblo. España
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., y Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359–373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>.
- Mainhard, T., Wubbels, T., y Brekelmans, M. (2014). The role of the degree of acquaintance with teachers on students' interpersonal perceptions of their teacher. *Social Psychology of Education*, 17(1), 127–140. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9234-6>.
- Maluenda Albornoz, J., Flores-Oyarzo, G., Varas Contreras, M., y Díaz Mujica, A. (2020). Comportamientos interpersonales del docente asociados al compromiso académico de estudiantes de primer año de Ingeniería. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 145-161. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939maluenda8>.
- Maulana, R., Opdenakker, M. C. J. L., den Brok, P., y Bosker, R. J. (2012). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesian lower secondary education: Teacher and student perceptions. *Learning Environments Research*, 15(2), 251–271. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9113-7>.

- Mena, E. (2013). *La relación interpersonal docente-estudiante en la educación superior. Un estudio sobre los mejores docentes por rama de conocimiento en la Universidad de Málaga*. Universidad de Málaga. <http://hdl.handle.net/10630/5487>.
- Mena, E., y Tójar, J. C. (2009). La relación interpersonal docente-estudiante en la educación superior. Adaptación del QTI y resultados por ramas de conocimiento. *In XI Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud*. (pp. 441–446). Departamento de Psicobiología y Metodología de las Ciencias del Compartamiento. Universidad de Málaga.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., y Group, P. P. (2015). Healthier Life Steps; Action plan for quitting smoking, action plan, quitting smoking, SMOKING, SMOKING CESSATION. *Systematic Reviews*, 4(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>.
- Pace, J. L., y Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27. <https://doi.org/10.3102/003465430298489>.
- Passini, S., Molinari, L., y Speltini, G. (2015). A validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Italian secondary school students: the effect of positive relations on motivation and academic achievement. *Social Psychology of Education*, 18(3), 547–559. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9300-3>.
- Pat-El, R., Tillema, H., y Van Koppen, S. W. M. (2012). Effects of formative feedback on intrinsic motivation: Examining ethnic differences. *Learning and Individual Differences*, 22, 449–454. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.001>.
- Pennings, H. J. M., van Tartwijk, J., Wubbels, T., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C., y Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher-student interactions: A Dynamic Systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183–193. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.016>.
- Pianta, R. C. (2016). Teacher-student interactions: Measurement, impacts, improvement, and policy. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(1), 98-105.
- Sivan, A., y Chan, D. W. K. (2013). Teacher interpersonal behaviour and secondary students' cognitive, affective and moral outcomes in Hong Kong. *Learning Environments Research*, 16, 23–36. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9123-5>.
- Sivan, A., Cohen, A., Chan, D. W. K., y Kwan, Y. W. (2017). The circumplex model of the Questionnaire on Teacher Interaction among Hong Kong students: a multidimensional scaling solution. *Learning Environments Research*, 20(2), 189–198. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9230-4>.
- Sun, X., Mainhard, T., y Wubbels, T. (2017). Development and evaluation of a Chinese version of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Learning Environments Research*, 21, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9243-z>.
- Telli, S., Den Brok, P., y Cakiroglu, J. (2007). Students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour in secondary schools: Development of a Turkish version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 10(2), 115–129. <https://doi.org/10.1007/s10984-007-9023-2>.
- Telli, S., Den Brok, P., y Cakiroglu, J. (2010). The importance of teacher – student interpersonal relationships for Turkish student's attitudes towards science. *Research in Science & Technological Education*, 28(3), 261–276. <https://doi.org/10.1080/02635143.2010.501750>.
- Ten Brinke, J. S., Westhof, G. J., y Wubbels, T. (2001). *Teaching and student outcomes. A study on teacher's thoughts and actions from an interpersonal and a learning activities perspective*. (Petrus den Brok, Ed.). Utrecht: W.C.C Utrecht.

- Tyler, K. M., Stevens-Morgan, R., y Brown-Wright, L. (2016). Home-School Dissonance and Student-Teacher Interaction as Predictors of School Attachment among Urban Middle Level Students. *RMLE Online*, 39(7), 1–22. <https://doi.org/10.1080/19404476.2016.1226101>.
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., y Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's well-being. *Social Indicators Research*, 85(2), 279–291. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9093-7>.
- Van Uden, J., Ritzen, H., y Pieters, J. (2013). I think i can engage my students. Teachers' perceptions of student engagement and their beliefs about being a teacher. *Teaching and Teacher Education*, 32, 43–54. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.004>.
- Van Uden, J., Ritzen, H., y Pieters, J. (2014). Engaging students : The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.08.005>.
- Wang, J., Hu, S., y Wang, L. (2018). Multilevel analysis of personality, family, and classroom influences on emotional and behavioral problems among Chinese adolescent students. *Plos One*, 13(8),1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0201442>.
- Wei, M., Den Brok, P., y Zhou, Y. (2009). Teacher interpersonal behaviour and student achievement in English as a Foreign Language classrooms in China. *Learning Environments Research*, 12(3), 157–174. <https://doi.org/10.1007/s10984-009-9059-6>.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., Den Brok, P., y Van Tartwijk, J. (2006). An Interpersonal Perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. En C. Evertson & C. S. Weinstein, (Ed.), *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issue*. Mahwah: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203874783.ch45>.
- Yu, T., y Chen, C. (2012). Thinking styles and preferred teacher interpersonal behavior among Hong Kong students. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 554–559. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.02.002>.

ANEXO

Nº	Autores y Año	Objetivo del estudio	Participantes	Tipo de investigación y diseño	Instrumentos de medida
1	Ahmadi y Doosti. (2017).	Investigar el comportamiento interpersonal del docente, en docentes de inglés de secundaria iraní.	573 estudiantes de secundaria. 32 docentes. Iraníes.	Instrumental	QTI adaptado por autores para contexto iraní. 57 ítems.
2	Sun, Mainhard y Wubbels. (2017).	Desarrollar una versión china mejorada del QTI.	2000 estudiantes de secundaria. 80 docentes. Chinos.	Instrumental.	QTI adaptado por autores para contexto chino. 40 ítems. Cuestionario de Emociones Académicas para evaluar validez predictiva. 8 ítems.
3	Sivan y Chan. (2013)	Validar la versión china del QTI en el contexto de Hong Kong. Examinar la relación entre las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento interpersonal del docente y sus resultados de aprendizaje cognitivos, afectivos y morales.	612 estudiantes de secundaria. Chinos.	Descriptivo/ Instrumental.	QTI adaptado por los autores para contexto chino 48 ítems. Autoreporte del estudiante de su rendimiento académico (SAA). Test of Science Related Attitudes (TORSA). Students attitudes towards their teachers (SATT). Students learning of attitudes and values from their teachers (SLAV).
4	Kokkinos, Charalambous y Davazoglou. (2009).	Evaluar las propiedades psicométricas de la traducción al griego del QTI-Primary (G-QTIP). Examinar los efectos del género, nivel socioeconómico y logro académico de los estudiantes sobre el G-QTIP.	273 estudiantes de primaria. 17 docentes. Griegos.	Descriptivo/ Instrumental.	QTI-Primary en su traducción al griego (G-QTIP). 27 ítems. Rendimiento académico en matemáticas: Escala de 10 puntos.
5	Passini, Molinari y Speltini. (2015).	Examinar las propiedades psicométricas de la traducción al italiano del QTI. Examinar cómo las percepciones de los estudiantes inciden sobre el docente afectan el logro académico y la motivación por el aprendizaje.	614 estudiantes de secundaria. Italianos.	Asociativo, descriptivo/ Instrumental.	QTI versión americana adaptada a la población italiana por los autores. 64 ítems. Se evaluó el rendimiento académico a partir de un solo ítem en que los estudiantes indican su nota final en el reporte más actual que hayan tenido de la asignatura (escala 1-10). Escala Motivación por Aprender.
6	Yu y Chen. (2012)	Relacionar los estilos de pensamiento y la conducta interpersonal docente según el modelo MITB. Analizar las propiedades psicométricas del QTI y del TSI-R versión china.	247 estudiantes de secundaria. Chinos.	Descriptivo/ Instrumental	QTI, versión China de 40 ítems. Versión China de 60 ítems del Thinking Style Inventory — Revised.
7	Van Petegem, Aelterman, Van keer y Rossel. (2008).	Predecir el bienestar estudiantil a partir de las características interpersonales, motivación y los logros de los estudiantes.	594 estudiantes de secundaria. Belgas.	Explicativo.	QTI. 77 ítems. Wellbeing Inventory of Secondary Education (WISE). La medición del rendimiento estudiantil en matemáticas y lenguaje utilizó puntos de referencia desarrollados en el marco de la investigación "LOSO".

8	Mainhard, Wubbles y Brekelmans. (2014).	Evaluar el efecto de la experiencia con un docente sobre la percepción de control y afiliación.	489 estudiantes de secundaria. 4 docentes. Holandeses.	Pre-experimental, transversal.	QTI. Selección de 32 ítems. Se validó el instrumento reducido mediante análisis confirmatorios. Se escogieron cuatro docentes de los cuales se grabaron cinco minutos de una clase.
9	Charalmpous, Kokkinos, Apotiliadou, Iosifidou, Moysidou y Vriza. (2016).	Analizar la relación entre el apego con los padres y los compañeros, y las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento interpersonal de sus docentes.	576 estudiantes de primaria. Griegos.	Descriptivo.	QTI griego. 48 ítems. Inventory of Parent and Peer Attach-Ment (IPPA-R).
10	Pat-El, Tillema y Van Koppen. (2012).	Analizar el efecto de la retroalimentación formativa y el comportamiento interpersonal docente sobre la motivación intrínseca de estudiantes nativos e inmigrantes.	588 estudiantes de secundaria. Holandeses.	Comparativo.	QTI. 16 ítems. Student Assessment for Learning Questionnaire (SAFL-Q). Intrinsic motivation inventory (IMI).
11	Fisher, Den Brok, Waldrup y Dorman. (2011).	Investigar la distribución de perfiles interpersonales docentes en profesores de primaria. Indagar una tipología específica del comportamiento interpersonal de docentes primarios de Australia. Evaluar asociaciones entre la tipología de comportamientos interpersonales de la educación primaria, el disfrute de los estudiantes de sus lecciones de ciencias y sus percepciones de otros elementos del entorno de aprendizaje.	1697 estudiantes de primaria. Australianos.	Asociativo, explicativo.	QTI australiano para primaria. 48 ítems. Student's science-related attitudes (TOSRA). Cultural learning environment.
12	Kokkinos, Charalambous y Davazoglou. (2010).	Analizar la relación entre los rasgos de personalidad de Eysenck de los estudiantes y sus percepciones sobre la conducta interpersonal docente. Analizar el efecto de variables demográficas de los estudiantes, de personalidad y de desempeño académico en la percepción de la conducta interpersonal de los docentes.	273 estudiantes de primaria. Griegos.	Predictivo.	QTI Adaptación griega para estudiantes de primaria del. 27 ítems. Versión griega del Eysenck Personality Questionnaire Junior (Greek EPQ-J).
13	Korthagen y Evelin. (2016).	Analizar la relación entre la satisfacción las necesidades psicológicas básicas (Teoría de la Autodeterminación) y su comportamiento de enseñanza en las primeras clases realizadas por docentes.	36 docentes. Holandeses.	Predictivo.	QTI versión holandesa. 77 ítems. Basic Psychological Needs Questionnaire (BPNQ). Versión holandesa Questionnaire on Teacher Interaction in a Lesson (QTIL) desarrollada por los autores.
14	Mianhard, Van der Rijst, van Tartwijk y Wubbels. (2009).	Describir el desarrollo y propiedades del Questionnaire on supervisor-doctoral student interaction (QSDI), adaptación del QTI y del QSI.	98 estudiantes de doctorado. Holandeses.	Instrumental	Questionnaire on supervisor-doctoral student interaction. 48 ítems. Postgraduate research experience questionnaire (PREQ). Encuesta socio-demográfica (género, edad, tiempo ocupado en el proyecto, género del supervisor).

15	Maulana, Opdenakker, Den Brok y Bosker. (2012).	Describir las percepciones de profesores y alumnos sobre el comportamiento interpersonal de estos profesores de secundaria. Evaluar las propiedades psicométricas de la versión indonesia del QTI. Analizar las diferencias en la percepción entre estudiantes y profesores.	2380 estudiantes de secundaria 69 docentes. Indonesios.	Comparativo/ Instrumental.	QTI indonesio. 57 ítems.
16	Van Uden, Ritzen y Pieters (2014).	Conocer la relación entre el comportamiento interpersonal docente, los motivos para ser docente y el compromiso de sus estudiantes en sus tres componentes.	2288 de secundaria. 200 docentes. Holandeses.	Predictivo.	QTI original. 32 ítems. Instrumento de compromiso académico creado por los autores. Cuestionario de motivación docente creado por los autores. Cuestionario de autoeficacia docente creado por los autores.
17	Tyler, Stevens-Morgan y Brown-Wright. (2016).	Comprender como el grado de disonancia hogar-escuela y la interacción profesor estudiante predicen el compromiso en estudiantes adolescentes y pre-adolescentes. Evaluar las propiedades psicométricas de los instrumentos.	776 estudiantes de secundaria. Estadounidenses.	Predictivo/ Instrumental	QTI. 64 ítems. Home-school Dissonance Scale (HSD). School attachment questionnaire (SAQ).
18	Van Uden, Ritzen y Pieters. (2013).	Conocer si los motivos de los docentes para ser profesores, la importancia que le otorgan a distintas competencias docentes, su autoeficacia como docente y su comportamiento interpersonal docente, pueden predecir su percepción del compromiso de los estudiantes.	195 docentes. Holandeses	Asociativo, Predictivo.	QTI. 32 ítems. Cuestionario de motivaciones docentes creado por los autores. Cuestionario de competencias en los contenidos, didáctica y pedagogía. Cuestionario de autoeficacia. Cuestionario de percepción del docente sobre comportamiento general y compromiso emocional de sus estudiantes. Cuestionario creado para el estudio con componente sociodemográfico.
19	Sivan, Cohen, Chan y Kwan. (2017).	Examinar la estructura circunpleja de la versión China del QTI (C-QTI).	731 estudiantes de primaria. Chinos.	Instrumental.	QTI versión china. 48 ítems.
20	Wang, Hu y Wang. (2018).	Explorar el efecto moderador de la relación docente- alumno de la personalidad del docente y problemas emocionales y del comportamiento.	5433 estudiantes de secundaria. 244 docentes. Chinos.	Explicativo.	Inventario Self-report SDQ. Cuestionario Eysenck Personality Questionnaire EPQ para niños. Family Environment Scale (FES). QTI versión china. 48 ítems. CES-D versión china.
21	Royston y Fisher. (2018)	Examinar los comportamientos interpersonales de los profesores universitarios de coro y la orquesta.	705 estudiantes universitarios. Estadounidenses.	Comparativo.	Cuestionario de Preferencia de Interacción con el Maestro (TIPQ).

22	Pennings, Brekelmans, Wubbels, Van der Want, Claessens y Van Tartwijk. (2014).	Explorar el comportamiento interpersonal docente en docentes con diferentes patrones estables de comportamiento docente interpersonal.	8 docentes. Holandeses.	Descriptivo.	QTI. 24 ítems respuesta.
23	Henderson y Fisher. (2008).	Indagar las percepciones de los estudiantes sobre el comportamiento interpersonal de los maestros en su clase; las asociaciones del comportamiento interpersonal con: la actitud de los estudiantes hacia los estudios, la satisfacción con sus estudios y los logros.	157 estudiantes de secundaria Australianos.	Correlacional.	QTI versión australiana. 48 ítems. Attitude to Work Studies, adaptado de TOSRA. Technical and Further Education. Autoreporte de calificaciones.
24	Brekelmans, Mainhard, Den Brok y Wubbels. (2011).	Evaluar si los maestros y estudiantes de secundaria aplican el mismo marco de referencia en su percepción de cómo los maestros se relacionan con los estudiantes. Analizar el grado de concordancia entre las percepciones del maestro y el estudiante.	6060 docentes. Holandeses.	Explicativo.	QTI. 24 ítems.
25	Hopman, Van Der Ende, Wubbels, Verhulst, Maras y Van Lier (2019)	Examinar la relación entre los vínculos de desarrollo del comportamiento de externalización y las interacciones estudiante-maestro entre adolescentes varones con discapacidades psiquiátricas	584 adolescentes Holandeses. 100 maestros.	Explicativo.	Sub-escalas del QTI. 14 ítems. Problem Behavior in School Inventory (PBSI; Erasmus MC, 2000).



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

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

Relación entre la titulación del profesorado y la calidad de las instituciones de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica brasileña

Denilson Junio Marques Soares^a, Talita Emidio Andrade Soares^b, Ronildo Stieg^c y Wagner dos Santos^d


Instituto Federal de Minas Gerais, Piumhi^a. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória^{bcd}. Brasil

Recibido: 30 de agosto 2021 - Revisado: 17 de enero 2022 - Aceptado: 27 de enero 2022

RESUMEN


Este artículo fue desarrollado con el objetivo de investigar cómo la titulación del personal docente tiene un impacto en el Índice General de Cursos, el principal indicador de calidad desarrollado para evaluar las Instituciones de Educación Superior en Brasil. Para ello, considera los resultados obtenidos por las instituciones que integran la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica brasileña. Metodológicamente, se trata de un estudio correlacional, realizado en el primer semestre de 2020, fundamentado en la estimación de un modelo de regresión lineal simple, capaz de explicar la relación entre estas variables. Luego del análisis diagnóstico del modelo, se evaluó la calidad del ajuste mediante el cálculo del coeficiente de determinación, cuyo valor corregido indicó que alrededor del 60% de la variación observada por la variable respuesta está siendo explicada por el modelo propuesto. Así, para un aumento, en promedio, de un nivel de calificación de los docentes analizados, se estima que existe un aumento promedio de 1.0274 puntos en el Índice General de Cursos de las unidades en las que laboran, señalando la necesidad formular políticas educa

^{*}Correspondencia: Denilson Junio Marques Soares (D.J.M. Soares).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-3075-3532> (denilson.marques@ifmg.edu.br).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-2692-4941> (talitaeandrade@gmail.com).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-8698-4087> (ronildo.stieg@edu.ufes.br).

^d  <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291> (wagnercefd@gmail.com).

tivas orientadas a este fin en estas instituciones, especialmente considerando el incremento de los resultados educativos obtenidos a través del indicador investigado.

Palabras clave: Indicadores educativos; educación tecnológica; calidad de la educación.

Relation between professor's degree and the quality of the Brazilian Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education

ABSTRACT

The purpose of this paper was to look into how a professor's degree affects the General Index of Courses, which is the main quality indicator in Brazilian higher education. For that, the results obtained by the Brazilian Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education were considered. Methodologically, it is a correlational study, carried out in the first half of 2020, supported by the simple linear regression model for understanding the relationship between these variables. After the diagnostic analysis of the model, the quality of the adjustment was assessed by calculating the coefficient of determination, whose corrected value indicated that about 60% of the variation observed in the response variable is being explained by the proposed model. Thus, for an increase, on average, in the level of title of the analyzed professors, it is estimated that there is an average increase of 1,0274 points in the General Index of Courses of the units in which they work, signaling the need to formulate policies in educational institutions aimed at this end, especially considering the increase in educational results obtained through the indicator investigated.

Keywords: Educational indicators; technological education; quality of education.

1. Introducción

La educación superior en Brasil se subdivide en instituciones públicas y privadas que desarrollan actividades de enseñanza, investigación y/o extensión en diferentes cursos en las áreas de conocimiento más diversificadas. En términos numéricos, según el Censo de Educación Superior¹, en 2019, se contabilizaron 2.608 Instituciones de Educación Superior (IES) brasileñas, de las cuales el 88,4% son privadas y el 11,6% son públicas. Estas últimas se subdividen de manera que 4.2% son administradas por el gobierno federal (IES federal), 5.1% por el gobierno de cada unidad federativa (IES estatal) y 2.3% por el gobierno de cada municipio (IES municipal) ([Ministério da Educação e Cultura, 2020a](#)).

1. Se trata de una encuesta estadística anual y declaratoria, realizada por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira, organismo federal vinculado al Ministerio de Educación de Brasil (MEC).

En cuanto a la organización académica de las IES brasileñas, según el Censo de Educación Superior, predominan las facultades (79,6%), caracterizadas por ofrecer una rama específica de la educación. Luego están los centros universitarios (11,3%), que pueden cubrir más de un área de conocimiento, pero sin necesidad de realizar investigación; las universidades (7,6%) que se caracterizan por la inseparabilidad de las actividades de enseñanza, investigación y extensión; y los institutos y centros federales de educación tecnológica (1,5%), que integran la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPECT) brasileña ([Ministério da Educação e Cultura, 2020a](#)).

La RFEPECT, también conocida como Red Federal, fue establecida mediante la Ley Federal N° 11.892, de 29 de diciembre de 2008, marcando un hito en la expansión, internalización y diversificación de la educación profesional y tecnológica en Brasil ([Ministério da Educação e Cultura, 2021a](#)). Además, según [Pacheco \(2009\)](#), su desarrollo trajo una propuesta única de organización y gestión a la luz de una educación encaminada a construir una sociedad y medio ambiente más democrática, inclusiva y equilibrada.

Para su efectividad en el escenario nacional, se implementaron diversas políticas educativas, con el objetivo de brindar las condiciones administrativas y pedagógicas necesarias para el desarrollo del proceso educativo en la Red Federal. Entre ellos, según el documento *Concepción y Directrices de los Institutos Federales* ([Ministério da Educação e Cultura, 2010](#)), desarrollada por la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC), hay un incentivo para elevar el título de sus profesionales, especialmente con la formación de más profesionales con maestría y doctorado.

En este aspecto, a partir de la promoción de políticas sistémicas, se fueron desarrollando varios proyectos, entre los que se destacan: (a) el Proyecto de Gerencia; (b) el Programa de Posgrado en Educación Agrícola (PPGEA); (c) y el Programa Institucional de Calificación Docente de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (PICDTEC).

El Proyecto de Gerencia se desarrolló en alianza con la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia y promovió la formación de maestrías en Educación Tecnológica para trabajar a lo largo de la Red Federal. El PPGEA, orientado a la formación de maestrías en Educación Agrícola, fue desarrollado en alianza con el Instituto de Agronomía de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ). Y el PICDTEC, a su vez, implementado a través de una alianza entre la SETEC y la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), además de maestrías, también tuvo como objetivo promover la formación de doctores y, con ello, garantizar las condiciones necesarias para la oferta de estudios de posgrado stricto sensu y desarrollo de la investigación en esas IES ([Ministério da Educação e Cultura, 2021b](#)).

Como resultado de estas políticas, hubo una mejora en la formación del personal docente de la Red Federal, que ahora cuenta con cientos de maestros y doctores, a partir de su participación en los programas mencionados ([Ministério da Educação e Cultura, 2021b](#)). Actualmente, según información de la *Plataforma Nilo Peçanha*², el porcentaje de profesores con formación mínima en maestría en estas instituciones supera el 80% y el número de doctores supera el 27%, lo que representa un índice significativo en un contexto general ([Ministério da Educação e Cultura, 2021c](#)).

Cabe señalar que la estructuración del Plan de Carrera y Cargo para la Docencia de la Educación Básica, Técnica y Tecnológica (EBTT), mediante la promulgación de la Ley Federal N° 12.772 de 28 de diciembre de 2012, que mediante Remuneración por Título (RT),

2. Plataforma virtual, administrada por el Departamento de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación de Brasil, desarrollada para recopilar, validar y difundir las estadísticas de la Red Federal.

valora económicamente el título del personal docente, también corrobora este resultado. Sin embargo, considerando que la citada Ley, en su artículo décimo, establece que los exámenes públicos destinados a la admisión de profesores en el contexto profesional no pueden requerir títulos de posgrado de los candidatos ([Ministério da Educação e Cultura, 2012a](#)), es necesario establecer la continuidad de estas políticas para incentivar titulaciones en maestría y doctorado del personal docente, lo que se ha convertido en un desafío, sobre todo teniendo en cuenta el escenario político contemporáneo que poco ha hecho para garantizarlas.

Con el fin de discutir la importancia de estas políticas para el aseguramiento de la calidad de las IES, esta investigación se enmarca en el propósito de analizar cómo las calificaciones del personal docente impactan en el Índice General de Cursos Evaluados de la Institución (IGC), principal indicador de calidad desarrollado para evaluar estas instituciones en Brasil. Para ello, proponemos la aplicación de un modelo de regresión lineal, considerando el Índice de Titulación del Cuerpo Docente (ITCD) de un conjunto de IES de la Red Federal, como variable predictora, y el IGC de estas instituciones, como variable de respuesta.

Así, además de esta introducción, este artículo se estructura en otras cinco secciones. La primera presenta el marco teórico que sustenta su desarrollo, en el que se describen los indicadores asumidos como variables en la aplicación del modelo propuesto y las técnicas estadísticas empleadas. En la segunda se detalla la metodología para desarrollar el artículo. La sección tres presenta los resultados obtenidos de los análisis y la cuarta una discusión de estos resultados. Y en la quinta sección del artículo son presentadas las conclusiones sobre el objeto investigado.

2. Marco Teórico

En este apartado presentamos inicialmente algunas consideraciones sobre los indicadores que se asumieron como variables para la estimación del modelo de regresión lineal simple propuesto. A continuación, se destacan algunos conceptos de esta técnica estadística.

2.1 Índice General de Cursos Evaluados de la Institución (IGC)

El IGC es un indicador de calidad desarrollado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), que se calcula anualmente para evaluar las IES brasileñas. Es un promedio ponderado de los conceptos de los cursos de pregrado y posgrado *stricto sensu* de la institución ([Rabelo, 2013](#)).

Teniendo en cuenta la graduación, el IGC utiliza, como instrumento de evaluación de la calidad, el Concepto Preliminar de Curso (CPC). De acuerdo con la Nota Técnica N° 58/2020/CGCQES/DAES, el CPC es un indicador primario que consta de ocho componentes que se agrupan en cuatro dimensiones ([Ministério da Educação e Cultura, 2020b](#)). Esta composición y los respectivos pesos asignados a sus dimensiones y componentes se describen en la Tabla 1.

Tabla 1

Composición de la CPC y pesos asignados a sus dimensiones y componentes.

Dimensión	Componentes	Pesos	
a) Rendimiento del estudiante	Nota de los concluyentes en ENADE (NC)	20,0%	
b) Valor agregado por el proceso formativo que ofrece el curso	Nota sobre el Indicador de Diferencia entre Desempeño Observado y Esperado (NIDD)	35,0%	
c) Cuerpo Docente	Nota de Proporción de Maestría (NM)	7,5%	30,0%
	Nota de Proporción de Doctores (ND)	15,0%	
	Nota de Régimen de Trabajo (NR)	7,5%	
d) Percepción de los Estudiantes sobre las Condiciones del Proceso Formativo	Nota sobre la organización didáctico-pedagógica (NO)	7,5%	15,0%
	Nota sobre Infraestructura e Instalaciones Físicas (NF)	5,0%	
	Nota sobre oportunidades para ampliar la formación académica y profesional (NA)	2,5%	

Fuente: Adaptado de la Nota Técnica 58/2020/CGQES/DAES ([Ministério da Educação e Cultura, 2020b, p. 10](#)).

Para una mejor comprensión de la estructura del algoritmo CPC, una breve descripción de cada dimensión indicada en la Tabla 1:

a) Rendimiento del alumnado en el Examen Nacional de Desempeño del Estudiante (ENADE)

El ENADE es un examen estandarizado, administrado anualmente a un determinado grupo de alumnados de pregrado. Para ello cada curso/carrera tiene sus estudiantes entrantes (que han iniciado el curso en el año respectivo) y graduados (que completarán su graduación en ese mismo año) invitados cada tres años a participar de esta evaluación. Creado en 2004 para reemplazar el ex Examen Nacional de Cursos (Provão), es un componente curricular obligatorio para los cursos, según lo determina la Ley Federal N° 10.861 del 14 de abril de 2004.

b) Valor agregado por el proceso formativo que ofrece el curso

Es una herramienta evaluativa que tiene como objetivo medir cuánto la carrera de grado contribuyó al desarrollo de las habilidades profesionales y conocimientos del alumnado ([Rabelo, 2013](#)). Para ello, utiliza los resultados obtenidos a través del Indicador de Diferencia entre Desempeño Observado y Esperado (IDD) que, según [Rabelo \(2013\)](#), además del desempeño en ENADE, considera los diferentes perfiles de ingreso de diferentes IES que ofrecen un mismo curso.

c) Cuerpo Docente

Para calcular el CPC del componente Cuerpo Docente, se consideran las proporciones del personal docente con formación en doctorado; en maestría; y cuyo régimen de trabajo sea de dedicación total o parcial. Para ello, se realiza una transformación a una escala de 0 a 5 puntos, cuya unidad de medida es la desviación estándar de la media ([Ministério da Educação e Cultura, 2020b](#)).

d) Percepción del Alumnado sobre las Condiciones del Proceso Formativo

En cuanto a la percepción del alumnado sobre el proceso de formación, se considera el relevamiento de información sobre la organización didáctica y pedagógica de la IES, así como las condiciones de infraestructura e instalaciones físicas y oportunidades para ampliar la formación académica y profesional. Esta información proviene del Cuestionario del Estudiante, que se aplica junto con ENADE, cuyas respuestas se convierten en una escala ordinal, que varía entre 0 y 5 (Ministério da Educação e Cultura, 2020b).

Así, de acuerdo con la Nota Técnica 59/2020/CGCQES/DAES, la nota promedio de graduación (G_{IES}) se obtiene calculando el promedio de las calificaciones continuas de los CPC de los cursos ofrecidos por las IES, ponderado por el número de inscripciones en los respectivos cursos (Ministério da Educação e Cultura, 2020b).

Para los posgrados *stricto sensu* que ofrecen las IES, se consideran para el cálculo del IGC las evaluaciones de los cursos de Maestría Académica, Maestría Profesional y Doctorado Académico, realizadas por la CAPES. Para ello, se realiza una conversión y los cursos con concepto CAPES 3 reciben calificación 4; los cursos con una calificación de 4 reciben una calificación de 4.5 y los cursos con una calificación de 5, 6 o 7 reciben una calificación de 5. En ese sentido, tanto la calificación promedio de maestría (M_{IES}) como de doctorado (D_{IES}), es obtenida a través del valor convertido, ponderado por el número de inscripciones en los respectivos cursos (Ministério da Educação e Cultura, 2020b).

Así, la nota continua del IGC de la IES se calcula de la siguiente manera:

$$IGC_{IES} = \alpha \cdot G_{IES} + \beta \cdot M_{IES} + \gamma \cdot D_{IES}$$

en que

$$\alpha = \frac{T_G}{T_G + T_M + T_D}; \quad \beta = \frac{T_M}{T_G + T_M + T_D}; \quad \gamma = \frac{T_D}{T_G + T_M + T_D};$$

El término T_G se refiere al total de alumnados matriculados en carreras de grado en la IES, para lo cual fue posible calcular el CPC. Ya los términos T_M y T_D corresponden, respectivamente, al número de alumnados de maestría y doctorado en términos de pregrado equivalente. Para la maestría, el alumnado en un programa con calificación CAPES 3 equivale a un alumnado de pregrado; un estudiante en un programa CAPES 4 equivale a dos estudiantes universitarios; y un alumnado en un programa con un puntaje de CAPES mayor o igual a 5 es equivalente a tres estudiantes de pregrado. Para el doctorado, se toma el número de universitarios equivalentes como la nota CAPES del curso menos 2 (Ministério da Educação e Cultura, 2020b).

2.2 Índice de Titulación del Cuerpo Docente (ITCD)

El ITCD es un indicador de gestión, desarrollado por SETEC, que mide el grado promedio de personal docente con contrato profesional en la Red Federal. Para ello, asigna ponderaciones al número de docentes con contrato federal, a través del nivel de calificación, según una escala del 1 al 5 para, graduación (DG), perfeccionamiento (DA), especialización (DE), maestría (DM) y doctorado (DD) respectivamente (Ministério da Educação e Cultura, 2021c). En términos numéricos:

$$ITCD = \frac{DG + 2 \cdot DA + 3 \cdot DE + 4 \cdot DM + 5 \cdot DD}{TDE},$$

en que TDE representa la cantidad de docentes efectivos de la IES.

El Plan Nacional de Educación (PNE) brasileño, aprobado por Ley N° 13.005 de 25 de junio de 2014, establece, a través de la meta número 13, elevar la calidad de la educación superior e aumentar la proporción de maestros y doctores en el cuerpo docente actual del sistema de educación superior en su conjunto al 75%, con un mínimo del 35% con doctorado. Por lo tanto, 3.6 puede establecerse como el objetivo de la ITCD.

2.3 Regresión Lineal Simple

Según [Cecon et al. \(2012\)](#), la regresión lineal simple (RLS) permite determinar, a través de estimaciones de parámetros, como una variable independiente (x_i), también llamado predictor, ejerce (o parece ejercer) influencia sobre otra variable, llamada variable dependiente o de respuesta (y_i). La ecuación representativa del modelo RLS viene dada por:

$$y_i = \beta_0 + \beta_1 x_i + \varepsilon_i, \quad i = 1, \dots, n$$

en que β_0 y β_1 son parámetros del modelo y ε_i representa errores aleatorios.

Para establecer este modelo son necesarios algunos supuestos: (a) la relación entre las variables predictoras y de respuesta es lineal; (b) los errores son independientes con media nula; (c) la varianza del error es constante (homocedasticidad); y (d) los errores se distribuyen normalmente ([Gujarati y Porter, 2011](#)). Además, según [Cecon et al. \(2012\)](#), para ajustar un RLS, es necesario tener al menos tres observaciones.

El método habitual para obtener las estimaciones de los parámetros del modelo RLS es el método de Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO), que consiste en adoptar los valores que minimizan la suma de cuadrados de las desviaciones. Así, a partir de cálculos algebraicos, como indican [Gujarati y Porter \(2011\)](#), se pueden obtener las siguientes estimaciones:

$$\hat{\beta}_0 = \bar{y} - \hat{\beta}_1 \cdot \bar{x}; \quad \hat{\beta}_1 = \frac{\sum_{i=1}^n x_i \cdot y_i - n \cdot \bar{x} \cdot \bar{y}}{\sum_{i=1}^n x_i^2 - n \cdot \bar{x}^2}$$

En cuanto a la interpretación de estos parámetros, β_0 representa la respuesta media de la variable predictora cuando $x = 0$. Sin embargo, esta interpretación solo se puede realizar cuando el valor 0 pertenece al rango en el que se evaluó la variable independiente. El parámetro β_1 representa el aumento promedio esperado para la variable de respuesta cuando la variable predictora aumenta en una unidad ([Gujarati y Porter, 2011](#)).

Para evaluar la calidad del ajuste obtenido, se puede utilizar el coeficiente de determinación (R^2). Esta estadística, según [Bussab y Morettin \(2017\)](#), indica la calidad de la variabilidad en los datos que se explica por el modelo de regresión ajustado y se puede calcular, de acuerdo con la siguiente ecuación:

$$R^2 = \frac{\hat{\beta}_1 \cdot \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}) \cdot y_i}{\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}$$

En resumen, valores altos de R^2 revelan una fuerte interacción entre las variables. Sin embargo, estos valores pueden verse afectados por el tamaño de las observaciones en la muestra analizada. Para sortear esta situación, según [Cecon et al. \(2012\)](#), se puede calcular el coeficiente de determinación corregido (R_c^2), obtenido mediante la siguiente ecuación:

$$R_c^2 = \frac{(n - 1) \cdot R^2 - 1}{n - 2},$$

en que n representa el número de observaciones de la muestra.

También de acuerdo con [Cecon et al. \(2012\)](#), valores superiores a 0.40 para el coeficiente de determinación ajustado indican que el modelo tiene un ajuste aceptable. La raíz cuadrada de esta estadística representa el coeficiente de correlación (R), que representa el grado de asociación lineal entre los valores observados y estimados por el modelo. Según [Callegari-Jacques \(2009\)](#), los valores superiores a 0.6 para R representan una fuerte correlación entre ellos.

3. Metodología

Se trata de un estudio correlacional, realizado en el primer semestre de 2020, que usa datos referentes al ITCD e IGC de 40 IES vinculadas a la Red Federal, involucrando a todos los Institutos Federales Brasileños (38) y Centros de Educación Tecnológica Federal (2). Como fuentes se adoptó el portal electrónico SETEC (<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica>) y la *Plataforma Nilo Peçanha* (<http://plataformani-lopecanha.mec.gov.br/>).

Para la representación inicial de los datos se utilizó estadística descriptiva, mediante el cálculo de medias y desviaciones estándar, así como la construcción de gráficos de distribución de frecuencias. Luego, se ajustó un modelo de regresión lineal simple, utilizando el método de mínimos cuadrados para explicar el IGC (variable dependiente) de la ITCD (variable dependiente) de las unidades. Para el análisis diagnóstico de este modelo se presenta lo siguiente:

El gráfico *Residuals vs Fitted* de dispersión entre los residuos y los valores estimados, para evaluar los supuestos de linealidad entre las variables;

El gráfico Normal Q-Q, para evaluar el supuesto de normalidad de los residuos, mediante la aproximación entre la distribución normal teórica y la distribución de los residuos observados;

El gráfico *Scale-Location* que evalúa el supuesto de homocedasticidad de varianzas, tomando como referencia residuos estandarizados;

El gráfico *Residuals vs Leverage* para verificar la existencia de valores atípicos en la variable de respuesta, a través de la proximidad entre los puntos y la línea determinada por la distancia de Cook.

También se presenta el coeficiente de determinación corregido del ajuste lineal, para evaluar la calidad del ajuste y el coeficiente de correlación R .

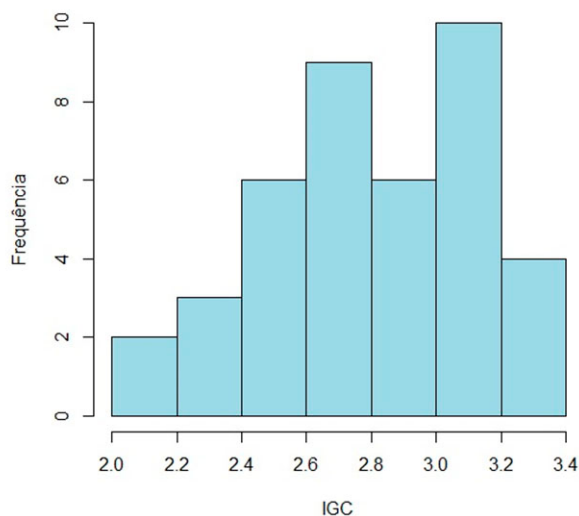
Todos estos análisis se realizaron con la ayuda del *software* estadístico R, versión 3.6.1 (*R Foundation for Statistical Computing*, Viena, Austria), utilizado por ser gratuito y de código abierto para su fácil manejo e interpretación. En los análisis, se consideró el $\alpha=0.05$ como nivel de significancia.

4. Resultados

Considerando la estadística descriptiva, para la variable ITCD se obtuvo un promedio de 3.99 y una desviación estándar de 0.24, resultando en un coeficiente de variación de aproximadamente 6%, indicando baja variabilidad en las observaciones de la muestra, de acuerdo a la clasificación propuesta por Gomes (1985)³. En cuanto a la variable IGC, la media fue de 2.8 y la desviación estándar de 0.33, lo que da como resultado un coeficiente de variación de aproximadamente el 12%, que a su vez recibe una calificación promedio. Las figuras 1 y 2 muestran las distribuciones de frecuencia de estos indicadores.

Figura 1

Gráfico de distribución de frecuencia para ITCD.



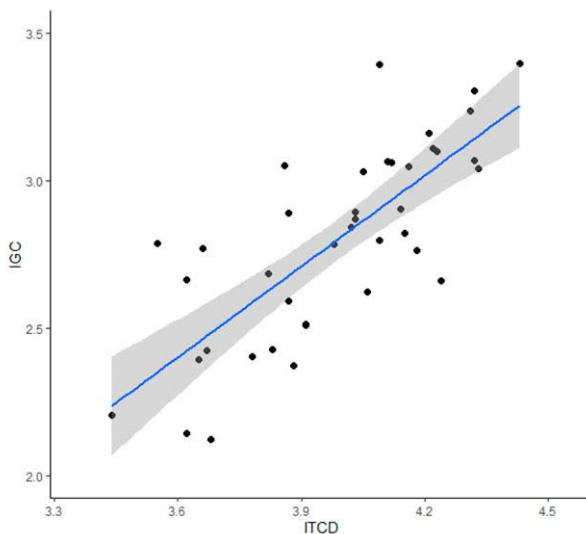
Fuente: Elaborado por los autores, basado en información de SETEC (Ministério da Educação e Cultura, 2021c).

Para verificar el grado de asociación entre estas variables se presenta el gráfico de dispersión, según la Figura 3.

3. El Coeficiente de Variación (CV) se toma como la desviación estándar expresada como porcentaje de la media (Bussab y Morettin, 2017). Según Gomes (1985), si el valor encontrado es menor al 10%, el CV se clasifica como bajo, entre 10% y 20%; medio, entre 20% y 30% alto; y por encima del 30% demasiado alto.

Figura 3

Gráfico de dispersión entre las variables ITCD e IGC.



Fuente: Elaborado por los autores, basado en información de SETEC
([Ministério da Educação e Cultura, 2021c](#)).

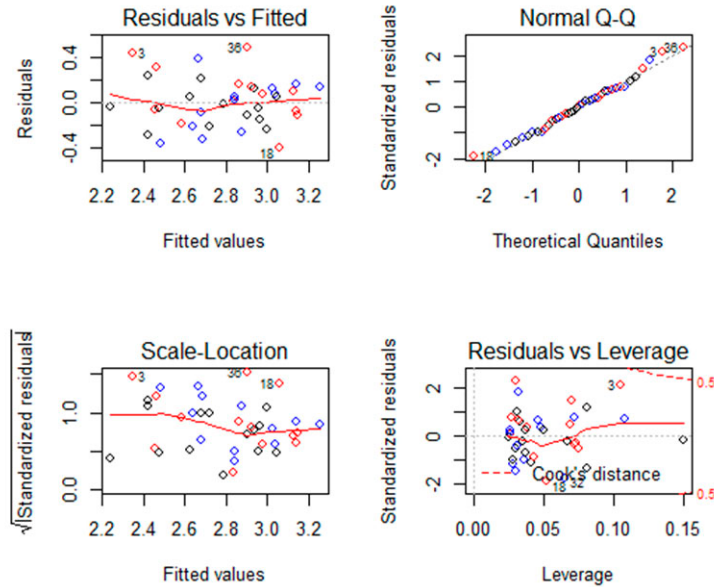
Así, al aplicar el método MCO, fue posible construir una línea para resumir la relación entre los datos, utilizando la técnica de regresión lineal simple. Para esta línea, resaltada en azul en la Figura 3, considerando los rangos de variación de los datos, tenemos la siguiente ecuación:

$$IGC = -1.2970 + 1.0274 \times ITCD$$

Sin embargo, como señalan [Gujarati y Porter \(2011\)](#), antes de proceder con el análisis de los parámetros del modelo, representados por la ecuación anterior, es necesario realizar un análisis diagnóstico de sus residuos. Para ello, se presenta la Figura 4.

Figura 4

Gráficos de diagnóstico del modelo propuesto.



Fuente: Elaborado por los autores, basado en información de SETEC (Ministério da Educação e Cultura, 2021c).

El análisis de diagnóstico del modelo señala a: una tendencia lineal en los datos (Gráfico *Residuals vs Fitted*); normalidad de los residuos (Gráfico Normal Q-Q); homocedasticidad (Gráfico *Scale-Location*); y ausencia de *outliers*, determinada por la distancia de Cook (Gráfico *Residuals vs Leverage*). Por lo tanto, concluimos que se cumplieron todos los supuestos para realizar el análisis de regresión lineal simple.

Para evaluar la calidad de ajuste del modelo propuesto, el cálculo del coeficiente de determinación corregido indicó que alrededor del 60% de la variación observada en el IGC está siendo explicada por el modelo, valor significativo, según la literatura en el área (Cecon et al., 2012; Gujarati y Porter, 2011). Extrayendo la raíz cuadrada de este porcentaje, se identificó que el valor absoluto del coeficiente de correlación obtenido fue del 0.77, lo que confirma la existencia de una fuerte asociación entre las variables analizadas.

En resumen, estos resultados indican que el modelo es adecuado para evaluar el comportamiento de la variable respuesta, considerando las fluctuaciones de la variable predictora y, en consecuencia, que se puede interpretar el análisis de regresión. Así, según el modelo propuesto, para un incremento de una unidad en el indicador ITCD, que indicaría un incremento, en promedio, de un nivel en los títulos de los docentes analizados, se estima un incremento promedio de 1.0274 en el IGC de la unidad.

5. Discusión

Los resultados mencionados anteriormente apuntan a la importancia de promover la elevación de los títulos del personal docente en las unidades analizadas, con el fin de lograr mejores calificaciones en el IGC. Si bien la relación entre los indicadores no ocurre de manera explícita, es un hecho que las instituciones que cuentan con un cuerpo docente más calificado tienden a obtener mejores resultados educacionales, como se evidencia.

Esto se puede explicar, entre otros hechos, considerando que, a mayor grado de formación docente, mayores posibilidades de captación de fondos para las instituciones educativas, ya sea a través de agencias de financiamientos (nacionales o internacionales) o incluso a través de iniciativas del sector privado. Estas acciones tienen un efecto relevante para la organización pedagógica, temas de infraestructura y el desarrollo de proyectos de enseñanza, investigación y extensión en las IES, que también son considerados en el cálculo del IGC.

Además, cabe señalar que la formación específica del personal docente también ofrece impactos significativos en el desempeño de los estudiantes en ENADE, como se evidencia en varios estudios (Fossá y Pieczkowski, 2019; Lemos y Miranda, 2015; Vogt et al., 2016). Así, aunque solo el 30% de la composición del IGC está destinado a evaluar los títulos del personal docente, el resto de dimensiones consideradas para el cálculo del indicador también pueden verse afectadas por este.

Por otro lado, según Barros (2016), se reconoce que solo la elevación de la titulación en el área específica de las disciplinas que imparten no resuelve el problema de la falta de formación en educación, con un enfoque en la dimensión pedagógica para el ejercicio de la docencia, una necesidad presentada entre estos docentes. Este déficit, ampliamente discutido en la investigación educativa (Higuera et al., 2013; Leite y Ramos, 2012; Richit y Hupalo, 2019; Veiga, 2006) puede tener consecuencias irreparables en el desarrollo de la práctica docente, siendo necesario, además, el incentivo a la formación didáctico-pedagógica del personal docente no titulados de las IES brasileñas.

Si bien el Art. 62 de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (Ley N° 9.394 de 20 de diciembre de 1996 y enmiendas posteriores) exige que el personal docente de la Red Federal obtenga el título de licenciado o equivalente, en la práctica la mayoría de ellos aún no cumple con este requisito. Para superar esta situación, la Resolución CNE/CEB número 6, de 20 de septiembre de 2012, estableció algunas excepciones para que estos profesionales cumplan con esta condición, como la que establece que los posgrados lato sensu, de carácter pedagógico, pueden ser considerados equivalentes a titulaciones, con fecha de finalización hasta 2020 (Ministério da Educação e Cultura, 2012b).

En este aspecto, considerando el final de este período, parece interesante investigar, en el futuro, la formación didáctico-pedagógica del personal docente de la Red Federal brasileña. Además, se deben analizar los impactos de esta formación en la calidad de los cursos de educación superior que se ofrecen en las IES, contribuyendo al debate y las reflexiones sobre la formación inicial y continua del profesorado.

6. Conclusiones

Este artículo fue desarrollado con el objetivo de investigar cómo las calificaciones docentes impactan en el IGC, actualmente considerado el principal indicador de calidad de las IES brasileñas. Por lo tanto, se estimó un modelo para explicar la relación entre estas variables, utilizando técnicas que involucran regresión lineal simple, considerando instituciones de educación superior vinculadas a la Red Federal.

La fuerte relación encontrada entre los indicadores ITCD e IGC y el resto de los análisis mostró que debe existir una mayor preocupación por la formulación de políticas públicas educativas orientadas a promover grados superiores en la formación del personal docente en las unidades analizadas. Sin embargo, se debe considerar que, además de permitir un desvío completo de la actividad profesional, para la dedicación total a los programas de posgrado, estas políticas necesitan otorgar subsidios para esto, asegurando los insumos necesarios para un buen desarrollo de la investigación a realizar.

En este aspecto, se destaca la importancia de ampliar los programas de Maestría (MIN-TER) y Doctorado Interinstitucional (DINTER), que se enfocan en la formación (calificación docente), a nivel de posgrado *stricto sensu*, de profesores de las IES brasileñas. Además de promover la expansión y fortalecimiento de las relaciones académico-científicas de las instituciones involucradas, estos programas tienen un alto potencial para promover el fomento de la calificación docente. Por fin, nuevos proyectos para la formación específica del personal docente de la Red Federal, similar a los desarrollados en su proceso de creación, pueden ayudar a incrementar la calidad de las instituciones involucradas, considerando los resultados del IGC.

Sin embargo, se refuerza la necesidad de invertir también en la formación pedagógica de estos profesionales, especialmente teniendo en cuenta la transposición didáctica del conocimiento científico, obtenido a través de una calificación académica específica. Finalmente, se espera que este artículo pueda contribuir a los investigadores en el campo educativo, apoyando discusiones y estrategias dirigidas a fortalecer la educación pública de nivel superior en Brasil.

Agradecimientos

Los autores están agradecidos a la Universidad Federal de Espírito Santo y al Instituto Federal de Minas Gerais por el apoyo a la investigación.

Referencias

- Barros, R. B. (2016). *Formação e docência de professores bacharéis na educação profissional e tecnológica no IFRN: uma interface dialógica emancipatória* [Disertación doctoral, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil]. <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1658>.
- Bussab, W. O., y Morettin, P. A. (2017). *Estatística Básica*. 9ª ed. Saraiva.
- Callegari-Jacques, S. M. (2009). *Bioestatística: princípios e aplicações*. Artmed.
- Cecon, P. R., Silva, A. D., Nascimento, M., y Ferreira, A. (2012). *Métodos estatísticos*. Editora UFV.
- Fossá, J. L., y Pieczkowski, T. M. Z. (2019). Indicadores de qualidade da educação superior: o panorama de uma universidade comunitária da região oeste de Santa Catarina. *Atos de Pesquisa em Educação*, 14(2), 359-381. <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6673>.
- Gomes, F. P. (1985). *Curso de estatística experimental*. ESALQ/USP.
- Gujarati, D. N., y Porter, D. C. (2011). *Econometria básica-5*. Amgh Editora.
- Higuera, P. A., Martínez-Garrido, C., y García-Peinado, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: evolución y perspectivas. *Educación*, 22(43), 7-25. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/7494>.

- Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>.
- Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. (2004). *Institui o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm.
- Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. (2008). *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.
- Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012. (2012). *Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal*. Diário Oficial da União, Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm.
- Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, Brasília*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- Leite, C., y Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 07-27. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3014>.
- Lemos, K. C. S., y Miranda, G. J. (2015). Alto e baixo desempenho no Enade: que variáveis explicam?. *Revista Ambiente Contábil*, 7(2), 101-118. <https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/5579>.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2010). *Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais, Brasília*. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/ifets_livreto.pdf.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2020a). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Censo da Educação Superior. Notas estatísticas, Brasília. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2020b). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Nota Técnica 58/2020/CGCQES/DAES, Brasília. <https://bit.ly/3zmDtD2>.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2021a). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Rede Federal, Brasília. <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2021b). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Programas do MEC voltados à formação de professores, Brasília. <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a->.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC) (2021c). *Plataforma Nilo Peçanha, Brasília*. <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>.
- Pacheco, E. M. (2009). *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf.
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. www.r-project.org/.

- Rabelo, M. (2013). *Avaliação educacional: fundamentos, metodologia e aplicações no contexto brasileiro*. Editora SBM.
- Resolução n° 6 de 20 de setembro de 2012. (2012). *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Brasília*. <https://bit.ly/3mLhtOX>.
- Richit, A., y Hupalo, L. (2019). Formação de professores na educação profissional: uma análise sobre a dimensão pedagógica. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 11(20), 109-130. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/210>.
- Veiga, I. P. A. (2006). Docência universitária na educação superior. *Docência na Educação Superior*, 1, 87-98. <https://bit.ly/3Dk81rl>.
- Vogt, M., Degenhart, L., y Biavatti, V. T. (2016). Relação entre formação docente, metodologias de ensino e resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Ciências Contábeis. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 15(45), 63-77. <https://revista.crcsc.org.br/index.php/CRCSC/article/view/2192>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

El camino de los ODM a los ODS en cinco países Sudamericanos, análisis del secundario en el ciclo bajo y ciclo alto para el periodo 2005-2017

Christian Barajas Archila^a y Andrés Niño Arenas^b

Universidad Nacional de Villa María, Córdoba. Argentina^a. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Bucaramanga, Colombia^b


Recibido: 05 de abril 2022 - Revisado: 30 de mayo 2022 - Aceptado: 01 de junio 2022

RESUMEN

El estudio realiza un recorrido de las metas trazadas por cinco países Sudamericanos, en relación a la educación, en el periodo de los ODM y el paso a los ODS. Centrándose en los principales avances en materia escolar del ciclo secundario bajo y ciclo alto para el periodo 2005-2017. En ese sentido, se utilizan los registros administrativos escolares, los cuales son el principal insumo para presentar distintos índices como la matriculación, retención y/o abandono escolar. Por lo anterior, se logró evidenciar que la realidad del secundario bajo y alto es muy diferente, el primer ciclo presenta Tasas Brutas de Matrícula del 96%, mientras que, el último grado académico, detalla un abandono generalizado en los cinco países, cuya tasa es superior al 45%, todo lo anterior para los 12 años calendario abordados (2005-2017). No obstante, los países muestran un avance a medida que transcurre este periodo, es decir, las tasas de permanencia aumentan, pero, dicha dinámica no es suficiente para cumplir el derecho a la educación y cumplir con los ODS para el 2030, por lo tanto, los Estados deben focalizar sus esfuerzos en el ciclo alto, en otras palabras, se debe incentivar a los estudiantes que continúen sus estudios y culminen el nivel secundario.

Palabras clave: Nivel de enseñanza; América Latina; derecho a la educación; deserción escolar; agenda 2030.

*Correspondencia: [Christian Barajas Archila](mailto:C.Barajas@ucsc.cl) (C. Barajas).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-6779-5280> (ramonero_1986@hotmail.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-4177-7698> (andresninoarenas@gmail.com).

The path of the MGD to the SGD in five South American countries, analysis in the high school in the low and high cycle for the period between 2005 and 2007

ABSTRACT

The study reviews the targets planned by the five South American countries in relation to education during the ODM and its transition to the ODS. Focusing on the main advances in escolar matter in the low cycle and high cycle of secondary for the period between 2005 and 2017. Hence, the administrative scholar records, which are the main element, present several indexes such as enrollment, permanence, and dropout. Therefore, it was found that the realities of the low and high secondary are very different. The first course shows an admission gross rate of 96%, while the last academic cycle details drop-out in all five countries, which is above 45%, as it was analyzed in the 12 calendar years studied (2005-2017). However, the five countries show improvement throughout the calendar years, meaning the engagement rates grow. But such measurement is not enough to meet the right to study and the ODS by 2030; therefore, those countries must focus their efforts on the higher courses; in other words, students should be encouraged to continue studying so they can finish high school.

Keywords: Literacy level; Latin-America; right to education; dropping out; agenda 2030.

1. Introducción

En el año 2000, los países miembros de la Organización De Las Naciones Unidas (ONU), reunidos en Asamblea en Nueva York, establecieron unas metas, denominadas los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), cuyo periodo fue del 2000-2015 (ONU, 2000). Terminado el periodo de los ODM, se dio paso a una nueva agenda, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), hasta el 2030, con el fin de dar continuidad a los objetivos del milenio, En la cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible de Nueva York en 2015 (ONU, 2015a).

La ONU (2015b), a nivel mundial expone que, en el 2000, el nivel primario, estaban 100 millones de estudiantes fuera del sistema escolar, y debía descender a 57 millones en 2015. La meta del 2015 era que los niños y niñas de todo el planeta puedan terminar un ciclo completo de educación primaria, y la universalización de la misma. En el caso de América Latina y el Caribe (ALC), en 1990 la tasa neta de matriculación del primario era del 87%, mientras que en el 2000 fue del 94% y en la proyección para 2015 la tasa se mantenía en el 94% (ONU, 2015b).

De igual forma, la ONU señala que la tasa de alfabetización en los jóvenes de 15-24 años aumentó en el mundo, pasando del 83% en 1990 al 89% en 2010, lo anterior es debido a la asistencia escolar de los niveles primario y secundario. Por su parte en ALC, en 1990 más del 90% de hombres y mujeres habían dejado atrás el analfabetismo; y una década después, este índice mejoro (ONU, 2015b).

En este mismo orden de ideas, la ONU (2010), destaca la importancia de los avances alcanzados por ALC, en los 90, el acceso a la educación primaria neta era cercano al 88%. Además, entre 1999-2007 en cuanto a la tasa de educandos que inician el primer año y egre

san del nivel primario en ALC, Cuba se destaca tanto en la tasa neta de matrícula, como en la tasa de finalización con el 96,3% para 2007; Uruguay (2006) con 93,7%, Argentina (2005) en 88,7%, Colombia (2007) 87,8%, Bolivia (2006) con 80,2% y Brasil (2004) en 75,6%. En general para ALC en 2007 el 82,9% terminan el nivel primario (ONU, 2010a).

Según, la ONU, en ALC, en 2008 los jóvenes entre 15-19 años que culminaron el primario por países se registró así: Chile, Argentina y Uruguay, estaban por encima del 95%, mientras que, Colombia, Bolivia y Brasil, estaban entre el 90-95%. Además, la tasa de alfabetización entre 15-24 años en 2007 en ALC, la región registró el 97%. En la década de los 90 los niveles de alfabetismo eran muy buenos en la región, alrededor de 92% y es posible el objetivo a 2015 (ONU, 2010a).

Si bien el panorama general de la educación primaria era bueno, la secundaria en la región, no iba tan bien. La tasa neta de matrícula del ciclo bajo alcanzaba el 75% en la región para el 2008. En el caso de Argentina alcanzaba un 95%, Bolivia 79%, Uruguay 74%, Brasil 71% y Colombia 68%. Mientras que, la tasa neta del ciclo alto fue del 52% en ALC. En Cuba su tasa estaba en el 83%, por su parte para Argentina, Bolivia, Uruguay, Brasil y Colombia sus tasas fueron del 62%, 65%, 61%, 48% y 38% respectivamente. Por tanto, la ONU, sugiere que la culminación del secundario debe ser considerado como el nivel mínimo de estudio, para dejar atrás la pobreza (ONU, 2010a).

El panorama global, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reflejaba que en 2007 la cifra de niños desescolarizados era de 72 millones, de seguir las tendencias de ese momento, difícilmente se lograría la universalización de la primaria. Se estimaba que para 2015, habrían más de 50 millones de niños fuera del sistema. La pobreza, desigualdad, y género, eran factores que desdibujaban los avances, pues en muchos países tienen importantes números de población sin escolarizar, y las niñas llevaban la peor parte. En América Latina (AL), su tasa de escolarización fue 93% en 1990, y 94% en 2007. Comparado con el 97% de 1990 y 96% en 2007 de los países desarrollados, la región Caribe registraba 75% y 72% para los mismos años (UNESCO, 2010).

Entonces, el presente documento, realiza un recorrido de los dos compromisos adquiridos a nivel mundial desde los ODM, hasta los ODS, de las metas fijadas para el sector de la educación. En el caso de los primeros se basa en el objetivo N-2 mientras que, para los segundos fue la N-4. Ubicándose en el contexto de cinco países latinoamericanos. Centrado su análisis para el ciclo secundario dividido en dos tramos, los cuales son conocidos como, el ciclo bajo y el ciclo alto; de manera que, se realizará un recorrido por las principales tasas del sector educativo en el periodo 2005-2017, basándose en los registros administrativos de cada país.

1.1 Antecedentes del nivel secundario

En el presente apartado se abordarán algunas investigaciones que abarquen la realidad del nivel secundario en los cinco países a estudiar que son: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia y Uruguay. En primera instancia, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad, (DINIECE), en su investigación usan datos del Ministerio de Educación, entre 1900 y 2006, de igual forma utilizan los Censos de Población y Vivienda entre 1960 al 2001. Exponiendo que, en cuanto a la matrícula del secundario en Argentina, desde 1900 al 2006 su crecimiento ha sido exponencial más aun cuando en la segunda parte del siglo XX pasó de cerca de 250.000 estudiantes a 2700.000 en el año 2000 (DINIECE, 2007).

Cabe resaltar que la matrícula estatal siempre ha sido superior a la privada desde la década de los 50's. Por otra parte, el porcentaje de jóvenes (13-17 años) fuera de la educación formal fue del 18,5% pero con mayor repercusión en la edad de 17 años con un 38,1%. En cuanto a la dinámica de la tasa neta de escolarización para el grupo de 13-17 años, en tres

periodos distintos, demuestra un crecimiento desde 1980 con el 43% y pasa al 72% para el año 2001, mientras que, la población de 20-24 años con el secundario completo y más es del 48% (DINIECE, 2007).

La DINIECE, realiza otra investigación del secundario tomando distintas fuentes de datos como los Censos de Población, datos del Ministerio de Educación, de igual forma la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), el conjunto de dichos datos fue en el periodo 1996-2014. En este contexto el DINIECE expone que, para el año 2010, el 90% de la población de 15 a 19 años tiene el secundario incompleto (entiéndase que la mayoría está en el tránsito del nivel educativo), y un 5% lo culminó. Al observar las tasas de egreso para la secundaria en el periodo entre 1997-2012 su rango está entre 34% y 44%, además, desde el 2004 en adelante su dinámica fue creciente, mientras que, en los años anteriores, el comportamiento es inestable. Finalmente, se debe mencionar que la tasa de egreso está compuesta en promedio por un 40% de estudiantes que repitieron algún grado escolar (DINIECE, 2015).

El Ministerio de Educación de Bolivia (MEB), realiza una investigación centrada en todos los niveles educativos. En referencia al secundario dice el Ministerio que, la matrícula desde 1992 al 2002 aumentó dos veces su tamaño en ese periodo pasando de 250 mil a 534 mil estudiantes, además, la distribución según el sexo para el mismo tiempo fue muy similar con el 46% en las mujeres y el restante 54% en los hombres. Además, al observar la matrícula en el sector público desde 1997 al 2002, según el área, lo rural aumentó del 19% al 22% del total de la matrícula estatal (MEB, 2004).

El Ministerio de Educación de Bolivia, señala que la tasa bruta de cobertura del secundario entre 1992 y 2001 creció, al observarlo según el sexo, en los hombres pasó del 48% al 70%, mientras que en las mujeres pasó del 41% al 64%. Los siguientes índices educativos del secundario pertenecen al año académico del 2001, en el caso de la tasa neta del secundario a nivel rural fue del 31% y en lo urbano fue del 62%, mientras que a nivel nacional es del 51%, al observar la tasa del secundario según el sexo en lo rural en hombres fue del 33,7% y en mujeres del 27,6% (MEB, 2004).

El Ministerio de Educación de Bolivia, realiza otro estudio de la realidad del país y algunos del continente latinoamericano para el periodo 2010-2012. En cuanto a la tasa neta de matrícula para el secundario en 2012 de A.L, el promedio estaba en el 72,1%, siendo Cuba la que tiene la mayor tasa con el 86,7%, seguida por Argentina 2011 con el 85,1% mientras que la menor tasa de Centroamérica fue del Salvador con el 61,6%, además, el país suramericano con la tasa más baja fue Paraguay con el 62,6%, en el caso de Bolivia la tasa neta fue del 78%. En lo que respecta de la transición de la primaria a la secundaria, el promedio de la región en 2011 es del 93,5% siendo, Cuba con la tasa más alta con el 98,7%, seguido de Venezuela con el 97,9%; mientras que en Bolivia la fue del 89% (MEB, 2014).

Respecto al contexto de Brasil, una investigación realizada por Goldemberg, donde analizó la situación educativa del Brasil, en la primaria, la secundaria y el nivel universitario. Para el año 1950, el acceso al nivel primario de los niños entre 7 y 14 años, fue del 36,2%. En el año 1990, para los niños entre 7 y 14 años, el acceso estaba en el 88%. Es necesario decir, del acceso a la educación básica fue del 82% mientras que, los estudiantes que avanzan al secundario, el cual tiene los últimos tres grados académicos son el 16,5% y en el sistema universitario es del 10% la matrícula (Goldemberg, 1993).

Referente a la matrícula educativa según el tipo de gestión en Brasil en 1989, en el nivel básico, del sector público fue 16.724.558 estudiantes, correspondientes al 87,5%; mientras que, en el privado fue de 3.422.934 con el 12,5%. Al observar el nivel secundario la matrícula fue de 2,421,390 que es el 69,6% del sector estatal, mientras que el privado fue 1.056.469 que representa el 30,4%; cabe enunciar que, en el nivel universitario cambia la tendencia de

dominación por el privado, cuya matrícula fue de 1,565,056, que representa el 66,5%; mientras que, en el público la matrícula fue de 605.733 estudiantes cuya proporción es del 33,5%. (Goldemberg, 1993).

Cabe agregar que, la tasa bruta de escolarización en Brasil del secundario en las edades de 15 a 19 durante el periodo 1973 a 1990 detalla un crecimiento del 7,8% al 16,7%, es decir, un aumento de 100 puntos porcentuales en casi 20 años. Finalmente, el autor dice que, se debe ampliar el ingreso al secundario y mejorar la calidad de la educación mediante formación docente y mejores salarios, al igual que programas para los estudiantes como almuerzos y material a quien lo necesite (Goldemberg, 1993).

Por otra parte, Fritsch, Vitelli y Rocha, realizan un estudio del abandono en la escuela secundaria, en tres escuelas de la ciudad Sao Leopoldo, Brasil. Los autores recolectaron los datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigación educativa Anísio Teixeira. (INEP) para los años 2001 al 2012 en Brasil. Se debe mencionar que, en 2012, la población de jóvenes brasileiros de 15 a 17 años fue de 10.580.060 con una matrícula de 8,400,689, de los cuales 5,645,263, estaban en la edad correspondiente según el censo escolar del 2012 (Fritsch et al., 2014).

En cuanto a la tasa de retraso evidencia grandes avances, para el inicio del milenio en el gigante sudamericano, su tasa fue del 50,8% mientras que en el 2006 fue del 42,6%; finalmente, en 2012 la tasa fue del 31,1%, es decir, una disminución de cerca de 20 puntos porcentuales en diez años. No obstante, el Estado considera que la tasa debe ubicarse entre el 3% y 4% es decir 10 veces menor a la del 2012 (Fritsch et al., 2014)

A su vez, la tasa deserción en Brasil ha tenido diversas fluctuaciones, comenzando en 2001 con el 10,3%, aumentando al 15,3% para el 2006, finalmente, descendiendo al 9,1% para el 2012. En lo que respecta a la tasa de fracaso, tiene un comportamiento estable, donde en 2001 fue del 12,6%, mientras que 2006, descendió a 11,5%; finalmente, en 2012 se ubicó en 12,2% es decir, no hubo mejoras en dicha tasa de fracaso (Fritsch et al., 2014).

Finalmente, Fritsch et al, concluyen que se debe hacer un análisis de las políticas educativas, para detallar si están cumpliendo su finalidad de transformar la realidad en torno a los indicadores educativos, además, los autores, señalan que el uso de los datos cuantitativos debe estar acompañados de estudios cualitativos para conocer la realidad de manera complementaria ante el suceso del abandono escolar (Fritsch et al., 2014).

Otra investigación, en Colombia, fue llevada a cabo por Barrera, con base en los datos del MEN en la matrícula de los niveles primario y secundario, entre el año 2002-2012. La autora detalla que, en el periodo del 2002-2009, creció la matrícula en más de 1.200.000 nuevos estudiantes, donde los cupos destinados a la educación secundaria representan el 97%; de tal crecimiento, donde la secundaria baja tiene el 68% y el ciclo alto en el 32% (Barrera, 2014).

La tasa bruta de educación en el periodo 2002-2012, en la secundaria baja creció en cerca de 20 puntos porcentuales, llegando a más del 100%. En el caso de la secundaria alta llegó al 75% para el año 2012. Además, en el caso de la tasa neta, para el año 2002 fue del 57% la secundaria baja y en el 2012 del 71%; mientras que la secundaria alta se ubicó en un 29% y aumentó al 41%; entonces, de los ingresantes al ciclo bajo, solo llega el 40% al ciclo alto del secundario. En lo que respecta la permanencia según la zona, desde la primaria al secundario llega el 82% en lo urbano, mientras que en lo rural lo hace el 48% (Barrera, 2014).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (ODCE, 2016) elabora un documento con base en estadísticas propias, de igual forma del Ministerio de Educación de Colombia, del Instituto de Estadística de la UNESCO, donde se evidencia que, desde el año 2000 al 2010 el número de años en educación primaria, secundaria y terciaria en Colombia aumentó de 11,5 años a 13,5 años estudiados. No obstante, al inicio de esta década Colombia estaba por debajo del promedio de América Latina la cual estaba en 12,5 años, pero

solo en 2008 existe una paridad con 13,2 años de educación, ello evidencia que el crecimiento en Colombia fue más acelerado que en el resto de A.L llegando al 2010 con una mínima superioridad de Colombia con respecto de A.L; sin embargo, Colombia como A.L están debajo del promedio de los países de ODCE que se ubicaban en el 2000 en 15,6 años y para el 2010 en 16.4 años de educación (OCDE, 2016).

La OCDE dice que, en Colombia, para el 2014 el 13% de los estudiantes del secundario pertenecen a instituciones privadas. Además, los matriculados netos en la educación media en Colombia, en el periodo del 2002-2012 creció en cerca de 15 puntos porcentuales, mientras que los matriculados brutos para el mismo periodo crecieron en 10 puntos porcentuales. Además, cuando se analizó la secundaria según el lugar de residencia, para quienes estaban en el sector urbano, el abandono del sistema educativo fue cerca del 18%, mientras que en lo rural lo hace un 22% (OCDE, 2016).

Finalmente, el quinto país es Uruguay, donde se hace un estudio, entorno a la desigualdad, por los factores exógenos a las personas; enfocándose en el acceso y logros educativos de los jóvenes. Lo anterior mediante encuesta de hogares permanentes entre los años 1991 y 2007 y las pruebas PISA del 2006. Detallando que, en el periodo 1991-2007, el acceso al ciclo básico de los jóvenes de 13 a 18 años, oscila entre el 82% y el 87%, este ítem en los últimos años fue más elevado. Referente a la deserción para el mismo grupo etario fluctuó entre 18% y el 29%. No obstante, el abandono disminuyó para los últimos años; por otra parte, las personas que completaron el ciclo escolar en las edades de 19 a 21 años, en el mismo periodo, fluctuó entre el 62% y el 70% (Llambí et al., 2009).

En lo que respecta al acceso de los jóvenes en Uruguay de 13-18 años en 1991, según el quintil económico, se detalla que el quintil más bajo, ingresaba en un 69,4% mientras que el tercer quintil fue del 91,15% en el caso del quintil más rico accedía a la educación secundaria en un 95,6%. La deserción en los mismos quintiles en el mismo año fue del 34,3%, 17,9% y 8,7% respectivamente. Por su parte, quienes completaron el secundario en las edades de 19-21 años en los mismos quintiles para el año 1993 fue el 46,4% del quintil uno, seguido por el tres con el 72,7%, el más rico culminó en un 84,5% (Llambí et al., 2009).

En el estudio de Sapelli y Bukstein en 2011, analizan la inversión del capital humano, durante el periodo 1982-2009, usando las bases de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), de las encuestas continuas de hogares. En su metodología, realizan una regresión de tipo Deaton, en el periodo de tiempo 1923 a 1983, en la cual se destaca que las cohortes más longevas tenían entre 5 y 7 años de educación mientras que, las más actuales, tenían entre 10 y 11 años de estudio, es decir, una diferencia cercana a 50 puntos porcentuales entre tales generaciones (Sapelli y Bukstein, 2011).

Entre 1918-1930 las diferencias de los años de estudio y el nivel económico, no eran mayor a 2 años; sin embargo, en 1930 se comenzaron a marcar las desigualdades según los ingresos; donde el percentil 10, el más pobre, en 1933 no tenía ningún año de estudio, mientras que en 1978 estudiaban 4 años. Para el caso del percentil 25 en 1933 tenía cerca de dos años de estudio y en 1978 entre 4 y 5 años. En el caso del percentil 75, en 1936 tenía 4 años de estudio, es decir, casi 40 años antes que los percentiles 10 y 25 logran tal nivel educativo. En 1978 el percentil 75 estudiaba entre 9 y 10 años, cabe decir que, el percentil 90, tiene un comportamiento similar al del percentil 75 (Sapelli y Bukstein, 2011).

Además, las cohortes entre 1917-1980 en referencia al porcentaje que culminaron del nivel secundario en Uruguay, ninguna llega a terminarlo en más del 50%, además las cohortes más longevas son las de menor proporción de culminación de dicho del secundario; las cohortes de 1917 a 1945 entre el 5% y el 25% es su tasa. Mientras que para las cohortes de 1960 a 1980 el porcentaje de culminación está entre el 10% al 45%; destacándose en que las últimas tres cohortes, la culminación esta entre el 30 y 45% (Sapelli y Bukstein, 2011).

Las investigaciones anteriores de los cinco países latinoamericanos, demostraron que la región ha aumentado la cantidad de inscritos dentro del sistema escolar, donde su base se ha ampliado de manera exponencial en ambas gestiones, sin embargo, existe una realidad entorno a la culminación y la deserción, esta dinámica no surge de años cercanos, sino vienen de problemas estructurales desde el inicio del siglo pasado, no obstante, la desigualdad ha aminorado, para lo cual fueron trazadas las metas y compromisos de los estados mediante los ODM y los ODS, por ello es imprescindible analizar si estas metas en realidad están cerca de ser cumplidas o solo fue una expectativa.

Tabla 1

Tasas Censales del secundario del Ciclo Bajo, Alto y Total por sexo, para América del Sur entre el año 2000 y el 2018.

País	Año Censal	Hombres			Mujeres			Total		
		C. Bajo	C. Alto	Total	C. Bajo	C. Alto	Total	C. Bajo	C. Alto	Total
ARG	2001*	12.88	71.41	41.49	14.74	78.31	45.86	13.80	74.81	43.65
	2010	51.87	78.02	64.93	56.51	84.25	70.45	54.15	81.10	67.65
BOL	2001*	55.95	44.67	50.71	55.03	46.25	50.94	55.50	45.45	50.82
	2012	88.94	91.57	90.25	89.31	88.28	88.79	89.12	89.94	89.53
BRA**	2000	91.92	32.10	69.19	92.40	41.08	72.74	92.15	36.57	70.95
	2010	86.10	48.52	69.95	85.39	60.11	74.45	85.75	54.26	72.17
CHI	2002	46.51	74.70	59.98	47.28	75.70	60.91	46.89	75.19	60.43
	2017	96.20	54.91	74.86	96.74	62.03	78.84	96.47	58.39	76.81
COL	2005	77.59	77.59	73.88	71.52	87.92	79.51	70.94	82.67	76.64
	2018	72.31	74.17	73.25	80.10	79.64	79.86	76.11	76.86	76.49
ECU	2001	36.83	46.05	41.28	38.94	47.55	43.15	37.88	46.80	42.21
	2010	49.35	49.35	48.84	50.74	49.74	50.24	49.52	49.54	49.53
PAR	2002***	58.53	39.44	51.26	65.03	44.58	57.24	61.73	41.97	54.21
PER	2007	56.13	80.48	56.66	77.43	77.43	66.70	56.39	67.22	67.22
	2017	63.57	86.93	74.77	65.40	85.52	75.08	64.47	86.23	74.92
URU	2011	64.38	47.91	47.91	71.41	44.22	57.51	67.82	38.04	52.61
VEN	2001****	21.69	28.23	24.80	27.03	36.90	31.76	24.33	32.55	28.26
	2011	-	-	-	-	-	-	33.90	72.50	53.66
A. Sur	2000-09	50.09	54.96	52.07	52.07	59.52	56.53	51.07	57.22	54.93
A. Sur	2010-18	64.44	64.44	68.10	74.45	69.22	71.90	68.59	67.43	68.15

Fuente: Elaboración propia a partir de las preguntas censales: máximo nivel educativo alcanzado y población en edad simple.

Nota: No se tiene en cuenta a los que culminaron el secundario debido a que sería una sobreestimación de la tasa; para el procesamiento de las edades en las tasas se definió como ciclo bajo es de los 12 a 14 años, el ciclo alto de los 15 a 17 y el total de los 12 a 17 años. Lo anterior para homogenizar los diez países, por la complejidad de los datos.

El significado de los símbolos es: * Cambio de Ley con edades escolares, por lo cual existen diferencias con el siguiente censo; **ciclo bajo 10 a 14 años, ciclo alto 15 a 17 años, ciclo total 10 a 17 años; *** ciclo bajo 12 a 14 años, ciclo alto 15 a 16 años, ciclo alto 12 a 16 años; **** ciclo bajo 10 a 14 años, ciclo alto 15 a 19 años, ciclo total 10 a 19 años; (-) no es posible procesar la tasa censal, por ausencia de datos; (A. Sur) América del Sur 2000-09 Promedio de los datos censales entre el 2000 a 2009; (A. Sur) 2010-18 promedio de los datos censales entre el 2010 a 2018.

Es preciso recalcar que los datos censales de los matriculados al secundario, no describen la edad teórica de quienes cursan un grado académico, es decir, solo se tiene el nivel educativo y la edad simple o desagregada. Como se puede observar en la tabla anterior a nivel general tanto en hombres como en mujeres los indicadores de permanencia aumentan en la mayoría de los países en el periodo intercensal. No obstante, algunos países al modificar sus legislaciones educativas en cuanto a la cantidad de años escolares del ciclo secundario, presentan crecimientos de las tasas cercanas a 100 Puntos Porcentuales como Argentina 2001 y Bolivia 2001.

Cabe destacar que, la clasificación de las edades para los dos ciclos del secundario no siempre está desagregadas sino agrupadas, como sucede en Brasil, Paraguay y Venezuela. Por otra parte, existe un patrón de abandono en algunos países, entre el ciclo el bajo y el alto para ambos sexos, lo anterior debido a la disminución la tasa censal, sin embargo, este tema se analizará más a profundidad con los registros administrativos en los cinco países abordados, puesto que su información está más desagregada que una foto censal.

1.2 Veinte años en busca del progreso educativo; entre los ODM-ODS, la realidad en cinco países latinoamericanos

Ahora bien, como se expuso en la introducción, el interés del presente texto se centra en conocer el avance de los acuerdos adquiridos en el marco de los ODM a los ODS en relación a la educación, en especial del nivel secundario en los cinco países mencionados con antelación; por tanto, se expondrán las diversas metas y alcances en cada país. En ese sentido, el informe del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), y el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (CNCPS), dependiente de la Presidencia de la Nación Argentina consigna que, la meta del ODM para 2015 es que todos los adolescentes estén en condiciones de completar el secundario y tengan 10 años de escolaridad. En Argentina, del 2003-2014, el porcentaje de matrículas presentó un ligero descenso del nivel primario del -1.6%. En general el país se acercó a la universalización, debido a la asistencia del 98.4% del ciclo. Mientras que, el nivel secundario aumentó en un 11.7% en los mismos años ([PNUD y CNCPS, 2015](#)).

La obligatoriedad para el nivel secundario fue a partir de la Ley de Educación Nacional, 26.206 de 2006. Por otra parte, el programa “conectar igualdad”, a junio de 2015 entregó 5´100.000 computadores a maestros y alumnos, además, del desarrollo de plataformas y aplicativos digitales para la educación, lo anterior en pro de la retención escolar. Además, del 2003-2014, se registraron considerables aumentos de la matrícula. A su vez, los niveles de asistencia de 12-14 años subieron en 1,6%, para los de 15-17 años subió el 2,3% ([PNUD y CNCPS, 2015](#)).

En este mismo sentido, en Argentina, bajo el mandato de la Ley 26.206, el Presidente de la Nación Argentina, crea el programa Aprender Conectados, con el (Decreto 386/2018), que propicia enseñanza digital, programación y robótica. Además, el Ministerio de Educación reforzó la legislación con la (Resolución 1410/2018), cabe resltar que, este es de los programas más destacables en el marco de los ODM y ODS, porque, busca la permanencia y egreso efectivo, con el uso de tecnología ([Ministerio de Educación Nacional de Argentina, 2018](#)).

En el caso de Bolivia, la Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas (UDAPE), en el informe de los ODM del 2015, reportó que, en1992 el 85,2% de la población de 6-11 años, asistía al nivel primario. Con base en los censos de 1992, 2001 y 2012, se observó el incremento de la tasa, en 2001 alcanzó el 92,9% de la población, y en 2012 aumentó al 96,5%, destacando que proyectaban el cumplimiento de la meta para el 2015 ([UDAPE, 2015](#)).

En Bolivia, una forma de medir la universalización de la primaria es el registro de la tasa de término o egreso de los educandos, en tal sentido, la estadística anual desde 1992-2014, partiendo del 69,1% en 1992, para alcanzar un 90,7% en 2014. En lo que respecta a la tasa de alfabetización de 15-24 años, mostró los niveles más altos. En el año 1992 su tasa era del 93,9% y en 2014 fue del 99,4%. Por lo tanto, habría cumplido su meta ([UDAPE, 2015](#)).

Aunado a lo anterior, Para el año 2014, el Ministerio de Educación de Bolivia, dice que los jóvenes de 12-17 años se matricularon al nivel secundario en un 83,93%. Además, entre los años 2000-2014 hubo un incremento en las matrículas del nivel inicial del 47,1%, el secundario aumento el 41,4%, mientras que, el primario decreció la matrícula en un 9%; cabe decir que a nivel general se registró un incremento del 12,4% en total de matrículas. mientras que, el abandono en ese mismo periodo, decreció en 81 puntos porcentuales ([Ministerio de Educación de Bolivia, 2015a](#)).

Uno de los enfoques destacables de Bolivia es la inclusión intercultural, intracultural, y el plurilingüismo. Desarrollado por currículos específicos para los distintos pueblos como (AfroBoliviano, Baure, Yurujare, Uru, Quechua, entre otros). Esto está directamente relacionado con el desarrollo de los ODS, pues la meta 4.5 busca dar acceso a toda la población en todos los niveles educativos incluidos pueblos indígenas y personas en vulnerabilidad (Ministerio de Educación de Bolivia, Unidad de políticas de Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo - UPIIP).

De igual forma, en Bolivia el Plan estratégico institucional 2016-2020, tiene metas importantes, como la educación universal y el fortalecimiento del sistema educativo plurinacional. Con una estrecha relación a los ODS, a su vez, posee una marcada tendencia hacia el respeto e inclusión de los pueblos originarios, planteándose estrategias para la universalidad de la educación, de igual forma educación intercultural, plurilingüe y con la participación comunitaria ([Ministerio Educación Nacional, 2017](#)).

Cabe decir que, Bolivia creó el contenido programático del Plan de Desarrollo Económico y Social 2016-2020 (PDES), con base en trece pilares, el tercero de ellos, "Salud, educación y deporte para la formación de un ser humano integral". Donde se tienen en cuentas programas para alfabetizar, (lenguas originarias, sistema Braille, lenguaje de señas y otros) para quienes no accedieron al sistema escolar ([Presidencia de Bolivia, 2016](#)).

Referente a la situación de Brasil la tasa neta de asistencia a la educación primaria en 1992 era del 78%, en 2002 fue del 90%, desde luego la meta de los ODM en 2015 era llegar al 100%, meta no muy lejana por su crecimiento. No obstante, los educandos que, alcanzaban el cuarto grado de primaria llegaban sin haber adquirido competencias necesarias de lectura (59%), y dificultades en matemáticas (52%). Además, en Brasil la educación primaria comprende ocho años de estudio, por lo que se registran también las tasas de la población, no solo de 7-10 años, sino de 7-14 años. Además, en la educación media y superior hay marcadas diferencias por sexo; el 44,5% de mujeres asiste a la secundaria, contra el 35,6% de hombres ([Presidência da República de Brasil, 2004](#)).

La tasa de escolaridad de población de 0-6 años (preescolar) paso del 29,6% en 1990 al 51,4% en 2012; no obstante, el ingreso económico familiar sigue siendo un criterio que diferencia las tasas. Para el caso de la educación media, en ese mismo periodo, la tasa partió de 16,9% a llegar al 57,9%, y en la educación superior del 5,3% al 16,1%. Lo anterior al ser desagregado por ingresos para el nivel medio, el quintil más bajo registraba el 2,9% al inicio del periodo, para el 2012 se ubicó con el 42%, el quintil superior, registraba 48,2% en 1990 y finalizó en 83,1% en 2012 ([Presidência da República de Brasil, 2014a](#)).

Aunque en 2014 no existían los ODS, Brasil ya trazaba objetivos muy similares a estos debido al Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024, mediante la Ley 13.005, en la cual el Estado se plantea un total de 20 metas a lograr para la década siguiente, algunas metas resumidas son: Lograr el 95% de egreso a tiempo de esa población de 6-14 años, plazo 2024. llegar al 85% en tasa neta de matrícula en secundaria al final del periodo del PNE 2024 ([Presidência da República de Brasil, 2014b](#)).

En 2019, se presentó un informe de seguimiento de los ODS en Brasil, por la Organización No Gubernamental, Grupo De Trabalho Da Sociedade Civil (GTSC), destacando que la reforma constitucional de 2016, que congeló el presupuesto de esa nación por 20 años, pone en peligro la consecución de los ODS. También muestra preocupación por la presencia cada vez más extendida de militares a la cabeza de instituciones educativas, pasando de 39 a 122 entre el 2013-2018 ([GTSC, 2019](#)).

Agregando a lo anterior, dos organizaciones, exponen del accionar de Brasil en el marco educativo. En primera instancia la organización social, Campanha Nacional pelo Direito à Educação (Campana), explicando que al 2019, el país suramericano no ha presentado informes voluntarios sobre el avance, pues considera que está retrocediendo en la materia educativa por las políticas de reducción de presupuesto. En igual sentido la organización civil, Campanha Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), en 2019, dice que, Brasil no avanzó en el ODS respecto a la educación ante la ONU.

En el caso de Colombia, el Departamento, Nacional de Planeación (DNP), mediante el CONPES 91 del 2005, delimitó las bases para las metas de los ODM. En el marco del objetivo 2, el estado se plantea: Primero disminuir la Tasa de analfabetismo de 1% para personas entre 15-24 años, línea de base 1992: 3.77%. Segundo, la Tasa de cobertura bruta del 100% para educación básica (preescolar, básica primaria, básica secundaria) y 93% para educación media. Línea de base 1992: 76.08% y 59.11%, respectivamente ([DNP, 2005](#)). Este CONPES fue modificado en 2011 mediante el CONPES 140, haciendo ajustes de las líneas bases y planteando 58 indicadores que podían ser medidos ([DNP, 2011](#)).

[Rodríguez \(2010\)](#), expone los avances de los ODM, donde Colombia, ha presentado un temprano éxito en la universalización de la educación básica primaria, habiendo cumplido ya la meta de universalización de educación básica primaria. Agregando la disminución de la repitencia del 6,1% en 1998 a 3,8% en 2008. De igual forma un aumento del total de años de educación para la población de 15-24 años, de 7,2 años promedio, en 1992, a 9,3 años en 2008. No obstante, se hace referencia al impacto que el conflicto armado tiene en la educación, vía reclutamiento de menores, o desplazamiento forzado ([Rodríguez, 2010](#)).

Por otro lado, el PNUD presentó un informe de los ODM, por los resultados alcanzados tempranamente en materia de educación básica, con más de una década de antelación. Colombia para el 2013 contaba con el 105% de cobertura bruta en educación básica, frente al 78% de educación media. Por otra parte, Colombia cumplió de manera anticipada también con la meta de repitencia, quedando en 2,1%, por debajo de la meta de 2,3% de los CONPES 91 y 140 ([PNUD, 2015](#)).

En 2013, el gobierno de Colombia expuso que había cumplido dos de las metas establecidas en el CONPES 91, que fueron la cobertura en la educación básica, y la disminución de la repitición. En el caso de la tasa de cobertura bruta de la educación media, se encontraba en el 75,5% en 2012, buscando alcanzar el 93% a 2015. No obstante, en 2011, debido a un trabajo de depuración de los datos de la matrícula descendió su tasa ([DNP, 2013](#)).

En 2018, el gobierno colombiano elaboró el CONPES 3918, como estrategia para alcanzar los ODS, partiendo de una revisión de los logros de los ODM, registrando un alcance total del 88,2% en el objetivo 2; destaca el alcance anticipado de la cobertura bruta; además, los

9.78 años de escolaridad en la población de 15-24 años. En el caso del objetivo 4 de los ODS, centra su atención en el indicador de la tasa de cobertura en educación superior, partiendo del 49,4% en 2015, fijando como metas trazadoras el 57% a 2018 y 80% en 2030 para el país (DNP, 2018).

El DNP respecto al objetivo 4, “Educación de Calidad”, busca aumentar la cobertura del Programa de Alimentación Escolar (PAE), para llegar a 2 millones de niños con educación inicial, además, pasar de 5,3 millones a 7 millones de estudiantes que accedan al PAE para el 2022 (DNP, s.f.). Finalmente, en Colombia, el alcance de la paz promete ser un ingrediente para que esa nación realice avances más destacables en la carrera por el desarrollo sostenible, considerando que tiene efectos tanto sociales como presupuestales, aunque, dependerá de la voluntad política de sus gobernantes.

Para el caso de Uruguay, el Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (CN-CPS) en 2009 en su informe de los ODM, destaca que Uruguay tempranamente había alcanzado la universalización de la educación primaria, por lo que decidieron ir más allá, planteándose el desafío de universalizar la educación inicial (población de 3 a 5 años), de igual forma el primer ciclo de secundaria, así como expandir la educación secundaria superior (CNCPS, 2009).

El avance de la meta propuesta en la educación inicial universal, singular de este país, paso del 50,5% en 1991, al 77,5% en 2008, pretendiendo alcanzar la cobertura total en 2015. Respecto de la secundaria básica no se habían registrado cambios importantes entre 1991-2008, manteniéndose próxima al 70% en la tasa neta. La asistencia a la educación media superior en 1991 registraba el 44,1%, mientras que en 2008 se redujo al 38,8%. Como resultado de este informe esa nación se planteó algunas estrategias para avanzar en la consecución de las metas (CNCPS, 2009).

La ONU expone los logros y tareas para el cumplimiento de los ODM en Uruguay la tasa neta de matrícula primaria fue del 97,8% en 2007. Además, de los que ingresaron al primario, el 94,4% logró culminar en 2006. Por otro lado, la alfabetización de la población joven fue del 99%, destacándose por ser de los más altos en la región (ONU, 2010b).

Cabe agregar que, en cuanto a las tasas de egreso del ciclo superior entre 1991-2007 fueron, del 36,5% al 37,5%, lo anterior muestra escasos avances. Además, la tasa de finalización de la educación media superior, de los 21-22 años, por quintiles, muestra una dinámica inequitativa donde el quintil más pobre culmina en un 7,8%; mientras que, el quintil más rico lo hace con el 70% (ONU, 2010b).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), dice que, en 2013, los niños de 5 años su educación, está garantizada en cerca del 98% en todos los quintiles. Por otra parte, para ese mismo año, la tasa neta de asistencia de jóvenes de 12-14 años fue del 75,6%. El porcentaje de jóvenes de 15-17 años que asisten al ciclo alto es del 49,7% (UNICEF, 2014).

En cuanto a la educación media básica, el porcentaje de estudiantes de 12-14 años del quintil más bajo asiste en un 65%, mientras que, el quintil más rico fue del 90%. En el caso de los jóvenes de 15-17 años; en edad de recibir educación media superior, el panorama es similar, del quintil inferior solo el 24% asiste, entre tanto, del quintil superior el 80% recibe esta educación; en cuanto a educación media superior, la población de 21-22 años, lo finalizó en un 37,7% (UNICEF, 2014).

La *Presidencia de Uruguay* (2019a), publica la información de los ODS con la marca “Uruguay suma valor”, el país busca centrar su esfuerzo en que una buena parte de la población adulta esté debidamente alfabetizada. En ese sentido para julio del 2019 en Uruguay la alfabetización asciende al 98,6% de la población.

La asistencia al sistema Escolar en 2017 fue del 99,5% en los niños de 6-11 años; en el grupo de 12-14 años asisten en un 97,1%. En cuanto a los jóvenes de 15-17 años, asisten el 86%, finalmente, del grupo de jóvenes entre 18-25 años asisten el 41,6%. Es pertinente destacar que, el 100% del personal docente se encuentra capacitado y titulado ([Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2019b](#)).

Por otro lado, Uruguay presenta los retos que tienen pendientes, como universalizar la culminación de la educación media, cerrar las brechas entre los distintos grupos socioeconómicos en acceso a la educación, e incrementar las competencias de los estudiantes en educación media básica, consolidar el acceso de sectores poblacionales históricamente excluidos al sistema educativo terciario (Afrodescendiente, rural, discapacitados, entre otros) ([Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2019b](#)).

La situación por la pandemia del COVID-19 presentó un reto adicional, pues la respuesta de la mayoría de los Estados fue desocupar las instituciones educativas, trasladando el escenario educativo a los hogares por medio de tecnologías de comunicación e información (TIC). No obstante, una considerable cantidad de la población carece de instrumentos y servicios que les conecte a la red. En ese sentido, la meta 9c de los ODS, busca que las naciones se esfuercen por el acceso universal a internet a 2020. Según lo publicaba la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), organismo especializado de la ONU para las tecnologías de la información y la comunicación, para el 2018, el 51,2% de la población mundial tendría acceso a internet.

A partir de lo anterior, los ODM marcaron el inicio de una agenda hasta 2015, y en realidad no debería terminar en 2030 con los ODS. Por cuanto, estos últimos comprometieron al mundo a impulsar un desarrollo integral, prestando atención a los sectores menos favorecidos, para incluir a todos y todas, considerando la educación como una ineludible base de construcción de un mundo mejor, para la mejora en la calidad de vida de los pueblos.

2. Metodología

Es un estudio de tipo cuantitativo descriptivo, enfocado desde el ingreso al primer grado del secundario hasta el último, lo anterior se obtiene con los registros de las matrículas educativas de los 5 países. A su vez, trabajando con las proyecciones de población quinquenales, de la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe ([CEPAL, 2019](#)), las cuales se desagregan en edades simples, con el paquete PAS, del Census Bureau de Estados Unidos (1994).

La UNESCO expone que, el secundario se divide en dos tramos, según la Clasificación Internacional Normalizadora de la Educación (CINE). En este sentido, el primer ciclo que es el secundario bajo (CINE 2). El segundo tramo de la educación secundaria, es denominado como alto (CINE 3). Lo anterior, se utiliza para comparar la dinámica que acontece en los cinco países seleccionados ([UNESCO, 2011](#)).

Para el procesamiento de los registros administrativos, se realiza una homogenización de 6 años de educación secundaria, con el fin de equiparar los cinco países. En este sentido, para procesar los indicadores educativos se trabaja con la edad escolar promediada en dos años simples de la siguiente forma: para el primer grado escolar se promedian las edades simples de 11 y 12 años, para el segundo año escolar las edades de 12 y 13, en el tercer año de 13 y 14 años, en el cuarto año de 14 y 15, el quinto de 15 y 16, mientras que para el último año escolar se toma el promedio de tres edades que son 16,17 y 18 años. Lo anterior debido a que no todos entran con la misma edad a un grado académico y permanecen con la misma edad. De manera que, el ciclo bajo comprende las edades de 11-14 años, el ciclo alto, va de los 14-18 años, finalmente, el ciclo total va de los 11-18 años.

Respecto a los indicadores del secundario, lo son la Tasa Bruta de Matrícula (T.B.M): es necesario contar con el total de matrículas del ciclo, la cual se divide entre la población en edad teórica para este ciclo académico y se multiplica por 100. La Tasa de Promoción (T.P): consiste en dividir la cantidad de estudiantes matriculados en un grado superior entre los estudiantes matriculados de un grado inferior y se multiplica por 100. La Tasa de Abandono o desgranamiento interanual (T.A): es la proporción entre los estudiantes que estaban en el año anterior y no se matricularon al año consecutivo; las tres tasas anteriores se abordaran para los ciclos denominados bajo, alto y el total de la secundaria (UNESCO, 2009).

Por otro lado, en los distintos países existen distintas particularidades. En primer lugar, en Argentina, hay una totalidad de 12 años escolares entre la primaria y secundaria, (Ley N-26.206 del 2006), el nivel primario y secundario tienen 6 años escolares cada uno.

En Bolivia, la educación básica se cursaba en 8 años, la secundaria tenía 4 años, para un total de 12 años escolares. Cabe destacar que la nueva (Ley N-070, del 2010), igualó los dos ciclos en 6 años cada uno, de igual forma los datos de los registros administrativos, presentados por el Ministerio tenían tal división.

Brasil cuenta con 8 años de educación básica y 3 años posteriores denominados ensino medio; en ese sentido se tomaron las matrículas de los tres últimos años del nivel básico y los tres subsiguientes del ensino medio, para un total de seis años de secundaria, con la intención de homogenizar el análisis entre los países.

Por su parte, Colombia tiene seis grados académicos, conocidos como bachillerato, el cual se divide en dos tramos. El primero de cuatro años llamado secundario, los otros dos años son denominados educación media, este país solo tiene datos del 2005 al 2014. Finalmente, en Uruguay, el sistema escolar del secundario cuenta con seis años de estudio. Donde los primeros cuatro años son de formación común y los restantes dos años, son un ciclo de orientación.

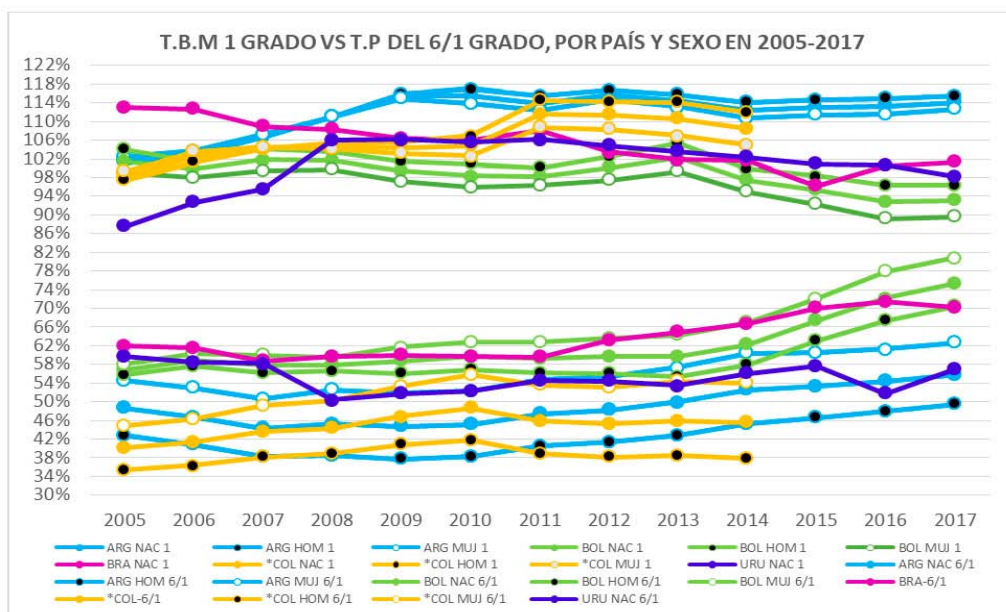
En este orden de ideas, en el procesamiento de los datos se analizarán en el periodo del 2005-2017 debido a la disponibilidad y equiparación de los datos de los cinco países, se debe decir que ningún país publica la desagregación de los repitentes ni reinscritos, solo matriculados, por lo tanto, solo se procesan los indicadores enunciados anteriormente (UNESCO, 2009).

3. Resultados

Este apartado detalla la dinámica del secundario en los dos ciclos denominados bajo y alto, por la UNESCO, de igual forma analiza qué acontece en tres grados académicos que son: (1-3-6), que estarían en concordancia al ciclo bajo y alto, se debe recalcar que los datos de Colombia solo están hasta el 2014.

Figura 1

Tasa Bruta de Matrícula del 1 Grado VS Tasa de Promoción del 6/1 Grado del secundario en cinco países de América Latina entre el 2005-2017.



Fuente elaboración propia a partir de: Datos de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100. Nota: Brasil y Uruguay solo datos a nivel nacional no por sexo. Entiéndase que las líneas inferiores a 82% son las T.P.

El comportamiento que se detalla en la Tasa Bruta Matrícula (T.B.M) para el primer grado fluctúa entre el 88% al 116%, en los cinco países. Mientras que, la T.B.M por sexo esta entre el 89% al 117% para los tres países con datos desagregados. Se puede decir que el ingreso al primer grado del secundario está garantizado, esto indirectamente dice que el logro del nivel primario es altamente efectivo, como se mencionó en los antecedentes.

Sin embargo, esta dinámica no es la única del secundario, se debe analizar quienes han logrado llegar al último grado escolar, para lo cual la Tasa de Promoción (T.P) muestra dicho progreso. Cabe decir, que esta tasa pertenece al mismo año calendario, además, este indicador fluctúa entre el 44% al 75% en los cinco países, mientras que por sexo en los tres países con datos varía entre el 35% al 81%.

A nivel nacional se destaca que Argentina tiene una tasa de inscripción de hombres levemente superior a las mujeres del primer grado cercana a los 2 puntos porcentuales (P.P), sin embargo, las mujeres son quienes logran una tasa más elevada de promoción en el último año en más de 10 P.P. Respecto de Bolivia tiene una dinámica similar donde los hombres están con una pequeña mayoría en el primer grado, sin embargo, en la tasa de promoción la diferencia crece año tras año y llega a 10 P.P.

En Colombia las mujeres en una primera instancia se inscribían más que los hombres para el primer grado, pero esta tendencia cambio y los hombres tienen una tasa más elevada, cabe decir que, según la tasa de promoción de las mujeres, son quienes más logran llegar al último año con una diferencia cercana a los 15 P.P. respecto de los hombres. Finalmente, se puede afirmar que las mujeres logran un mayor egreso del secundario que los hombres, en los tres países estudiados.

Tabla 2

Tasas Brutas de Matrícula por ciclos del secundario en cinco países, de América Latina del 2005-2017.

PAÍS	CICLO	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
ARG	BAJO	98.3%	98.5%	99.2%	101.8%	106.1%	108.7%	109.5%	111.1%	111.1%	110.7%	110.6%	111.2%	112.2%
	ALTO	65.2%	64.7%	63.8%	64.2%	64.7%	65.2%	66.9%	69.2%	70.9%	72.4%	74.2%	76.1%	76.8%
	TOTAL	82.0%	81.8%	81.6%	83.0%	85.3%	86.7%	88.0%	90.0%	91.0%	91.6%	92.5%	93.8%	94.6%
BOL	BAJO	98.5%	97.1%	96.1%	95.7%	94.3%	93.1%	91.6%	92.4%	95.0%	95.5%	94.2%	91.5%	89.3%
	ALTO	73.4%	73.3%	73.3%	72.7%	71.1%	70.7%	70.6%	70.8%	71.7%	72.4%	75.6%	78.4%	78.4%
	TOTAL	86.3%	85.5%	85.1%	84.5%	83.0%	82.2%	81.4%	81.9%	83.6%	84.2%	85.1%	85.1%	83.9%
BRA	BAJO	102.0%	100.8%	97.0%	98.2%	97.7%	96.8%	97.3%	96.5%	95.2%	93.6%	90.6%	91.3%	91.4%
	ALTO	85.3%	84.7%	79.9%	79.9%	79.5%	79.8%	80.0%	79.7%	79.1%	79.3%	77.8%	78.9%	77.9%
	TOTAL	93.6%	92.7%	88.4%	89.1%	88.7%	88.3%	88.6%	88.1%	87.1%	86.4%	84.0%	84.9%	84.5%
COL	BAJO	87.2%	90.4%	92.9%	94.3%	96.1%	96.8%	99.1%	97.2%	97.5%	96.6%	-	-	-
	ALTO	56.4%	58.6%	60.0%	60.3%	62.7%	64.7%	64.8%	62.1%	62.0%	61.6%	-	-	-
	TOTAL	72.2%	74.9%	76.7%	77.4%	79.4%	80.6%	81.8%	79.5%	79.6%	79.0%	-	-	-
URU	BAJO	78.5%	79.9%	80.5%	86.3%	89.8%	90.8%	91.8%	91.2%	90.5%	89.9%	89.7%	90.4%	90.9%
	ALTO	58.9%	56.3%	52.6%	50.4%	51.1%	49.5%	51.4%	53.2%	53.6%	54.4%	55.4%	57.0%	59.0%
	TOTAL	68.8%	68.2%	66.6%	68.4%	70.3%	69.9%	71.3%	71.9%	71.8%	72.0%	72.4%	73.5%	74.7%

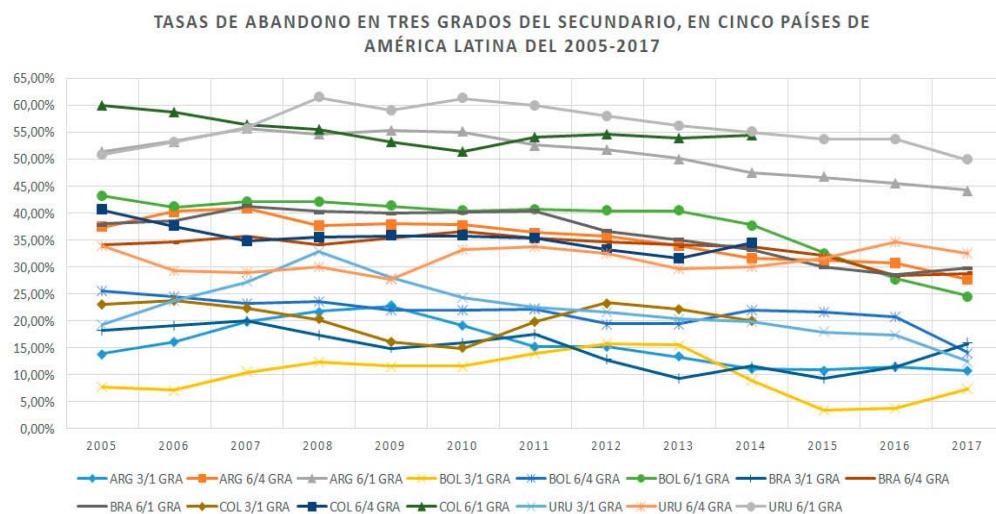
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.

La Tabla 2, expone la T.B.M, el ciclo bajo comprende las edades de 11-14 años, el ciclo alto, va de los 14-18 años, finalmente, el ciclo total va de los 11-18 años como se mencionó anteriormente. Se debe recordar que, el ciclo bajo y alto comprenden cada uno tres grados, mientras que el total son los 6 grados académicos. En ese orden de ideas, cuando se observa el ciclo bajo de Argentina, Colombia y Uruguay la T.B.M. crece año tras año, mientras que Bolivia fluctúa en los 12 años de análisis, pero, al final su tasa desciende; finalmente, en Brasil la tasa es fluctuante, con tendencia decreciente.

Respecto del ciclo alto en Argentina, Colombia y Uruguay sucede igual que el ciclo bajo, donde su tasa aumenta año tras año. Respecto a Bolivia muestra una tendencia al alza en contrario a la dinámica del ciclo bajo que era fluctuante. Referente a Brasil la dinámica del ciclo alto tiene la misma tendencia decreciente, como sucedió con el ciclo bajo. Es pertinente decir que, el secundario tiene dos dinámicas, la primera está en la matriculación y retención del ciclo bajo con una T.B.M. en promedio del 96% en los cinco países, sin embargo, la segunda dinámica, del secundario, es totalmente contraria, la cual está marcada por realidad del abandono, en promedio en los cinco países la T.B.M. es del 67%, es decir, una diferencia cercana a los 30 P.P. entre los dos ciclos en los cinco países estudiados durante el periodo 2005 al 2017.

Figura 2

Tasas de abandono en tres grados del secundario, en cinco países de América Latina del 2005-2017.



Fuente elaboración propia a partir de: Datos de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.

Cuando se habla de desgranamiento o abandono, se muestra una realidad, la cual es que el Estado no pudo respaldar el derecho a la educación en los Niños, Niñas y Adolescentes; no obstante, los países han mejorado en la retención del estudiantado, lo cual implica un descenso directo en el abandono. Como se mencionó anteriormente, la tasa de abandono son los estudiantes que no logran matricularse al siguiente año académico, en el presente caso se aborda este indicador por años calendario.

El abandono en los cinco países es muy similar, debido a que grado escolar tras grado escolar aumenta la deserción, sin embargo, a medida que avanzan los años (2005-2017), este índice disminuye en los cinco países. Respecto del grado 3/1 son los estudiantes que entraron al secundario y están a mitad del secundario (ciclo bajo), en todos los países desciende el abandono en 3 P.P, mientras que, en Uruguay bajó en cerca de 7 P.P. Por otra parte, en el grado 6/4 para Argentina y Bolivia decrece la tasa en cerca 10 P.P, por su parte en Brasil y Colombia el descenso es de 6 P.P; mientras que Uruguay solo decrece en 2 P.P, es decir, presenta una mayor deserción que los otros países.

Finalmente, para el grado 6/1 que representa a quien entra al primer grado y llega al último grado, la tasa de deserción de Bolivia presenta el descenso más marcado con 20 P.P, seguida por Brasil con 10 P.P, después Argentina con 6 P.P. y Colombia con 5 P.P, para el caso de Uruguay su tasa no varió sino 1 P.P, todo lo anterior para el periodo de 12 años entre el 2005 al 2017 en los cinco países.

Tabla 3

Matrículas desagregadas de tres grados académicos en los cinco países Sudamericanos, para tres años calendario.

PAÍS	AÑO	Matrículas desagregadas en tres grados académicos, según gestión para tres años calendario											
		PRIMERO			TERCERO			SEXTO			Σ 1 A 6 GRADO		
		PUB	PRI	TOT	PUB	PRI	TOT	PUB	PRI	TOT	PUB	PRI	TOT
ARG	2005	553.475	173.928	727.403	454.813	171.267	626.080	226.999	126.287	353.286	2.479.874	965.536	3.445.410
	2010	612.611	191.346	803.957	470.713	179.784	650.497	229.521	132.169	361.690	2.643.277	1.020.552	3.663.829
	2017	601.214	214.262	815.476	519.365	208.798	728.163	292.550	161.870	454.420	2.830.881	1.178.425	4.009.306
BOL	2005		213.302			196.954			121.237			1.038.195	
	2010		219.108			193.591			130.689			1.058.257	
	2017		216.239			200.214			162.961			1.149.757	
BRA	2005		3.891.386			3.180.616			2.412.701			19.468.693	
	2010		3.676.233			3.092.651			2.197.963			18.434.114	
	2017		3.146.148			2.648.693			2.205.674			16.493.563	
COL	2005	747.573	122.743	870.316	560.219	109.622	669.841	266.680	82.746	349.426	3.076.089	636.972	3.713.061
	2010	787.487	112.995	900.482	658.071	108.335	766.406	353.040	84.221	437.261	3.589.710	613.237	4.202.947
	2014	803.611	107.409	911.02	623.405	105.863	729.268	330.895	83.572	414.467	3.441.917	593.613	4.035.530
URU	2005	40.814	6.883	47.697	31.964	6.526	38.490	19.291	4.106	23.397	184.127	36.309	220.436
	2010	45.899	8.601	54.500	33.022	8.259	41.281	16.613	4.505	21.118	179.466	41.796	221.262
	2017	38.701	8.364	47.065	33.369	7.814	41.183	18.799	4.766	23.565	179.088	41.092	220.180

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, entre el 2005-2017. Nota: Bolivia y Brasil solo datos nacionales, no por gestión. PUB= público; PRI= privado.

Tabla 4

Proyección de la matrícula para cumplir la meta ODS en 2030 para el secundario en cinco países de América Latina.

PAÍS	AÑO	Proyección de la matrícula por sexo para cumplir los ODS, en tres años calendario y tres grados académicos											
		PRIMERO			TERCERO			SEXTO			Σ 1 A 6 GRADO		
		HOM	MUJ	TOT	HOM	MUJ	TOT	HOM	MUJ	TOT	HOM	MUJ	TOT
ARG	2021	368,866	355,701	724,567	365,421	352,582	718,003	361,326	349,297	710,624	2,546,466	2,459,052	5,005,518
	2026	380,164	366,452	746,615	376,513	363,103	739,615	367,122	354,596	721,718	2,606,341	2,515,192	5,121,533
	2030	380,009	366,103	746,111	380,072	366,310	746,381	377,248	364,084	741,332	2,651,639	2,557,139	5,208,778
BOL	2021	118,825	113,881	232,706	118,212	113,371	231,583	116,589	112,054	228,643	822,646	789,685	1,612,331
	2026	119,511	114,508	234,019	119,000	114,052	233,052	117,181	112,522	229,703	827,255	793,529	1,620,784
	2030	118,595	113,738	232,332	118,286	113,422	231,708	118,325	113,508	231,833	828,430	794,503	1,622,933
BRA	2021	1,497,151	1,435,899	2,933,050	1,531,975	1,472,152	3,004,126	1,622,192	1,565,262	3,187,454	11,003,001	10,592,689	21,595,690
	2026	1,490,179	1,424,337	2,914,516	1,490,121	1,426,384	2,916,505	1,499,444	1,442,263	2,941,708	10,457,790	10,031,984	20,489,774
	2030	1,476,742	1,411,203	2,887,945	1,487,991	1,422,559	2,910,550	1,485,764	1,423,594	2,909,358	10,402,736	9,954,891	20,357,627
COL	2021	385,619	369,038	754,657	398,498	381,616	780,114	426,694	409,416	836,110	2,876,474	2,757,017	5,633,491
	2026	372,762	356,491	729,253	373,612	357,620	731,232	381,315	365,852	747,167	2,639,189	2,528,811	5,168,000
	2030	375,551	358,513	734,064	376,248	359,447	735,695	371,312	355,829	727,141	2,616,466	2,503,065	5,119,531
URU	2021	23,667	22,606	46,273	23,904	22,832	46,736	24,800	23,763	48,563	170,174	162,786	332,960
	2026	24,136	23,165	47,300	23,937	22,953	46,890	23,563	22,521	46,085	166,370	159,293	325,663
	2030	23,975	22,904	46,879	24,041	23,000	47,041	23,922	22,961	46,883	167,886	160,854	328,740

Fuente elaboración propia a partir de: las Proyecciones de la CEPAL 1950-2100, desagregadas en edades simples con el procesamiento del Censu Boreau de EEUU (1994). Nota: la agrupación de las edades para los grados académicos se hizo como está descrito en la metodología de los 12 a 18 años.

La tabla 3 muestra la cantidad de estudiantes matriculados según el año académico y el año calendario, por gestión. En el caso de Bolivia y Brasil los datos solo son a nivel total. Con la información del cuadro se puede obtener algunas tasas como el desgranamiento, la promoción, índice de gestión y el crecimiento de la matrícula. Respecto de la tabla 4, son las proyecciones de estudiantes que deberían estar matriculados al 2030, año de finalización de los compromisos de los ODS.

En este orden de ideas, al analizar la tabla 3 con la 4, se deben mirar las matrículas totales, no por sexo o gestión. Asimismo, en los cinco países existe una sobre matriculación o repitencia para el primer año académico al comparar los años 2005, 2010, 2017 de la tabla 3, con los futuros estudiantes de los años 2021, 2026, 2030, tal como se puede ver en la figura 1 donde la T.B.M. es superior al 100% tanto por sexo como a nivel nacional en algunos países.

Tabla 5

Porcentaje de crecimiento anual de la matrícula secundaria, en tres grados académicos entre 2005 – 2017 para cinco países latinoamericanos.

PAIS	GRADO	% DE CRECIMIENTO ANUAL DE LA MATRÍCULA SECUNDARIA, ENTRE 2005 AL 2017												
		2006/05	2007/06	2008/07	2009/08	2010/09	2011/10	2012/11	2013/12	2014/13	2015/16	2016/15	2017/16	Σ
ARG	1	1.39%	2.98%	2.96%	3.12%	-0.30%	-1.37%	1.97%	-0.55%	-1.07%	0.95%	0.61%	0.94%	11.62%
	3	-1.28%	-1.52%	0.45%	1.85%	4.45%	3.39%	1.89%	1.73%	1.45%	1.21%	-0.02%	1.75%	15.36%
	6	-2.46%	-2.26%	5.27%	1.44%	0.57%	3.94%	3.64%	3.03%	3.99%	2.47%	2.76%	3.37%	25.76%
	1 a 6	0.16%	0.05%	1.70%	2.66%	1.65%	1.42%	2.19%	1.00%	0.69%	1.10%	1.53%	1.15%	15.29%
BOL	1	-0.49%	3.39%	0.90%	-1.11%	0.06%	0.84%	2.77%	3.25%	-4.10%	-1.61%	-2.52%	0.28%	1.66%
	3	-0.02%	-0.24%	-1.28%	-0.19%	0.02%	-1.85%	0.68%	3.61%	3.32%	4.27%	-2.91%	-3.43%	1.98%
	6	3.17%	1.55%	1.02%	0.24%	1.61%	0.32%	3.30%	3.24%	0.08%	6.33%	4.68%	4.63%	30.16%
	1 a 6	0.48%	0.85%	0.72%	-0.45%	0.32%	0.16%	1.76%	3.16%	1.70%	1.92%	0.57%	-0.87%	10.32%
BRA	1	-0.26%	-2.87%	-0.24%	-1.51%	-0.75%	1.12%	-5.39%	-3.12%	-2.02%	-7.01%	2.50%	-1.14%	-20.6%
	3	-1.41%	-3.89%	3.12%	1.45%	-1.91%	-0.84%	0.04%	0.63%	-4.35%	-4.79%	0.12%	-5.90%	-17.7%
	6	-1.11%	-7.29%	1.46%	-1.13%	-0.94%	0.72%	0.55%	-0.57%	0.56%	-2.35%	4.51%	-2.88%	-8.49%
	1 a 6	-1.19%	-4.64%	0.87%	-0.38%	-0.44%	0.07%	-1.07%	-1.75%	-1.67%	-3.73%	-0.29%	-2.11%	-16.3%
COL*	1	4.26%	1.49%	-0.50%	-1.28%	-0.45%	5.73%	-0.83%	-1.08%	-2.46%	-	-	-	4.88%
	3	3.26%	3.35%	2.26%	3.72%	1.08%	-0.41%	-5.27%	0.69%	0.17%	-	-	-	8.85%
	6	7.25%	7.08%	1.27%	4.27%	3.19%	0.05%	-2.32%	0.46%	-3.45%	-	-	-	17.80%
	1 a 6	4.38%	2.91%	1.26%	2.61%	1.42%	1.24%	-3.39%	-0.44%	-1.40%	-	-	-	8.59%
URU	1	5.20%	2.06%	9.60%	-1.14%	-1.78%	-0.45%	-2.17%	-1.99%	-2.05%	-2.57%	-1.40%	-3.85%	-0.54%
	3	-0.50%	-2.61%	1.16%	5.88%	3.34%	1.88%	-1.05%	-0.51%	-1.33%	-0.25%	-0.66%	1.72%	7.08%
	6	0.36%	-3.50%	-4.59%	4.94%	-6.92%	2.90%	2.53%	1.99%	0.81%	0.15%	-1.43%	4.19%	1.45%
	1 a 6	-0.73%	-2.41%	2.29%	2.36%	-1.04%	1.22%	0.00%	-1.15%	-0.81%	-0.51%	0.34%	0.42%	-0.01%

Fuente elaboración propia a partir de: Datos de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, entre el 2005-2017.

El crecimiento anual, se refiere a cuál fue el avance de la matrícula en comparación al mismo grado del año anterior. De igual forma se presenta el incremento total desde el 2005-2017, para el caso de Colombia es del 2005–2014 por la ausencia de datos ya expuesta con precedencia.

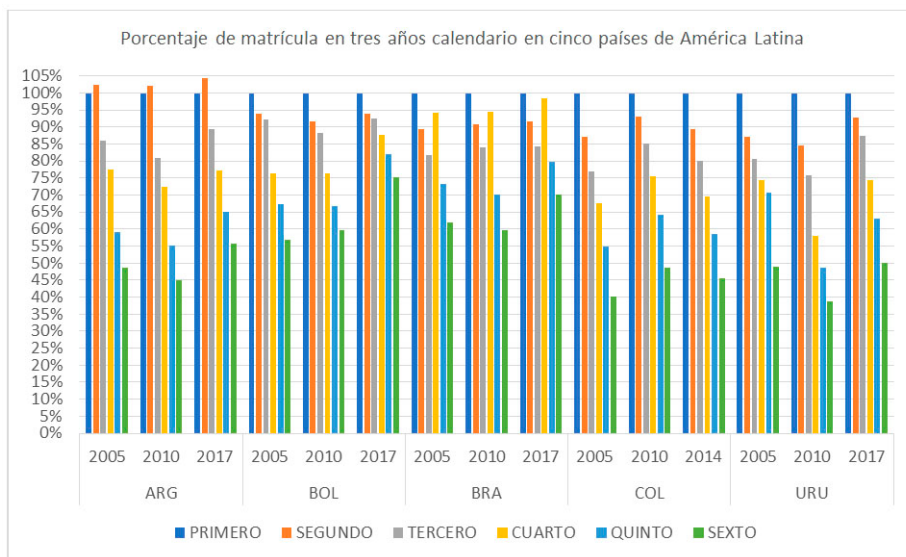
En los cinco países se detallan grandes diferencias en su dinámica en el crecimiento entre el 2005-2017. A nivel general el secundario en Argentina creció más en su matrícula que los demás países, seguido por Bolivia. Respecto de la dinámica de Brasil, tienen una pérdida constante de la matrícula año tras año, mientras que Colombia creció en los primeros años y luego decreció en los últimos años. En Uruguay, existe una dinámica inestable, donde en un año decrece y en el otro crece, en ese sentido, casi permaneció estable durante los 12 años abordados. Todo lo anterior amplía el panorama del comportamiento de la matrícula del secundario.

Se puede observar que el último grado del secundario, es decir, el sexto en todos los países tiene el crecimiento más elevado que los demás grados, para todo el periodo estudiado.

Lo anterior, puede ser un indicador que el aumento de la retención o la reinserción de los estudiantes es para culminar los estudios del nivel secundario. A pesar que en Brasil siempre decreció la matrícula, en el grado sexto se presentó en menor medida dicha tendencia.

Figura 3

Porcentaje de matrícula en 5 países de América Latina en 2005, 2010 y 2017.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, entre el 2005-2017.

La figura anterior es un complemento a la información de la (figura 1, figura 2 y la tabla 3), debido a que muestra cómo desciende la cantidad de estudiantes en cada grado académico. De igual forma evidencia cómo la promoción es muy baja en los países seleccionados como se mostró en la (figura 1). En ese orden de ideas, la culminación o promoción de los estudiantes del secundario para el 2005 era del 51% en promedio, para el 2010 fue del 50%, finalmente, en 2017 el promedio de graduados fue del 59%, ello por el crecimiento de Bolivia y Brasil. Es decir, que un poco más la mitad de los estudiantes pueden culminar sus estudios de secundario en los cinco países.

4. Discusiones

En primera instancia, se debe recordar que a pesar que los datos censales son diferentes a los registros administrativos por las edades escolares, no obstante, los censos dan pautas de la dinámica educativa del nivel secundario, de manera que, la tasa total censal en Argentina 2010 fue del 67.65%, la T.B.M. para el mismo año fue 86.7%. En Bolivia la tasa total censal 2012 fue 89.53% y la T.B.M. fue del 81.9%. En Brasil la tasa total censal 2010 fue del 72.17% y la T.B.M. fue del 84.5% (Ver tabla 1 y 2).

Para el caso de Colombia la tasa total censal del 2018 fue del 76.49% mientras que en 2014 la T.B.M fue del 79%; finalmente en Uruguay la tasa total censal del 2011 fue del 52.61% la T.B.M del 2012 fue 71.9%. Todo lo anterior muestra que las tasas censales están por debajo de las T.B.M. en los cinco países, ello por la composición de las edades y el nivel académico. No obstante, los registros administrativos dan una pauta más completa del comportamiento de los datos del nivel secundario (Ver tabla 1 y 2).

Por otra parte, existe una continuidad del crecimiento de la matrícula en Argentina, Bolivia, Colombia como lo señalan (Barrera, 2014; DINIECE, 2007; MEB, 2004), esto es semejante a los hallazgos (Ver tabla 5), en los tres países mencionados se evidencia como creció la matrícula a nivel general para el presente milenio.

Referente a la meta propuesta en Argentina (PNUD, 2015) donde todos los estudiantes deben culminar el secundario, dicha meta está lejos de ejecutarse debido a que el abandono supera más del 40%, y la T.B.M para el ciclo alto es inferior al 80% (Ver tabla 2 y figura 2).

El Ministerio de Educación de Bolivia (2015a) expone que la tasa neta (12-17 años), fue del 83,93%. Para el mismo año, la T.B.M. total es de 84.2% (Ver tabla 2), Lo anterior, demuestra que el país, presenta diferencias, debido a que la T.B.M considera a todos los matriculados, aun los que no son del rango etario educativo; no obstante, hay proximidad con los hallazgos del presente estudio.

El Ministerio de Educación Boliviano (2015a) muestra que la cantidad de abandonos, entre el 2005 al 2014, pasó de 80.525 a 49.845, es decir una diferencia de unos 61 puntos porcentuales (P.P.), mientras que, el desgranamiento entre los mismos años no descendió más de 55 P.P., cuando se observa la (figura 2 y 3). Sin embargo, existe una afinidad en la tendencia de los datos del Ministerio y del presente análisis.

Respecto a Brasil, la presidencia (2014a) dice que, en 2012, los estudiantes de 12 años, estaban en un 81% entre el grado sexto y séptimo. Tal como se mencionó en la metodología, en Brasil el grado 6 (es el primero de secundario), para homogenizar la comparación con los demás países. Por lo anterior, la tasa bruta para el primer año del secundario (Ver figura 1), del 2012 fue del 100%, en ese sentido, evidencia una dinámica similar al entender que la tasa bruta es superior a la neta.

La meta propuesta por Brasil en el PNE 2014-2024, es tener una tasa neta del 85% del secundario alto. No obstante, al analizar las tasas brutas (Ver tabla 2), el ciclo alto del 2005-2017 ha decrecido en casi en 10 P.P en su T.B.M, por lo cual, este indicador está bastante lejos su meta, debido a que la TBM en 2017 fue del 84.5%, (recuérdese que, la TBM no toma en cuenta a los estudiantes en edad la teórica, sino las edades a nivel general), por ello, el gigante sudamericano debe cambiar la dinámica de deserción de los últimos 12 años.

En 2005 Colombia se planteó en el CONPES 91, llegar al 100% en 2015 en su T.B.M del ciclo bajo, y en el ciclo alto una tasa del 93%. Según los datos analizados (Ver tabla 2), en Colombia del 2005-2014, la tasa del ciclo bajo para el 2014 fue del 96.6%, es decir que se acercó a lo planteado para los ODM. Pero en el ciclo alto, la tasa fue del 61,6%, muy por debajo de lo acordado.

En 2015 el PNUD, registró en Colombia una tasa bruta del 78% en educación media en 2013; del procesamiento de datos 2005-2014 se observó que, la tasa bruta en 2013 fue del 79,6% para ese mismo año. Esto permite evidenciar que los hallazgos presentados por el PNUD se asemejan a los encontrados en el desarrollo del documento, no obstante, esa entidad, no refleja otra realidad del tránsito del ciclo bajo al ciclo alto, donde existe un abandono mayor al 30% (Ver tabla 2 y figura 2).

Según los organismos Estatales de Colombia (DNP 2013a), la deserción entre el 2002-2012 fue de 3.7 P. P. siendo la tasa de abandono del 4.3% para el 2012. No obstante, la dinámica del secundario (Ver figura 2), muestra que el abandono entre 2005-2012, llega a ser superior al 50% entre el primer y último grado.

Por otra parte, la meta propuesta por Uruguay (CNCPS, 2009) de universalizar el ciclo bajo para 2015. Fue cercana a su objetivo debido a que la T.B.M se ubicó en el 89.7% (Ver tabla 2), ello indica una proximidad a la meta pese a que el país no tenía como prioridad el ciclo bajo, sino la educación primaria.

La UNICEF (2014) reportó en Uruguay la asistencia de neta del 75,6% para el ciclo bajo y el 49,7% para el ciclo alto en 2013. En el procesamiento de los datos (Ver tabla 2), se muestra que la T.B.M fue del 90,5% y 53,6% (entiéndase que la tasa bruta es más elevada que la tasa neta) respectivamente muy cercano a los resultados del texto. Sin embargo, esta entidad dice que el egreso del ciclo alto fue del 65,1%, pese a ello, los resultados (Ver figura 2), muestran lo contrario donde el abandono entre el primer y último año fue del 56,3%, ello significa que 44 de cada 100 estudiantes lograron culminar este nivel.

Con base en los distintos informes tanto estatales como privados, se observa una tendencia general a presentar algunos resultados robustos, alejados de la dinámica educativa, donde, entre el primer y último grado del secundario, en los cinco países existe un abandono promedio del 30% entre el 2005 al 2017. Por tanto, esta realidad se opone directamente a los distintos compromisos Estatales, tanto a nivel internacional, como a nivel interno.

Agregando a lo anterior, el paso del primario al primer año del secundario (ONU, 2010a), demuestra que el promedio de la T.B.M. de los cinco países es del 104%. No obstante, la promoción o el egreso entre el primer y último año del secundario es del 55% en el periodo 2005-2017 (Ver figura 1, 2 y 3). Por lo tanto, se puede hablar de una garantía en el ingreso al nivel secundario, pero, no de la permanencia y culminación del mismo.

5. Conclusiones

Entendiendo que, los países deben cumplir lo planteado por ellos mismos en torno a garantizar el derecho a la educación, la deserción es uno de los problemas más importantes a resolver, de lo contrario los futuros indicadores crecerán, pero no en sintonía a los objetivos trazados por cada país. Por lo tanto, la tabla 4 detalla una aproximación del como deberán estar los registros administrativos unos años antes del 2030. No obstante, si a futuro las tendencias siguen como muestra la tabla 3, de ninguna manera se podrá hablar del logro en materia educativa del nivel secundario de los ODS.

En ese orden de ideas, el ultimo grado académico, es decir, el sexto grado en los cinco países muestra un decrecimiento de los estudiantes que se inscribieron en relación al primer grado (Ver tabla 3 y figura 3), por lo tanto, los Estados deben garantizar que el 100% de los estudiantes que ingresan puedan terminar sus estudios. En ese sentido, para el año 2017 los estudiantes terminaron en promedio en un 60% el secundario en los cinco países. Además, las proyecciones de población (Ver tabla 4), muestran que entre el primer y el último grado escolar, la población en edad escolar oscila entre un 2% y un -2%, es decir, no tienen cambios significativos para los años 2021, 2026, 2030 en los cinco países.

De modo que, a partir del 2018 las tasas de promoción en los cinco países obligatoriamente deberían aumentar en promedio en cerca del 3% anualmente, esto para que, en doce años, es decir, en el 2030 se pueda hablar de la garantía de la educación como derecho y como meta de los ODS del nivel secundario. Es de clarificar que, el mayor esfuerzo de los Estados debe estar enfocado a los últimos años del secundario (ciclo alto), debido a que en los primeros años escolares las tasas de inscripción están cercanas al 100% como se mostró anteriormente.

Finalmente, en los distintos índices, Bolivia presentó mayores adelantos que los otros países, mientras que Uruguay, registró muy pocos avances en relación a sus pares. No obstante, a pesar de las metas propuestas entre los ODM-ODS, el abandono en el secundario debería ser un eje clave, de lo contrario, esta dinámica permanecerá sin cambios estructurales. Lo anterior, con la finalidad de acceder al sistema de educación superior, porque, al mismo solo accederán quienes logren terminar el secundario; destacando que las tasas de abandono del secundario del ultimo grado oscilan entre el 30% y el 50% en los cinco países para el 2017.

Sin olvidar que el ingreso al nivel superior requiere implícitamente unos costos económicos tanto para las familias como para los alumnos, asimismo, los estudiantes deben permanecer dentro del sistema educativo, es decir, superar las tendencias de abandono del nivel anterior (secundario), recalcando que, el derecho a la educación superior o universitaria, debe ser gratuito y de calidad.

Agradecimientos

El presente documento fue financiado por El Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina y por el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales (IAPCS) de la Universidad Nacional de Villa María, (UNVM) Córdoba- Argentina, con ocasión de la beca Doctoral del autor Christian José Barajas Archila.

Referencias

- Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad. Informe final*. FEDESARROLLO. <https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/190/La%20educacion%20basica%20y%20media%20en%20Colombia%20retos%20en%20equidad%20y%20calidad%20-%20KAS.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2019). *Brasil não se pronuncia sobre educação em revisão de objetivos globais nas Nações Unidas*. <https://campanha.org.br/noticias/2019/07/10/Brasil-nao-se-pronuncia-sobre-educacao-em-revisao-de-objetivos-globais-nas-nacoes-unidas/>.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2019). *Brasil no se presenta a la revisión del ODS 4 en la ONU*. <https://redclade.org/noticias/Brasil-no-se-presenta-a-la-revision-del-ods-4-en-la-onu/>.
- Census Bureau. (1994). *Software del Sistema de Análisis de Población (PAS)*. <https://www.census.gov/en.html>.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019). *América Latina y el Caribe: Estimaciones y proyecciones de población*. <https://www.cepal.org/es/temas/proyecciones-demograficas/estimaciones-proyecciones-poblacion-total-urbana-rural-economicamente-activa>.
- Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales (2009). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Uruguay 2009, informe país*. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/objetivos-desarrollo-del-milenio-uruguay-2009-informe-pais>.
- Decreto 386/2018. Plan aprender Conectados. Presidencia de la Nación Argentina. (abril 27 de 2018). <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-386-2018-309610/texto>.
- Departamento Nacional de Planeación (s.f.). *4 Educación de Calidad. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://ods.dnp.gov.co/es/objetivos/educacion-de-calidad>.
- Departamento Nacional de Planeación (2005). *Conpes Social 91*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/91.pdf>.
- Departamento Nacional de Planeación (2011). *Conpes Social 140*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/social/140.pdf>.

- Departamento Nacional de Planeación (2013). Lograr la enseñanza primaria universal. En *Informe de Seguimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (pp. 72-93). https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/InformeODM_2013%20DNP.pdf.
- Departamento Nacional de Planeación (2018). *Conpes Social 3918*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3918.pdf>.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en argentina deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie 4. La educación en debate. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/debate_4.pdf.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2015). La obligatoriedad del nivel secundario Una mirada en base a un abordaje cuantitativo. *Boletín*, 11. Temas de educación. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/boletin-11-final.pdf>.
- Fritsch, R., Vitelli, R., y Rocha, C. (2014). Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(239), 218-236. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.95i239.3004>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Objetivos de Desarrollo del Milenio Montevideo Informe 2014*. <https://www.adasu.org/prod/1/524/Libro.ODM.2014.pdf>.
- Goldemberg, J. (1993). O repensar da educação no Brasil. *Estudos Avançados*, 7(18), 65-137. <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9623>.
- Grupo de Trabalho da Sociedade Civil (2019). *III relatório luz da sociedade civil da agenda 2030 de desenvolvimento sustentável*. Brasil. https://Brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2019/09/relatorio_luz_portugues_19_final_v2_download.pdf.
- Ley 115. La Ley general de educación. El Congreso de la República de Colombia (Febrero 8 de 1994). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Ley N- 070. Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. La Asamblea Legislativa Plurinacional (Diciembre 20 de 2010). https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf.
- Ley N° 18.437. Ley general de educación. El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (Enero 16 de 2009). <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>.
- Ley N-26.206. Ley de Educación Nacional. El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso (diciembre 14 de 2006). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>.
- Ley N-9394 de 1996. Directrices base de la educación nacional. Congreso Nacional de Brasil (Diciembre 20 de 1996). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_brasil_0540.pdf.
- Llambí, C., Perera, M., y Messina P., (2009) *Desigualdad de oportunidades y el rol del sistema educativo en los logros de los jóvenes uruguayos*. Documentos de Trabajo. Ministerio de Desarrollo Social. <http://www.cinve.org.uy/wp-content/uploads/2012/12/Desigualdad-de-oportunidades.pdf>.
- Ministerio de Educación Bolivia (2004). *La educación en Bolivia indicadores, cifras y resultados*. <https://urrrh.minedu.gob.bo/biblio/book/58269>.
- Ministerio de Educación de Bolivia (2005-2017). *Sistema de Estadísticas e Indicadores Educativos*. <https://www.minedu.gob.bo/#>.
- Ministerio de Educación de Bolivia (2014). *Indicadores Educativos comparados Bolivia, Latinoamérica y el Caribe*. Dirección general de planificación. http://seie.minedu.gob.bo/pdfs/ind_compara.pdf.

- Ministerio de Educación de Bolivia (2015a). *Dossier de estadísticas e indicadores educativos subsistema de educación regular (periodo 2000 - 2014)*. <https://seie.minedu.gob.bo/pdfs/Dossier2014.pdf>.
- Ministerio Educación Nacional de Bolivia (2017). *Plan estratégico institucional 2016-2020*. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/resoluciones-ministeriales/2017/PEI_2016-2020_FINAL.pdf.
- Ministerio de Educación de Brasil (2005-2017). *Censo Escolar*. <https://www.mec.gov.br/>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2005-2014). *Sistema integrado de matrícula de educación preescolar, básica y media. (SIMAT)*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/estadisticas/Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/>.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina (2005-2017). *Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa*. Anuarios estadísticos. <https://www.Argentina.gob.ar/educacion>.
- Organización de las Naciones Unidas (2000). *55/2 Declaración del Milenio*. <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>.
- Organización Naciones Unidas (2010a). La educación: un derecho y una condición para el desarrollo. En *Objetivos de Desarrollo del Milenio. El progreso de América Latina y el Caribe hacia los objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. (pp. 117-152). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2977/1/S2010622_es.pdf.
- Organización Naciones Unidas (2010b). *Objetivos de Desarrollo del Milenio desafíos y oportunidades para Uruguay*. <https://uruguay.unfpa.org/es/publications/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-desaf%C3%ADos-y-oportunidades-para-uruguay>.
- Organización de las Naciones Unidas (2015a). *70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf.
- Organización Naciones Unidas (2015b). *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Informe de 2015. <https://mdgs.un.org/unsd/mdg/Resources/Static/Products/Progress2015/Spanish2015.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Indicadores de la educación, especificaciones técnicas*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-sp.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Llegar a los marginados: informe de seguimiento de la EPT en el mundo, resumen*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187865>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Clasificación Internacional Normalizadora de la Educación*. CINE. Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Educación en Colombia*. Revisión de políticas nacionales de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.
- Presidencia de la República oriental del Uruguay (4 de Julio 2019a). *Uruguay suma valor. Infografía ODS 4*. <https://ods.gub.uy/index.php/avance-pais/avancepais>.
- Presidencia de la República oriental del Uruguay (2019b). Educación de calidad. En *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Informe nacional voluntario*. Uruguay. (pp.102-157). https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23786Informe_Nacional_Voluntario_Uruguay_2019.pdf.

- Presidente Constitucional de la República de Bolivia (2016) *Plan de desarrollo económico y social 2016-2020 en el marco del desarrollo integral para vivir bien*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0284.pdf.
- Presidência da República de Brasil (2004). Atingir o ensino básico universal. En *Objetivos de desenvolvimento do milênio relatório nacional de acompanhamento* (pp.22-31). <http://www.odmbrasil.gov.br/odmbrasil/arquivos/odm-relatorio-nacional-de-acompanhamento-2004>.
- Presidência da República de Brasil (2014a). universalização da educação primaria. En *Objetivos de desenvolvimento do milênio relatório nacional de acompanhamento* (pp. 36-47). https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/140523_relatorioodm.pdf.
- Presidência da República de Brasil (2014b). *Ley N-13.005/2014*. Plan Nacional de Educación. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, y Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. (2015). *Argentina: informe final 2015. Objetivos de Desarrollo del Milenio, un camino hacia los Objetivo de Desarrollo Sostenible*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_final_2015_0.pdf.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Objetivos de desarrollo del Milenio Informe 2015*. <https://www.undp.org/es/colombia/publications/objetivos-de-desarrollo-del-milenio-colombia-2015>.
- Resolución 1410/2018. Plan aprender conectados, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina. (mayo 30 de 2018). <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender-conectados>.
- Rodríguez, O. (2010). Balance de los Objetivos del Milenio en Colombia. *OASIS*, (15), 221-246. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/oasis/article/view/3169>.
- Sapelli, C., y Bukstein, D. (2011). El estancamiento de la inversión en capital humano en Uruguay: un análisis de cohortes. *Revista de Economía Segunda Epoca*, 18(1), 111-152. <https://www.bcu.gub.uy/Estadisticas-e-Indicadores/Revista%20de%20Economia/iee-s02i0511.pdf>.
- Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas (2015). Lograr la enseñanza primaria universal. En *Objetivos de Desarrollo del Milenio en Bolivia. Octavo Informe de progreso 2015*. (pp. 43-54). https://www.udape.gob.bo/portales_html/ODM/Documentos/InfProgreso/8vo_Informe_de_progreso.pdf.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones (07 de diciembre de 2018) comunicado de prensa. *La UIT publica las estimaciones mundiales y regionales de TIC de 2018*. <https://www.itu.int/es/mediacentre/Pages/2018-PR40.aspx>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

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

Calidad de vida familiar de estudiantes chilenos con discapacidad

Marcela Bizama Muñoz^a y Sandra Burdiles Melgarejo^b
Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile

Recibido: 21 de abril 2022 - Revisado: 11 de octubre 2022 - Aceptado: 28 de noviembre 2022

RESUMEN

La Calidad de Vida Familiar es un estado deseable de bienestar personal experimentado por una familia cuando sus diversas necesidades se encuentran cubiertas. Esta investigación tuvo como propósito analizar la percepción del grado de importancia de cada uno de los dominios de Calidad de Vida Familiar atribuida por familias de estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, así como su nivel de satisfacción con los servicios y apoyos recibidos. Se trabajó con un diseño transversal descriptivo. La muestra quedó conformada por 48 familias de estudiantes con Discapacidad Intelectual y/o Trastorno del Espectro Autista de la Región del Biobío, Chile, cuyas edades fluctuaban entre 8 y 26 años. El instrumento utilizado fue la Escala de Calidad de Vida Familiar del Beach Center University of Kansas adaptado para países hispanohablantes. Los resultados obtenidos muestran que los dominios de Calidad de Vida Familiar estimados como más importantes por las familias de los jóvenes con discapacidad que participaron del estudio fueron *Interacción Familiar*, *Recursos Familiares* y *Salud y Seguridad*. Respecto del nivel de satisfacción con los servicios y apoyos recibidos por los estudiantes con discapacidad derivadas de Discapacidad Intelectual y/o Trastorno de Espectro Autista, la mayoría de los encuestados se encuentra entre los rangos *Satisfecho* y *Muy Satisfecho*.

Palabras clave: Discapacidad; familia; calidad de vida familiar; discapacidad intelectual; trastorno del espectro autista.

^{*}Correspondencia: Marcela Bizama Muñoz (M. Bizama).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-3515-4504> (mbizama@ucsc.cl).

^b  <https://orcid.org/0009-0003-5447-9758> (sburdiles@magister.ucsc.cl).

Quality of Life in Families of Chilean Students with Disabilities

ABSTRACT

The quality of family life is understood when a person covers their personal and family needs. In Chile, the appropriate mechanisms for its evaluation are unknown, which makes it difficult to provide relevant intervention guidelines. The research characterized the perception of the degree of importance of each of the domains of family quality of life attributed by the families of students with permanent educational needs derived from disability, as well as the level of satisfaction with the services and supports received. We worked with a descriptive transversal design. The sample was made up of 48 families of students with special educational needs derived from Intellectual Disability or Autism Spectrum Disorder in the Biobío Region, Chile, whose ages ranged between 8 and 26 years. The instrument used was the Family Life Quality Scale of the Beach Center, University of Kansas, Colombian Adaptation. The results obtained show that the domains estimated as most important by families were Family Interaction, Health, Safety, and Family Resources. On the other hand, most of the families surveyed are between the satisfied and very satisfied ranks with the services and supports they receive.

Keywords: Disability; family; family quality of life; intellectual disability; autism spectrum disorder, scholars.

1. Introducción

Todas las familias, incluidas las afectadas por la discapacidad, desean y merecen oportunidades para una alta calidad de vida (Boehm y Carter, 2019).

El constructo *Calidad de Vida* se refiere a un estado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales influenciadas por factores personales y ambientales, similares en todas las personas, pero que varían individualmente en importancia y valores según el contexto y la cultura (González Casas et al., 2021; Verdugo et al., 2020).

Específicamente, en este modelo, se distinguen ocho dimensiones esenciales indicadores de la *Calidad de Vida* de una persona: *Bienestar Emocional*, *Bienestar Físico*, *Bienestar Material*, *Relaciones Interpersonales*, *Desarrollo Personal*, *Autodeterminación*, *Inclusión Social* y *Derechos*.

En ese sentido, el constructo *Calidad de Vida* es considerado actualmente como un concepto más amplio que la mera producción económica y el nivel de vida de las personas o de una sociedad, puesto que incluye toda la gama de factores que influyen en aquello que las personas valoran en la vida, llegando más allá de su lado material (Morán et al., 2019; Schalock, et al., 2016; Stieglitz et al., 2009).

El constructo *Calidad de Vida* fue estudiado primeramente en los países nórdicos, así como en Estados Unidos y Canadá, naciones que propusieron en sus políticas que fuera asumido como un indicador de éxito en los programas e iniciativas sociales encaminados a la prevención e intervención en la población, lo que ha sido aceptado posteriormente por diferentes países (Poston et al., 2003). Desde esta perspectiva política del *Bienestar*, los gobiernos deben jugar un rol importante no solo en las economías actuales, sino también en el *Bienestar* y en la *Calidad de Vida* de sus ciudadanos. En este sentido, según lo planteado por Stieglitz et

al. (2009), los estados deberían proporcionar a sus comunidades, por una parte, servicios de naturaleza colectiva tales como seguridad ciudadana y, por otra parte, servicios de naturaleza individual como vivienda, salud y educación.

De esta forma, desde hace algunos años, se han ido modificando los criterios de medición de aquello que se conceptualiza como *Desarrollo*, para cambiar el énfasis de medir la producción económica por medir más bien el *Bienestar y la Calidad de Vida* de las personas que forman parte de una comunidad.

En este marco social, la Calidad de Vida Familiar de las personas con discapacidad ha despertado un interés creciente en la última década (Fernández et al., 2015). Actualmente, los movimientos sociales que abogan por la justicia social, la equidad y la igualdad de derechos en el mundo, intentan canalizar las decisiones de los gobiernos y otras organizaciones para que se reconozcan las distintas diversidades, no solo raciales o de género, sino también de otras condiciones humanas como la discapacidad (Roldán Berrio, 2019).

1.2 Calidad de Vida Familiar y Discapacidad

En el contexto anteriormente analizado, se ha desarrollado en las últimas décadas el constructo *Calidad de Vida Familiar*, entendido como el estado deseable de bienestar personal que se encuentra influenciado por factores individuales y ambientales y que es experimentado por una familia cuando sus diversas necesidades se encuentran cubiertas (Bello-Escamilla et al., 2017; Bello-Escamilla et al., 2017; Poston et al., 2003).

Una teoría de base importante al respecto, es la perspectiva ecológica de Bonfenbrenner (1987) que distingue 4 contextos o niveles al interior de los cuales intervienen los diferentes factores de cada marco de desarrollo: el *Mesosistema*, que es la integración de los grupos sociales nucleares en su perspectiva de instituciones sociales (familia, escuela); el *Exosistema*, que corresponde a la integración de las instituciones que regulan los servicios sociales (educación, vivienda, transporte, trabajo, salud, recreación, deporte y tiempo libre); el *Microsistema*, que corresponde al patrón de actividades, roles, relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa y el *Macrosistema*, que se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden. Por otra parte, desde el paradigma sistémico, se entiende que el individuo nace como parte de un sistema y que, por tanto, su desarrollo y su desempeño están estrictamente ligados a las condiciones del entorno, considerando que todos los elementos de un sistema son interdependientes. Esta mirada cuestiona las posturas intra individuales por considerar que atribuyen todos los problemas al individuo y no se observa su relación con el contexto que lo rodea.

Desde una perspectiva ecológica-sistémica, entonces, se consideraría a la persona con discapacidad como un ciudadano con igualdad de derechos a la participación en la vida cotidiana y a recibir apoyos y servicios sociales según su necesidad.

La familia de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad influye directamente en sus expectativas, posibilidades y bienestar y se ve muchas veces involucrada en desempeñar una mayor cantidad de tareas y roles que no son comunes en otros entornos (Verdugo, 2004). Por ello, los miembros de las familias de personas con discapacidad tienen que ser flexibles, pese a sus aspiraciones o a su exposición a situaciones fuertes que puedan surgir en las diferentes etapas de la vida (Crespo y Verdugo, 2013).

Por tanto, el ambiente familiar de aquellas familias con algún miembro con discapacidad es distinto a aquel de familias que no tienen entre sus miembros personas con discapacidad. En ello influyen factores de tipo directos e indirectos, que permiten construir una determinada identidad social (Verdugo et al., 2006; Verdugo y Schalock, 2013). Desde esta premisa, es que se habla de *Calidad de Vida Familiar* de familias con estudiantes con discapacidad.

Al respecto, los cuidadores primarios son quienes mejor pueden visualizar el impacto que causa la discapacidad en su entorno familiar, puesto que habitualmente deben realizar transformaciones internas y realizar demandas que permitan generar servicios de apoyo, de acuerdo a la discapacidad presente (Córdoba et al., 2014; Verdugo et al., 2020). Por ello, son los cuidadores primarios quienes pueden entregar su propia perspectiva en relación a su *Calidad de Vida Familiar* (Verdugo y Schalock, 2013).

Existen diferentes variables que inciden directamente en la *Calidad de Vida Familiar*. Así, esta estará determinada por distintos factores, tales como las características de los rasgos de las dinámicas familiares, las relaciones de la familia con otros individuos, las actuaciones de los servicios y apoyos, además de la existencia de una red organizada que responda a las necesidades del individuo con discapacidad (Fernández-González et al., 2015; Zuna et al., 2009).

Es así que los entornos familiares de estudiantes con discapacidad necesitan de recursos y de apoyos pertinentes en todo momento, dado que muchas veces sus miembros no se encuentran preparados para dar respuesta a las funciones que son derivadas de esto producto de sus creencias, del momento evolutivo familiar, del estigma social, de los factores propios que genera un diagnóstico, así como también de la experiencia que pudiera tener la familia ante la situación de discapacidad (Salcedo et al., 2012).

Lo anterior parte de la premisa de que, si existe una familia que posee un hijo o hija con discapacidad que requiere educación especial, existirá un desequilibrio emocional, físico y económico que alterará la dinámica familiar por ausencia o falta de información y/o por falta de orientación sobre las políticas actuales de educación (Fernández et al., 2013; Verdugo y Schalock, 2013).

Investigaciones actuales en el área, muestran que a mayor limitación funcional del miembro de la familia con discapacidad se percibe una peor calidad de vida, lo que permite pensar que los niveles de la discapacidad influyen de manera negativa en la percepción de una peor calidad de vida (Cedillo Armijos et al., 2022; Gaviria-Bustamante et al., 2019).

En efecto, la literatura especializada señala que en familias con hijos o hijas con discapacidad intelectual (DI), los cuidadores primarios se encuentran sobrecargados por el hecho de tener que cuidar a sus familiares con esa condición, lo que provoca, en ocasiones, su malestar y desesperación. Por otra parte, las relaciones sociales de estas familias con amistades u otros agentes sociales, también se ven empobrecidas (Fernández-Faúndez et al., 2012).

Al respecto, hallazgos del estudio de Boehm y Carter (2019) destacaron la importancia de las relaciones sociales tanto informales (es decir, familiares, amigos) como formales (es decir, profesionales), así como la relevancia de la espiritualidad/religiosidad, como factores que contribuyen a la Calidad de Vida Familiar de niños y jóvenes con discapacidad intelectual.

De igual modo, en familias de hijos o hijas con trastorno del espectro autista (TEA), en distintos estudios se evidencia que los actores del núcleo familiar experimentan una intensa sobrecarga, lo que muchas veces se traduce en elevados niveles de afectación en la salud física y psicológica, síntomas depresivos y sentimientos de alienación social, lo que repercute en su bienestar general (Salgado y Espinoza, 2014).

En investigaciones recientes, no obstante, se aprecia que las familias con miembros con discapacidad que reciben atención psicosocial y orientación profesional, pueden desarrollar una dinámica familiar armónica y positiva, que favorece el desarrollo del individuo con discapacidad y su *Calidad de Vida Familiar* (Muñoz- Valdés et al., 2012).

En Chile, sin embargo, no se conoce a cabalidad la percepción que poseen los familiares de estudiantes con discapacidad respecto de su *Calidad de Vida Familiar* y cómo esta afecta en sus sueños, aspiraciones e intereses (Bello-Escamilla et al., 2017; Muñoz et al., 2012; Navarrete y Ossa, 2013; Ossa et al., 2014).

Es así que surgen interrogantes en relación a cómo las familias chilenas vivencian su propia *Calidad de Vida Familiar* al momento de saber que uno de sus miembros posee necesidades educativas especiales derivada de DI o TEA, las que, como se sabe, afectan los diferentes aprendizajes a lo largo de la vida, alteran su educación, entorno familiar y contexto y requieren a la vez de apoyos especializados de manera de disminuir las barreras para aprender y participar en la sociedad. Esto constituye actualmente, un vacío investigativo importante de cubrir, desde la perspectiva implementada actualmente en nuestro país, la cual se basa en un enfoque de derechos e igualdad de oportunidades.

2. Objetivos del estudio

La presente investigación buscó analizar la importancia que las familias de estudiantes chilenos con Discapacidad Intelectual o Trastornos del Espectro Autista, otorgan a las diferentes dimensiones de la *Calidad de Vida Familiar*.

Por otra parte, se pretendió identificar el nivel de satisfacción que tienen las familias de estudiantes chilenos con Discapacidad Intelectual o Trastornos del Espectro Autista, con los servicios y apoyos recibidos.

3. Método

3.1. Diseño

Se utilizó un diseño de tipo transversal descriptivo.

3.2. Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística, intencional y por conveniencia. La selección de los sujetos se realizó sobre la base de ser éstos accesibles y adecuados al objeto de estudio.

Participaron 48 familias de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales derivadas de DI o TEA, que asisten a un establecimiento especial de dependencia municipal de la Región del Biobío, Chile y que accedieron a participar del estudio a través de consentimiento informado.

Para la conformación de la muestra se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- (a) Los familiares de los estudiantes debían vivir con ellos a diario;
- (b) Los estudiantes debían tener un diagnóstico de Discapacidad Intelectual y/o de Trastorno del Espectro Autista y
- (c) La edad del integrante del grupo familiar que responde la Escala debía ser mayor a 18 años. La información general de la muestra se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1

Participantes del Estudio.

	Domicilio		Asiste al Establecimiento	Asiste además a otra institución
	Vivienda Familiar	Institución		
Hombres	33	2	35	7
Mujeres	11	2	13	3
Total	44	4	48	10

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2, muestra aspectos del apoderado del niño o joven con discapacidad tales como: antecedentes relativos al género, parentesco, estado civil, situación laboral, nivel educativo, grupo familiar del estudiante.

Tabla 2

Información de los integrantes del grupo familiar de estudiantes con DI o TEA participantes del estudio.

	Género		Parentesco	Estado Civil Padres		Situación Laboral	Estudios		Ingresos
	Masc	Fem		Padre/Madre	Casado		Soltero	Trabajando	
Est. Hombre	4	31	28	18	10	15	6	1	11
Est. Mujer	1	12	11	7	5	5	4	2	4
Total	5	43	39	25	15	20	10	3	15

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 3, informa sobre los estudiantes con discapacidad y sus principales características: 35 estudiantes tienen diagnóstico de DI en diferentes rangos: leve, moderado y severo, y 13 de ellos cuentan con diagnóstico de TEA de nivel II y III, según el DSM-5. Así mismo, se aprecia que los alumnos en su mayoría son el único miembro de la familia que posee una discapacidad. La mayoría se encuentra en un nivel de discapacidad que oscila entre leve y moderado. Como dificultades anexas a la discapacidad se observan los trastornos conductuales y la presencia de una segunda discapacidad. Todos ellos se encuentran actualmente en modalidad de educación especial dentro de la institución ya mencionada.

Tabla 3

Información de los Estudiantes con DI y TEA.

	Diagnóstico		Disc. en la Familia		Nivel de Discapacidad			Trastornos Anexas		Estado Civil
	D.I.	TEA	1 persona	1 o +	Leve	Mod.	Severo	Dif. Conduct	2 o + Discap.	Soltero
Hombre	23	12	27	8	13	14	8	12	19	35
Mujer	12	1	8	5	5	4	4	5	6	13
Total	35	13	35	13	18	18	12	17	25	48

Fuente: Elaboración propia.

3.3 Instrumento

Para cumplir con el propósito del estudio, se utilizó la *Escala de Calidad de Vida Familiar (ECVF) para Familias de Personas con Discapacidad*, de Córdoba et al. (2011): este instrumento fue inicialmente diseñado por el Beach Center on Disability de la Universidad de Kansas, EEUU en el año 2003 (Farran et al., 2009). Posteriormente en la ciudad de Cali-Colombia, se realizó la adaptación del instrumento al español y se estudiaron sus propiedades psicométricas (Córdoba et al., 2008; Córdoba et al., 2011; Verdugo et al., 2006).

La Escala cuenta con 41 ítems que permiten determinar la importancia y satisfacción con la Calidad de Vida, según la percepción de las familias, en cinco dimensiones: (1) *Interacción Familiar*: (9 ítems); (2) *Rol Parental* (8 ítems); (3) *Salud y Seguridad*: (8 ítems); (4) *Recursos Generales Familiares*: (8 ítems); y (5) *Apoyo a la Discapacidad* (8 ítems).

Los encuestados deben indicar el grado de Importancia que para ellos tiene cada uno de los ítems, mediante una escala de respuesta Likert, escogiendo entre 5 opciones, desde 1="poco importante"; hasta 5="crucialmente importante" y el grado de Satisfacción desde: 1="muy insatisfecho"; hasta 5="muy satisfecho".

El análisis factorial confirmatorio de la escala en la población colombiana evidenció un buen ajuste del modelo de cinco factores propuestos en la escala original ($\chi^2 = 1196.91$, $p < .01$; RMR= .06; GFI= .98; NFI= .97; RFI= .97). Asimismo, los estudios de confiabilidad mostraron una consistencia interna adecuada (valores α entre .83 y .89 para las diferentes subescalas), como así también una estabilidad temporal de las puntuaciones (valores r entre .46 y .77).

Las respuestas fueron corregidas según el *Grado de Importancia* estimado por el entrevistado y por el *Nivel de Satisfacción* de la familia hacia los servicios recibidos (Córdoba et al., 2011).

Para su aplicación en la muestra chilena, se realizó una adaptación lingüística del instrumento al español de Chile, a través del método interjueces. Posteriormente, se realizó una aplicación piloto a 15 familias de niños y jóvenes con discapacidad derivada de DI o TEA. La Escala de CVE, al haber sido adaptada lingüísticamente a la población chilena, tuvo resultados semejantes a los estudios realizados en Colombia en cuanto a confiabilidad y validez. Por otra parte, no existió disminución de ítems, sino solo cambio de algunas palabras de tipo local y/o reorganización gramatical de frases. De esta forma, el instrumento mantuvo la estructura tanto de la Escala Original de Kansas, como la de la Escala de Colombia (Verdugo et al., 2006), que fue utilizada para realizar el estudio.

El estudio de correlaciones en la muestra piloto aplicada a la muestra chilena entregó resultados que permiten inferir que la escala puede ser aplicada a una muestra más amplia para así poder realizar una posible validación a la población nacional. Se destaca en la dimensión de *Rol Parental* en la prueba test-retest una correlación negativa para *Satisfacción*, lo cual puede ser asociado al tamaño de la muestra de estudio. Pese a ello, los datos fueron estadísticamente significativos, según señala la prueba Alfa de Cronbach. El estudio de correlaciones en la muestra piloto puede apreciarse en la Tabla 4.

Tabla 4

Matriz de Correlación para la Muestra Piloto en ECVF.

Subescalas	Test-Retest		Consistencia Interna	
	Importancia	Satisfacción	Importancia	Satisfacción
Interacción Familiar	0,926**	0,647*	0,720	0,733
Rol Parental	0,619**	-0,066	0,949	0,986
Salud y Seguridad	0,278	0,411	0,943	0,649
Recursos Familiares	0,566	0,745*	0,824	0,949
Apoyo para personas con discapacidad	0,839**	0,739*	0,842	0,897
Puntuación Total	0,806**	0,487**	0,849	0,967

Nota: **La correlación es significativa al nivel de 0,01. / *La correlación es significativa al nivel de 0,05 (2-colas)

N=48

Fuente: Elaboración propia.

3.4 Procedimientos y Ética del Estudio

Se solicitó la autorización respectiva al establecimiento educacional en convenio para la aplicación de la Escala a la muestra de 45 familias. Se explicó a las autoridades del establecimiento el tipo de evaluación a realizar, la modalidad de aplicación y el tiempo estimado para la aplicación del instrumento al total de la muestra. Posteriormente, las familias participantes del estudio firmaron los consentimientos informados correspondientes. Luego, una de las investigadoras aplicó el instrumento a los participantes en forma individual, en dependencias facilitadas por el establecimiento educacional. Cada una de las entrevistas tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

3.5. Análisis de la Información

Con la información obtenida se construyó una base de datos en planilla Excel, que luego se exportó al programa IBM SPSS Statistics versión 20.0. Se utilizó estadística descriptiva de frecuencias, porcentaje y medidas de tendencia central de la información recabada, en relación a las dos variables foco: Importancia atribuida por las familias de niños y jóvenes con discapacidad a los diferentes dominios de la CVF y Nivel de Satisfacción de las familias de niños y jóvenes con discapacidad con los servicios de apoyo recibidos.

4. Resultados

4.1 Importancia atribuida por las familias a los diferentes dominios de la CVF

Uno de los objetivos de esta investigación buscó principalmente describir la percepción que posee el entorno familiar de los estudiantes con NEE permanentes en relación a la importancia atribuida a los distintos dominios de la CVF: *Interacción Familiar*, *Rol Parental*, *Salud y Seguridad*, *Recursos Familiares* y *Apoyos hacia la Discapacidad*, así como su satisfacción en cada uno de estos dominios.

Al respecto de la *Importancia* atribuida por las familias de niños, niñas y jóvenes con discapacidad permanente derivada de DI y TEA, los dominios estimados como más importantes fueron *Interacción Familiar* (Rango 4, M=4,17; DE= 0.572); *Salud y Seguridad* (Rango=4; M= 4,33; DE=0.586) y *Recursos Familiares* (Rango=4; M=3,98; DE=0,798).

Por otra parte, el *Rol Parental* y los *Apoyos* recibidos fueron estimados por las familias participantes del estudio como levemente menos importantes. La Tabla 5 resume estos resultados.

Tabla 5

Importancia atribuida por las familias de niños y jóvenes con Discapacidad derivadas de DI y TEA a los diferentes dominios de Calidad de Vida Familiar.

	Media	Desv. Típica	Rango	Que tan importante...									
				Poco Importante		Algo Importante		Medianamente Importante		Muy Importante		Crucialmente Importante	
				Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
IT	4,17	0,57	4	3	0,7	5	1,1	14	3,2	323	73,2	87	19,7
RP	4,15	0,50	3	0	0	7	1,8	4	1	299	76,3	74	18,9
SS	4,33	0,58	4	1	0,3	5	1,3	2	0,5	233	59,4	143	36,5
RF	3,98	0,79	4	8	2,0	15	3,8	32	8,2	249	63,5	80	20,4
APD	4,26	0,66	3	0	0	8	2,0	23	5,9	214	54,6	139	35,5

Nota: IT: Interacción Familiar; RP: Rol Parental; SS: Salud y Seguridad; RF: Recursos Familiares; APD: Apoyos hacia la Discapacidad.

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Nivel de Satisfacción de las Familias con la CVF

Otro objetivo de la investigación fue conocer el grado de *Satisfacción* con los servicios y apoyos recibidos por los estudiantes con discapacidad derivadas de DI y/o TEA. Al respecto, la mayoría de los encuestados se encuentra entre en los rangos *Satisfecho* (Rango 4) y *Muy Satisfecho* (Rango 5).

La media y desviación estándar obtenidas fueron: *Interacción Familiar* (M=4.17; D. E=0.572), *Rol Parental* (M=4.15; D. E=0.505), *Salud y Seguridad* (M=4.33; D. E=0.586), *Recursos Familiares* (M=3.98; D. E=0.798) y *Apoyos Hacia la Discapacidad* (M=4.26; D. E=0.662). La Tabla 6 resume estos resultados.

Tabla 6

Satisfacción atribuida por la Familia de niños y jóvenes con discapacidad derivadas de DI y TEA a los diferentes dominios de Calidad de Vida Familiar.

	Media	Des. Típica	Rango	Que tan satisfecho estoy yo con ello...									
				Muy Insatisfecho		Insatisfecho		Neutral		Satisfecho		Muy Satisfecho	
				Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
IT	3,84	1,13	4	18	4,2	46	10,6	72	16,7	149	34,5	147	34,0
RP	3,91	1,07	4	11	2,9	40	10,4	53	13,8	147	38,3	133	34,6
SS	3,71	1,21	4	24	6,3	54	14,1	51	13,3	137	35,7	118	30,7
RF	3,58	1,20	4	28	7,3	51	13,3	72	18,8	137	35,7	96	25,0
APD	3,57	1,28	4	35	9,1	55	14,3	58	15,1	129	33,6	107	27,9

Nota: IT: Interacción Familiar; RP: Rol Parental; SS: Salud y Seguridad; RF: Recursos Familiares; APD: Apoyos Hacia la Discapacidad.

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

El objetivo general de este trabajo fue analizar la *Calidad de Vida Familiar* en familias de estudiantes chilenos con DI o TEA, en edades comprendidas entre 8 y 26 años, educados en un establecimiento escolar de Educación Especial. Para ello, se analizaron dos dimensiones: la importancia atribuida por las familias a los diferentes dominios de la Calidad de Vida Familiar y el nivel de satisfacción de las familias con los Servicios y Apoyos recibidos.

Respecto de la importancia atribuida a los diferentes dominios de la *Calidad de Vida Familiar*, los dominios estimados como más importantes por las familias participantes del estudio fueron *Interacción Familiar*; *Salud y Seguridad* y *Recursos Familiares*.

En relación a la importancia otorgada por las familias a la dimensión *Interacción Familiar*, el resultado coincide con el estudio realizado también en Chile por [Bello-Escamilla et al. \(2017\)](#) en otro contexto social. De esta forma, la *Interacción Familiar*, es una dimensión importante de la Calidad de Vida Familiar, desde la perspectiva de las familias chilenas, las que tienen en cuenta la comunicación y el apoyo que debe existir a diario entre los miembros de la familia, para suplir las necesidades presentes ante un familiar con discapacidad.

En relación a la dimensión *Salud y Seguridad*, también es un dominio considerado como muy importante y con el cual las familias se encuentran satisfechas, puesto que saben que los apoyos a los cuales acceden en la actualidad, brindados por el Estado, son de un alto costo económico. Por este motivo, en ocasiones las familias de niños y jóvenes con discapacidad se sienten discriminados al pedir este tipo de apoyos en instituciones de carácter privado o público, tal como lo señalan [Giaconi Moris et al. \(2017\)](#), en estudios realizados en otro contexto social.

En lo referente a la dimensión *Recursos Familiares*, los resultados obtenidos en esta investigación pueden también ser comparado con otros estudios que mencionan la falta de apoyo social existente en vacaciones, fines de semana, o para poder realizar actividades en donde el grupo familiar puede verse superado o atareado, puesto que la falta de recursos económicos puede ser una barrera bastante relevante a considerar ([Araújo et al., 2016](#)).

Al mismo tiempo, se identificó que las familias encuestadas tienden, en ocasiones, a recurrir a una sola persona de la propia familia para que los apoye en el cuidado de la persona con discapacidad, persona que es, en general, la abuela. Si bien existe por parte de los cuidadores primarios un desgaste físico y psíquico importante o una imposibilidad de desarrollarse laboralmente puesto que deben ejercer labores de cuidado en todo momento hacia sus familiares con discapacidad ([Giaconi Moris et al., 2017](#)), la abuela de la familia no es el tipo de ayuda doméstica que deberían tener, puesto que la sociedad debería brindar s apoyos sociales necesarios en esta área. En efecto, el rol de cuidador de la persona con discapacidad en las familias encuestadas es principalmente ejecutado por la madre, quien es la que recibe todo el peso que esto conlleva, con el consiguiente desgaste, tanto físico como psicológico. Esto coincide con estudios realizados en otras latitudes, tal como se señala en [Verdugo et al. \(2020\)](#), en las que se destaca el esfuerzo y la dedicación exclusiva asumida por la madre ([Cuevas et al., 2019](#); [Kovac y Memisevic, 2017](#)). Es claro, entonces, que el entorno cercano no siempre le brinda a la madre de familia los apoyos respectivos para que esto pueda ser más equitativo, obligando a la madre a recurrir a otra mujer de la familia de más edad, como es la abuela, en caso de necesidad.

Respecto de la Satisfacción con los Servicios y Apoyos recibidos por los estudiantes con discapacidad derivada de DI y TEA, como ya señalamos, la mayoría de las familias encuestadas se encuentra entre el rango *Satisfecho (Rango 4)* y *Muy Satisfecho (Rango 5)*.

6. Discusión

En investigaciones realizadas anteriormente en Chile por otros autores con la ECVF adaptada a la población de España, se evidenció que, en *Satisfacción*, las familias buscan herramientas o estrategias de tipo personal para afrontar los desafíos que conlleva el tener un hijo en situación de discapacidad, sobre todo en el ámbito de *Bienestar Emocional* (Bello-Escamilla et al., 2017).

Al comparar con este estudio, realizado en otra región del sur de Chile, sucede algo muy similar, debido a que las familias tienden a adaptarse a las diferentes situaciones que vivencian a diario, tratando de buscar soluciones entre ellos o entre grupos similares, formando agrupaciones o redes de apoyo comunitarias.

Sin embargo, en Colombia, este es un indicador considerado en *Recursos Familiares* (Córdoba et al., 2011). En ese estudio, se aprecia que la población de Colombia presenta bajos resultados en los indicadores de *Recursos Familiares* y en los de *Apoyos relacionados con la Discapacidad*. Este resultado obtenido en el país vecino, no coincide con los resultados obtenidos en la población chilena, ni con el estudio realizado en Chillán, Chile, con la aplicación de la Escala de CVF adaptada a la población española por Bello-Escamilla et al. (2017), ni tampoco con el presente trabajo realizado en la Región del Biobío, Chile, con la escala de CVF de Córdoba et al. (2011). Lo anterior puede explicarse principalmente porque en Chile ha existido en la última década un movimiento bastante relevante en materia de inclusión que ha realizado mejoras en diferentes áreas, sobre todo en apoyos y servicios en salud y educación para niños y jóvenes con discapacidad.

Puesto que las familias son los núcleos sociales que requieren de servicios y apoyos considerables ante la presencia de un hijo en situación de discapacidad, la adaptación lingüística de esta herramienta, así como su posterior aplicación, es el pie inicial para conocer las diferentes temáticas de CVF existentes en la región y en el país, de manera de poder formular nuevos conocimientos y nuevas redes de apoyos en beneficio de las personas, niños, niñas y jóvenes con discapacidad y sus familias.

Esta investigación permite, además, dar un paso importante en la elaboración de planes de intervención psicopedagógica y pedagógica en CVF, que constituyan un aporte para las familias de niños y jóvenes con NEE con discapacidad derivada de DI o TEA, dado que el trabajo permite diseñar lineamientos de trabajo conjunto entre formación en educación superior en universidades, a nivel de Educación Especial y de Pedagogía en general, establecimientos educativos y equipos de salud.

Por último, es necesario referirse a las limitaciones del presente estudio. Como el tamaño de la muestra no permite generalizar los resultados al total de la población chilena con discapacidad, resultaría interesante, en investigaciones futuras, incluir una mayor cantidad y diversidad de familias de estudiantes en situación de discapacidad que consideraran otros establecimientos educativos de la región y/o del país y que cumplieran con los mismos criterios de inclusión y exclusión que fueron utilizados en este estudio.

Por otra parte, el amplio rango de edad de los participantes (8-26 años) es una limitación de la muestra que debería ser subsanada en estudios futuros puesto que podríamos hipotetizar que las necesidades y satisfacción con cada una de las dimensiones de la *Calidad de Vida Familiar* pueden variar según la edad de los estudiantes con discapacidad y los años de cuidado que lleva el cuidador principal. Asimismo, se ha establecido en la literatura reciente la directa relación existente entre mejor calidad de vida de las personas con discapacidad y la variable tiempo de tutela, en el sentido que a mayor tiempo de tutela, entendida como un sistema de apoyo especializado prolongado, mejor es la calidad de vida de la persona con discapacidad (González Casas et al., 2021).

Referencias

- Araújo, C., Paz, B., y Gelabert, S. (2016). Tipos de apoyo a las familias con hijos con discapacidad y su influencia en la calidad de vida familiar. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 21 (10), 3121-3130. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.18412016>.
- Bello-Escamilla, N., Rivadeneira, J., Concha-Toro, M., Soto-Caro, A., y Díaz-Martínez, X. (2017). Escala de Calidad de Vida Familiar: validación y análisis en población chilena. *Universitas Psychologica*, 16 (4), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.ecvf>.
- Boehm, T., y Carter, E. (2019). Family Quality of Life and Its Correlates among Parents of Children and Adults with Intellectual Disability. *Am J Intellectual Development Disability* 124 (2), 99–115. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-124.2.99>.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Paidós.
- Cedillo Armijos, M., Espinosa, A., Bayarre Veja, H., González Cedillo, M., y Serrano Patten, A. (2022). Funcionalidad general y calidad de vida percibida en personas con discapacidad. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 40(4). <http://www.revibiomedica.sld.cu/index.php/ibi/article/view/2388/1085>.
- Córdoba-Andrade, L., Gómez-Benito, J., y Verdugo-Alonso, M. (2008). Calidad de Vida familiar en personas con Discapacidad: Un Análisis Comparativo. *Universitas Psychologica*, 7, (2), 369-383. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a06.pdf>.
- Córdoba, L., Verdugo, M., y Gómez, J. (2001; 2011). *Escala de Calidad de Vida Familiar: para familias de personas con discapacidad*. Manual de adaptación para Colombia, INICO, Salamanca-España. http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26223/escala_calidad_vida_colombia_cuestionario.pdf.
- Crespo, M., y Verdugo, M.A. (2013). Planificación centrada en la persona: una nueva forma de trabajar en el ámbito de la discapacidad. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 135-154). Salamanca: Amarú Ediciones, Colección Psicología.
- Cuevas, M. M., Salcedo, R., y Díaz, F. (2019). Discapacidad y familia en contextos multiculturales. Un estudio sobre la realidad en la ciudad autónoma de Ceuta. *Revista Pedagogía Social*, (33), 111-126
- Farran, L.K., Lederberg, A.R., y Jackson, L.A. (2009). Maternal input and lexical development: The case of deaf pre-schoolers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44, 145-163. <http://doi.org/10.1080/13682820801973404>.
- Fernández, A., Chávez, M., y Moncada, K. (2013). *Calidad de Vida Familiar en Personas con discapacidad Intelectual*, (Tesis de Pre-Grado), Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo-Venezuela.
- Fernández-Faúndez, E., Martínez, B., Gómez, L., y Jorrín, I. (2012), Calidad de vida en familias de personas mayores con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre de Discapacidad Intelectual Siglo Cero*, 43 (4), 244, 31-48. <http://hdl.handle.net/11181/3791>.
- Fernández-González, A., Montero-Centeno, D., Martínez-Rueda, N., Orcasista-García, J., y Villaescusa-Peral, M. (2015). Calidad de Vida Familiar: Marco de Referencia, Evaluación e Intervención. *Ediciones Universidad de Salamanca*, 46 (2), 254, 7–29. <http://revistas.usal.es/index.php/0210-1696/article/view/scero2015462729>.
- Gaviria–Bustamante K.E., Amador-Ahumada, C.E., Herazo Beltrán, Y., y Hernández Galvis, D. (2019). Relación entre funcionamiento y calidad de vida en personas con discapacidad. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(2), 166-73. https://www.revistaavft.com/images/revistas/2019/avft_3_2019/7_relacion_funcionamiento.pdf.

- Giacconi-Moris, C., Pedrero-Zanhueza, Z., y San Martín-Peñailillo, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Psicoperspectivas*, 16(1), 55-66. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071869242017000100006.
- González Casas, D.E., Gallardo Peralta, L., Rivera Álvarez, J.M., y Mercado García, E. (2021). Efecto de la tutela en la calidad de vida de personas con discapacidad en España. *Rev Esp Salud Pública*, 95.
- Kovac, A., y Memisevic, H. (2017). Quality of Life of Parents of Children with Intellectual Disabilities in Croatia. *Journal of Educational and Social Research*, 7(2), 43-48. <https://doi.org/10.5901/jesr.2017.v7n2p43>.
- Morán Suarez, M.A., Gómez Sánchez, L.E., y Alcedo Rodríguez, M.A. (2019). Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con autismo y discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 50(3), 271, 29-46. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20195032946>.
- Muñoz-Valdés, Y., Poblete-Toloza, Y., y Jiménez-Figueroa, A. (2012). Calidad de vida familiar y bienestar subjetivo en jóvenes con discapacidad intelectual de un establecimiento con educación especial y laboral de la Ciudad de Talca. *Interdisciplinaria*, 29(2), 207-221. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166870272012000200001.
- Navarrete, L., y Ossa, C. (2013). Estilos parentales y calidad de vida familiar en adolescentes con conductas disruptivas. *Ciencias Psicológicas*, 7(1), 47-56.
- Ossa, C., Navarrete, L., y Jiménez, A. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán (Chile). *Investigación & Desarrollo*, 22(1), 19-37.
- Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis J., y Wang, M. (2003). Family Quality Of Life: A Qualitative Inquiry. *American Association on Mental Retardation*, 41, 5, 313-328. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12962536>.
- Roldán Berrio, N. (2019). Vivencias de reconocimiento y compasión de personas en condición de discapacidad. Hacia la autonomía y la vida independiente. *Siglo Cero*, 50(3), 271, 67-87. <http://dx.doi.org/10.14201/scero20195036787>.
- Salcedo, R., Liébana, J., Pareja, J., y Real, S. (2012). Las consecuencias de la discapacidad en familias de la ciudad de Ceuta. *REOP*, 23(2), 139 – 153. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230791010>.
- Salgado, A., y Espinoza, N. (2014). *Dificultades en el Aprendizaje y Autismo*. Madrid – España. Cultural S.A. Polígono Industrial Arroyomolinos.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. Á., Gómez, L. E., y Reinders, H. (2016). Moving us towards a theory of individual quality of life. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 121 (1), 1-12. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>.
- Stieglitz, J.E., Sen, A., y Fitoussi, J.P. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Quality_of_life_indicators_-_measuring_quality_of_life.
- Verdugo, M., Córdoba, L., y Gómez, J. (2006). Adaptación y Validación al Español de la Escala Calidad de Vida Familiar. *Revista Española de Discapacidad Intelectual*, 37(2), 218, 41-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2055940>.
- Verdugo, M., y Schalock, R. (2013). *Discapacidad e Inclusión: Manual para la Docencia*. Ediciones Amarú.

- Verdugo, M., Córdoba, L., y Rodríguez A. (2020). Calidad de vida en familias de personas con discapacidad. *Pensando Psicología*, 16(1), 1-23. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2020.0>.
- Zuna, N., Turnbull, A., y Summers, J.A. (2009). Family Quality of Life: Moving from Measurement to Application. *Journal of Policies and Practice in Intellectual Disabilities*, 6, 1, 25-31. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2008.00199.x>.



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

VOL.22
NÚMERO 48
ABRIL 2023

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
ESTUDIOS Y DEBATES



UCSC

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Estimación de la fiabilidad para instrumentos de medición adaptativos

José González Campos^a, Juan Aspeé Chacón^b e Ida Sessarego-Espeleta^c
Universidad de Playa Ancha^a, Universidad Viña del Mar^b, Universidad Técnica Federico Santa María^{bc}, Chile

Recibido: 24 de mayo 2022 - Revisado: 08 de septiembre 2022 - Aceptado: 14 de septiembre 2022


RESUMEN


La estimación de la fiabilidad de pruebas evaluativas lineales y estandarizadas, de cualquier tipo, en ciencias sociales es relativamente simple con el uso del coeficiente de alpha de Cronbach. El problema ocurre con el uso de pruebas adaptativas que se ajustan a las respuestas que van entregando los sujetos. Ello se complejiza aún más cuando se utilizan pruebas adaptivas informatizadas, lo que tensiona el uso del alpha de Cronbach, puesto que requiere de estabilidad en su medición. Así, el presente trabajo expone el denominado método *Game-Adaptive* que permite determinar la fiabilidad de una prueba adaptativa considerando su naturaleza variable. Dicho método se somete a prueba con dos casos, uno simulado y otro real con base a una muestra de 50 estudiantes de postgrado de una universidad chilena, quienes se sometieron al *Oxford Online Placement Test*. Los resultados indican que la aplicación del método *Game-Adaptive* recoge adecuadamente la variabilidad de las respuestas de ítems utilizados en cada caso, pudiendo determinar sin mayor inconveniente la fiabilidad de los instrumentos en cuestión. En consecuencia, esta propuesta se transforma en una ruta plausible para analizar las pruebas de carácter adaptativo, contribuyendo a superar las limitaciones de los coeficientes tradicionales, al menos en términos de fiabilidad.

Palabras clave: Test adaptativo; fiabilidad; TICs; alpha de Cronbach; teoría clásica; teoría de respuesta al ítem.

*Correspondencia: José González Campos (J. González).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-4610-6874> (jgonzalez@upla.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-3456-8414> (juan.aspee@usm.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0001-7935-1775> (ida.sessarego@usm.cl).

Reliability estimation for adaptive measuring instruments

ABSTRACT

Estimating the reliability of linear and standardized evaluative tests of any type in the social sciences is relatively simple with the use of Cronbach's alpha coefficient. The problem occurs with the use of adaptive tests that adjust to the answers that the subjects are giving. This becomes even more complex when computerized adaptive tests are used, which stresses the use of Cronbach's alpha since it requires stability in its measurement. Thus, the present work exposes the so-called Game-Adaptive method that allows determining the reliability of an adaptive test considering its variable nature. This method is tested with two cases, one simulated and the other real, based on a sample of 50 graduate students from a Chilean university who submitted the Oxford Online Placement Test. The results indicate that the application of the Game-Adaptive method adequately collects the variability of the responses of the items used in each case, allowing us to determine without major inconvenience the reliability of the instruments in question. Consequently, this proposal becomes a plausible route to analyze adaptive tests, helping to overcome the limitations of traditional coefficients, at least in terms of reliability.

Keywords: Adaptive test; reliability; TICs; Cronbach's alpha; classical theory; item response theory.

1. Introducción

Las pruebas escritas de papel y lápiz han sido la forma más tradicional de evaluar masivamente a los estudiantes, usadas extensivamente en todos los sistemas y ciclos educativos. Sin embargo, hace aproximadamente 5 décadas atrás se crearon las pruebas utilizando computadores, conocidas en inglés como Computer Based Test (CBT) (Kingsbury y Houser, 1993). La forma más común de CBT es aquella medición lineal computarizada, con una duración fija. Esta presenta el mismo número de preguntas a cada persona evaluada, en un orden específico, cuyo puntaje usualmente depende del número de ítems que se responden correctamente. Una prueba lineal consiste en un completo rango de preguntas (de diferentes grados de dificultad) que están seleccionadas aleatoriamente desde una base más grande y que son similares para cada uno de los examinados. Este tipo de prueba imita una prueba de papel y lápiz tradicional, pero que se presenta en un formato digital, sin considerar las habilidades de cada individuo examinado (Triantafillou et al., 2008), es decir, sin adaptarse al nivel de cada persona sometida a la prueba.

En 1974 Weiss expone el primer test adaptativo en computador, llevando a la práctica las ideas descritas originalmente por Lord (1970). Las pruebas de evaluación adaptativas en computador, o Computerized Adaptive (CAT), consisten en la administración de pruebas que consideran el nivel de habilidad del examinado. La prueba adaptativa es un caso especial de prueba basada en computación, donde cada examinado rinde una prueba única que se hace a la medida de este (Triantafillou et al., 2008). Así, después de cada respuesta la estimación de la habilidad se actualiza y el próximo ítem es seleccionado en función de dicha estimación (Van der Linden y Glas, 2003). Esto significa que la prueba realiza evaluaciones del nivel de conocimiento que posee la persona y, en función de ello, asigna una pregunta. Esta ventaja es una consecuencia directa de usar algoritmos de selección de ítems, con estimaciones iguales o mejores del nivel de conocimiento del evaluado.

Los CAT son una contribución al proceso de evaluación del aprendizaje como una alternativa práctica a la evaluación tradicional en papel y lápiz (Kingsbury y Houser, 1993; Lane, 2014; Van der Linden y Glas, 2010). De hecho, Olea et al. (2004), indican que la principal ventaja de este tipo de prueba es su eficiencia, pues consiguen medidas precisas con menos ítems que las pruebas tradicionalmente aplicadas de forma lineal y universal, que no consideran las respuestas de los sujetos sometidos a ellas.

Olea et al. (2004) llaman a las evaluaciones adaptativas computarizadas como tests adaptativos informatizados (TAIs), indicando que su uso se hizo común en países del hemisferio norte en el ámbito psicológico y educativo. Desde estos autores los TAIs seleccionan de forma dinámica, mediante instrucciones programadas en algoritmos, los ítems más apropiados para cada sujeto sometido a una prueba, según lo que el mismo sujeto va manifestando en el transcurso de la prueba. Generalmente los TAIs se basan en modelos de la Teoría de Respuesta al Ítem. Por lo tanto, los TAIs son equivalentes a los CAT y basan su aplicación en algoritmos que adaptan los ítems a las respuestas de las personas sometidas a evaluación, ya sea psicológica o educativa.

Con el crecimiento del número de estudiantes en las salas de clases, los profesores se han visto en la obligación de evaluarlos usando formas de prueba estándares (casi exclusivamente), surgiendo el problema de cómo se puede discriminar entre niveles de conocimiento. Esto ha traído consigo largas pruebas que incluyen preguntas con diferentes grados de dificultad que generalmente se responden mediante selección de alternativas. No obstante, una prueba de alternativas múltiples mide el conocimiento de todos los estudiantes sin diferenciación, aunque consabido es que cada estudiante tiene distintas formas de aprender y procesar la información (Soflano et al., 2015). Por ello, para Conejo et al. (2004) la principal diferencia entre una prueba adaptativa y una tradicional de lápiz y papel es la capacidad del primero de adaptarse a las habilidades individuales de cada estudiante.

En tanto, la creación de pruebas adaptativas en computador se basa en la Teoría de Respuesta al Ítem que se usa para determinar la pregunta que sigue en la prueba y a la vez decidir cuándo termina la prueba (Cabrera et al., 2010; Guzmán y Conejo, 2005). Adicionalmente, las pruebas adaptativas deben controlar muy bien la exposición de los ítems utilizados, con el fin de evitar la sobreexposición de determinados ítems, o en su antípoda, la infrautilización de otros (Olea et al., 2004). De hecho, este es uno de los problemas más comunes de las pruebas adaptativas. Así las cosas, las pruebas adaptativas que se concentren en solo un conjunto de preguntas de su banco más amplio, tienen problemas de fiabilidad y de validez.

Consecuentemente, ya sea en pruebas lineales, en papel y lápiz, o en computadores, así como test adaptativos, se requiere imperiosamente que dichos instrumentos sean rigurosos desde el punto de vista de su validez y fiabilidad (Rizo, 2001). En este sentido, tradicionalmente para la calibración de las pruebas de selección múltiple, se ha usado la teoría de la generalización desarrollada por Cronbach et al. (1972), que es una extensión de la teoría clásica que atiende en forma más satisfactoria la problemática de la fiabilidad, substituyéndola por la noción de generalizabilidad (sic), también conocida como Teoría G. Esta teoría, en lugar del concepto de puntaje verdadero, usa el puntaje del universo, y en lugar de manejar el error de medición en forma global, identifica fuentes posibles de error y detecta su influencia gracias a técnicas estadísticas (Rizo, 2001).

La aplicación de pruebas estadísticas de fiabilidad en test lineales, estandarizados y universales no resulta muy problemática, especialmente si sus respuestas se encuentran dentro de alternativas preestablecidas. El problema se sucede en aquellas pruebas adaptativas que, por principio lógico, terminan siendo expresiones individuales de un conjunto mayor de alternativas interrogativas. Por ello, el principal ingrediente de una prueba adaptativa es una

base de datos con una gran cantidad de preguntas bien distribuidas. En este aspecto, los procedimientos para determinar la validez de una prueba adaptativa en computador son similares a los de las pruebas convencionales. Pero, cuando un CAT intenta ser equivalente a una prueba convencional, las dos pruebas son igualmente válidas solo si ellas han demostrado dar medidas equivalentes (Green et al., 1984). Además, para que una prueba adaptativa en computador sea fiable, el CAT debería ser capaz de recoger información del estudiante que sea pertinente para lograr hacer esta inferencia.

De acuerdo con Green et al. (1984) los índices de fiabilidad, validez y calidad del ítem son relevantes cuando todos quienes rinden una prueba pueden confrontar el mismo conjunto de preguntas. En este sentido, la fiabilidad, entendida como la consistencia interna de un instrumento de medición de variables operacionalizada en ítems de consultas, implica que dicha medición presente una estabilidad temporal (Prieto y Delgado, 2010), estabilidad de la que carecen las pruebas que se adaptan a cada examinado. Por ende, no sería posible, según el criterio de Green et al. (1984), lograr la fiabilidad, validez y calidad en pruebas adaptativas, ya sea aplicadas tradicionalmente o en computadores.

Lo precedente es extremadamente relevante, pues la determinación de la fiabilidad es crucial en las ciencias sociales en general y en la educación en particular, pues la medición de constructos metacognitivos es un proceso sumamente complejo, para los cuales no existen balanzas (González et al., 2016). Así, desde el punto de vista de un instrumento, la fiabilidad consiste en determinar el error de medición de este, que considera tanto la varianza sistemática como la varianza por el azar (Kerlinger y Lee, 2002). Pero una prueba adaptativa tiene preguntas diferentes para cada evaluado. Por ello, evaluar la fiabilidad de este tipo de prueba resulta crucial para poder utilizar sus resultados en la toma de decisiones de manera adecuada.

Considerando lo anterior, el coeficiente alpha de Cronbach (1951) es una de las herramientas estadísticas más usadas para estimar la fiabilidad de una escala contenida en un instrumento de recolección de datos (ejemplo: cuestionario). Yang y Green (2011) declaran que el alpha de Cronbach es fácil de interpretar, es objetivo y no requiere decisiones subjetivas, siendo útil para hacer revisión a escalas y decidir cuál ítem se puede dejar o eliminar. Esto es importante, ya que en la generación de conocimiento se busca determinar un buen nivel de fiabilidad, pues ello otorga la posibilidad de repetir la misma investigación con idénticos resultados o al menos consistentes (Bar, 2010). Con todo, este coeficiente requiere de la estabilidad de los elementos que son analizados por el mismo, estabilidad de la que carecen las pruebas adaptativas antes descritas. Por tal razón, se requiere de una nueva herramienta que permita recoger las bondades del alpha de Cronbach, pero en escenarios cambiantes.

En consecuencia, el presente trabajo pretende dar respuesta a la interrogante de: ¿cómo se puede medir la fiabilidad de una prueba adaptativa si cada persona contesta un número distinto de preguntas y las preguntas varían de un individuo a otro de acuerdo con su nivel de conocimiento? Así, y para responder esta pregunta, el presente trabajo describe y explica el denominado método *Game-adaptive* como modelo estadístico diseñado para calibrar una prueba adaptativa, específicamente respecto de la estimación de su fiabilidad. Así las cosas, esta propuesta coloca en pausa los hallazgos de Pedrosa et al. (2016); Abal et al. (2019); Lozzia et al. (2020), solo por nombrar algunos autores que, utilizando test adaptativos, basan sus resultados en un coeficiente de fiabilidad que no considera la adaptabilidad dentro de su construcción, ya que no fue concebido para tales propósitos. Ello no significa que sus conclusiones estén erradas, más bien se indica que lo tratado en este trabajo no estaba considerado cuando los autores señalados publicaron sus resultados.

2. Método

2.1 Tipo y alcance de la investigación

Investigación no experimental, cuantitativa, de tipo exploratoria. Es además propositiva, en la medida que se entrega a disposición de la comunidad científica un nuevo método para estimar la fiabilidad de una prueba considerando su adaptabilidad.

2.2 Universo y muestra

Para el análisis del método que se describirá se utilizaron dos casos de análisis, a saber:

a) Caso simulado: En una matriz de 25 casos simulados se especificó de manera aleatoria los tamaños de las pruebas para cada persona, que para el caso se entienden como estudiantes ficticios sometidos a pruebas adaptativas. Con dichos resultados se aplicó la metodología de análisis que se detallará en el siguiente apartado, de tal forma de clarificar el procedimiento de análisis.

b) Caso real: En un universo de 166 estudiantes de postgrado de una universidad regional del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, se determinó una muestra de 50 estudiantes elegidos de manera aleatoria. A dichos estudiantes, se les aplicó la prueba *Oxford Online Placement Test* que provee la información del nivel de inglés de las personas que se examinan. Esta prueba se rinde en computador y tiene la característica de ser adaptativa, ya que se acomoda al nivel de aptitud de cada persona que realiza la prueba, planteando las preguntas que se encuentren dentro del nivel de dificultad apropiado. Tiene aproximadamente 15 preguntas para medir la habilidad auditiva; y 35 preguntas para medir el uso de vocabulario, la gramática y la comprensión del significado en una conversación.

2.3 Método de análisis propuesto: Game-adaptive

Considere a la letra M como la denominación del vector fuente, mientras que n es el número total de ítems que constituyen el vector fuente. M es el vector desde el cual se extraen todos los ítems que constituyen cada una de las pruebas adaptativas. Además, entenderemos por tamaño de la prueba T el número de ítems que lo constituyen, que será simbolizado por $\#(T)$, por ejemplo, si la prueba T posee 7 ítems o preguntas, entonces $\#(T)=7$ lo cual caracterizará su tamaño. Sea $n_{(j)}$ el estadístico de orden para los tamaños de las pruebas, luego $n_{(1)}$ representa el menor de los tamaños de las pruebas generadas desde M. Así, se observa que $n_{(j)} \leq n$ para todo j.

Seguidamente, para que una prueba adaptativa T pueda ser sometida a estimación de fiabilidad, que entenderemos como adaptativamente fiable, deben existir por lo menos tres pruebas adaptativas T_1, T_2 y T_3 tal que $\#(T_1 \cap T_2 \cap T_3) \geq 3$ y $T_1 \cup T_2 \cup T_3 = T$. De esta manera, para la cuantificación de la fiabilidad sobre test adaptativos, se utilizará como base una adecuación del coeficiente Alpha de Cronbach, denominada Alpha Game (González y Aspeé, 2021), cuya formulación indica lo siguiente:

Sea α_{Θ} (Alpha-Game) la reformulación del coeficiente Alpha de Cronbach, definido por:

$$\alpha_{\Theta} = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{1}{1 + \frac{\sum_{i \neq j} |Cov(I_i, I_j)|}{\sum_i V_i}} \right)$$

Donde V_i representa la varianza de las puntuaciones del i -ésimo ítem y $Cov(I_i, I_j)$ representa la covarianza entre las puntuaciones a dos ítems diferentes. Esta reformulación asegura un recorrido compacto dado por: $0 \leq \alpha_g \leq 1$. Además, implica que el coeficiente α_g caracteriza una cota superior para el coeficiente Alpha de Cronbach (α_c), esto es: $\alpha_c \leq \alpha_g$. Esta adecuación se encuentra implementada en el software de referencia JAMOVI, por medio de la opción *Reverse scaled items*.

Por su parte, se denominará por test nuclear de tamaño k , o simplemente T^k , a la prueba que cumpla con ser adaptativamente fiable, siendo $k = \#(T^k)$. En este sentido, la expresión adaptativamente fiable, significa en principio que es posible medir la fiabilidad. Seguidamente, sea $T^{n(j)}$ una familia de pruebas nucleares, es decir, $T^{n(j)}$ representa a todos los test nucleares de tamaño $n_{(j)}$. Por tanto, se observa que cuando $n_{(j)} = n$ para toda j , se tiene el proceso de calibración convencional. Considerando ello, para definir la fiabilidad de una prueba adaptativa, es necesario razonar la siguiente notación:

Sean T^{kl} el l -ésimo test nuclear de la familia $T^{(k)}$, $\rho(T^{kl})$ la fiabilidad Game de T^{kl} , h el máximo tamaño de las pruebas nucleares, y c la cantidad de pruebas pertenecientes a la familia $T^{(k)}$. En función de esta notación se define a la fiabilidad de una familia de pruebas adaptativamente fiables (ρ_T) como:

Explicitando $\rho(T^{kl})$ en función del coeficiente de fiabilidad Game:

$$\begin{aligned} \rho_T &= \frac{1}{(h-2)c} \sum_{k=3}^h \sum_{l=1}^c \rho(T^{kl}) = \frac{1}{(h-2)c} \sum_{k=3}^h \sum_{l=1}^c (\alpha_{\Theta_{T^{kl}}}) \\ &= \frac{1}{(h-2)c} \sum_{k=3}^h \sum_{l=1}^c \left(\frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{1}{1 + \frac{\sum_{i \neq j} |Cov_l(I_i, I_j)|}{\sum_i V_{il}}} \right) \right) \end{aligned}$$

Donde $\sum_{i \neq j} |Cov_l(I_i, I_j)|$ representa la covarianza de las puntuaciones obtenidas a los ítems i y j de la prueba l , mientras que $\sum_i V_{il}$ representa la suma de las varianzas de cada uno de los ítems que constituyen la prueba l .

Seguidamente, se observa que $0 \leq \rho_T \leq 1$. Ello implica que la formulación del coeficiente Game-Adaptive puede ser entendida como una media o promedio de las estimaciones de las fiabilidades Alpha-Game de cada prueba nuclear constituyente de la familia de pruebas adaptativamente fiables. Por su parte, cuando el número de pruebas nucleares converge a uno y su orden a n , entonces $\rho_T \rightarrow \alpha_g$, donde α_g es el coeficiente de fiabilidad Alpha-Game (González y Aspeé, 2021). Por tanto, los coeficientes Apha de Cronbach y de Game, son situaciones particulares del coeficiente Game-adaptive, específicamente cuando las covarianzas son positivas o cuando las covarianzas no tienen restricción numérica respectivamente.

3. Resultados

3.1 Caso simulado

En la práctica, supongamos que se dispone de 5 ítems que constituyen el vector fuente, que se simboliza con la letra M. Desde este vector se extraen todos los ítems que constituyen cada una de las pruebas adaptativas. Consecuentemente, los ítems que identifican a los que fueron rendidos por una determinada persona están identificados con el número 1, y los que no, por 0, como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 1

Conjunto de pruebas adaptativas.

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5
Persona 1	1	1	0	1	0
Persona 2	0	1	1	1	0
Persona 3	1	1	1	0	0
Persona 4	1	0	1	1	1
Persona 5	1	1	0	1	0
Persona 6	1	0	1	0	1
Persona 7	1	1	1	1	1
Persona 8	0	1	1	1	1
Persona 9	1	0	0	1	0
Persona 10	0	1	0	0	1
Persona 11	1	0	0	1	0
Persona 12	1	1	1	1	0
Persona 13	1	0	1	0	0
Persona 14	1	0	0	1	0
Persona 15	1	0	0	0	1
Persona 16	0	1	0	1	1
Persona 17	0	1	1	1	1
Persona 18	1	1	0	1	0
Persona 19	1	0	1	0	0
Persona 20	1	0	0	0	1
Persona 21	1	0	1	0	1
Persona 22	0	1	1	0	0
Persona 23	1	1	1	1	1
Persona 24	0	1	0	0	1
Persona 25	0	1	0	1	0

Fuente de elaboración propia.

Con base en la tabla 1, las familias de pruebas nucleares están caracterizadas por:

$$T^{n(3)} = \{(1,2,3), (1,2,4), (1,3,4), (1,3,5), (1,4,5), (2,3,4), (2,3,5), (2,4,5), (3,4,5)\}$$

$$T^{n(4)} = \{(1,2,3,4), (1,3,4,5), (2,3,4,5)\}$$

Cada uno de los números que caracterizan las agrupaciones antes indicadas, corresponde a los ítems que constituyen la prueba nuclear particular. Para cada prueba nuclear se estimó la fiabilidad utilizando el coeficiente de fiabilidad alpha-game, obteniéndose los resultados descritos en la tabla 2.

Tabla 2

Resultados simulados de alpha-game.

Test	Fiabilidad
Nuclear 1	0.63
Nuclear 2	0.54
Nuclear 3	0.75
Nuclear 4	0.46
Nuclear 5	0.71
Nuclear 6	0.70
Nuclear 7	0.71
Nuclear 8	0.85
Nuclear 9	0.62
Nuclear 10	0.79
Nuclear 11	0.87
Nuclear 12	0.78

Fuente: Elaboración propia.

Ahora utilizando el método descrito de *Game-Adaptative*, se tiene que la fiabilidad de la prueba es de 0.70, pudiendo ser considerado como altamente fiable. Ello se muestra en la siguiente ecuación:

$$\rho_T = \frac{1}{(h-2)c} \sum_{k=3}^h \sum_{l=1}^c \left(\frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{1}{1 + \frac{\sum_{i \neq j} |Cov_l(I_i, I_j)|}{\sum_i V_{il}}} \right) \right) = 0.70$$

La tabla 3 sintetiza de manera descriptiva la muestra aleatoria generada. La razón de presentar un sumario de los descriptivos clásicos, es dar la libertad al coeficiente *Game-Adaptative* de ser representado y complementado con otro estadístico de resumen, dada las limitaciones que puede tener la media (o promedio) de la muestra de fiabilidades de las pruebas nucleares. Por ejemplo, se sugiere la mediana en el caso de detectar situaciones atípicas o escapadas, o en el caso de tener una postura más conservadora, considerar el mínimo, de esa forma se exige que todos los test nucleares sean altamente fiables.

Tabla 3

Resúmenes descriptivos para Game-Adaptative simulado.

Descriptivos Clásicos	Fiabilidad
Media	0.701
Mediana	0.710
Moda	0.710
Desviación Estándar	0.122
Mínimo	0.460
Máximo	0.870

Fuente: elaboración propia.

Para ponderar estos resultados desde una perceptiva inferencial, se recurrió a la prueba *t-student*. Por supuesto que, antes de su uso, hubo un análisis de normalidad que permitió su despliegue (Shapiro-Wilk 0.961 p-valor 0.796; Kolmogorov-Smirnov 0.164, p-valor 0.904; y Anderson-Darling 0.224 p-valor 0.773). Así, considerando las fiabilidades de las pruebas nucleares como una muestra aleatoria y aplicando el teorema central del límite, se tomó como valor de prueba para la hipótesis nula el nivel de fiabilidad 0.7, considerando que la fiabilidad es alta a partir de este valor. El resultado de la aplicación de *t-student* se detalla en la tabla 4.

Tabla 4

Resultados de t-student.

T-Test para una muestra			Intervalo de Confianza 95%		
Student's t	statistic	df	p	Lower	Upper
	0.0237	11.0	0.982	0.623	0.778

Nota. H_a Media poblacional \neq 0.7

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se observa que el intervalo de confianza contiene el valor de prueba 0.7, por tanto, los datos soportan evidencia a favor de la fiabilidad de la prueba, es decir, la prueba de la simulación puede ser considerada como altamente fiable.

3.2 Caso real

El instrumento aplicado para este estudio se conoce como *Oxford Online Placement Test*, prueba para determinar el nivel de inglés aplicada de manera adaptativa. Contiene aproximadamente 15 preguntas para medir la habilidad auditiva; y 35 preguntas para medir el uso de vocabulario, la gramática y la comprensión del significado en una conversación. Este instrumento se aplicó a 50 estudiantes de postgrado de una universidad tradicional chilena.

Para los estudiantes es una prueba fácil de rendir, y entrega información que se alinea con los estándares del Marco Europeo de Referencias de las Lenguas (Council of Europe, 2001), lo que permite asegurar que el curso de inglés que deben tomar sea el más ajustado a sus conocimientos. Por tanto, la calibración de un instrumento con estas características será el respaldo para la toma de decisiones y la derivación respectiva relacionada con el nivel de inglés efectivo de cada individuo.

Aplicado el instrumento en cuestión, se distinguieron 8 test nucleares $T^{n(40)}, T^{n(41)}, T^{n(42)}, T^{n(43)}, T^{n(44)}, T^{n(45)}, T^{n(46)}$ y $T^{n(47)}$, cuyas respectivas fiabilidades Game se describen en la tabla 5.

Tabla 5

Fiabilidad adaptativa de las pruebas nucleares.

Test Nuclear	T ⁿ⁽⁴⁰⁾	T ⁿ⁽⁴¹⁾	T ⁿ⁽⁴²⁾	T ⁿ⁽⁴³⁾	T ⁿ⁽⁴⁴⁾	T ⁿ⁽⁴⁵⁾	T ⁿ⁽⁴⁶⁾	T ⁿ⁽⁴⁷⁾
Fiabilidad Game	0.670	0.692	0.699	0.701	0.726	0.850	0.939	0.961

Fuente: elaboración propia.

Ahora, utilizando Game-Adaptative, se tiene que $\rho_T=0.779$, lo que permite concluir que la prueba es altamente fiable. Los resúmenes descriptivos clásicos expuestos en la tabla 6 dan testimonio de la conclusión recién efectuada.

Tabla 6

Resúmenes descriptivos para Game-Adaptative real.

Descriptivos Clásicos	Fiabilidad
Media	0.780
Mediana	0.714
Desviación Estándar	0.119
Mínimo	0.670
Máximo	0.961
hapiro-Wilk p	0.035

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, haciendo uso de pruebas inferenciales de comparación de grupos, previa aplicación de pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk 0.808 p-valor 0.035; Kolmogorov-Smirnov 0.300 p-valor 0.391; y Anderson-Darling 0.732 p-valor 0.033), se consideró el instrumento como altamente fiable (≥ 0.7). El detalle de ello indicó que la estadística de Kolmogorov-Smirnov fue la única que dio evidencia a favor de la normalidad, por tanto, se desarrollaron pruebas paramétricas (t-student) y no paramétricas (Wilcoxon rank) como se presenta en la tabla 7. En dicha tabla, se observa que el intervalo de confianza contiene el valor de prueba 0.7, independiente de la estadística de prueba utilizada. Por ello, los datos soportan evidencia a favor de la fiabilidad de la prueba, es decir, *Oxford Online Placement Test* puede ser considerado de altamente fiable.

Tabla 7

Pruebas inferenciales de comparación de muestras.

Comparación para una Muestra				Intervalo de Confianza 95%	
Prueba	statistic	df	p	Lower	Upper
Student's t	1.90	7.00	0.099	0.681	0.879
Wilcoxon W	26.5		0.262	0.686	0.905

Note. H_a media poblacional $\neq 0.7$

Fuente: elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

El propósito de las líneas precedentes se enmarcó en la necesidad determinar la fiabilidad de una prueba adaptativa, reconociendo que su misma naturaleza hace que el uso de las pruebas tradicionales de fiabilidad se vea limitada. Ello es especialmente sensible en pruebas informatizadas, ya que su programación de adaptabilidad las hace más sensible al sujeto que las está contestando, lo que otorga eficiencia al proceso de evaluación (Lane, 2014; Olea et al., 2004; Triantafillou et al., 2008; Van der Linden y Glas, 2010), pero al mismo tiempo dudas respecto de su fiabilidad. En efecto, se indicó que, para Prieto y Delgado (2010), la fiabilidad se entiende como la consistencia interna de un instrumento de medición de variables, operacionalizada en ítems de consultas, lo que involucra que dicha medición presente una estabilidad temporal. No obstante, las pruebas que se adaptan a cada examinado carecen de dicha estabilidad. A mayor abundamiento Olea et al. (2004) advierten que las pruebas adaptativas deben controlar la exposición de los ítems utilizados, para evitar la sobreexposición o la infrautilización de ítems, lo que resta validez y fiabilidad a la prueba.

Así, como se indicó, el coeficiente alpha de Cronbach (1951) es probablemente la herramienta más utilizada en las ciencias sociales para determinar la fiabilidad de los instrumentos de medición (Yang y Green, 2011). Empero, este coeficiente demanda la estabilidad de los elementos que son analizados por el mismo. En dicho sentido, el método de *Game-Adaptive* propuesto permite tomar la inestabilidad de las pruebas adaptativas para poder medir la fiabilidad, sin que dicha característica impida comprobar esa crucial característica.

Como se distinguió en ambas aplicaciones, tanto en el caso simulado como en el caso real, la variabilidad de los ítems no fue impedimento para poder medir la fiabilidad. De esta manera, considerar como una muestra aleatoria las estimaciones de la fiabilidad de las pruebas nucleares, permite usar el teorema central del límite, estableciendo intervalos de confianza para la estimación de la fiabilidad a partir de esta muestra, y, por tanto, realizar afirmaciones en términos inferenciales, tal como fueron descritas en las aplicaciones. Asimismo, la presentación de los resúmenes descriptivos otorga la opción de redefinir el coeficiente *Game-Adaptive*, dada las limitaciones que puede tener la media (o promedio) de la muestra de fiabilidades de las pruebas nucleares. Por ejemplo, se sugiere la mediana en el caso de detectar situaciones atípicas, o en su defecto, si se tiene una postura más conservadora, considerar el mínimo, de esa forma se exige que todos los test nucleares sean altamente fiables. Por ende, esta flexibilidad puede ser considerada como otra propiedad del coeficiente *Game-Adaptive*.

Desde que Cronbach (1951) generó un coeficiente de fiabilidad potente y útil para las ciencias sociales, este factor no ha presentado mayores inconvenientes en la investigación, y aunque existen cuestionamientos respecto de los criterios de decisión en su utilización y del contexto muestral, no los hay respecto de su estructura teórica y lógica. Sin embargo, el desarrollo de nuevos métodos evaluativos obliga a repensar esta herramienta. Así, en este trabajo se presentó una forma de comprobar la fiabilidad de una prueba adaptativa, es decir, una prueba no lineal que puede tener tantas manifestaciones como personas examinadas por la misma prueba. Esta propuesta complementa el coeficiente α de Cronbach (1951), respondiendo en parte a las inquietudes expuestas por Olea et al. (2004) respecto de los problemas de fiabilidad y validez de las pruebas adaptativas.

Para finalizar, se debe tener en cuenta que la rigurosidad científica de las ciencias sociales tiene mucho que ver con la pertinencia de los métodos que utiliza para establecer conclusiones, tomar decisiones, o incluso fundamentar acciones de corrección. En la educación esto es determinante, en la medida que, por ejemplo, establecer el grado de aprendizaje (grado de adquisición) de ciertos conocimientos o habilidades, está supeditado a la fiabilidad y validez

del instrumento evaluativo utilizado. Si dicho instrumento adolece de rigurosidad en dichos aspectos, todas las acciones y decisiones que deriven de él resultarán, a lo menos espurias, y a lo más, absolutamente falsas. La propuesta presentada es un avance en términos de medición de fiabilidad, la que se entrega a la comunidad científica y que está a la espera de sus observaciones.

Ahora bien, de la misma forma que es necesaria la fiabilidad en una prueba adaptativa, resulta necesario comprobar la validez de esta. No obstante, dicho aspecto no se trató en el presente trabajo. Ello pudiera ser el punto de inicio de una nueva propuesta, en el entendido que la validez de una prueba no puede disociarse o separarse de su fiabilidad, y menos de la dificultad del mismo instrumento (González et al., 2016). Igualmente, es necesario avanzar a una interpretación fundada en los datos de este coeficiente Game-Adaptative, de manera que su uso como criterio de decisión no sea consuetudinario, sino que científico. La propuesta queda abierta.

Agradecimientos

"El autor José González agradece a la Universidad de Playa Ancha y el apoyo del Ministerio de Educación a través del Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales, UPA 1799".

Referencias

- Abal, F. J. P., Auné, S. E., y Attorresi, H. F. (2019). Construcción de un banco de ítems de facetas de neuroticismo para el desarrollo de un test adaptativo. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 1(1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.18682/pd.v1i1.854>.
- Bar, A. R. (2010). La metodología cuantitativa y su uso en américa latina. *Cinta de moebio*, (37), 1-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000100001>.
- Cabrera, E., González, J., Montenegro, E., Nettle, A., y Guevara, M. (2010). Test informatizados y el registro del tiempo de respuesta, una vía para la precisión en la determinación del nivel de logro de un saber matemático. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 36(1), 69-84. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100003>.
- Conejo, R., Guzmán, E., Millán, E., Trella, M., Pérez-De-La-Cruz, J. L., y Ríos, A. (2004). SIETTE: A web-based tool for adaptive testing. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 14(1), 1-33. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.108.150&rep=rep1&type=pdf>.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>.
- Cronbach, L. J., Gleser, G. C. Nanda, H., y Rajaratnam, N. (1972). *The Dependability of Behavioral Measurements: Theory of Generalizability for Scores and Profiles*. New York, Wiley. <https://doi.org/10.1126/science.178.4067.1275>.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
- González, J., y Aspeé, J. (2021). Propuesta de estimador de la fiabilidad mediante Alfa-Game. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14101>.

- González, J., Viveros, F., y Carvajal, C. (2016). Coeficientes edumétricos para la validez y dificultad de un test: Propuesta. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(3), 467-481. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400025>.
- Green, B. F., Bock, R. D., Humphreys, L. G., Linn, R. L., y Reckase, M. D. (1984). Technical guidelines for assessing computerized adaptive tests. *Journal of Educational Measurement*, 21(4), 347-360. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1984.tb01039.x>.
- Guzmán, E., y Conejo, R. (2005). Self-assessment in a feasible, adaptive web-based testing system. *IEEE Transactions on Education*, 48(4), 688-695. <https://doi.org/10.1109/TE.2005.854571>.
- Kingsbury, G. G., y Houser, R. L. (1993). Assessing the utility of item response modes: Computerized adaptive testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(1), 21-27. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1745-3992.1993.tb00520.x>.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. McGraw Hill. México.
- Lane, S. (2014). Validity evidence based on testing consequences. *Psicothema*, 26(1), 127-135. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.258>.
- Lord, F. M. (1970). Some test theory for tailored testing. En W.H. Holtzman (Ed.), *Computer assisted instruction, testing and guidance*. (pp. 139-183). New York: Harper and Row.
- Lozzia, G. S., Abal, F. J. P., Galibert, M. S., y Attorresi, H. F. (2020). Test Adaptativo Informatizado de Analogías Verbales: comparación de Criterios de Parada. *Revista de Psicología*, 38(1), 31-63. <https://doi.org/10.18800/psico.202001.002>.
- Olea, J., Abad, F. J., Ponsoda, V., y Ximénez, M. C. (2004). Un test adaptativo informatizado para evaluar el conocimiento de inglés escrito: diseño y comprobaciones psicométricas. *Psicothema*, 16(3), 519-525. <http://www.psicothema.com/pdf/3026.pdf>.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., García-Cueto, E., y Muñoz, J. (2016). A computerized adaptive test for enterprising personality assessment in youth. *Psicothema*, 28(4), 471-478. <http://www.psicothema.com/pdf/4352.pdf>.
- Prieto, G., y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 67-74. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1797.pdf>.
- Rizo, F. M. (2001). Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate. *Revista de la educación superior*, 30(120), 1-12. http://publicaciones.anuiex.mx/pdfs/revista/Revista120_S3A3ES.pdf.
- Soflano, M., Connolly, T. M., y Hainey, T. (2015). An application of adaptive games-based learning based on learning style to teach SQL. *Computers & Education*, 86, 192-211. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.03.015>.
- Triantafyllou, E., Georgiadou, E., y Economides, A. A. (2008). The design and evaluation of a computerized adaptive test on mobile devices. *Computers & Education*, 50(4), 1319-1330. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2006.12.005>.
- Van der Linden, W. J., y Glas, C. A. W. (2003). Preface. En W. J. Van der Linden y C. A. W. Glas (Eds.), *Computerised adaptive testing: theory and practice* (pp. vi-xii). Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Van der Linden, W. J. y Glas, C. E. W. (2010). *Elements of adaptive testing*. Nueva York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-85461-8>.
- Weiss, D. J. (1974). *Strategies of adaptive ability measurement*. Research report 74-5. Dep. Of Psychology, University of Minnesota. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104930.pdf>.

Yang, Y., y Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 377-392. <https://doi.org/10.1177%2F0734282911406668>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

El fenómeno transnacional en el campo educativo chileno. Enfoques y conceptos para una agenda de investigación pendiente

José Fuentes Salazar
Universidad de Chile, Santiago, Chile


Recibido: 24 de mayo 2022 - Revisado: 10 de septiembre 2022 - Aceptado: 13 de septiembre 2022

RESUMEN

La transnacionalización del campo educativo chileno constituye un fenómeno ampliamente impulsado por la política educativa nacional desde el retorno a la democracia. No obstante, la especificidad analítica de este fenómeno sigue siendo una deuda intelectual en la investigación educativa: ¿Qué hay de global en el sistema educativo? ¿Qué determinaciones impone en la configuración del campo educativo chileno? Frente a estas preguntas, este artículo expone tres enfoques y conceptos claves de los estudios globales y transnacionales en educación como una guía teórica potencial para especificar el contenido del fenómeno transnacional en el terreno nacional: neoinstitucionalismo, sociologías del conflicto y recontextualismo. Se concluye que estos enfoques pueden contribuir a la superación del nacionalismo metodológico en la investigación local y a la desnaturalización de los discursos políticos a favor de la globalización educativa, así como al desarrollo de una agenda crítica de investigación del sistema nacional de evaluación, la producción de materias escolares y las interacciones de aula.

Palabras clave: Transnacional; globalización; campo educativo; investigación.

*Correspondencia: [José Fuentes Salazar](mailto:Jose.Fuentes.Salazar@uchile.cl) (J. Fuentes).

 <https://orcid.org/0000-0002-9132-2069> (jose.fuentes.s@uchile.cl).

The transnational phenomenon in the Chilean educational field: approaches and concepts for a pending research agenda

ABSTRACT

The transnationalization of the Chilean educational field constitutes a phenomenon widely promoted by national educational policy since the return to democracy. However, the analytic specificity of this phenomenon remains an intellectual debt in educational research: what is global about the educational system? What determinations does it impose on the configuration of the Chilean educational field? Faced with these questions, this article presents three key approaches and concepts of global and transnational studies in education as a potential theoretical guide to specify the content of the transnational phenomenon in the national arena: neo-institutionalism, sociologies of conflict, and recontextualism. It is concluded that these approaches can contribute to overcoming methodological nationalism in local research and the denaturing of political discourses in favor of educational globalization, as well as the development of a critical research agenda for the national evaluation system and the production of school subjects and classroom interactions. *Keywords:* Transnational; globalization; educational field, research.

1. Introducción

En la actualidad, la transnacionalización del campo educativo chileno pareciera ser un fenómeno visiblemente recurrente, expresivo y, en lo sucesivo, irreversible en el espacio nacional. El currículum, políticas y leyes de alta connotación para el sistema educativo, declaran de algún u otro modo relaciones con organizaciones, programas, discursos y prácticas educativas situados más allá de los anclajes fronterizos del Estado-nación (Bernasconi y Celis, 2017; Cox y Meckes, 2016). Aun cuando el espacio local se encuentre fuertemente marcado por idiosincrasias internas, los lenguajes de la educación denotan estar enraizados por referentes con un pasado y un presente transfronterizo. Nociones polémicas como los de calidad, rendición de cuentas, estandarización, responsabilización, mejores prácticas, son algunas de las expresiones de un campo semántico transnacional altamente institucionalizado (Falabella, 2015; Falabella y de la Vega, 2016; Pla, 2019).

En la postdictadura, las prácticas y los discursos públicos en la producción de política dejan entrever invocaciones y usos recurrentes a escenarios transfronterizos, las que toman una variedad de formas y usos. Un ejemplo de ello es la invocación discursiva a la *globalización de la sociedad* como punto de partida de la reforma. Documentos ideológicamente centrales en las reformas al sistema como el informe de La Comisión Técnica para la Modernización de la Educación (1994), el informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004), o el informe de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), presentan sus propuestas sobre diagnósticos que miran a la globalización no solo como un contexto o un escenario territorialmente amplificados de dinámicas sociales postindustriales, sino además como una fuerza-actor que presiona a las sociedades y demanda inexorablemente el cambio. Otro de los indicadores expresivos de transnacionalización educativa guarda relación con la participación en pruebas internacionales a gran escala (ILSA por sus siglas en ingles), y en su

uso como recurso para la toma de decisiones (Gorur, 2016; Ydesen y Andreasen, 2019). De acuerdo con los promotores de estos instrumentos, la aplicación y uso de ILSAS introduciría a los países en un escenario global de prácticas educativas necesarias para satisfacer los “desafíos del siglo XXI”. En Chile, y desde mediados de 1990 a la fecha, los gobiernos de turno han sometido decididamente al sistema educativo al escrutinio de todas las ILSA de relevancia en diversos ámbitos del trabajo educativo (alfabetización, matemáticas, ciencias, formación docente, tecnologías de la información y ciudadanía) con el objetivo de “comparar los logros de aprendizaje de nuestros estudiantes con los de estudiantes de otros países alrededor del mundo” de tal forma de “aportar al ajuste y desarrollo de políticas públicas que aportan a la calidad de la educación en Chile” (sitio web MINEDUC-ACE).

Pese a la expresividad de estas invocaciones, un aspecto relevante que emerge en este terreno es que la transnacionalización del campo educativo es esencialmente un fenómeno abstracto e inespecífico, tanto para la política como para la investigación educativa. Aunque es indudablemente cierto que Chile se encuentra en la “acelerada globalización”, en la “economía mundial” y en la “sociedad del conocimiento”, y que la aplicación de ILSA forma parte de una cultura evaluativa institucionalizada, los diseñadores de política y buena parte de la investigación asociada rara vez describen las transferencias y los diálogos específicos entre los niveles globales, regionales y locales del campo educativo. Qué toman prestado los reformadores y bajo qué necesidades de solución pedagógica, qué tipo de relación establecen las OIs con el espacio local y qué forma adquieren los objetos e ideas en su viaje entre fronteras, son dimensiones del fenómeno transnacional escasamente abordados. Recordando a Steiner-Khamsi (2015), la transnacionalización del campo educativo pareciera tener un carácter consuetudinario, es decir, es conocida y reconocida por muchos, pero investigada por pocos.

La excepcionalidad analítica del fenómeno transnacional en Chile puede ser detectada a partir del desarrollo acotado de estudios en los últimos 20 años. Entre ellos, destacan los trabajos históricos de Sanhueza (2013) en torno a la movilidad de los saberes pedagógicos entre Alemania y Chile, y los estudios de la historiadora Alarcón (2020; 2015) sobre las redes de expertos internacionales y las sociedades de referencia. En el terreno de la sociología educativa, McEwan (2002) y el reconocido sociólogo Carnoy (2007; 1998) han estudiado desde la década del 2000 el perfil de la privatización educativa en una perspectiva comparada, la que incluye importantes conclusiones sobre las consecuencias de la mercantilización educativa a nivel europeo y latinoamericano. En la misma línea, la investigadora Díaz (2019) estudia las variaciones de la privatización educativa escolar en Chile, Argentina y Colombia a partir del análisis de las coaliciones políticas que han liderado reformas privatizadoras en los últimos 30 años. En el ámbito de las ILSAS, podemos destacar el estudio de Cox y Meckes (2016) sobre el uso de estas para la construcción de políticas educativas (aunque los autores mantienen un fuerte compromiso ideológico con la aplicación de instrumentos estandarizados). En una posición más crítica, los investigadores Lluís Parcerisa y Antoni Verger publicaron un importante estudio sobre la movilización de los discursos locales en torno a PISA, un trabajo que sigue las claves conceptuales de la transferencia de políticas y del llamado *Pisa shock* (Parcerisa y Verger, 2019). Finalmente, se destaca el trabajo de los académicos Ruiz et al. (2018), un esfuerzo editorial por situar los cambios educativos de los últimos 40 años en una perspectiva global, y que incluye trabajos de destacados investigadores del campo transnacional. Creemos, no obstante, que la excepcionalidad de estos importantes estudios realizados a nivel nacional no nos permite dar por sentado la existencia de una discusión continua sobre la transnacionalidad de lo educativo, ni mucho menos de una agenda de investigación discernible.

¿Qué razones pueden explicar el carácter analíticamente impreciso del fenómeno transnacional en el campo educativo? Autores de tendencia marxista han señalado que para los diseñadores educativos que operan en culturas políticas de libremercado, los fenómenos globales y la interconexión del mundo se presentan como procesos naturales e ineludibles (Dale, 2005; Robertson, 2012). Las ideas y prácticas educativas que toman prestadas son indiscutiblemente beneficiosas para la perfectibilidad del sistema, puesto que se encontrarían avalladas por consensos internacionales, el escrutinio de los expertos y por la objetividad de las medidas duras. De acuerdo con Wallerstein (2007), la *obviedad* con la que se asume el fenómeno global obedece ciertamente a la propia dinámica ideológica de la globalización, la que se presenta pública y discursivamente como el lugar natural de la acción social. Wallerstein ha llamado a esta ideología “geocultura”, la que se entiende como una narrativa hegemónica y legitimadora que propugna la inevitabilidad de la globalización y un modo universalista de ser en la realidad. Los actores que propugnan esta visión tienden a trabajar *para* la política educativa bajo la certeza de que sus actuaciones cosmopolitas comportarían beneficios económicos sustanciosos, aunque rara vez mantienen una posición crítica de su propia actividad (Lingard, 2013; Schilling, 2008; Villalobos y Parcerisa, 2020). De allí que muchas de las reformas actuales (estandarización, habilidades del siglo XXI, aseguramiento de la calidad, evaluación a gran escala) se hagan en nombre de la globalización, sea que se precise o no lo que significa esta (Steiner-Khamsi, 2015).

Otro punto que explica la abstracción e indefinición de la transnacionalización del campo educativo guarda relación con las tradiciones y las operaciones metodológicas que sigue la investigación local. Con excepción de los estudios que hemos señalado arriba, la investigación nacional prescinde de la globalización y sus complejidades como un campo de actividad intelectual en la reflexión sobre la educación contemporánea. En el mejor de los casos, los fenómenos globales con sus instituciones, políticas, agentes e ideas son tratados como *aspectos contextuales* antes que *sujetos* u *objetos* integrados en los análisis educativos (Schriewer, 2013a). Esta visión deriva de tradiciones investigativas marcadas por lo que ha sido definido como el “nacionalismo metodológico” o “estadocentrismo, es decir, por el supuesto de que el mundo moderno y la acción social solo encuentran su encuadre y sus sentidos en el Estado-nación (Robertson y Dale, 2012). El cambio social y la historia, la subjetividad de las elites y las estructuras centrales de la educación tienen su origen y desarrollo dentro de las unidades fronterizas, de tal forma que lo verdaderamente relevante en la investigación son las categorías que describen la particularidad del Estado-nación.

Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo central de este artículo es describir y evaluar los enfoques recurrentes de los estudios globales y transnacionales en educación como una guía conceptual para la investigación futura del campo educativo chileno. El artículo se divide en tres secciones. En la primera, nos aproximamos a la investigación transfronteriza a partir de una breve historia de los estudios globales y transnacionales. En la segunda, nos centramos en presentar tres enfoques ampliamente reconocidos, pero no exclusivos, de estos estudios. Describimos las orientaciones teóricas que la sustentan, sus objetos-sujetos de estudio y los conceptos claves que proveen para la investigación. Finalmente, planteamos algunos temas claves que se abren para la agenda de investigación educativa nacional.

2. El campo de los estudios globales y transnacionales

En las historias del campo, los estudios globales y transnacionales suelen insertarse en la tradición de los estudios comparados, cuyos orígenes se remontan a la Europa de comienzos del siglo XIX. La publicación del *Esquisse et Vues Préliminaires d'un ouvrage sur L'Éducation Comparée* del francés Marc Antoine Jullien es considerada como una obra fundacional que abrió un tipo de investigación basada en la recolección y sistematización de datos interna

cionales sobre los entornos en los que se desarrollaban los sistemas educativos europeos (Sobe, 2017). De acuerdo Schriewer (2013a) y Acosta (2011), los estudios comparados que se desarrollaron bajo el alero de agentes de gobiernos mantuvieron una perspectiva científica, aunque fuertemente centrada a la vez en el Estado-nación como unidad primordial de interés. En otras palabras, si bien la actividad comparativa buscaba tendencias y recurrencias normativas, los estudios buscaron combinar una perspectiva que reconociera la particularidad cultural de cada uno de los sistemas educativos.

Con la consolidación del concierto internacional en la segunda mitad del siglo XIX, las sociedades europeas de estudios comparativos se multiplicaron en Europa ampliando los límites metodológicos del periodo anterior. Los historiadores Fuchs y Roldán (2019), señalan que los estudios *comparativos e internacionales*, que surgieron en este contexto, construyeron un discurso educativo internacionalista y humanitario que volvía a la pregunta moderna respecto a cómo las estructuras educativas nacionales podían contribuir a la construcción de la paz como un valor humano universal. Esta pregunta, de raíz ilustrada, se basaba en la existencia abstracta de unas máximas universales no negociables y unos conocimientos pedagógicos básicos intercambiables entre todas las naciones, con independencia de su contexto. Para estos autores, la mirada universalista que adquirieron los estudios comparados e internacionales entre el siglo XIX y XX constituyeron posteriormente las bases filosóficas que alimentaron la creación de la *Oficina Internacional de Educación* (1925) y de la UNESCO (1945), con su actividad de recolección de datos educativos de todo el mundo y sus programas de difusión educativa transculturales (Kulnazarova y Ydesen, 2017). Organizaciones como la IEA y la OCDE, se sumaron posteriormente a las tareas de recolección de datos estadísticos, aunque en un contexto fuertemente marcado por el deseo de las potencias occidentales de instalar modelos de desarrollo orientados al mercado (Tröhler, 2009).

Una de las características principales de los estudios comparados e internacionales desde su génesis, ha sido su base epistémica positivista en la que han predominado técnicas cuantitativas. La cientifización del campo se transformó en el paradigma dominante en las sociedades de educación comparada e internacional, lo que se evidenció en el perfeccionamiento permanente de los métodos estadísticos, que prescindieron cada vez más de los contextos particulares de los sistemas educativos. Para algunos autores, no obstante, el cientificismo no se redujo a la búsqueda de leyes generales, sino más bien a una insistencia en las medidas duras como base de la confiabilidad y criterio para evaluar y juzgar el desarrollo de los sistemas educativos (Turner, 2017; Ydesen y Andreasen, 2019).

Una segunda característica relacionada con las perspectivas científicas de los estudios comparados e internacionales es el carácter epistemológicamente unidireccional y normativo que establecen sus técnicas de análisis. Esta característica ha sido atribuida ampliamente a los estudios internacionales que tienen a su vez componentes de auditoria (Leeuw y Vaessen, 2009; Neves, 2008). Estos estudios entablan una relación epistemológicamente jerárquica con los espacios locales al concebir que la dirección del cambio tiene su origen en la organización o nivel global y su fin en el objeto intervenido o en el nivel regional/local (Lind y Ydesen, 2015). Nociones como “impacto”, “efectos” e “influencias”, son recurrentes en el lenguaje de estos estudios, aunque estos pueden llegar a entregar una visión pobre e incompleta del funcionamiento de los sistemas educativos complejos (Harrison y McCaig, 2017).

Si bien los estudios globales y transnacionales tienen un estrecho vínculo de origen con los estudios comparados e internacionales anteriormente descritos, es más preciso señalar que estos estudios corresponden a un “giro” teórico-metodológico. Estos estudios se presentan como un campo multi e interdisciplinar, multitemático y, en cierta medida, crítico de los estudios internacionales clásicos, los que fueron denunciados en la década de 1970 por promover miradas tecno económicas de la educación (Arnove, 2011). La teoría del sistema-

mundo propuesta por Immanuel Wallerstein, con su esquema de naciones centrales, semi-periféricas y periféricas, dio paso a un tipo de estudio que observó el avance de las organizaciones internacionales en educación como el correlato del avance del capitalismo occidental. Los modelos de educación promovidos por el Banco Mundial y la OCDE fueron denunciados como formas de reproducir la organización internacional del trabajo y las dependencias económicas de los países subdesarrollados a los países financieramente desarrollados. Aunque el esquema de Wallerstein fue posteriormente criticado (Caruso, 2008), el giro planteado por el sistema-mundo comportó la problematización de lo global y transnacional como niveles o actores específicos de las dinámicas educativas. En palabras de Robertson y Dale, los estudios globales y transnacionales irrumpieron como una forma de responder críticamente a la creciente “división funcional y escalar de la organización en la educación” (Robertson y Dale, 2012, p. 2).

Epistemológicamente, los estudios globales e internacionales avanzaron hacia paradigmas de base cualitativa que resignificaron el rol de la historia cultural y de los sujetos actuantes en las dinámicas educativas. Para una parte de los estudios globales y transnacionales, las relaciones entre niveles locales y globales trascienden el lugar epistémico de las causalidades cuando las interacciones tienen lugar en espacios menos tangibles como las ideologías, los discursos y las prácticas de los actores, lo que desafía a la investigación a elaborar herramientas y ángulos de análisis para capturar los lugares blandos de la acción social educativa. Para un especialista en estudios educativos globales como Perrin Selcer, por ejemplo, comprender la evolución histórica de instituciones como la UNESCO “requiere analizar las interacciones... entre la política internacional, burocrática y disciplinaria; entre medios internacionales y locales; y entre ideas e instituciones” (Selcer, 2011, p. 270). Así, las relaciones entre espacios locales con las OIs pueden detectarse en los discursos o en las rearticulaciones conceptuales que proyectan las intenciones políticas de los actores locales y globales. De la misma forma, la dirección de la influencia y la autonomía mundial de las OIs ha sido revisada, puesto que los actores locales y los estados-nación pueden llegar a tener un poder decisivo en la gobernanza de estas organizaciones (Archer, 2003; Barnett y Finnemore, 1999; Lind y Ydesen, 2015).

Un aspecto no menos importante para estos estudios es la distinción y uso de los conceptos al interior del campo. Global, transnacional, supranacional, redes, conexiones, internacional, translocalización, prestamos, transferencias, recepción, cruce y enredos son expresiones recurrentes en el campo y, en algunos casos, utilizadas como sinónimos, aunque es pertinente hablar de distinciones fundamentales entre ellas dado que señalizan problemas específicos de investigación (Clavin, 2005). Si el foco está puesto en la espacialidad o el territorio, por ejemplo, las nociones de global y transnacional podrían tener significados distintos. Para algunos autores, lo global problematiza sobre rol de la organización educativa fuera o más allá del Estado-nación como unidad territorial. Es decir, se pregunta por la *disolución de las fronteras* y la *creación* de nuevas territorialidades, al tiempo que problematiza el lugar de la gobernanza y la soberanía en ellos (Fuchs y Roldan, 2019). La noción de transnacional, en cambio, se centra especialmente en el movimiento de ideas, materialidades y actores a través de las fronteras. En muchos casos, el enfoque transnacional no prescinde del Estado-nación como unidad de análisis, sino más bien problematiza el lugar de los ángulos de observación y de las relaciones de dependencia entre espacios (Werner y Zimmerman, 2002).

A continuación, presentaremos parte de las tendencias recurrentes de los estudios globales y transnacionales en educación, describiendo sus orientaciones teóricas generales, sus objetos-sujetos de estudio y los conceptos claves que las sustentan. Estos enfoques son de especial interés no solo porque informan una parte importante del campo, sino también porque proveen las orientaciones básicas para comprender la morfología de las relaciones que los actores locales establecen con los actores internacionales en el ámbito educativo.

3. Neoinstitucionalismo o cultural mundial

Uno de los argumentos frecuentes que emergen en la defensa de los currículos globales o el uso de pruebas estandarizadas en la era de la globalización, es la asunción de problemas comunes en el mundo, visibilizados por la interconexión e interdependencia de los países, frente a los cuales los gobiernos vendrían entregando soluciones igualmente similares. La *cultura mundial* desarrollada en la Universidad de Stanford a fines de los años 70 por los sociólogos John Meyer, Brian Rowan, John Boli y Francisco Ramírez es una línea de pensamiento con rango de macro teoría que busca explicar el contenido y la expansión de la modernidad, así como el rol de los sistemas educativos en este proceso. Los autodenominados neoinstitucionalistas, buscan explicar el por qué en unos países con trayectorias históricas tan diversas pueden observarse unos resultados institucionales comunes. Frente a este problema, los neoinstitucionalistas ofrecen una respuesta empíricamente demostrable que enfatiza la institucionalización de determinados mitos modernos como resultado de un proceso de *mimesis* y *normación* racional de la cultura (Meyer y Ramírez, 2014).

Una de las premisas básicas que construyen los neoinstitucionalistas, es que los Estados-nacionales han mostrado desde el siglo XIX, pero especialmente después del término de la Segunda Guerra Mundial, una tendencia a adoptar estructuras institucionales formales similares alrededor del mundo, con independencia de sus trayectorias históricas locales. ¿Cuáles son las fuentes fundamentales que propician la estandarización o la existencia de unos patrones visiblemente similares en todo el mundo? Para responder a esta pregunta, Meyer y sus discípulos han desarrollado lo que denominan la perspectiva de la “cultura mundial”, una visión según la cual la estandarización institucional no estaría radicada en la efectividad de las instituciones, ni por su poder de coerción fáctica para posicionarse, sino más bien por la existencia de imágenes de legitimación a las que denominan “mitos” o “esquemas universales”. En la modernidad, los mitos predominantes constituirían las imágenes de progreso y justicia, las que operarían como horizontes culturales para las sociedades. Para los neoinstitucionalistas, los mitos de progreso y justicia han sido difuminados y “endozados” como ideologías naturales y legítimas mundialmente a través de diversos mecanismos comunicativos, especialmente tras el término de la Segunda Guerra Mundial, periodo en el que los Estados-nación idearon políticas de apertura y cooperación internacional. Entre estos mecanismos, Meyer y sus colegas mencionan el papel de los profesionales expertos, en tanto que movilizan en los Estados nacionales principios de equidad y desarrollo. La diseminación también se articula “a través de organizaciones y conferencias internacionales” a las cuales los Estados-naciones se acoplan libremente para alcanzar sus objetivos de desarrollo. A través de estos mecanismos “los objetivos de progreso y justicia se convierten en objetivos del Estado-nación” (Meyer y Ramírez, 2014, p. 90). Los mitos o esquemas universales tendrían además una legitimidad y reconocimiento internacional basado en sus fundamentos empíricos (la comparación y la ciencia estadística), pero fundamentalmente estarían legitimados por el estatus racional y moderno de sus principios (igualdad, la justicia, pacifismo). De esta forma, los actores nacionales adquieren una “dependencia epistemológica de otros actores” (Astiz, 2014, p. 3).

En este horizonte cultural de progreso y justicia, la educación juega un rol de causa y consecuencia. La educación funciona como estrategia racionalizada para alcanzar dichos objetivos estandarizados (preparación de profesionales bajo las teorías del capital humano, derechos humanos, educación obligatoria, estructura de los ministerios de educación, etc.) al tiempo que ella misma se ve estructurada por dichos objetivos: “La educación estandarizada surge, pues, como un rasgo fundamental acordado del desarrollo y el progreso, al igual que como un instrumento crucial que persigue la intención de alcanzar esos objetivos transnacionalmente legitimados” (Meyer y Ramírez, 2014, p. 112). Los compromisos y los resultados co

munas que muestra la educación no radican en que sus tecnologías pedagógicas o de gestión sean efectivas, sino más bien en que la educación ha sido racionalizada como una institución central para alcanzar los principios de justicia y desarrollo instituidos por la modernidad. De allí que las alternativas a la escolarización no gocen de la legitimidad que proyecta la “escuela real” (Meyer y Ramírez, 2014, p. 138).

Los mecanismos arriba señalados han hecho, en definitiva, que los sistemas educativos den muestra de lo que denominan como “isomorfismo” (un concepto clave que identifica a los neoinstitucionalistas), es decir, de patrones similares a nivel mundial en los contenidos y estructuras esenciales de la educación (Meyer y Ramírez, 2014). Para los neoinstitucionalistas, la mundialización del currículum no solo significa la estandarización de procedimientos políticos y de unas determinadas materias troncales (matemáticas, lenguas, estudios sociales, ciencias, educación física u otros), sino además la creencia de que estas materias conllevan los valores universales que llevarían a los estados a potenciar sus agendas de desarrollo local. No obstante, para los neoinstitucionalistas la asunción de un currículum global solo afectaría a las estructuras formales del currículum, es decir, a las estructuras prescriptivas y no necesariamente a las actividades que tienen lugar al interior de las aulas. De esta forma, los neoinstitucionalistas hablan de la existencia de un currículum global en relación a “las grandes líneas curriculares” (Tröhler, 2017, p. 207) y no a las formas en que los docentes implementan contextualmente dichos currículos.

4. Sistema-mundo: sociologías del conflicto y perspectivas realistas

El sociólogo norteamericano Robert Arnove ha denominado “sociologías del conflicto” o “sociológicas realistas” a un amplio espectro de estudios críticos de la tesis culturalista desarrollada por los neoinstitucionalistas. Para Arnove, lo característicamente relevante de las sociologías del conflicto es el rol del poder y del impacto de actores económicos transnacionales sobre los sistemas educativos nacionales (Arnove, 2011). Para los autores asociados a esta perspectiva, la instalación global de prácticas, políticas y tópicos curriculares homogéneos es una de las realidades características de los desarrollos educativos en los últimos 40 años. No obstante, estos autores buscan desmitificar la naturalidad del isomorfismo de las estructuras educativas señalando que las prácticas globalizadas en educación constituyen más bien *tesis culturales* hegemónicas por determinados países de occidente. Los discursos curriculares y evaluativos que reclaman un estatuto de globalidad constituyen *tipos* de agendas locales presentadas por las potencias económicas como alternativas deseables e inevitables para alcanzar el desarrollo. En otras palabras, la constitución de la organización educativa global es inseparable de una historia de relaciones de poder (Tröhler, 2009). Si bien Arnove reconoce la diversificación temática en estas sociologías, la genealogía del campo ubica a la teoría del sistema-mundial del sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein como precursora del giro crítico en el análisis de la organización educativa internacional (Arnove, 2011).

Esta teoría, apoyada en el marxismo y en el concepto de *economie-monde* del historiador Fernand Braudel, plantea que el sistema-mundo denota un escenario geográfico de alcance mundial en la cual existe una división del trabajo relacional entre Estados-nacionales ubicados en un centro, una semi-periferia y una periferia, entre los cuales opera un intercambio significativo de bienes de capital. El sistema-mundo no se caracteriza simplemente por la mera existencia de esta división del trabajo, ni muchos menos por la mera expansión de unos mercados inicialmente localizados en una parte del globo, sino por la combinación estratégica entre naciones, instituciones y actores para movilizar el intercambio. Para Wallerstein la dinámica combinada de estas instituciones decantaría esencialmente en la acumulación incesante de capital y en la maximización de los beneficios por parte de las potencias del centro, por lo que el sistema-mundo sería esencialmente capitalista (Wallerstein, 2007). No existe

sistema-mundo sin capitalismo y viceversa, pues, tal como lo describiera Marx, el capital requiere de una incesante expansión de sus fronteras y operaciones. Lo global, es constitutivo del capitalismo, por lo que las relaciones sociales de producción dadas en su seno siempre han estado sujetas a escalas que van más allá de lo local (Taylor y Flint, 2002).

En la visión histórica de Wallerstein, la globalización sería la última faceta del capitalismo, la que habría surgido como una ofensiva política frente a la crisis del Estado de Bienestar en la década de 1970. El sociólogo entiende la globalización como una reconfiguración que demandó la “apertura de todas las fronteras para el libre flujo de mercaderías y de capital (pero no del trabajo)” (Wallerstein, 2005, p. 117). Frente al modelo productivista que había gobernado las relaciones capitalistas desde hace siglos, el “ajuste estructural” de la globalización habría estado en el aumento del capital vía la “especulación financiera”, un mecanismo que sometió a los Estados periféricos a las variaciones de mercados monetarios virtuales gobernados por hegemonías económicas como Estados Unidos y China. El neoliberalismo como teoría desreguladora que apoya la no interferencia de terceros y el Consenso de Washington como paquete de políticas unificadoras para el mejor funcionamiento de mercado son los soportes paradigmáticos en los que se afirmaría la globalización (Wallerstein, 2007).

¿En qué medida el esquema del sistema-mundo contribuye a un entendimiento crítico de la organización educativa en la era de la globalización? Para Griffiths y Arnove (2015), así como para Dale (1999), el espacio internacional de educación constituye un nivel específico de poder, organizado escalar y jerárquicamente por organizaciones internacionales, Estados nacionales y sistemas locales de educación. Las organizaciones internacionales en educación no se entenderían como instituciones globales autónomas, basadas en reglas que prescindan del Estado nación, sino en instituciones claves de la geopolítica del capital, orientadas al reforzamiento de la división internacional del trabajo través del préstamo y la presión financiera, los programas educativos orientados a la competitividad, la reforma estructural y la asistencia técnica ejecutadas por instituciones filantrópicas e instituciones de investigación del Norte. Instituciones como el Banco Mundial, la mayor fuente de financiación externa para iniciativas de cambio educativo en las áreas subdesarrolladas de la periferia y la semi-periferia, y otras grandes organizaciones intergubernamentales como el Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio (OMC), operarían a partir de la imposición de agendas de intervención financiera de carácter neoliberal que relocalizarían hacia el centro desarrollado la plusvalía de las naciones periféricas.

Uno de los puntos relevantes en el análisis de la organización educativa internacional, es que el Estado-nación constituye una unidad de análisis relevante en la intervención política transnacional. De acuerdo con la posición Dale (1999), si bien la globalización supone un nuevo conjunto de reglas basadas en la ortodoxia neoliberal, esta no superaría ni dejaría impotente la unicidad territorial del Estado nacional, ni mucho menos la reemplazaría. Lo que ha ocurrido, señala, es que los Estados nacionales, especialmente los periféricos, “han perdido su capacidad para formular políticas nacionales de manera independiente” (Dale, 1999, p. 4). Por su parte, Griffiths y Arnove (2015) señalan que en la geopolítica del liberalismo las estructuras básicas del gobierno global, tanto en lo económico como en lo educativo, los Estados nacionales hegemónicos mantienen una posición de mando en la estabilización de las desigualdades mundiales, aunque las posiciones de poder no pueden ser atribuidas o reductibles a un Estado-nación en particular.

Cabe destacar que en el esquema diseñado por Wallerstein las antinomias global-local/mundo-nación/supra-infra si bien han dado paso a tensiones de gran envergadura, estas corresponden en verdad a parejas simbióticas y a relaciones funcionales para el sistema-mundo capitalista ya que este ha requerido históricamente de la institución Estado para regular las vicisitudes que se dan en la división única del trabajo, así como ha requerido del sistema

interestatal para regular la competencia de los Estados centrales que buscan maximizar sus ganancias (Wallerstein, 2007). Para los defensores de la teoría del sistema-mundo, la centralidad del estado nación no implica una vuelta al nacionalismo metodológico. Por el contrario, supone comprender que en la relación globalización-educación los Estados nacionales y las organizaciones internacionales mantienen una relación dialéctica y simbiótica en su capacidad de constituir formas culturales mundiales.

Una de las preocupaciones teóricas de las sociologías del conflicto es pensar los mecanismos concretos en que los procesos de división internacional del trabajo se dan en la era de la globalización. Si bien la coerción económica vía financiamiento es un mecanismo característico para la teoría del sistema-mundo, las organizaciones internacionales, regionales y los Estados nacionales establecen sus agendas a través de mecanismos de influencia diversificados, y no únicamente por la vía de la presión económica (Dale y Robertson, 2002). En esta línea, Dale (1999) plantea que la globalización educativa puede rastrearse y evaluarse en el nivel local a través formas en que estos mecanismos distribuyen los “efectos” de la globalización. Para el autor, las reglas de la globalización no impactan de manera homogénea, dado que los patrones y estructuras nacionales existentes reelaboran y atenúan las “entradas”, modificando en ocasiones las direcciones de los mensajes originales. Lo característicamente relevante de los mecanismos es que su naturaleza provoca influencias cualitativa y cuantitativamente variadas, por lo que la globalización no puede ser conceptualizada como un proceso de convergencia homogénea -tal como plantean los neoinstitucionalistas-, sino más bien como un proceso caracterizado por la diversificación y la divergencia de situaciones. Dale identifica siete mecanismos de transferencia transnacional de políticas en el terreno educativo:

Tabla 1

Síntesis de mecanismos de transferencias de política de Dale (1999).

Mecanismos de transferencia
<i>Préstamo.</i> Este mecanismo se caracteriza por la existencia de socios, el prestador y el prestado, entre los que existe un grado considerable de compatibilidad. En su forma tradicional, el préstamo es bilateral, voluntario y explícito en cuanto al contenido.
<i>Aprendizaje.</i> El aprendizaje de políticas refiere al uso de políticas con fines instructivos. La receptividad de la idea a aprender se encuentra dada por su viabilidad de resolver problemas, la compatibilidad administrativa y de la ideología de los interesados, por lo que el aprendizaje de la idea es selectivo.
<i>Armonización.</i> La armonización refiere a un acuerdo de convergencia política entre actores y niveles de organización que se dan de manera más o menos prolongada en el tiempo. Se caracteriza por contener tres dimensiones: “punto de internacionalización” que corresponde a la base legal en torno a la cual ocurre la convergencia, “el alcance de la actividad” que corresponde a los asuntos cubiertos por el acuerdo y “el nivel de autoridad regional” que corresponde a la responsabilidad conjunta.
<i>Diseminación.</i> Este mecanismo se asocia mejor a instituciones como la OCDE y el Banco Mundial, las que expanden políticas vía “agendas” aprobadas internacionalmente por expertos y legitimadas por medidas duras. Estas agendas definen o anticipan problemas para los cuales ofrecen unas soluciones articuladas convincentemente.
<i>Interdependencia.</i> Este mecanismo hace referencia a la asociación voluntaria en torno a problemas de alcance mundial. Los asuntos problemáticos son de carácter patrimonial y van más allá de las capacidades de resolución de un Estado-nación, por lo que requiere de la acción de políticas internacionales.
<i>Estandarización.</i> Refiere a la normalización “cultural” de políticas y a la adopción voluntaria de principios universales o reglas para el funcionamiento de la política en una determinada dirección. Su punto de partida es la organización supranacional. La afiliación es voluntaria y beneficiosa para los participantes.
<i>Imposición.</i> Refiere a la presión supranacional para la adopción u orientación de una determinada política. La imposición tiene un amplio espectro de formas, tales como la “ajuste estructural” y el “efecto palanca” o lobby de multinacionales.

Fuente: elaboración propia en base a Dale (1999).

La tesis de Wallerstein sobre el sistema-mundo entrega ciertamente luces importantes para comprender el sustrato material de la globalización. La idea de la interconexión y dependencia a escalas geográficamente amplias nos ayudan a enmarcar la mentalidad global como una propiedad inherente al capitalismo, sin embargo, las críticas recurrentes sostienen que al planteamiento es insuficiente para auto explicar el contenido y los mecanismos sobre los que asienta en los espacios locales. Esta insuficiente deriva del carácter economicista y la tendencia “estructuralista” que adquiere la sociología de Wallerstein en la que los detalles y las modulaciones que se dan en lo que describe como geocultura son imperceptibles y oscurecidas por el uso de categorías totalizadoras.

5. Estudios comparados: divergencia y contextualismo

Aunque la teoría del sistema-mundo pone de relieve la cuestión del poder en la gobernanza de las organizaciones internacionales, esta no logra explicar del todo el por qué las políticas emanadas desde organizaciones internacionales hegemónicas tienen resultados disímiles en los países en las que son aplicadas (Anderson-Levitt, 2003). Frente a la insuficiencia teórica del sistema-mundo para responder a esta disyuntiva, y contra la posición neoinstitucionalista en torno al isomorfismo, los estudios centrados en la divergencia y el contextualismo buscan explicar la reelaboración de la política global que tiene lugar en los espacios locales. Dentro del desarrollo crítico de estos estudios, Jürgen Schriewer, Robert Cowen y Gita Steiner-Khamsi han reaccionado contra las visiones unidireccionales de la investigación clásica situando el foco en lo divergente, en las oposiciones, las resistencias y el comportamiento contextual de los actores locales frente a la globalización.

Schriewer sintetiza el marco de referencia de estas sociologías en el concepto de “mundos de significado culturalmente específicos”, el que se refiere a las “experiencias históricas” que se ven reflejadas no solo en las estructuras formales del Estado-nación, sino además en estructuras simbólicas y “en las distintas concepciones del tiempo, el cuerpo y la naturaleza de las relaciones sociales; en las imágenes, históricamente consolidadas, de lo propio y lo extraño; o en representaciones, modelos de interpretación o “social meanings” arraigados en el conjunto de la sociedad” (Schriewer, 2013b, p. 287). Para este autor, son estas experiencias las que determinan la acción social y las decisiones para el desarrollo de las instituciones formales, y las que propician transformaciones desiguales y no pronosticables en el marco de una sociedad mundial.

El destacado comparatista de la Universidad de Londres Robert Cowen, propone una versión culturalista y divergente de los procesos de transferencias que se dan en el espacio educativo transnacional. La idea básica que sostiene Cowen es que las ideas, las prácticas y las materialidades “a medida que se mueven, se transforman!” (Cowen, 2009, p. 315). Con esta metáfora, Cowen busca iniciar una conversación conceptual en torno a la “forma” que adquiere la transferencia, asumiendo que las complejidades históricas del contexto tienen efectos modificadores sobre los significados o mensajes originales, por lo que propone una teoría del contexto más allá de la consideración en las instituciones históricas formales que ha identificado a la investigación comparada clásica (religión e instituciones estatales) (Cowen, 2012).

Para este autor, tres conceptos básicos operacionalizan el cambio de la forma en el movimiento: la transferencia, la traducción y la transformación. La *transferencia* alude al movimiento de una idea o práctica educativa en el espacio supranacional, transnacional o internacional: el momento de “puerta espacial”, con su política de atracción. La *traducción*, señala el

1. La traducción es mía.

cambio de forma de las instituciones educativas o la reinterpretación de las ideas educativas, que ocurre habitualmente con la transferencia en el espacio: el “proceso camaleónico”, en el que juegan un rol en la ideología y el interés político de los receptores para incorporar la idea al esquema educativo. Finalmente, la *transformación* es la metamorfosis impuesta a la traducción inicial por la compresión del poder social y económico en la educación en el nuevo contexto: es decir, una serie de transformaciones que cubren tanto la “indigenización”, es decir, el proceso de aculturación de la idea, como la extinción de la forma traducida (Cowen, 2009).

La investigadora Gita Steiner-Khamsi, por su parte, muestra como el comportamiento de las fuerzas idiosincráticas locales operan como factores reinterpretativos de los mensajes originales. Para la autora, la investigación del marco interpretativo de los movimientos de políticas en el espacio transnacional debe incorporar el poder de los *motivos* de los actores, es decir, el lugar de “lógica social” o situacional a la que se ven enfrentados los sujetos a la hora de recepcionar una política exportada. En este marco, la “transferencia de políticas nunca es a gran escala, sino que se presenta siempre selectiva y, de forma implícita, refleja los motivos sociológicos de cada contexto de la receptividad” (Steiner-Khamsi, 2015, p. 58). La investigación sobre el marco de la interpretación de políticas exportadas incluye cuatro aspectos claves:

Tabla 2

Síntesis de los motivos sociológicos de Steiner-Khamsi (2015).

Motivos Sociológicos
<i>Receptividad del sistema o externalización.</i> Este concepto es utilizado para describir la forma en que los actores locales utilizan de forma selectiva una política de acuerdo a los acontecimientos coyunturales. Las políticas son introducidas selectivamente a fin de promover la movilización política o legitimar los intereses de un grupo.
<i>Funcionalidad del lenguaje internacional.</i> El lenguaje internacional, como los estándares de aprendizaje o las habilidades del siglo XXI, son utilizados como catalizadores de cambio y movilización política. Estos conceptos se mueven en el espacio transnacional y son llenados de “sentido local” cuando algunos sectores buscan comprometer a los opositores a través del miedo al rezago de la innovación.
<i>Temporalidad de la traducción.</i> Este aspecto sugiere que una política que se mueve en el espacio transnacional tiene probabilidades de implementarse de acuerdo con su ciclo de vida. El ciclo de vida incorpora tres momentos. En el primero, unos pocos países adoptan la política haciendo referencia directa a su lugar de origen. En un segundo momento, muchos países adoptan la política y esta se desterritorializa (epidemia global), es decir, pierde sus atributos culturales y geográficos de origen. Finalmente, uno pocos países toman selectivamente la política y se inmunizan frente a otros aspectos polémicos de esta.
<i>Dimensión geográfica.</i> La investigación comparada enmarca el análisis en “espacios educativos” que no siempre coinciden con los del Estado-nación. También enfatiza el margen variable que adopta este espacio de acuerdo con los intereses de los interlocutores. Se debe tener en cuenta, entonces, la “posicionalidad” del actor y el “público” al que se dirigen a la hora de definir un espacio. Lo global y lo local son relacionales y relativos y hacen referencia a muchas cosas a la vez.

Fuente: elaboración propia en base a Steiner-Khamsi (2015).

Las investigaciones de Gita Steiner-Khamsi han puesto un contrapunto empírico frente a las visiones clásicas de la investigación señalando que las políticas internacionales “exitosas” no solo fracasan ahí donde las novedades se desajustan a realidades idiosincráticas diferentes, sino que además se distorsionan en contextos permeados por lo que la autora denomina como “bilingüismo político”. En estos contextos, señala, los burócratas “lidian *creativamente* con su dependencia económica al desviar los fondos hacia programas locales de desarrollo, y, o adoptan el lenguaje –pero no el contenido— de la reforma impuesta, o lo adoptan selectivamente, o no lo adoptan” (Steiner-Khamsi, 2012, p. 14).

6. Discusión

A partir del problema de legibilidad del fenómeno transnacional este artículo ha querido contribuir a la visibilización y problematización de la transnacionalización en el campo educativo chileno a partir de la exposición de enfoques y conceptos claves provenientes de los estudios globales y transnacionales en educación. Consideramos que la transnacionalización constituye un fenómeno particular que, no obstante, requiere ser especificado en una agenda de investigación que reconozca sus propiedades y naturaleza en el espacio nacional. Esto implica la especificación analítica-empírica de la globalización y sus mecanismos de concreción y las formas que asumen los mensajes globales en el espacio local. Creemos que el financiamiento educativo internacional, el currículum nacional y las ILSAS son dimensiones que precisan de una agenda de investigación que clarifique sus alcances de tal manera de reconocer las determinaciones que tienen (o no) en la enseñanza, el aprendizaje y en la configuración del campo educativo en general.

Sostenemos que la asunción de un enfoque global y transnacional como el que hemos expuesto aquí implica para la investigación la superación del nacionalismo metodológico que observa el espacio transnacional de educación como un contexto presente, pero desintegrados intelectualmente de los temas que estudia. De la misma forma, implica la superación de determinados lenguajes políticos complacientes que observan los fenómenos financieros y culturales como naturales e inobjetable. Tomando en cuenta las omisiones y las carencias en la investigación nacional, creemos que los estudios globales y transnacionales en educación nos permitirían comprender aspectos claves de la estructura educativa en al menos cuatro aspectos centrales:

En primer lugar, creemos que la investigación con una perspectiva global y transnacional nos permitiría visualizar los alcances de las “agendas educativas” que promueven las OIs y su relación con las desigualdades educativas en nuestras escuelas. Esta relación es igualmente aplicable a la pertinencia de alimentar el contenido de la experiencia escolar (currículum, evaluaciones, programas, etc.) bajo regímenes conceptuales que entregan visiones estrechas del fenómeno educativo (Gorur, 2016). En este punto, las preocupaciones principales deben girar en la detección analítica de las dimensiones instrumentalistas y normativas que las OIs instalan a través de los mecanismos de consultoría, financiamiento y asociación multilateral. Creemos que estas preocupaciones no solo tienen una proyección en la sociología educativa, sino además en la historiografía de la educación. La historia de OIs como UNESCO, UNICEF y de la IEA en Chile, y su rol en la configuración del campo educativo, requieren de un tratamiento bajo reglas de producción de conocimiento histórico que trasciendan las biografías institucionales (Cariola et al., 2011).

En segundo lugar, nos ayudarían a comprender la amplitud de los usos y legitimidad que las ILSA adquieren como dispositivos regulatorios en el nivel local. La investigación en torno a estos instrumentos ha demostrado la capacidad de gobernanza de estas pruebas, las que establecen regulaciones en la investigación académica y en el espacio de decisiones tecno-políticas (Tobin et al., 2016). Las pruebas internacionales conducirían al investigador burócrata y a los políticos a asumir nuevos imaginarios o racionalidades a través de los cuales se observa y se recrea el fenómeno educativo nacional. Aunque este es un hecho demostrado en otras latitudes, nos parece relevante avanzar en la detección, descripción y análisis de estas regulaciones en el plano local (discursos, conceptos, prácticas). Esto es especialmente relevante tomando en cuenta la densidad rutinaria que la aplicación de estos instrumentos adquiere en el sistema (MINEDUC- ACE, 2016).

En tercer lugar, creemos imprescindible profundizar en el lugar que ocupan las redes de expertos en la configuración del campo educativo. Esta especificación no solo incluye a

personas individuales, como consultores políticos y académicos, sino al conjunto de la infraestructura que soporta y amplifica la actividad de estos actores en el *policy-makers*. Esto involucra reconocer la cartografía del saber pedagógico o tecno pedagógico que movilizan, los apoyos políticos que reciben, los intereses que construyen, los espacios de sociabilidad epistémica y los terrenos educativos en los que tienen lugar su intervención (Bürigi, 2017).

En cuarto lugar, consideramos que una agenda de investigación con perspectiva global y transnacional debe considerar los espacios vividos de la experiencia escolar. Si bien los enfoques y conceptos claves que hemos descrito parecieran apuntar a dimensiones prescriptivas y estructurales de los sistemas educativos educativas, sostenemos que la transnacionalización como fenómeno tiene unas consecuencias simbólicamente enredadas en la experiencia escolar, tanto de profesores y como estudiantes. Temas como la receptividad del estudiantado frente a las pruebas estandarizadas internacionales, con sus implicancias psicológicas y para el aprendizaje, la inmigración y la movilidad de saberes en aulas cada vez más pluriculturales (Nieto y Bickmore, 2017), así como los desafíos didácticos que implica para el profesorado el abordaje de temas globales como los derechos humanos y el calentamiento global, son facetas no ponderadas aun ni por la política ni por la investigación educativa local. Esto debe desafiar a la investigación a visitar los paradigmas cualitativos para explorar en las concepciones, prácticas y discursos transnacionales que tienen lugar en el aula y en la socialización escolar de los jóvenes. Las etnografías, las entrevistas en profundidad y las biografías pueden ser herramientas esclarecedoras en estos tópicos.

7. Conclusión

Las relaciones, conexiones, enredos e ilaciones posibles entre lo global y lo local en el terreno educativo no se agotan en los esquemas descritos en este artículo. Estos constituyen tendencias actualizadas o dominantes en la investigación, pero a la vez en permanente reconsideración y disputa por otros paradigmas (Fuchs y Roldán, 2019). Lo que debe tenerse presente, es que cada uno de los enfoques descritos, en tanto lenguajes teóricamente elaborados e históricos, construyen una realidad educativa específica, tanto en la dinámica de la investigación misma como de los objetos-sujetos que estudian. Ya sea que adhiramos a los neoinstitucionalistas o al sistema-mundo con su énfasis en las estructuras y en las instituciones, o al contextualismo con su foco en el rol de las personas actuantes, la investigación educativa constitutivamente juega un rol central en el mismo universo que reconstruye. Esto implica la defensa implícita o explícita de agendas políticas para la educación -bien o mal intencionadas- sobre las cuales el investigador debe poseer el mayor grado de conciencia. Retomando a Daniel Tröhler, consideramos que no existe un marco para percibir “objetivamente” los temas de estudio en educación. Por el contrario, el estudio debe ocuparse también de quien investiga, “no para eliminar su propia visión del mundo y su marco epistemológico, sino para que sea consciente de él; es decir, de lo que se puede ofrecer” (Tröhler, 2013, p. 223).

Referencias

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina. Estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamérica de Educación Comparada*, 2(2), 73-83.
- Alarcón, C. (2020). An Improbable Identification? The Netherlands as a “Reference Society” within the Chilean Educational Policy-Making Debate (2014–2015). *European Education*, 52(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/10564934.2019.1694418>.
- Alarcón, C. (2015). Governing by Testing: Circulation, Psychometric Knowledge, Experts and the “Alliance for Progress” in Latin America During the 1960s and 1970s. *European Education*, 47(3), 199-214. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1065396>.

- Anderson-Levitt, K. (2003). *Local Meanings, Global Schooling*. New York: Palgrave Macmillan.
- Archer, C. (2003). *International Organizations*. London: Routledge.
- Arnové, R. (2011). La perspectiva del “Análisis del Sistema Mundial” y la educación comparada en la era de la Globalización. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2(2), 51–62.
- Astiz, M. F. (2014). El Currículum escolar y su abordaje desde la teoría de la Sociedad Mundial: Revisión y prospectiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(25), 1-13. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n25.2014>.
- Barnett, M., y Finnemore, M. (1999). The Politics, Power, and Pathologies of International Organizations. *International Organization*, 53(4), 699-732. <https://doi.org/10.1162/002081899551048>.
- Bernasconi, A., y Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25(67), 1-15. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>.
- Bürgi, R. (2017). El mundo libre y el culto al experto: El auge de la tecnocracia educacionalizadora de la OCDE. Profesorado. *Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(3), 1-23.
- Cariola, L., et al. (2011). Chilean Participation in IEA Studies. En C. Papanastasiou, T. Plomp y E. Papanastasiou, (eds.). *IEA 1958-2008: 50 Years of Experiences and Memories* (pp. 373-389). Nicosia: IEA.
- Carnoy, M. (1998). National Voucher Plans in Chile and Sweden: Did Privatization Reforms Make for Better Education? *Comparative Education Review*, 42(3), 309-337.
- Carnoy, M. (2007). Improving quality and equity in Latin American education: A realistic assessment. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 103-130.
- Caruso, M. (2008). World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education, *History of Education. Journal of the History of Education Society*, 37(6), 825-840. <https://doi.org/10.1080/00467600802158256>.
- Comisión de Formación Ciudadana (2004). *Informe Final de la Comisión de Innovación para la Formación Ciudadana*. Ministerio de Educación de Chile.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación*. Gobierno de Chile. Santiago, Chile.
- Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45(3), 315-327. <https://doi.org/10.1080/03050060903184916>.
- Cowen, R. (2012). Aproximación al héroe, el bárbaro y el extraño. Notas sobre la condición de la educación comparada. En D. Trohler, y R. Barbu, *Los sistemas educativos: perspectiva histórica, cultural y sociológica* (pp. 28-52). Barcelona: Octaedro.
- Cox, C., y Meckes, L. (2016). International large-scale assessment studies and educational policy-making in Chile: contexts and dimensions of influence. *Research Papers in Education*, 31(5), 502-515. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225349>.
- Clavin, P. (2005). Defining Transnationalism. *Contemporary European History*, 14(4), 421-439. <https://doi.org/10.1017/S0960777305002705>.
- Dale, R. (1999), Specifying globalization effects on national policy: a focus on mechanisms. *Journal Education Policy*, 14(1), 1-17.

- Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117–149. <https://doi.org/10.1080/03050060500150906>.
- Dale, R., y Robertson, S. (2002). The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education. *Comparative Education Review*, 46(1), 10–36. <https://doi.org/10.1086/324052>.
- Díaz, C. (2019). Domestic coalitions in the variation of education privatization: an analysis of Chile, Argentina, and Colombia. *Journal of Education Policy*, 34(5), 647-668, 2019. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1460494>.
- 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, Campinas*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302015152420>.
- Falabella, A., y de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>.
- Fuchs, E., y Roldán, E. (eds.) (2019). *The Transnational in the History of Education: Concepts and Perspectives*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Gorur, R. (2016). Seeing like PISA: A cautionary tale about the performativity of international assessments. *European Educational Research Journal*, 15(5), 598-616. <https://doi.org/10.1177/1474904116658299>.
- Griffiths, T. G., y Arno, R. F. (2015). World culture in the capitalist world-system in transition. *Globalisation, Societies and Education*, 13(1), 88–108. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.967488>.
- Harrison, N., y McCaig, C. (2017). Examining the epistemology and success of educational interventions using reflective case study of university bursaries. *British educational research Journal*, 43(2), 290-309. <https://doi.org/10.1002/berj.3263>.
- Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994). *Comisión Nacional para la Modernización Designada por S. E. el Presidente de la República*. Gobierno de Chile. Santiago, Chile.
- Kulnazarova, A., y Ydesen, C. (editores) (2017). *UNESCO without borders: educational campaigns for international understanding*. London: Routledge.
- Leeuw, F., y Vaessen, J. (2009). *Impact Evaluations and Development: NoNIE Guidance on Impact Evaluation*. Washington DC: The Network of Networks on Impact Evaluation.
- Lind, I., y Ydesen, C. (2015). Routes of Knowledge: Toward a Methodological Framework for Tracing the Historical Impact of International Organization. *European Education*, 47(3), 274-288. <https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1065392>.
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113-131. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.781515>.
- Magendzo, A., y Toledo, M. I. (2009). Educación en derechos humanos: Curriculum historia y ciencias sociales del 2° año de enseñanza media. subunidad "régimen militar y transición a la democracia". *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 139-154. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100008>.
- McEwan, P. (2002). Public Subsidies for Private Schooling: A Comparative Analysis of Argentina and Chile. *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, 4, 189-216.

- Meyer, J., y Ramírez, F. (2014). *La educación en la sociedad mundial: Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. Octaedro.
- MINEDUC-ACE (2016). *Plan de Evaluación Nacionales e Internacionales (2016 - 2020)*. Ministerio de Educación de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34980_recurso_1.pdf.
- Neves, C. (2008). Las organizaciones internacionales y la evaluación de los sistemas de educación y formación: análisis crítico y comparativo. *Revista Europea de Formación Profesional*, (45), 80-98.
- Nieto, D., y Bickmore, K. (2017). Immigration and emigration: Canadian and Mexican youth making sense of a globalized conflict. *Curriculum Inquiry*, 47(1), 36-49. <https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1255934>.
- Parcerisa, L., y Verger, A. (2019). Pisa Projections in Chile: The Selective Use of League Leader the Enactment of Recent Education Reforms. En F. Waldow y G. Steiner-Khamsi (eds.), *Understanding PISA's Attractiveness. Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (pp. 25-48). London: Bloomsbury.
- Pla, S. (2019). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Investigación. Distrito Federal: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Robertson, S. (2012). Researching Global Education Policy: Angles In/On/Out... En A, Verger, M. Novelli y H., Altinyelken (eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Practices* (pp. 33-50). London: Bloomsbury.
- Robertson, S., y Dale, R. (2012). Investigación en educación en la era de la globalización. Más allá del nacionalismo metodológico, estatismo metodológico, "educacionismo" metodológico y "fetichismo del espacio". En X. Rambla (coord.), *La Educación para Todos en América Latina: Estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación* (pp. 105-126). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ruiz, C., Reyes, L., y Herrera, F. (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Sanhueza, C. (2013). La gestación del Instituto Pedagógico de Santiago y la movilidad del saber germano a Chile a fines del siglo XIX. *Estudios Ibero-Americanos, PUCRS*, 39(1), 54-81.
- Schilling, C. (2008). La educación en un contexto globalizado: Distinciones entre discursos sobre las transformaciones de una sociedad centrada en el conocimiento. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (14), 87-104.
- Schriewer, J. (2013a). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En J. Calderon (Coord.), *Teoría y Desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp. 119-168). Plaza y Valdés Editores.
- Schriewer, J. (2013b). Cultura mundial y mundos de significado culturalmente específicos. *Educar em Revista*, (49), 275-297.
- Selcer, P. (2011). *Patterns of science: Developing knowledge for a world community at UNESCO*. Philadelphia, PhD Dissertation, History and Sociology of Science.
- Sobe, N. (2017). Travelling researchers, colonial difference: comparative education in an age of exploration. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 332-343. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1273760>.

- Steiner-Khamsi, G. (2015). La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos. En G. Ruiz y F. Acosta (eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización* (pp. 59-78). Barcelona: Octaedro.
- Taylor, P., y Flint, C. (2002). *Geografía Política. Economía Mundo, Estado-Nación y Localidad*. Madrid: Trama Editorial.
- Tobin, M., Nugroho, D., y Lietz, P. (2016). Large-scale assessments of students' learning and education policy: synthesising evidence across world regions. *Research Papers in Education*, 31(5), 578–594. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225353>.
- Tröhler, D. (2009). Armonizar el globo educativo. Política mundial, rasgos culturales y los desafíos a la investigación educativa. *Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 13(2), 1-14.
- Tröhler, D. (2013). *Los lenguajes protestantes en la pedagogización del mundo, las identidades nacionales y las aspiraciones globales*. Octaedro.
- Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 1(1), 202-232.
- Turner, D. (2017). Comparison as an approach to the experimental method. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 406-415. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1243041>.
- Villalobos, C., y Parcerisa, L. (2020). El rol de la investigación en la configuración del campo educativo en Chile. *Revista de Estudios Teóricos y epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-21. <https://doi.org/10.5212/retepe.v5.15145.011>.
- Wallerstein, I. (2005). *Análisis del Sistemas Mundo: Una introducción*. Siglo Veintiuno.
- Wallerstein, I. (2007). *Geopolítica y Geocultura. Ensayos sobre el moderno sistema mundial*. Editorial Kairos.
- Werner, M., y Zimmermann, B. (2002). 'Vergleich, Transfer, Verflechtung. Der Ansatz der histoire croise'e und die Herausforderung des Transnationalen'. *Geschichte und Gesellschaft*, 28(4), 607–36.
- Ydesen, C., y Andreasen, K. (2019). Los antecedentes históricos de la cultura evaluativa global en el ámbito de la educación. *Foro de Educación*, 17(26), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.710>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Educação para o uso das mídias sociais: o cancelamento digital em foco

Luzinete Pereira de Sousa^a, Sabrina Crisóstomo Rocha^b y Pricila Kohls-Santos^c
Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil


Recibido: 24 de junio 2022 - Revisado: 13 de octubre 2022 - Aceptado: 06 de diciembre 2022


RESUMO


O presente estudo tem em seu escopo desenvolver uma abordagem sobre a educação para as mídias sociais analisando principalmente o fenômeno do cancelamento digital enquanto problema que ocorre no espaço virtual que possui consequências na dimensão social escolar. O estudo visa responder ao seguinte questionamento: Como a educação para o uso das mídias sociais pode contribuir para a desconstrução da cultura do cancelamento? Para responder a indagação, utilizou-se como aportes teóricos Freire (2015), Sibilía (2008), Bauman (2013), Chomsky (2003, 2014 e 2020) entre outros que corroboram para a discussão sobre o ciberespaço e o uso das mídias, além de uma análise documental da BNCC a partir das competências digitais. A parte empírica consiste no desenvolvimento de um seminário com estudantes do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, de uma universidade do centro-oeste brasileiro, sobre a cultura do cancelamento a partir do contexto escolar. A pesquisa demonstrou que ainda se trata de um tema pouco abordado e que carece de discussão no âmbito da formação docente para a realização e efetivação no contexto da educação básica.

Palavras-Chave: Educação; cancelamento digital; mídias sociais.

*Correspondencia: Luzinete Pereira de Sousa (L. Pereira).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-8056-0400> (luzinete.sousa@a.ucb.br).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-5437-9023> (sabrina.rocha@a.ucb.br).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-3349-4057> (pricila.kohls@p.ucb.br).

Education for the use of social media: the digital cancellation in focus

ABSTRACT

The present study has as its scope the development of an approach to education for social media, analyzing mainly the phenomenon of digital cancellation as a problem that occurs in the virtual space and has consequences in the school social dimension. The study aims to answer the following question: How can education for the use of social media contribute to the deconstruction of the culture of cancellation? To answer the question, we used as theoretical contributions Freire (2015), Sabilia (2008), Bauman (2013), Chomsky (2003, 2014, and 2020), among others, that corroborate the discussion on cyberspace and the use of media, in addition to a documentary analysis about BNCC based on digital competences. The empirical part consists of the development of a seminar with students from the Post-Graduate Course *Stricto Sensu* in Education at a university in the Brazilian Midwest, on the culture of cancellation in the school context. The research showed that this is still a subject that has been little discussed and needs to be discussed in the context of teacher training for its realization and effectiveness in the context of basic education.

Keywords: Education; digital cancellation; social media.

Educación para el uso de redes sociales: la cancelación digital en foco

RESUMEN

El presente estudio tiene en su alcance desarrollar un enfoque sobre la educación para las redes sociales, analizando principalmente el fenómeno de la cancelación digital como un problema que se presenta en el espacio virtual y que tiene consecuencias en la dimensión social escolar. El estudio tiene como objetivo responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo puede la educación para el uso de las redes sociales contribuir a la deconstrucción de la cultura de la cancelación? Para responder a la pregunta utilizamos como aportes teóricos Freire (2015), Sabilia (2008), Bauman (2013), Chomsky (2003, 2014 y 2020) entre otros que corroboran la discusión sobre el ciberespacio y el uso de los medios, además de un análisis documental da BNCC basado en competencias digitales. La parte empírica consiste en el desarrollo de un seminario con estudiantes del Curso de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación, de una universidad del Medio Oeste brasileño, sobre la cultura de la cancelación del contexto escolar. La investigación mostró que este es aún un tema poco discutido y que necesita ser en profundidad en el contexto de la formación docente para la realización y efectividad en el contexto de la educación básica.

Keywords: Educación; cancelación digital; redes sociales.

1. Introdução

As redes sociais têm se tornado, cada vez mais, além de um espaço para “encontrar” pessoas e compartilhar experiências e amizades, um local de discussões sociais, políticas, religiosas, dentre outros temas. Nessa crescente, questões como fake *news* e a influência digital tomam uma proporção ainda maior e nesta seara o cancelamento digital ganha proporções inimagináveis há alguns anos atrás. A discussão acerca do cancelamento digital é como tentar montar um quebra cabeça, onde é preciso muita atenção ao analisar as partes para conseguir preencher todos os espaços das respectivas peças específicas que nos auxiliam a compreender a totalidade e a complexidade sobre o termo e seu significado mais amplo. Nesse sentido, o cancelamento digital pode ser entendido como um fenômeno que ocorre no ciberespaço e tem como finalidade a não aceitação de práticas e opiniões consideradas à opinião do cancelador.

2. Educação e cultura digital: uma análise a partir da BNCC

O documento conhecido como BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é essencial para escolas e educadores de todo o Brasil. A BNCC é um documento referência, de uso obrigatório, que norteia os currículos e propostas de sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, este define o que é essencial para as aprendizagens em cada etapa da educação básica e busca garantir equidade e igualdade entre instituições de ensino privadas e públicas.

A BNCC ressalta características, objetivos e deliberações quando apresenta a seguinte fundamentação

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL. Ministério da Educação. [Base Nacional Comum Curricular](#). Brasília, 2018, p. 7).

Nesse sentido, a complementação do documento da BNCC, que finalizou em 2018, visa uma nova organização curricular, mais flexível, que ofereça diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos no Ensino Médio, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. O objetivo dessa mudança é garantir uma educação de qualidade e que esta esteja próxima à realidade dos estudantes atuais, que exigem que os processos de ensino e aprendizagem sejam mais dinâmicos, o ensinar não se restringe ao conhecimento dos conteúdos específicos dos componentes curriculares, isso é apenas um dos aspectos desse processo, é necessário incentivar a autonomia dos estudantes, fazer com que eles percebam seu papel como protagonistas do processo, encorajando iniciativas criativas e com comunicações não controladoras.

Diante das novas possibilidades englobadas na BNCC, há uma desvinculação da exclusividade do ensinar e modifica o papel do professor como detentor do conhecimento. Para esse novo papel, de professor, surge o educador. O educador busca uma postura reflexiva, investigativa e crítica de seus estudantes.

O percurso formativo apresentado através das orientações do referido documento, contudo, deve ser precedido de uma reflexão crítica, incluindo a formação de docentes capazes de promover no estudante a compreensão do mundo ao seu redor e os desafios vinculados aos processos de aprendizagem preconizados pela BNCC, ressignificando constantemente esta política pública. [Tarlau e Moeller \(2020\)](#), ao investigarem a influência de fundações privadas nos processos de construção dessa política pública indicam que o uso de termo como “eficiência” escolar, bastante associado ao mundo empresarial, pode estar mostrando uma intenção de reconstruir uma educação pública semelhante aos dos princípios norteadores da iniciativa privada, ou seja, uma gestão pautava em avaliações externas, avaliação docente por meritocracia, aulas roteirizadas, entre outros. A vinculação do desenvolvimento de habilidades e competências preconizados no texto final da BNCC, que abarca uma compreensão daquilo que se espera que os estudantes desenvolvam na prática escolar, também pode ser problematizada.

Aliado a essa perspectiva, [Freire \(2015\)](#) demonstra que a ação do educador perpassa o ensino de conceitos puramente memorístico, pois percebe-se que, faz parte das atribuições do educador educar para:

O mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor de frases e de ideias inertes do que um desafiador ([Freire, 2015, p. 30](#)).

Complementando o pensamento de Freire, com relação ao papel do educador, traz-se a ideia de que o professor, que entende o ato de ensinar como uma ação de mudança metodológica, que coloca o estudante como corresponsável pelo seu processo de ensino e de aprendizagem, promove nos estudantes autonomia e incumbência pela construção de conhecimento. O professor passa da posição de detentor do conhecimento para mediador.

Quando se trata das mudanças metodológicas, do estudante ativo e do professor mediador é indispensável pensar, na atualidade, o ensino e as práticas pedagógicas com o uso de tecnologia. Os estudantes atuais, em sua maioria, permeados pela tecnologia, têm mais possibilidades de se conectar em todo e a qualquer momento. O uso das tecnologias propicia mecanismos motivadores à aprendizagem ([Kohls-Santos, 2021](#)). Em conformidade com o uso de tecnologias, a BNCC evidencia sua perspectiva na seguinte competência geral da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva ([BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p. 9](#)).

Corroborando com essa concepção de utilização das tecnologias digitais em sala de aula, pode-se verificar a seguinte habilidade da área de Linguagens e Códigos, associada à Competência Específica 7:

(EM13LGG702) avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital ([BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p. 497](#)).

A aplicação da BNCC dinamiza as práticas pedagógicas dos professores contemporâneos e possibilita a diversificação de metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem. A aprendizagem passa a ser pautada por um novo fazer pedagógico que almeja atender a demanda do estudante atual, tal como sinalizam Santos e Giraffa (2017)

Assim, a escola, por ser em essência um espaço de interação, pode também ser um espaço de inovação, de experimentação de novos caminhos e possibilidades. No entanto, não é preciso se desfazer de tudo que a “escola tradicional” propõe, mas é preciso agregar ao currículo atividades que instiguem os alunos à pesquisa e a busca pelo conhecimento (Santos e Giraffa, 2017, p. 46).

Diante do cenário educativo que a nova BNCC preconiza, é possível perceber que o professor mediará momentos de aprendizagens mais significativos aos jovens, mas esses precisam ser conduzidos de modo a fomentar a discussão, a criticidade, a curiosidade epistêmica e a criatividade do estudante, que precisa se desenvolver integralmente. Tal contexto, demanda uma capacitação do profissional de educação, que em sua maioria, não teve formação adequada para conduzir a conjuntura que o processo educativo atual exige, especialmente em relação à linguagem digital. Destaca-se, ainda nesse contexto, uma predisposição evidenciada na BNCC sobre a aprendizagem digital e, conseqüentemente, uma cultura para o letramento digital capaz de se instrumentalizar os processos pedagógicos capazes de aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Com as amplas possibilidades que o novo panorama educativo permeia, é importante compreender uma outra possível consequência dessa exposição digital que o professor vivencia, principalmente, no atual contexto de pandemia, em que as atividades presenciais foram reorganizadas para atividades remotas a fim de conter a propagação do vírus da COVID-19.

As aulas gravadas e a transmissão de aulas em tempo real, proporcionam que o conhecimento possa ser acessado por diferentes pessoas em momentos distintos, o aprendizado com o uso de ferramentas tecnológicas, a qualidade de vida com redução de deslocamentos e novos desafios e novas experiências. Estes são aspectos positivos dessa nova realidade do professor. Inevitavelmente, alguns aspectos negativos também emergem dessa realidade, entre elas, pouca participação e interação dos estudantes, escassa socialização, falta de equipamentos, softwares e internet de boa qualidade e a possibilidade de o profissional ser cancelado digitalmente.

Como o conteúdo das aulas circulará nas redes, é possível que haja um recorte de determinada fala do professor durante uma aula, que se faça uma montagem ou até mesmo que se construa algo que não foi expresso pelo professor naquele momento pedagógico. Nesses eventuais casos, o conteúdo malicioso poderia provocar um cancelamento digital desse profissional. Causaria uma situação negativa à figura desse indivíduo perante a escola e a sociedade como um todo.

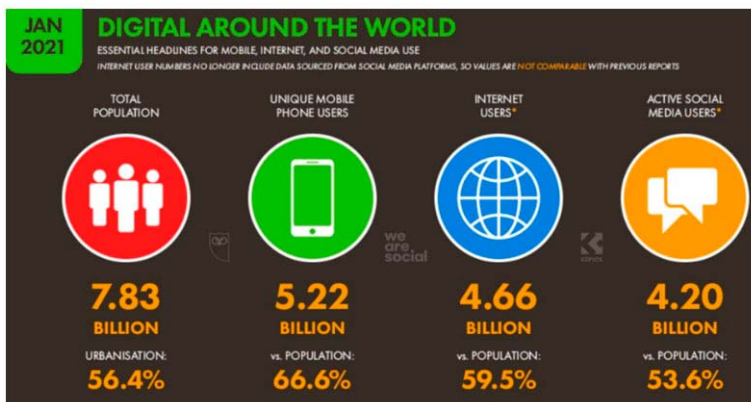
Para pensarmos sobre a dimensão do cancelamento digital, é importante percebermos o quanto a tecnologia, e com esta as redes sociais, estão presentes no cotidiano a partir do cenário global acerca da utilização da internet.

Segundo dados do relatório de Visão Geral Global Digital 2021 feita pelo *We Are Social*¹ em parceria com a ferramenta Hootsuite tendo como referência o mês de janeiro/2021, em relação à análise sobre a internet e uso das redes sociais, o Brasil ocupa rankings bastante significativos.

Entre os dados coletados, observa-se a relação entre o uso da internet e as mídias sociais quando comparados às estimativas da população mundial conforme podem ser observadas na Figura 1.

Figura 1

O mundo digital ao redor do mundo.

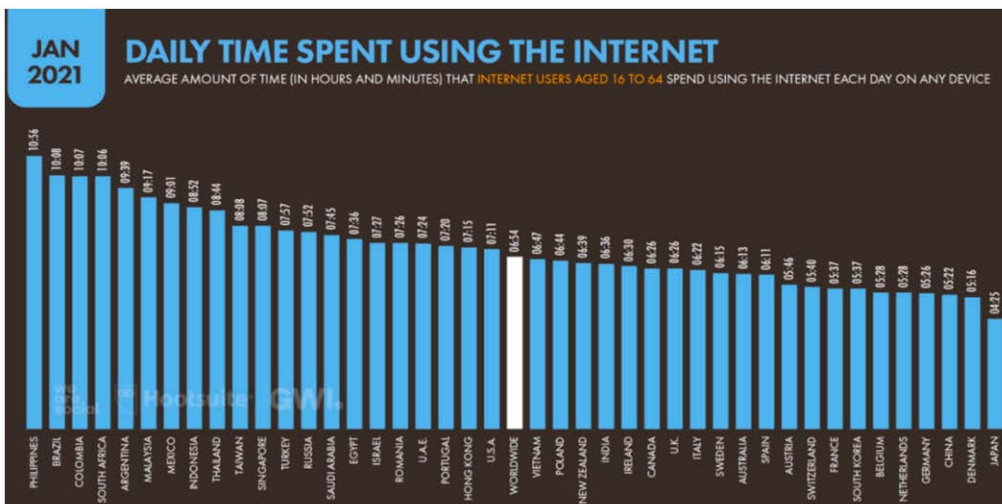


Fonte: Compilado pelas autoras a partir do DataReportal.

Os dados evidenciam que entre a estimativa de 7,83 bilhões de pessoas no mundo, 66,6% delas, o equivalente a 5,22 bilhões, possuem dispositivos móveis. Do total da população mundial, 4,66 bilhões são usuários da internet, sendo ativos de mídias sociais o equivalente a 4,20 bilhões; e tais números são expressivos quando comparados aos da população mundial e também ao próprio tempo de utilização da internet, como pode ser evidenciado na Figura 2.

Figura 2

Tempo diário de utilização da internet.



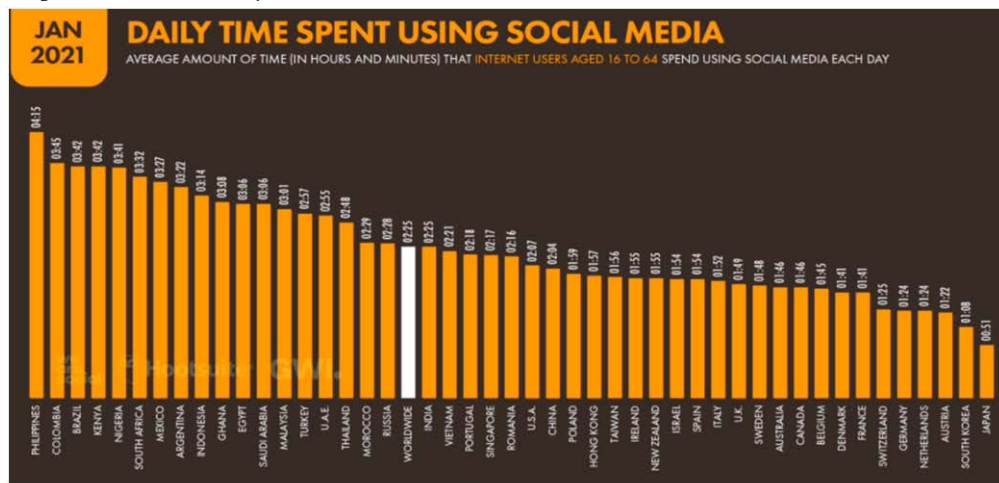
Fonte: Compilado pelas autoras a partir do DataReportal.

Em relação ao tempo diário gasto usando a internet por país, a média global entre os usuários de internet é de 6h:54min e o Brasil ocupa a segunda colocação, acima da média de tempo, e totalizando 10h:08min, indicando que o brasileiro passa mais tempo na internet do que a média da população mundial, ficando tão somente 48 minutos atrás do primeiro colocado que é a Filipinas, que gasta 10h:56min na internet.

A respeito do tempo diário gasto utilizando somente as redes sociais, podem ser analisados os dados da Figura 3.

Figura 3

Tempo diário de utilização de mídias sociais.



Fonte: Compilado pelas autoras a partir do DataReportal.

Observa-se que a tendência de tempo gasto na internet por país se mantém com relação ao tempo gasto somente com as mídias sociais. Filipinas ocupa a primeira colocação com 4h:15min e o Brasil ocupa a terceira colocação, com 3h:42min. Ao falar de mídias sociais é importante esclarecer que as mais utilizadas são, respectivamente: *Facebook*, *YouTube*, *WhatsApp*, *Messenger*, *Instagram*, *TikTok*, *Twitter* e outros.

Nesse contexto de grande utilização da internet e das mídias sociais, é importante compreender como a educação para os usos das tecnologias pode contribuir para uma ciberdemocracia e a desconstrução da chamada cultura de cancelamento digital. A cultura do cancelamento, no ano de 2019, foi eleita pelo dicionário Macquarie como o termo no ano com a seguinte definição:

Nome às atitudes dentro de uma comunidade que exigem ou provocam a retirada do apoio de uma figura pública, como o cancelamento de um papel de ator, a proibição de tocar uma música de um artista, remoção da mídia social, etc., geralmente em resposta a uma acusação de ação ou comentário socialmente inaceitável ([Dicionário Macquarie, 2019](#)).

Ainda sobre a cultura do cancelamento ou cancelamento digital os autores [Hee et al. \(2021, p. 70\)](#) sinalizam que “nas redes sociais, a Cultura do Cancelamento tem relação com a dificuldade de estabelecer diálogo e cooperação entre indivíduos que possuem perspectivas ou pensamentos divergentes, o que fomenta um comportamento intolerante e até hostil”. E complementam que o “Cancelamento Digital é uma forma de julgamento e sentenciamento moderno e coletivo, pautado normalmente em entendimentos precipitados ou falsos conhecidos como Fake News” ([Hee et al., 2021, p. 71](#)).

No contexto de uma sociedade onde há grande influências das mídias de massa, cancelar uma pessoa significa, não concordar com suas atitudes e buscar promover alguma punição. Para alcançar êxito nessa função, é importante compreender o papel do chamado hater. Segundo [Amaral e Coimbra \(2015\)](#) o termo:

[...] é utilizado para categorizar o sujeito que fala mal dos outros através dos espaços de interação e conversação na internet. Os *haters* sempre existiram, antes de se popularizarem na internet, eles surgiam em reuniões públicas, como por exemplo, comícios eleitorais, manifestos feministas, religiosos, etc. Os *haters* são pessoas que violam as regras de gentileza e de comportamento civil para chamar a atenção. Por isso, o termo *hater* é tão pejorativo, pois se refere às pessoas que expressam ódio nos espaços de interação e conversação. São sujeitos que não estão abertos ao debate/diálogo construtivo, eles fazem apenas críticas negativas ao Outro, não respeitando a opinião divergente. O *hater* quer ser temido e ouvido, e com o surgimento dos sites de redes sociais, ele ganhou voz e visibilidade, devido às características da rede, como vimos anteriormente ([Amaral e Coimbra, 2015, p. 300](#)).

Diante do texto supracitado, pode-se inferir que as características assumidas pelos haters estão vinculadas ao comportamento público de não concordância e ao mesmo tempo de ataque àqueles que manifestam posicionamentos contrários.

3. A construção do ciberespaço e da cultura digital a partir da abordagem do pensamento contemporâneo

Com o auxílio das mídias digitais, as potencialidades para a espetacularização das subjetividades tornam-se cada vez mais intensas. Nessa perspectiva, há o desenvolvimento da cibercultura, que para [Lévy \(1999\)](#) é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração.

Em uma outra perspectiva, a antropóloga e comunicóloga [Sibilia \(2008\)](#) na obra *O show do eu: a intimidade como espetáculo* parte da análise sobre como a intimidade, o espaço que antes vinculava-se à vida privada, tornou-se um espetáculo e onde foi possível inserir neste espaço público os aspectos cotidianos da vida privada. Nesse contexto de grande exposição, há uma centralização do eu e de todos os aspectos que contribuem para acentuar a individualidade e também sua espetacularização.

O processo de tornar público, um show, os aspectos comuns e incomuns da vida individual têm sido bastantes evidenciados nas redes sociais e também noticiados pelas mídias de massa. O espetáculo, contudo, precisa de um público e, conseqüentemente, implica numa performance sobre a constituição dessa própria subjetividade.

O que significa tudo isso? Haveria uma espécie de falsidade, uma deplorável falta de autenticidade nas construções subjetivas contemporâneas? Teria se generalizado o uso de máscaras que ocultam alguma verdade fundamental, algo mais real que estaria por trás dessa imagem bem construída e literalmente narrada, porém fatalmente falsa ou fictícia? (...) a resposta a todas essas questões encerra uma complexidade que excede um simples sim ou não, porque as relações entre verdade e mentira, ficção e realidade, essência e aparência, verdadeiro e falso- que nunca foram simples- também se complicaram. Para sair desse impasse, convém contextualizar o problema e observá-lo por uma perspectiva histórica, a fim de apreciar as transformações que estão em andamento ([Sibilia, 2008, p. 52](#)).

A partir do fragmento supracitado, é possível inferir que a complexidade desse fenômeno não se vincula a um único motivo e, menos ainda, é recente na contextualização histórica literária.

As chamadas novas formas de expressão e comunicação que são propagadas através das mídias de massa, sobretudo a partir do uso das redes sociais, transitam, na grande maioria das vezes, entre a confusão sobre sua própria natureza. Sibilia nos questiona se tais manifestações devem ser consideradas vidas ou obras. Em ambos os casos, não é possível negar o aspecto da temporalidade e finitude humana ao tentar perseguir ideias e padrões, na grande maioria das vezes, impossíveis de serem conquistados e onde aquilo que está sendo exposto simboliza mais uma vontade do que a própria realização de um desejo.

Ocorre, no entanto, que a fabricação da autoimagem no mundo virtual, é desconstruída na mesma velocidade com que conseguiu ganhar seu público. Basta um descuido, um posicionamento diferente ou mesmo não agradar mais para que a massa que também participa desses processos de interação se desvincule do espetáculo formado.

Sibilia (2008) também considera que “sob essa rutilante e nova luz, certas formas aparentemente anacrônicas de expressão e comunicação tradicionais parecem voltar à tona com uma roupagem renovada” (p. 14), como, por exemplo, é o caso da escrita em diário, cartas ou mesmo a criação de um romance, porém agora projetadas para as mídias sociais de modo a ampliar a participação e a comunicação.

Segundo Chomsky (2014) na obra *Mídia: propaganda política e manipulação* evidenciam-se as relações existentes das propagandas em aproximar-se dos interesses dos grandes grupos econômicos. Nesse sentido, as propagandas afirmam-se como veículos de transmissão e, em algumas situações, de ataques hostis. Cabe destacar o papel da democracia de telespectadores que nas palavras do autor.

[...] Na década de 1920 e no início da década de 1930, Harold Lasswell, fundador do atual campo das comunicações e um dos principais cientistas políticos americanos, explicava que não deveríamos sucumbir aos “dogmas democráticos que defendem que os homens são os melhores juízes de seus próprios interesses”. Porque não são. Nós somos os melhores juízes do interesse da população. Por essa razão, partindo simplesmente da moral vigente, precisamos nos certificar de que eles não tenham a possibilidade de agir com base em seus juízos equivocados. Naquilo que hoje em dia é chamado de Estado totalitário ou Estado militar, é fácil. Basta manter um porrete acima das cabeças deles, e se eles saírem da linha você lhes esmaga a cabeça. Mas como a sociedade tem se tornado mais livre e democrática, perdemos esse poder. Consequentemente, precisamos recorrer às técnicas da propaganda política. A lógica é cristalina. A propaganda política está para uma democracia assim como o porrete está para um Estado totalitário. Esta é uma atitude inteligente e vantajosa porque, uma vez mais, os interesses comuns escapam ao rebanho desorientado: ele não consegue decifrá-los (Chomsky, 2014, p. 10).

Inferese-se que a perda do poder da atividade política está vinculada às demandas de uma percepção seletiva dos fenômenos políticos, e a identificação social advinda dessas representações performativas são midiaticizadas por meio das propagandas. A existência de processos democráticos, contrário ao Estado totalitário, contudo, não anula a interferência da influência sobre a capacidade de compreender o que se projeta na vida cotidiana e social, ou seja, embora a condição totalitária não seja mais a realidade existente em algumas democracias, não necessariamente estão elas orientadas para uma compreensão da realidade como um todo a fim de compreendê-la através das técnicas de manipulação utilizadas nas propagandas.

Nesse contexto, há de se pensar o uso das redes sociais sob a égide da liberdade de expressão, a proposta do pensamento de [Chomsky e Herman \(2003\)](#) implica um olhar específico sobre a mídia de massa e sua função simbólica que tem um papel determinado a partir daquilo que deseja a classe dominante, ou seja, a manutenção da estrutura de classes. Nas palavras dos autores tais mídias,

[...] serve como um sistema para comunicar mensagens e símbolos à população em geral. A função dessas mensagens e símbolos é divertir, entreter, informar e incutir nas pessoas os valores, credos e códigos de comportamento que as integrarão às estruturas institucionais da sociedade maior. O cumprimento desse papel, em um mundo de má distribuição de renda e de importantes conflitos de interesse de classes, requer uma propaganda sistemática ([Chomsky e Herman 2003, p. 61](#)).

Ainda sobre o caráter celetista do olhar midiático, a dimensão que se alcança na propagação do discurso assume em muitos casos a aprovação social da liberdade de expressão, no entanto, mesmo com o simulacro do discurso, evidencia-se no horizonte a possibilidade de uma reprovação, por ofender algum grupo, ideias, hábitos, crenças e comportamentos. Nesse sentido, cuida-se para que tais pontos de vista não se restrinjam a um único indivíduo, mas que se evidencie um olhar atento sobre as reais implicações sociais, econômicas que orientam o olhar sobre determinada realidade.

Nesse contexto, o manifesto assinado por diversos intelectuais entre eles Chomsky intitulado *A later on justice and open debate* amplia as possibilidades da reflexão sobre os usos da liberdade de expressão diante de um novo conjunto de relações morais no novo contexto geopolítico. Evidenciando em seu escopo a livre troca de informações e a garantia do direito da liberdade de expressão nos mais diversos veículos midiáticos. A censura atribuída a alguns jornalistas e a demissão de professores, escritores e da comunidade que expressa pareceres contrários aos modelos governamentais são explicitados no manifesto como exemplos de perseguição e de hostilidade e da ameaça de represália por meio dos partidários do governante ou por meio dos próprios órgãos fiscalizadores de censura evidenciando assim, o cerceamento do debate e do pluralismo de ideias que são valores fundamentais nas sociedades democráticas. Os autores do manifesto assim atestam:

Essa atmosfera sufocante acabará por prejudicar as causas mais vitais de nosso tempo. A restrição do debate, seja por um governo repressivo ou por uma sociedade intolerante, invariavelmente fere os que não têm poder e torna todos menos capazes de participar da democracia ([Chomsky et al., 2020](#)).

Os autores evidenciam a necessidade de combater os ataques à liberdade de expressão como sendo ataques que causam danos sérios ao modelo democrático e à participação política, inferindo, assim, a possibilidade do contraditório e do desenvolvimento de caminhos possíveis para o fortalecimento das instituições culturais.

A obra *Sobre Educação e Juventude*, é parte de um diálogo entre o pesquisador Riccardo Mazzeo e sociólogo Zygmunt Bauman, e discute sobre a relação entre a juventude e a educação nos contextos da sociedade líquida de mercado.

A terminologia da modernidade líquida refere-se ao contexto em que as relações que compõem a sociedade e o mundo se encontram em um estado semelhante ao estado liquefeito da matéria, flexíveis e voláteis, onde não há o predomínio da conexão necessária para manter as partes do sólido unidas, conforme podem ser observadas do trecho a seguir

Um aspecto paira sobre os cidadãos do mundo líquido-moderno e todos os seus esforços e criações: o espectro da superfluidez. A modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do desejo e do descarte (...). Na verdade, usar o verbo torna-se não é inteiramente correto, já que os seres humanos têm sido escolhedores desde o momento em que viraram humanos. Mas se pode dizer que em nenhuma outra época a necessidade de fazer escolhas foi tão profunda, nem o ato de escolher se tornou tão dolorosamente embaraçador, conduzido sob condições de dolorosa, mas incurável incerteza, de uma constante ameaça de ficar para trás e ser excluído do jogo, impedido de voltar a ele pela incapacidade de atender às novas demandas (Bauman, 2013, p. 23).

Inseridas nesse contexto, a cultura líquido-moderna vincula-se não mais a uma cultura de aprendizagens e ressignificação de saberes historicamente construídos. Ao contrário, esta nova cultura tem como características o desengajamento, o esquecimento, e a descontinuidade, sendo estas voltadas, especificamente, para o mercado de consumo.

O setor mais almejado pelos mercados, a partir dessa cultura destituída de solidez e fragmentada ainda mais pela capilaridade do liberalismo, é a juventude. Esse grupo social se apresenta com grandes potencialidades de exploração para o mercado de consumo, e também como “rebanho desorientado”, nas palavras de Chomsky (2014). É importante destacar que o corpo jovem é o mais requisitado devido a seu potencial de despertar o interesse para aquisição de bens e serviços e também de servirem-se das redes sociais, tanto enquanto usuários quanto como consumidores em potencial, para o despertar de desejos frente às novidades constantemente propagandeadas. Por outro lado, é importante ressaltar que nem sempre o jovem tem as oportunidades e condições de consumo daquilo que ele mesmo apresenta, e isso ocorre em virtude da falta de oportunidades de estudo, mercado de trabalho e condições de vida satisfatórias.

Inseridos nessa sociedade de consumidores, é crescente a quantidade dos chamados desqualificados, ou seja, jovens que não podem usufruir ou mesmo atingir os padrões esperados pelo mercado. Acrescenta-se a este cenário, também, os significativos descompassos existentes entre as políticas públicas educacionais e as fragmentações e o abandono da escola pública frente ao avanço da educação oferecida pela iniciativa privada.

Os espaços de sociabilidade e a construção das amizades ou outros laços sociais instantâneos, são percebidos como relações de descarte e onde, mais uma vez, percebe-se que há uma influência bastante significativa das relações de mercado para as relações de construção de vínculos afetivos cotidianos. Nesse sentido, reconfiguram-se as relações estabelecidas histórica e socialmente dos papéis sociais que, mais uma vez, parecem ser forjados pela ausência entre a criação de vínculos duradouros e sólidos frente à pretensão de que a juventude, por estar em constante evidência, é uma fase que nunca passará.

Assim como as relações sociais se reconfiguram, assim também deve ocorrer com os processos educativos destes jovens, pois, tal como afirmam Santos et al. (2017), a formação para o uso das tecnologias digitais (TDs) em contextos educativos é o que auxilia a desmistificar o medo da tecnologia e o receio de o professor mostrar-se inseguro na frente dos alunos. A esse respeito Santos (2020) também aponta que o professor se mostrar aprendiz é uma maneira de se aproximar aos alunos, pois estes se veem como participantes em um contexto de aprendizagem mútua, e este parece ser o vínculo mais perceptível com a pedagogia freireana, dado que, para Paulo Freire, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

4. Percurso metodológico

Esta pesquisa faz parte do conjunto de atividades realizadas ao longo do primeiro semestre de 2021, no contexto da disciplina de Educação, Tecnologia e Comunicação, em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação de uma universidade do Distrito Federal, ocasião em que foi discutido sobre o tema “Cancelamento Digital”. A pesquisa foi aplicada anteriormente à exposição do conteúdo conceitual envolvido na temática de Cancelamento Digital buscando relacionar o tema com o fazer docente.

Destaca-se que esta pesquisa está inserida no contexto de um projeto maior sobre contextos emergentes e permanência estudantil, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética na Pesquisa mediante o N° do CAAE: 19886619.0.0000.0029, aprovado em 11 de fevereiro de 2020 mediante parecer número 3.831.497.

A pesquisa é caracterizada por uma abordagem qualitativa que, segundo [Poupart \(2014, p. 131\)](#) tem sido usada para explorar determinadas questões, que, dificilmente, o pesquisador que recorre a métodos quantitativos consegue resolver. Sendo que a geração de dados foi realizada por meio da observação participante e conforme Brandão

[...] a pesquisa participante vai procurar auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores ([Brandão, 1999, p. 52](#)).

Com base na definição de [Brandão \(1999\)](#), o pensamento sobre a pesquisa participante exigiu uma prática ativa com os sujeitos de pesquisa, a proposta de produção de material e questionário acerca da possibilidade de o docente ser ou não cancelando a partir de sua prática, possibilitou uma identificação do problema apresentado.

Nesse sentido, a proposta metodológica deste estudo partiu de uma ação que provocou reação e um despertar para o levantamento de necessidade de ampliação da temática que levasse em consideração a discussão tanto no âmbito do *stricto sensu*, quanto de sua ampliação para a educação básica, como é o caso da BNCC e a vasta temática da cultura digital. Analisando as situações locais que devem ser solucionadas e repensadas a partir de uma realidade de forma não verticalizada, mas dialógica pensada conjuntamente com os diversos sujeitos envolvidos no processo pedagógica e escolar.

5. Experiência empírica a partir dos dados gerados com estudantes da pós-graduação *stricto sensu*

O seminário foi estruturado em dois grandes eixos onde, no primeiro momento, desenvolveu-se a discussão teórica e, no segundo momento, procurou-se identificar de forma colaborativa e cooperativa a ampliação acerca das temáticas apresentadas.

Para a introdução de uma sondagem sobre o cancelamento digital e sua relação entre o exercício docente e a aplicação direta com as competências no contexto escolar, perguntou-se aos estudantes participantes da pesquisa, isto é, aos dezoito estudantes da turma de Educação, Tecnologia e Comunicação e de forma diagnóstica e objetiva, a partir de questionário online, se o professor pode sofrer com a cultura do cancelamento.

Entre as respostas coletadas, verificou-se que aproximadamente 16,7% dos mestrandos e doutorandos acreditavam que o professor não poderia sofrer com a cultura do cancelamento. Portanto, aproximadamente 83,3% apontaram que o professor pode sofrer com a cultura do cancelamento, conforme gráfico abaixo.

Figura 4

Questionário sobre cancelamento digital com estudantes de pós-graduação.



Fonte: Dados coletados pelas autoras da pesquisa, 2021.

Observou-se que mesmo a maioria dos respondentes da pesquisa tendo optado por sim, o professor pode sofrer com o cancelamento digital, as análises coletivas observadas a partir do conjunto de interações entre os estudantes, não consideravam as novas competências, habilidades e eixos temáticos permeadas pela BNCC, o novo fazer pedagógico que o professor passa a ministrar e a possibilidade de exposição negativa que o educador pode ter nas redes, acarretando, assim, o cancelamento digital. Inicialmente observou-se que, na compreensão dos estudantes, não existia uma conexão direta entre o cancelamento digital e a aproximação da temática com os documentos orientadores da BNCC.

Após a aplicação do questionário, os estudantes tiveram contato com a definição de Cancelamento Digital, e foram apresentados alguns casos desse novo tipo de exclusão digital, foi feito uma retrospectiva do contexto do ano de 2019 e mencionados alguns acontecimentos mundiais que marcaram o ano pela hostilidade de ações coletivas e individuais. Falou-se dos *haters* e da cibercultura e apresentou-se como o novo fazer pedagógico do professor poderia acarretar o cancelamento do educador.

Devido ao caráter da pesquisa ser qualitativo, desenvolveu-se o instrumento de coleta, notas analíticas, contendo a percepção e participação das investigadoras. Elas produziram anotações e reflexões ao longo da mediação do seminário, visando favorecer o melhor entendimento do que se observava no momento de interpretar os dados.

Essas reflexões podem ser evidenciadas a partir da fala do participante (P1), que afirmou “esse tema me fez lembrar muito da fala de Voltaire que afirma que podemos não concordar com uma única palavra do que alguém vai dizer, mas defenderei até a morte o seu direito de dizê-la”. Importante destacar que a exposição acerca do cancelamento digital levou em consideração não apenas o contexto da cibercultura, mas também seus reflexos no cotidiano de intimidação frente ao posicionamento contrário, sobretudo, quando relacionado ao cotidiano escolar, onde a pluralidade de pensamentos é uma condição inerente ao das aprendizagens significativas.

Uma segunda participante (P2), mencionou que “Eu sou cancelada do *Facebook* direto, por conta de questões políticas, e direto alguém me bloqueia”. A fala do P2 evidencia sobre como o espaço das redes sociais são forjados por relações menos duradouras e de menor-respeito à pluralidade de opinião e criação de vínculos afetivos. Tais teorias corroboram o que

Bauman (2013) explicita em sua teoria acerca da modernidade líquida e sobre como a falta destes vínculos reconfigurem relações mais fragilizadas e, conseqüentemente, mais suscetíveis aos ataques externos, tais como facilmente se observa na ação dos haters.

O participante (P3) também relatou que o cancelamento pode ser estendido ao espaço de mídias como WhatsApp em uma situação específica onde a pessoa foi removida “falar de cancelamento, principalmente em um grupo de *WhatsApp*. Vocês nunca sentiram isso? Nossa, quase morri, quando colocaram fulana, tchau! Isso também é um cancelamento”. Outro participante (P4) mencionou que é importante discutir estes conteúdos, pois, em suas palavras:

São discussões que, muitas vezes, ficam de fora do contexto escolar, do contexto universitário, e eles ficam lá no grupo de amigos, no grupo da família, mas essas discussões não vêm para o contexto educativo, e elas precisam estar no contexto educativo justamente pra que a gente possa criar essa consciência e essa criticidade no uso das redes sociais. E, além dessa criticidade, a responsabilidade. Não é porque está disponível, porque foi compartilhado, que eu posso simplesmente me apoderar, por assim dizer, de algo que foi compartilhado por alguém, fazer um uso diferente e não assumir a responsabilidade por quem compartilhou primeiro foi o outro (P4).

A fala de P4 levanta uma importante discussão a que este estudo se propõe a refletir, ou seja, da importância de ampliar os horizontes das temáticas de uma educação para as mídias que contribua para a uma ciberdemocracia e o uso crítico das ferramentas disponíveis para ampliar os conhecimentos dentro e fora do contexto escolar. A esse respeito Hee et al. (2021) sinalizam sobre a importância do desenvolvimento de pensamento e consciência crítica, principalmente desde a educação básica, a fim de conscientizar os sujeitos de que toda a ação tem conseqüências, porém, na internet, as informações se propagam rapidamente e deixam “rastros” difíceis de se apagar.

Outra atividade prática realizada durante o seminário consistiu na aplicação de um jogo formulado a partir do *PowerPoint*, que abarcava questões apresentadas ao longo da apresentação acerca do cancelamento digital. O objetivo foi utilizar um jogo de tabuleiro online em uma aplicação de mídia, onde os estudantes foram convidados a participar a partir de perguntas orientadoras sobre os assuntos refletidos durante a aula. Teve a intenção de instigar todos os presentes na participação e envolvimento sobre as temáticas com uma educação para as mídias não necessariamente pensando em um espaço de competição, mas de colaboração para engajar a todos que participam do espaço em rede.

6. Considerações finais

A discussão, estudo e ações acerca do cancelamento digital é realmente como tentar montar um quebra cabeça; demanda atenção, análise e compreensão individual e coletiva, a fim de entender a totalidade e a complexidade sobre o termo e seu significado mais amplo.

Sobre o cancelamento digital, é importante percebermos que a relação entre tecnologias, mídias sociais, internet e professor, e sua prática docente, estão interligados no cenário atual e no futuro educacional, em nível global. Os desafios que se acentuam na temática sobre a cultura do cancelamento ainda são muitos, no entanto, a prática reflexiva, os documentos normativos e o desenvolvimento pedagógico, especialmente na formação docente, são caminhos que devem ser tratados para uma educação digital que, ao mesmo tempo, promova a cidadania global, ética e reflexiva como também ações de uso consciente das mídias.

O estudo sinaliza que a reflexão crítica sobre a cibercultura e o uso consciente das mídias sociais ainda precisam ser aprimorados em ambientes escolares. A BNCC aponta caminhos

que precisam ser problematizados e mais compreendidos para promover uma educação digital no âmbito da educação básica, e cabe aos docentes desenvolver alternativas e práticas pedagógicas que se configuram no contexto da formação como saídas estratégicas que demarquem o uso consciente das redes, considerando o diálogo e tendo como finalidade evitar práticas como o cancelamento e a atividade dos haters.

Nesse sentido, é importante compreender que o processo formativo, tanto de estudantes, como de professores, necessita atentar para temáticas emergentes, levando em consideração o contexto digital ao qual milhões de brasileiros estão imersos para que seja possível uma formação voltada para a criticidade, valorização e respeito ao outro, também, em espaços proporcionados pelas mídias digitais. Este seria um caminho inicial para a ampliação das discussões acerca da cultura digital, que traz consigo aspectos positivos e muitos desafios, para sua efetivação no contexto da educação básica, em particular, visando promover uma educação dialógica, emancipatória e transformadora, como propõe o educador brasileiro Paulo Freire.

Referências

- Amaral, A. R., y Coimbra, M. P. (2015). Expressões de ódio nos sites de redes sociais: o universo dos haters no caso eu não mereço ser estuprada. *Contemporânea. UFBA. Online*, 13, 294-310.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- BRASIL. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.
- Brandão, C. R. (1999). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Chomsky, N. (2014). *Mídia: propaganda política e manipulação*. São Paulo: Martins Fontes.
- Chomsky, et al. (2020). *A later on justice and open debate*. Revista Harper's Magazine. <https://harpers.org/A-LETTER-ON-JUSTICE-AND-OPEN-DEBATE/>.
- Chomsky, N., y Herman, E. (2003). *A manipulação do público: política e poder econômico no uso da mídia*. São Paulo: Futura.
- Dicionário Macquarie (2019). *Cultura do Cancelamento*. <https://www.macquariedictionary.com.au/resources/view/word/of/the/year/2019>.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e terra. Coleção Leitura, 25ª edição.
- Hee, A. C. R.; Souza Junior, L., y Kohls-Santos, P. (2021). O desenvolvimento do pensamento crítico e a cultura do cancelamento. In P. Kohls-Santos, D. Costa y R.A. Furtado (Orgs.). *Educação, tecnologia e comunicação: reflexões teóricas e possibilidades práticas* (pp. 66-92). Brasília: JRG. <https://doi.org/10.29327/533267>.
- Kohls-Santos, P. (2021). Educação, Tecnologia e Comunicação e os Espaços Formativos em Tempos de Cultura Digital. In P. Kohls-Santos, D. Costa y R.A. Furtado (Orgs.). *Educação, tecnologia e comunicação: reflexões teóricas e possibilidades práticas* (pp. 24-35). Brasília: JRG. <https://doi.org/10.29327/533267>.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- Poupard, J. (2014). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes.
- Santos, P. K., y Giraffa, L. M. M. (2017). *Trajetórias: personalização da aprendizagem em cursos a distância*. Curitiba: CRV. <https://doi.org/10.24824/978854441783.6>.

- Santos, P. K. (2020). Permanência na Educação Superior: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra UNESCO e Juventude, Educação e Sociedade. https://socialeducation.files.wordpress.com/2020/05/kohls-permanencia-na-educacao-superior_-web.pdf.
- Santos, P. K., Schwanke, C., y Machado, K. G. W. (2017). Tecnologias digitais na educação: possibilidades para o desenvolvimento da educação para a cidadania global. *Educação Por Escrito*, 8, (1), 129-145. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.1.27674>.
- Sibilia, P. (2008). *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Tarlau, R., y Moeller, K. (2020). O Consenso por Filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*. *Rio de Janeiro*, 20 (2), 553-603. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

La educación en ciencias naturales en la universidad intangible. Hacia una buena enseñanza remota de emergencia

Ignacio Julio Idoyaga^a y María Gabriela Lorenzo^b


Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina


Recibido: 10 de agosto 2021 - Revisado: 10 de enero 2022 - Aceptado: 19 de enero 2022

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 y la consecuente imposibilidad de reunirse en un mismo espacio físico obligaron a los equipos docentes a un rápido despliegue de estrategias y propuestas para sostener una educación remota de emergencia que garantizara la continuidad pedagógica en un escenario cargado de incertidumbre y realidad fluida. En este contexto, se presentan las alternativas implementadas en diversos cursos universitarios de carreras de ciencias naturales y se fundamentan las decisiones tomadas al respecto. El objetivo de este trabajo es aportar elementos a la reflexión común sobre las experiencias de enseñanza en escenarios de educación remota mediada por tecnologías. Para ello, se relata parte de nuestras prácticas de enseñanza durante 2020, problematiza algunas cuestiones emergentes y tiende a transparentar y justificar los criterios seguidos que contribuyen a promover una Buena Enseñanza Remota de Emergencia. Los aspectos considerados incluyen reflexiones sobre la temporalidad de las prácticas, discusiones sobre selección de contenidos y la problemática de la implementación de prácticas experimentales. Especialmente, se propone el Laboratorio Extendido como un nuevo modelo para la enseñanza de las actividades experimentales, el cual reúne sinérgicamente estrategias y recursos en entornos digitales propiciando el aprendizaje de procedimientos intelectuales y sensoriomotores. A partir de nuestra práctica de enseñanza durante la pandemia, nuestro trabajo como investigadores y la expe-

*Correspondencia: María Gabriela Lorenzo (M. Lorenzo).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-0661-915X> (iidoyaga@ffyb.uba.ar).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-9957-8392> (glorenzo@ffyb.uba.ar).

riencia compartida con otros docentes, este trabajo espera propiciar el debate post-pandemia para profundizar la reflexión en todos los ámbitos de actuación académica.

Palabras clave: Enseñanza universitaria; ciencias naturales; capacitación docente; buena enseñanza remota de emergencia; laboratorio extendido.

Natural Sciences Education at the Intangible University: To a good remote emergency teaching

ABSTRACT

The pandemic of COVID-19 kept us from meeting together. Consequently, educators were launched to spread out their strategies and proposals in a fluid reality and uncertain teaching settings in order to maintain emergency remote teaching. In this context, some alternatives that were implemented in several university courses of study in natural sciences careers are presented, and the main decisions are rationalized. The aim of this work is to contribute to a collective reflection about on-line teaching experiences in remote education mediated by technology. In this sense, some of our 2020 teaching practices are commented on, and then some emergent issues are problematized to make transparent and justify the choices intended to achieve good emergency remote teaching. The main aspects considered were reflections about the temporality of the practices, some discussions about the subject-content selection, and the difficulties of the experimental practices implementation. We specifically propose the extended laboratory concept as a new model for teaching experimental science. It gathers strategies and resources to carry on experimental activities in digital environments in a synergic way in order to promote the learning of intellectual and sensomotor processes. This work, based on our educational activities throughout the pandemic, our scientific investigations, and the sharing experience among the colleagues, expects to be a contribution to post-pandemic debate to enhance the reflection all around the scholar activities.

Keywords: University teaching; natural science; teachers' training; good emergency remote teaching; extended laboratory.

1. Introducción

El 2020 fue un año signado por la crisis sanitaria. La pandemia de COVID-19 y las consecuentes medidas de aislamiento y distanciamiento social cambiaron la interacción y el modo en el que las personas nos relacionamos. La imposibilidad de reunirnos en lugares como oficinas, aulas o laboratorios para realizar actividades laborales, educativas y sociales, nos obligó a incorporar múltiples mediaciones tecnológicas que hasta entonces habíamos desatendido. Consecuentemente, esta situación propició la masificación de prácticas como el teletrabajo, la telemedicina y los trámites a distancia, e incluso, llevó a que los vínculos sociales se sostuvieran en diversas plataformas informáticas.

En este contexto incierto y complejo, la educación no fue la excepción. Ante el avance de la pandemia se instauró la denominada Educación Remota de Emergencia (ERE) en todos los niveles educativos con el fin primordial de mantener la continuidad pedagógica. Es necesario entonces mencionar que esta educación remota tiene características que le son propias y no debe confundirse con los modelos particulares de la educación a distancia (García Aretio, 1999). La ERE comparte con la educación a distancia rasgos como la separación (física) en el tiempo y el espacio entre profesores y estudiantes, la utilización de medios técnicos (textos impresos o recursos digitales), la disposición de un sistema tutorial y una mayor impronta del aprendizaje independiente y autogestionado por parte del alumnado (Begoña Tellería, 2004). Sin embargo, difiere, fundamentalmente, en sus valores y propósitos (García-Peñalvo et al., 2020). La finalidad básica de la ERE es garantizar la continuidad educativa; y, por lo tanto, es probable que no siempre logre generar ecosistemas educativos robustos y sustentables.

Durante la crisis originada por la COVID-19, de manera casi simultánea en gran parte del mundo, los sistemas educativos se vieron obligados a desplegar una ERE para lo cual se recurrió mayoritariamente al uso de los entornos digitales (Cabero Almenara, 2003; Shah et al., 2021). El informe de UNESCO (2020) planeta que la rápida transición de las clases tradicionales a las remotas implica un fenómeno inédito en la historia. Es decir, la educación se digitalizó de manera repentina para garantizar su continuidad en un escenario de cambio permanente y realidad fluida. Consecuentemente, la comunicación entre profesores y estudiantes se vio afectada, los códigos verbales fueron interpelados (por no decir reemplazados) por códigos icónicos y multimedia en lo que respecta a la construcción de sentido en clase (Prado Aragonés, 2001).

En estos nuevos escenarios de educación mediados por tecnologías, los sistemas educativos enfrentaron múltiples tensiones al tiempo que intentaban cumplir su rol social. Así, las necesidades formativas de docentes y gestores junto a los problemas estructurales y organizacionales se hicieron patentes. La escolaridad y las instituciones educativas, que hasta entonces habían privilegiado y valorado la presencialidad y las actividades cara a cara, se pusieron en jaque. En un acto inédito miles de edificios educativos cerraron sus puertas, por lo que la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y familia) debió amoldarse, en la medida de sus posibilidades, a una nueva forma de llevar adelante su trabajo mediatizado por la tecnología. En las universidades, arraigadas a sus tradiciones culturales (Lorenzo, 2017) donde aún persisten prácticas de enseñanza y de control propias del siglo pasado, operó de manera abrupta una conversión que derivó en una nueva concepción de universidad intangible.

La digitalización repentina de las prácticas de enseñanza generó una enorme variedad de innovaciones forzadas que, muchas veces, se sostuvieron con un elevado costo y una sobre exigencia laboral del colectivo de docentes (Dussel, 2020; Ribeiro et al., 2020). Estas innovaciones fueron planeadas desde la urgencia, por ende, sin considerar, en la mayoría de los casos, los modelos didácticos que las fundamentan, y sin la posibilidad de probarlas para ajustarlas y refinarlas. Por otra parte, estas nuevas maneras de trabajar en la escuela y otros centros educativos llevaron al alumnado a experimentar diversos problemas, no solo vinculados con lo abrupto de la situación, sino también a las desigualdades sociales existentes en los países de la región en lo que respecta a la conectividad, la disposición de tecnología y el capital cultural de las familias (Rujas y Feito, 2021).

En estos escenarios tan convulsionados, la enseñanza de las ciencias naturales, además de los aspectos compartidos con otros dominios del conocimiento, ha tenido que enfrentar desafíos particulares en la ERE debido a su carácter eminentemente experimental. Las actividades experimentales y, particularmente, aquellas que se realizan en los laboratorios, son especialmente valoradas en la tradición educativa de estas disciplinas. Por consiguiente, este es un aspecto esencial que debe ser reconsiderado en los entornos digitales. Los modos de conocer

y los procedimientos intelectuales y sensorio-motores (Lorenzo, 2020) que se promueven a través de la realización de las actividades experimentales son especialmente requeridos en la formación profesional en ciencia y tecnología y en la formación científica para la ciudadanía.

El particularísimo escenario educativo de 2020 obligó a educadores e investigadores a llevar adelante reflexiones y a tomar decisiones sobre la marcha para dar respuesta a las demandas emergentes. Aunque no es nueva, la enseñanza mediada por tecnologías aún representa una innovación en varios contextos de educación universitaria. En este punto coincidimos con Pardo Kuklinski y Cobo (2020) quienes consideran que el enclaustramiento global representa una gran ocasión para la transformación de la enseñanza universitaria.

Más de un año después del cimbronazo puede decirse que, si bien los docentes siguieron enseñando a pesar de todo, el contexto continúa siendo de gran incertidumbre. En efecto, la enseñanza, aunque un poco menos emergente, sigue siendo provisional y experimental. Tomando como base esta situación, en este trabajo se describen y fundamentan las decisiones sostenidas por nosotros en diversas asignaturas y dispositivos a nuestro cargo, vinculados al área de las ciencias naturales, con el fin de aportar elementos al debate sobre la enseñanza en escenarios de educación remota mediados por tecnologías. Además, incluimos las reflexiones sobre nuestra propia experiencia de ERE fundadas en marcos teóricos consolidados que nos permiten compilar algunas propuestas que invitan a pensar acerca de la enseñanza en tiempos de cambio.

Para ello, organizamos el texto en cuatro apartados:

1- Inicialmente, presentamos el relato de nuestra propia ERE y su documentación durante 2020, incluyendo algunos datos que resultan *antecedentes* y permiten contextualizar la discusión.

2- En segundo lugar, nos posicionamos como observadores críticos de nuestra propia práctica educativa para realizar un ejercicio metacognitivo que nos permita identificar las principales cuestiones emergentes problematizadas durante el *desarrollo* de la ERE.

3- En tercer lugar, y a partir de la experiencia recogida y con el fin de socializarla y compartirla con la comunidad de colegas, transparentamos algunas decisiones que definieron nuestra ERE y planteamos algunas *propuestas* que invitan a pensar acerca de la enseñanza con vistas al mediano y el largo plazo.

4- Por último, presentamos las *conclusiones* donde también incluimos algunas perspectivas vinculadas a los posibles nuevos escenarios.

2. Antecedentes

El debate que proponemos encuentra sus principales antecedentes en la documentación de nuestra propia ERE. En marzo de 2020 tuvimos que tomar decisiones sobre cómo llevar adelante nuestras clases de manera remota y en contexto de emergencia. Conscientes del desafío que implicaba esta transformación y las enormes probabilidades de continuidad de esta modalidad de enseñanza más allá de la pandemia, comenzamos a registrar, sistematizar y analizar estas experiencias a mediados de año con el fin de revisar y reorientar las prácticas a medida que avanzábamos en el ciclo académico. Si bien, este trabajo no pretende presentar un estudio exhaustivo de lo acontecido, consideramos importante destacar que los problemas y alternativas exploradas son producto de la revisión rigurosa, desde el punto de vista metodológico y teórico, de lo documentado en nuestros contextos de actuación, en consonancia con nuestras líneas habituales de investigación sobre el estudio de las prácticas educativas en el campo de la didáctica de las ciencias en el nivel superior.

Como docentes asumimos el desafío de llevar adelante una innovación que trascendiera la mera incorporación de equipamiento informático o de programas particulares, contribuyendo de manera activa en lo que podría conducir a un cambio organizacional (*orgware*) que contemplara los procesos de planificación, producción e implementación acompañando a la gestión académica, tecnológica y administrativa (Juárez Jerez, 2012).

Nuestra experiencia en el contexto de ERE fue implementada en el nivel superior, tanto en estudios de grado como de posgrado vinculados a las ciencias naturales. El desarrollo en distintos y variados escenarios nos permitió tener una mirada amplia que se retroalimentaba y enriquecía a través de ciclos sucesivos de reflexiones metacognitivas.

Desde el punto de vista metodológico, emulamos los lineamientos de la investigación basada en diseño (Garello et al., 2011; Godino et al., 2013; Rinaudo y Donolo, 2010; Salinas, 2016; Silva-Weiss et al., 2019) que consideraran especialmente la incorporación de recursos tecnológicos (Gibelli, 2014; Valverde-Berrocoso, 2016) y las peculiaridades para la enseñanza de las ciencias naturales (Guisasola y Oliva, 2020; Molina et al., 2011).

Para el diseño de nuestra propuesta de enseñanza en escenarios remotos tuvimos en cuenta que la educación mediada por tecnologías se encuentra interpelada por la brecha digital, ya que no todas las personas disponen de igualdad de oportunidades de acceso. Para minimizar este impacto, nos propusimos promover la generación de contextos de aprendizaje que favorecieran la configuración de un ecosistema innovador y que a la par impulsara la co-construcción de conocimientos trascendiendo los contenidos y los contenedores (Cobo, 2016). En este sentido, siguiendo a González Hernández (2021) sobre la organización de los espacios de aprendizaje, nos propusimos utilizar formas variadas de ordenación mientras las sistematizábamos para potenciar cada uno de los componentes personales que intervienen en el proceso. En estos escenarios, donde las nociones de espacialidad asociadas al entorno físico perdieron su sentido clásico, el diálogo resulta imprescindible para promover la apertura a nuevas ideas y la construcción de conocimiento.

De esta forma, el diseño de nuestra propuesta incluye materiales orientados a la construcción de recursos educativos abiertos que permitan la adaptabilidad e interoperabilidad a diferentes soportes y contextos, que permitan a su vez ayudar a los estudiantes en funciones clásicas como acceder y retener información útil y necesaria; también, a revisar sus propios recorridos, avances y dificultades en su tránsito por la universidad. Durante el 2020, llevamos adelante una serie de acciones que presentamos a continuación.

En primer lugar, en relación con las carreras de grado universitario, trabajamos en la Universidad de Buenos Aires (UBA), en el Ciclo Básico Común (CBC), para el dictado de la asignatura Química para seis mil estudiantes que ingresaban a carreras biomédicas y en la Facultad de Farmacia y Bioquímica (FFyB), sostuvimos el curso de Prácticas Sociales Educativas con una impronta eminentemente práctica.

En segundo lugar, dictamos cursos orientados a la formación y actualización de profesores de ciencias para brindar la contención y el acompañamiento didáctico para la enseñanza mediada por tecnologías en el contexto de emergencia. En estas instancias participaron alrededor de 230 docentes de distintos niveles educativos. En la Carrera Docente de la FFyB, reconvertimos la asignatura presencial Didáctica y Epistemología de las Ciencias de la Salud, a una modalidad enteramente virtual. De manera complementaria, atendiendo a la situación de emergencia que atravesábamos, diseñamos cursos de actualización y perfeccionamiento orientados especialmente para cubrir las necesidades y demandas del profesorado de ciencias naturales, los cuales fueron ofrecidos a través del posgrado de la UBA y, de manera similar en el Consejo Federal de Educación y la Universidad de la República en Uruguay. Asimismo, sostuvimos la oferta de nuestras asignaturas en distintos programas de doctorado, maestría

y especialización en distintas unidades académicas pertenecientes a diversas universidades del país (Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional del Litoral).

En tercer lugar, queremos destacar el diseño y la implementación de un curso, único en su tipo, diagramado específicamente para el primer escalón de la formación docente universitaria destinado a estudiantes y graduados recientes de FFyB que se desempeñan como ayudantes de cátedra.

En cuarto y último lugar, y de manera simultánea con todo lo anterior, diseñamos distintas actividades en colaboración con las asociaciones de profesores de nuestro país (Asociación de Profesores de Física de la Argentina y Asociación de Docentes en la Química de la República Argentina) y de otras partes del continente; como así también, organizamos diversos dispositivos para difundir las experiencias durante la pandemia, propiciar el intercambio entre profesores y ofrecer un espacio de contención y acompañamiento a los docentes de ciencias durante este difícil trance, lo que favoreció un intercambio fructífero entre el colectivo docente.

Durante el desarrollo de cada una de las acciones mencionadas, llevamos un registro de campo para recabar la información que surgía durante el proceso, la cual era sometida a discusiones periódicas y recursivas semanalmente, en donde debatíamos entre nosotros, para identificar dificultades, aportar soluciones, arribar a consensos y proyectar hacia adelante con el fin de darle continuidad y fluidez a nuestras propuestas propiciando la triangulación entre investigadores y fuentes (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, 2015).

A continuación, presentamos el desarrollo de algunas reflexiones sobre los resultados más destacados de nuestra experiencia durante la ERE. Estas se organizan a partir de la detección de emergentes vinculados con los problemas acerca de: el qué y el cómo de nuestras acciones, cuáles fueron nuestras decisiones y estrategias para hacer frente a esas cuestiones.

3. Desarrollo

Las problemáticas que detectamos durante la ERE han sido numerosas y variadas, ya que sostener la enseñanza en la incertidumbre y digitalizarla impuso desafíos de naturaleza diversa. En este sentido, nos referiremos a los problemas emergentes que detectamos durante las acciones llevadas a cabo en nuestras propias prácticas de enseñanza de emergencia y a los que pudimos recabar a partir de las interacciones con otros docentes. Estas problemáticas constituyen los insumos fundamentales para el planteo del debate que pretendemos sostener en este trabajo. Se destacan, por ejemplo, las tensiones y expectativas desmedidas con respecto al uso de tecnología, las cuestiones vinculadas al tipo de comunicación y disposición de los tiempos, la escasa consideración del contexto de pandemia en las propuestas de enseñanza, los desafíos relacionados con la selección de contenidos, las dificultades para el diseño de actividades y para la evaluación, las limitaciones para implementar actividades experimentales y los inconvenientes para el diseño de materiales. Estas tensiones pudieron observarse tanto en los docentes y estudiantes, como así también en los gestores de las instituciones, actores imprescindibles para el acompañamiento de todas las transformaciones de los sistemas educativos (Lugo y Kelly, 2011).

Tecnofilia vs tecnofobia

La medición tecnológica forzada de las prácticas educativas en 2020 dejó de manifiesto las necesidades formativas del colectivo docente. Muchos profesores dedicaron su tiempo al aprendizaje sobre cómo usar las distintas plataformas o aplicaciones que les permitieran seguir enseñando. Gran parte de este esfuerzo tuvo que ver con la conversión en usuarios

aptos de la tecnología para sostener las interacciones con los estudiantes y, en algunos casos también, en productores de contenidos, ya que no basta con introducir nuevas tecnologías a nuestras clases, sino que debemos ser capaces de generar un nuevo espacio para la interacción educativa entre los actores que componen esta interfaz (Scolari, 2018). No obstante, también hubo una cantidad importante de docentes que se sintieron superados por la situación y optaron por no tomar clases durante ese año, o por tratar de emular en la virtualidad lo que solían hacer en sus prácticas anteriores a la pandemia. Este amplio abanico de situaciones muestra que el uso de la tecnología para la enseñanza, no es solo incorporar nuevos recursos, sino que fundamentalmente, implica consideraciones didácticas, que llevan tiempo de reflexión y ajuste.

Clases sincrónicas vs clases asincrónicas

El manejo del tiempo y la necesaria negociación entre profesores y estudiantes para lograr conciliar la educación con otras actividades, que también se desarrollaban en los domicilios, se constituyó en un verdadero desafío. Fue necesario repensar la sincronía y la asincronía de las actividades para aprender a precisar el tiempo y el esfuerzo que demanda la realización de cada una de las diversas tareas que se proponen en un entorno nuevo y diferente, donde incluso aparecen nuevos actores, tales como los familiares, y otros factores, como la disponibilidad de dispositivos tecnológicos o la tan ansiada conectividad, tradicionalmente menos evidentes en la educación superior.

Inclusión del tratamiento de la crisis sanitaria en las propuestas de enseñanza

La angustiante situación de crisis sanitaria, las pérdidas individuales y colectivas, la incertidumbre social, política y económica atravesaron las prácticas educativas durante el primer año de pandemia. Pero, al revisar diferentes ejemplos de ERE notamos en más de una oportunidad, que el contexto no estaba explicitado en la propuesta de enseñanza. Es decir, la práctica educativa no se hacía eco de lo que sucedía ni dentro ni fuera de los cursos. De esta manera, quedaba en evidencia un intento de disociación entre la penosa realidad circundante y los contenidos de enseñanza que pretendían quedar aislados del entorno (tal vez evidenciando un carácter verdadero, imperecedero y permanente de los contenidos, propio de un modelo tradicional de enseñanza y una concepción positivista de las ciencias naturales). Esto, nos llevó a interrogarnos acerca de cómo podían ser considerados e incluidos los diversos contextos y situaciones reales que estaba atravesando toda la sociedad, en las prácticas de enseñanza para propiciar un entorno lo más inclusivo posible.

La selección de contenidos de enseñanza

Los contenidos, las actividades y la evaluación en nuestra ERE no fueron los mismos de siempre. Sin embargo, pareciera que la selección quedó a cargo de la pandemia y de la disponibilidad de recursos tecnológicos más que de un proceso reflexivo y premeditado de los docentes, dada la vertiginosidad de la emergencia. Incluso, pudimos encontrar ciertas resistencias en lo que respecta a pensar una nueva selección de contenidos en la nueva normalidad e intentos poco efectivos de digitalizar de manera directa actividades pensadas para la presencialidad, entendida como la coincidencia temporal y espacial de las clases.

El conflicto de la evaluación y acreditación de saberes

La evaluación de los aprendizajes es una actividad inherente a todo proceso formativo, que resulta especialmente relevante en el nivel universitario a la hora de acreditar saberes y permitir la promoción del estudiantado (Anijovich, 2018; Brown y Glasner, 2007; Camilloni et al., 1998). Sin embargo, a partir de la digitalización de la enseñanza, detectamos entre el colectivo docente una enorme preocupación por la evaluación sumativa vinculada a las ins

tancias de acreditación de los cursos y un muy bajo interés por la evaluación formativa que tienda a la autorregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes o permita ajustar la enseñanza a partir de evidencia empírica (Grande-de-Prado et al., 2021).

Las actividades experimentales

En la enseñanza de las disciplinas del área de las ciencias naturales, tales como la química, la física y la biología, las actividades experimentales son consideradas esenciales para la formación de los estudiantes (Franco Moreno et al., 2017; Hofstein y Mamlok-Naaman, 2007; Rodríguez y Hernández, 2015). Estas contribuyen al desarrollo de las habilidades de pensamiento científico entendidas como una manera particular utilizada en los diferentes momentos de la actividad científica (McComas, 2014) y, por lo tanto, un contenido fundamental de la enseñanza de las ciencias y de la formación del profesorado (Figuroa Céspedes et al., 2020). No obstante, durante la ERE las actividades experimentales se vieron mermadas o incluso vedadas.

La dificultad para pensar actividades de este tipo en entornos digitales llevó a reemplazarlas por otras de corte más libresco, menos recomendables, como ejercicios de lápiz y papel o visionado de videos, con el fin de promover el aprendizaje de procedimientos.

Los materiales didácticos

Los materiales didácticos, tales como guías de ejercicios, presentaciones de diapositivas y hasta incluso, videos, fueron preparados contra reloj y, en la mayoría de los casos, no fueron pensados ni diseñados como contenidos digitales. Desde una perspectiva pragmática y altamente adaptativa, muchos docentes se refugiaron en la zona de confort redactando materiales más aptos para la imprenta a pesar de que nunca serían impresos y cuyos usos reales probablemente disten de la idea inicial con la que fueron elaborados.

En síntesis, la revisión de estos emergentes nos llevó a pensar que, aunque se tratara de una situación de emergencia, algunas estrategias y propuestas parecen ser más adecuadas que otras. En este sentido, decidimos denominar a estas iniciativas como parte de una Buena Enseñanza Remota de Emergencia (en adelante BERE) y avanzar sobre estas en el próximo apartado.

4. Propuestas

A partir de todo lo documentado en nuestra ERE y de los valiosos aportes recogidos en la interacción con otros colegas docentes, pudimos identificar las principales problemáticas y reflexionar sobre las diferentes alternativas de acción llevadas adelante durante la pandemia. Es así que, en una segunda instancia, nos propusimos plantear una serie de propuestas para implementar una BERE, que encuentran antecedente y fundamento en estrategias probadas y la literatura especializada. En este sentido, con el objeto de sistematizarlas las presentamos seguidamente en torno a tres grandes problemas o desafíos.

El problema del cuándo

Uno de los debates más interesantes que sostuvimos con respecto a la ERE tuvo que ver con la disyuntiva entre las propuestas *sincrónicas* y las *asincrónicas*. Está claro, que en las prácticas universitarias tradicionales se privilegia un dictado presencial con posterior trabajo por parte de los estudiantes de forma mayormente individual. Naturalmente, esto podría tener su correlato en entornos digitales. De hecho, muchos docentes y, sobre todo, los estudiantes demandan “tener clase” mediante alguna plataforma de teleconferencias, considerando los espacios sincrónicos como equivalentes a las antiguas clases presenciales.

Por un lado, una característica que consideramos relevante en una BERE es que sea empática temporalmente. Es decir, que respete los tiempos de docentes y estudiantes. La educación en pandemia compite por los tiempos con otras situaciones tales como las tareas domésticas, el cuidado de los niños que no pueden asistir a la escuela ni pueden quedar a cargo de sus cuidadores habituales, la atención de los enfermos y las actividades laborales. Particularmente, en el contexto de la educación superior en ciencias biomédicas, muchos docentes y estudiantes se desempeñan al mismo tiempo como trabajadores de salud (esenciales) y están sobre exigidos laboralmente cumpliendo horarios extensos y turnos rotativos. Además, la desigualdad existente en esta parte del mundo con respecto a la disponibilidad tecnológica, hace que el número de dispositivos y la conectividad en los hogares sea limitada y compartida con otros miembros de la familia. Así, la asincronía presenta una clara ventaja, ya que permite a profesores y estudiantes administrar sus tiempos y tiende a favorecer la conciliación de actividades, recursos y actores.

Por otro lado, la BERE también es empática en otro sentido, al contemplar las necesidades de contención y acompañamiento de los estudiantes. Aspecto que se torna particularmente relevante en las etapas iniciales de la educación superior, como en el primer año de cursado (el CBC), donde el grado de autonomía no es aún muy alto y donde la adherencia a las recomendaciones de los docentes y el sentido de pertenencia institucional son menores que en otras etapas de la formación.

En esta línea, ensayamos distintas estrategias para generar un clima de clase (Huertas et al., 2008) tendiente a lograr un mayor acompañamiento y contención del colectivo estudiantil. Con este propósito, en primer lugar, diseñamos modularmente los cursos y ofrecimos una hoja de ruta para cada módulo, un documento que daba cuenta de las actividades que se pretendía realizar y de los tiempos disponibles. De este modo, los alumnos encontraban certidumbre sobre el desarrollo de cada uno de los módulos. En segundo lugar, dispusimos vías de comunicación permanente dentro y fuera de los campus institucionales, tales como: foro de novedades, consultas y discusión en la plataforma, mails para cuestiones administrativas y redes sociales para compartir efemérides y datos curiosos. En último lugar, diagramamos una serie de encuentros sincrónicos como tutorías optativas a lo largo de la semana correspondiente a cada módulo. Los estudiantes podían asistir a una, algunas o todas, podían elegir seguir con un docente en un horario o ir consultando a varios. En estas tutorías el estudiante encontraba el contacto directo e inmediato que emula la presencialidad que conoce. Es decir, los encuentros sincrónicos tenían carácter no obligatorio y la asistencia no era registrada. A pesar de ello, se pudo comprobar una masiva participación del estudiantado en este tipo de actividades tanto en los cursos de grado como en el posgrado.

En nuestras prácticas el problema del cuándo se zanjó y la solución que mejor se ajustó a nuestras necesidades y que entendemos que aporta a una BERE es el armado de propuestas fundamentalmente asincrónicas que trasciendan el reservorio de documentos para leer, acompañada de un intenso y detallado trabajo de clarificación de las actividades y de seguimiento de los estudiantes que incluya algunos encuentros sincrónicos optativos ofrecidos en distintos horarios. Para hacer esto debimos quebrar con la lógica tradicional de trabajo en comisiones de la universidad, aprender a diseñar actividades asincrónicas y a tutorizar a los estudiantes en una lógica de aula invertida (Espinosa et al., 2018; Hinojo Lucena et al., 2019).

Claro está que este camino implica dimensionar con precisión las actividades propuestas para no sobrecargar los cursos, algo habitual en la ERE, y entender que cada pregunta, comentario o intervención de un estudiante es una oportunidad de enseñanza que no se debe desperdiciar.

El problema del qué

La rápida adecuación de la enseñanza a los entornos digitales dio inicio a una interesante discusión entre el colectivo docente sobre la selección de contenidos y la definición de los objetivos de aprendizaje durante la enseñanza no presencial. Los docentes nos vimos en la necesidad de volver a revisar los contenidos de nuestros cursos para realizar una selección acorde a la nueva realidad educativa.

En nivel superior, particularmente en las asignaturas de los primeros años de titulaciones que responden a profesiones liberales, los programas de corte prescriptivos subsisten varios años sin ser revisados o puestos en cuestión, a pesar de los numerosos y rápidos cambios que se llevan a cabo en dichas disciplinas a partir de los aportes de la investigación científica. Por lo que, la imposición de volver a considerarlos resultó en una oportunidad de reflexión para los docentes. Los contenidos, los objetivos de aprendizaje y las expectativas de logro se pueden incluir y priorizar dentro de un programa analítico respondiendo a distintos criterios (Lorenzo, 2018). La ERE supuso la necesidad de seleccionar algunos contenidos críticos que debían garantizarse a pesar de las dificultades para sostener la enseñanza. Así, la priorización de un contenido obedeció a criterios diversos. Por un lado, un contenido podía tratarse como crítico cuando en las asignaturas subsiguientes no es abordado nuevamente o bien cuando es necesario para que en otras asignaturas se construyan conocimientos que requieran su consideración. Es decir, este tipo de selección que operó en la ERE responde a la consideración global del plan de estudios de la titulación y enfrenta el desafío de la coordinación entre profesores de distintos años de carrera. Por otro lado, un contenido puede considerarse crítico cuando está estrechamente asociado a prácticas generalizadas en el ejercicio de una profesión. Es decir, este criterio responde a la consideración de la realidad profesional y enfrenta la dificultad de prever el ejercicio profesional futuro. Pero, más allá de estos procesos de selección operó otro, del que fuimos menos conscientes. El tipo de contenido y la naturaleza de actividades tradicionalmente asociadas a la enseñanza generaron presiones selectivas. Así, aquellos contenidos que en términos de Coll et al. (1994), pueden llamarse conceptuales, vinculados al conocimiento declarativo y proposicional y a las actividades de tipo libresco resultaron ponderados, mientras que los contenidos procedimentales y actitudinales vinculados a actividades que requieren mediciones más complejas en los nuevos entornos, se vieron desfavorecidos en la selección. Esto último, lo encontramos en los análisis de las observaciones documentadas durante las prácticas del año 2020. El reconocimiento de este sesgo nos llevó a revisar el modo de selección de los contenidos. Por lo tanto, una selección consciente y fundamentada resulta un requisito fundamental de una BERE.

Ampliando la idea anterior, los contenidos seleccionados por los docentes, no deberían intentar presentarse de forma aséptica a la hora de ser enseñados, sino en un contexto rico dotado de significados que permita a los estudiantes entender la importancia de los aprendizajes que se construyen en torno a estos. Si bien esta discusión no es nueva, en el contexto de la ERE toma especial relevancia. El análisis de las prácticas durante la ERE nos llevó a identificar que en muchos casos la contextualización de los contenidos era extemporánea. Es decir, se enseñaba durante la pandemia de COVID-19 sin abordar cuestiones relativas a la COVID-19, aun cuando los contenidos de las asignaturas estuvieran fuertemente vinculados con el contexto. Esto nos movilizó y nos hizo notar la disociación entre lo que sucedía en los cursos y la realidad en la que docentes y estudiantes estábamos viviendo.

Queda claro entonces que la BERE durante la crisis por la pandemia de COVID-19 no puede esquivar el abordaje de la COVID-19 ni de sus implicaciones. Independientemente, del temario de los cursos, la experiencia colectiva que como humanidad transitamos durante el 2020 (y continuamos transitando en el presente) interpela todos los campos del saber. Así,

nuestro análisis llevó a la incorporación de temáticas vinculadas al virus, la enfermedad, las medidas sanitarias y los efectos de la pandemia en las clases. En algunas oportunidades se incorporaron estos temas en el contexto de determinados contenidos y en otras como contenidos emergentes. De esta forma, creemos haber acompañado a nuestros estudiantes en la interpretación de la penosa situación que nos atraviesa.

El problema del cómo

Las distintas actividades que se pueden implementar en la ERE son múltiples y variadas y claro está que responden al área de conocimiento y a los objetivos de aprendizaje que se persigan. En este punto, en lugar de referirnos a la innumerable cantidad de aproximaciones tendientes a generar actividades valiosas para trabajar remotamente con los estudiantes, haremos hincapié en aspectos de nuestra propia práctica que impulsaron la reflexión y nos llevan a responder, incluso, desde la construcción de teoría.

En primer lugar, como ya hemos dicho, la enseñanza de las ciencias naturales enfrenta desafíos particulares en la educación remota. El carácter eminentemente experimental del campo disciplinar y el valor tradicionalmente asignado a las actividades experimentales en la enseñanza obligan a la consideración especial de estas en las propuestas en entornos digitales. Profundizando en este punto, diremos que entendemos las actividades experimentales como aquellas planificadas didácticamente para que los estudiantes diseñen y/o gestionen dispositivos que permiten el reconocimiento, manipulación y medición de variables (independientes, dependientes y de control) para que a partir del tratamiento del dato empírico y su inherente incertidumbre puedan analizar los resultados y proceder a la consiguiente identificación de los mismos con un modelo disciplinar.

La inclusión de actividades experimentales en propuestas de enseñanza responde a la necesidad de promover el aprendizaje de procedimientos propios del quehacer experimental. Estos, son especialmente valorados en el ejercicio profesional de titulaciones en ciencia y tecnología, como en las que se insertan nuestras prácticas. Estos procedimientos pueden clasificarse en procedimientos intelectuales y procedimientos sensorio-motores (Lorenzo, 2020). Los procedimientos intelectuales incluyen aquellos orientados al reconocimiento de los objetos o fenómenos (por ejemplo, la asociación de una práctica a un modelo o la identificación de variables dependiente, independiente y de control) y aquellos necesarios para el control, vinculados con la supervisión de una acción y la consecuente toma de decisiones (por ejemplo, la definición de valores de corte). Por otra parte, los procedimientos sensorio-motores incluyen aquellos vinculados a una acción concreta y específica relacionada a la motricidad fina y tendiente a modificar el sistema (por ejemplo, la manipulación de instrumental); y aquellos que implican observar especializando los sentidos y que permiten dar significado a ciertos hechos para ser considerados como datos.

Dado que estos procedimientos comúnmente se abordan en los trabajos prácticos de laboratorio presenciales, el diseño de actividades experimentales se vio dificultado en los entornos digitales. En educación superior puede reconocerse una reducción conceptual de las actividades experimentales al trabajo práctico de laboratorio. Este pensamiento puede plantear la duda sobre la posibilidad de realizar alguna actividad de tipo experimental en la educación remota. No obstante, la respuesta ensayada en nuestras prácticas llevó al desarrollo teórico del modelo del Laboratorio Extendido (LE) en el Centro de Investigación y Apoyo a la Educación Científica en concomitancia con nuestras investigaciones en didáctica de las ciencias. La noción de expansión, de materiales o aulas extendidas, no es nueva (Schwartzman y Odetti, 2013), sin embargo, hasta ahora, no había sido desarrollado un modelo que contemplara la actividad propia de los laboratorios experimentales en los entornos digitales.

El modelo del LE puede entenderse como el uso didáctico y sistémico de dispositivos y estrategias para llevar adelante actividades experimentales en entornos educativos digitales (Idoyaga et al., 2020). Se trata del establecimiento de un híbrido experimental integrado por distintos dispositivos y estrategias que actúan de manera sinérgica para maximizar las probabilidades de aprendizaje de procedimientos y actitudes vinculadas al trabajo experimental. Dentro de las estrategias podemos mencionar: Actividades Experimentales Simples (AES) (Reverdito y Lorenzo, 2007), Simulaciones, uso de teléfonos inteligentes o Laboratorios Móviles (LM), Laboratorios Virtuales (LV) y Laboratorios Remotos (LR).

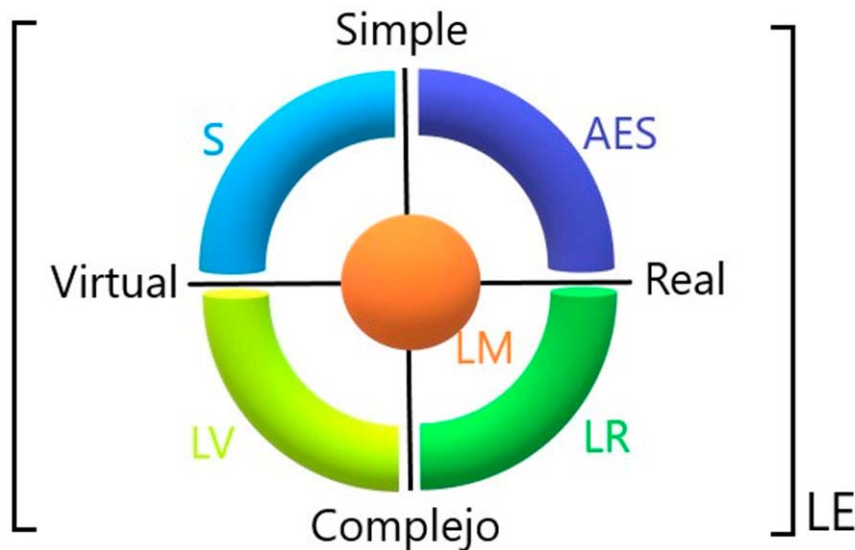
Las AES, que conforman el corazón de las propuestas de Laboratorios Caseros (Pinto Cañón, 2020), son un tipo particular de actividad experimental caracterizada por la sencillez y seguridad de sus procedimientos (Idoyaga y Maeyoshimoto, 2018). No requieren de instrumental, sus costos son bajos y pueden considerarse potencialmente ubicuas. No debe pensarse que por ser simples sean poco relevantes o tienen bajo impacto. Estas actividades promueven los aprendizajes de todos los procedimientos intelectuales y sensorio-motores.

Las simulaciones son *software* que permiten la visualización de fenómenos concretos vinculados a modelos abstractos. Son una representación simplificada de un hecho, objeto o proceso, que concentra su atención en aspectos específicos del mismo, y permite intervenir eficazmente sobre el sistema representado. Estas, suelen agruparse dando lugar a LV que pueden incluir representaciones de la incertidumbre empírica. En ambos casos, debe vigilarse la identidad de la programación con los límites del modelo teórico. Estas alternativas permiten trabajar sin problemas los procedimientos intelectuales e, incluso, podrían promover algunos procedimientos sensorio-motores vinculados al uso y lectura en cierto instrumental.

Los LR son un conjunto de tecnologías que permite a profesores y estudiantes llevar a cabo una actividad experimental real de manera remota. Estos implican la manipulación a distancia del instrumental y permiten el tratamiento de datos empíricos con la incertidumbre asociada al proceso de medición. El correcto uso de este tipo de dispositivos promueve el aprendizaje de procedimientos intelectuales y de observación.

Los LM son aquellos en los que el teléfono inteligente es protagonista. En realidad, existen muchas formas de usar estos recursos. Se puede reconocer el uso como instrumento de medición (tiempo, aceleración, intensidad sonora, intensidad luminosa, etc.), como instrumento de registro (fotografías, filmaciones y grabaciones) y como instrumento de observación (lupa). Además, incluyendo marcadores (representaciones gráficas), permiten aumentar la realidad para manipular objetos virtuales y pueden ser soporte de simulaciones, LV o LR. En consecuencia, según el tipo de uso promoverán el aprendizaje de diversos tipos de procedimientos.

En suma, los distintos elementos que integran la propuesta del LE se diferencian en los procedimientos que se ponen en juego, en su pertenencia a la realidad y en el nivel de complejidad (Figura 1) Dentro del universo del LE, los LR son una clara alternativa que promueve el trabajo riguroso con la complejidad e incertidumbre del dato empírico y la toma de decisiones que promueven los aprendizajes de los procedimientos propios del quehacer profesional. Más aún, este tipo de laboratorios permiten a estudiantes y profesores universitarios recuperar el carácter experimental de la educación en ciencia y tecnología en el marco de actividades de alta sofisticación propias del nivel. Por ende, en nuestra ERE los LR ocuparon un lugar central en las actividades propuestas.

Figura 1*Modelo del Laboratorio Extendido.*

Fuente: Elaboración propia.

La BERE de las ciencias naturales debe incluir la especial consideración del carácter experimental de las disciplinas del área y, consecuentemente, proponer actividades experimentales oportunamente secuenciadas para promover el aprendizaje de procedimientos esenciales para el ejercicio profesional.

Por último, recuperando los conflictos de la evaluación en entornos digitales creemos que se debe propiciar una evaluación auténtica (Monereo, 2009) que se aleje de los tradicionales exámenes escritos u orales, proponiéndole al estudiantado actividades situadas, de carácter práctico, relevantes y realistas, a la vez que amplíe los recursos para la recolección de evidencia incluyendo instancias individuales y en grupo, autoevaluaciones y evaluaciones entre pares (Brown y Glasner, 2007). También resaltamos en contextos de una BERE, la necesidad de considerar evaluaciones diagnósticas y formativas, además de las sumativas que superen las tensiones entre las funciones de la evaluación (Perrenoud, 2008) y, sobre todo, que ofrezcan la retroalimentación necesaria tanto a docentes como a estudiantes sobre los aprendizajes construidos y las dificultades encontradas a lo largo de la propuesta de enseñanza.

5. Conclusiones

La experiencia, individual y colectiva, del trabajo docente realizado durante el primer año de pandemia, la innovación forzosa y el manejo de la incertidumbre nos condujeron a llevar a cabo un ejercicio metacognitivo en pos de repensar nuestras prácticas y enfrentar nuevos desafíos. Las múltiples problemáticas que hemos debido sortear desde que la conversión brusca a la enseñanza remota nos sacudiera y desde que asumimos la imposibilidad de retornar a los edificios excedería los pronósticos iniciales de solo unas semanas, nos obligó no solo a la reflexión, sino también a la sistematización y análisis de nuestra propia ERE. Los primeros indicios de esta tarea son las que volcamos en este documento con la esperanza de que nuestras decisiones y soluciones provisorias sirvan de insumos para la reflexión y el diseño de una BERE en una nueva universidad ahora intangible. Las entregamos como leña a la hoguera del pensamiento del colectivo de docentes del cual formamos parte.

Las observaciones y pensamientos que compartimos en este documento encuentran sustento en nuestra práctica de enseñanza durante la pandemia, nuestro trabajo como investigadores y en la experiencia compartida con colegas, gestores y estudiantes. Esperamos sea una contribución que perdure más allá de la pandemia, se integre en los procesos de hibridación de la enseñanza (Pozo, 2020) y pueda ser recuperada para continuar el debate en pos de una mejor educación en todos los sentidos posibles.

La educación de los próximos años requerirá de debates como el que exponemos, que nos permitan recuperar elementos probados para rediseñarla. Es probable que cuando estos tiempos convulsionados se normalicen emerjan nuevos escenarios educativos y nuevos roles docentes que requerirán de todo el conocimiento construido.

La educación superior que viene deberá considerar primariamente la hibridación. Estudiantes y profesores se desempeñarán en escenarios híbridos, digitales y presenciales. Los límites entre los entornos de las prácticas educativas, serán fluidos. Es ahí donde debemos rescatar lo expuesto en este debate respecto a la temporalidad y características de las actividades propuestas.

Los docentes deberemos estar preparados para enseñar en un marco relativamente incierto. Esto, interpela a la universidad que en los últimos siglos se ha mantenido relativamente estable. En este sentido, la flexibilidad en el diseño, la creatividad para proponer actividades en diversos escenarios y la sensibilidad para el abordaje del contexto serán valores primarios de los nuevos roles docentes.

En suma, este trabajo, que propone el paso de una ERE a una BERE, expone y comienza a sistematizar pistas para el trabajo docente venidero en escenarios híbridos con alto nivel de incertidumbre. Es un aporte más a la memoria viva de tiempos que cambiarán para siempre la educación y cientos de otros aspectos de nuestra sociedad, de nuestra cultura e, incluso, de nuestra propia vida. Nuestra intención es acompañar, acrecentar y participar en el debate al que la humanidad se ve inevitablemente convocada.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco de los siguientes subsidios: UBACYT-2018 20020170100448ba, PIP-CONICET-2014 11220130100609co, PDE- 25_2021.

Referencias

- Aguilar Gavira, S., y Barroso Osuna, J. M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>.
- Anijovich, R. (2018). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Begoña Tellería, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a Distancia y Educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9),209-222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200912>.
- Brown, S., y Glasner, Á. (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea Ediciones.
- Cabero Almenara, J. (2003). La galaxia digital y la educación: los nuevos entornos de aprendizaje. En *Luces en el laberinto audiovisual: Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación* (pp. 102-124). Huelva, octubre de 2003/coord. por Aguaded, I.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Mate, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Fundación CEIBAL.
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., y Valls, E. (1994). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana, Aula XXI.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI*, (6), 10. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>.
- Espinosa, T., Solano Araujo, I., y Veit, E. (2018). Aula invertida (flipped classroom): innovando las clases de física. *Revista de Enseñanza de la Física*, 30(2), 59-73. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/22736>.
- Figuroa Céspedes, I., Pezoa Carrasco, E., Elías Godoy, M., y Tatiana Díaz Arce, T. (2020). Habilidades de Pensamiento Científico: Una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 257 – 273. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941figuroa14>.
- Franco Moreno, R.A., Velasco Vásquez, M.A., y Riveros Toro, C.M. (2017). Los trabajos prácticos de laboratorio en la enseñanza de las ciencias: tendencias en revistas especializadas (2012–2016). *TED*, 41, 37–56.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M., y Domínguez Figaredo, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Ariel. https://www.researchgate.net/profile/Lorenzo-Garcia-Aretio/publication/235794287_De_la_educacion_a_distancia_a_la_educacion_virtual/links/0f3175331b5c898fdb000000/De-la-educacion-a-distancia-a-la-educacion-virtual.pdf Consultado el 13/06/2021.
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(1). http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20705/historia_educacion.pdf. Consultado el 13/06/2021.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la covid-19. *Education in the Knowledge Society*, 21(12), 1-26. <http://dx.doi.org/10.14201/eks.23086>.
- Garello, M., Rinaudo, M., y Donolo, D. (2011). Valoración de los Estudios de diseño como metodología innovadora en una investigación acerca de la construcción del conocimiento en la universidad. *RED-DUSC Revista de Educación a Distancia-Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*, 5, 2-35. <http://www.um.es/ead/reddusc/5>.
- Gibelli, T. (2014). *La investigación basada en diseño para el estudio de una innovación en educación superior que promueve la Autorregulación del aprendizaje utilizando TIC*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Artículo 1440. www.oei.es.
- Godino, J., Batanero, C., Contreras, A., Estepa, A., Lacasta, E., y Wilhelmi, M. (2013). *La ingeniería didáctica como investigación basada en el diseño*. http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/documentos/JDGodino_2013_Ingenieria_didactica.pdf.
- González Hernández, W. (2021). Los espacios de aprendizaje y las formas de organización de la enseñanza: una caracterización desde la subjetividad. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 313-328. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042gonzalez18>.
- Grande-de-Prado, M., García-Peñalvo, F. J., Corell, A., y Abella-García, V. (2021). Evaluación en Educación Superior durante la pandemia de la COVID-19. *Campus Virtuales*, 10(1), 49-58. <http://hdl.handle.net/10366/145122>.
- Guisasola, J., y Oliva, J. M. (2020). Nueva sección especial de REurEDC sobre investigación basada en el diseño de secuencias de enseñanza-aprendizaje. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación De Las Ciencias*, 17(3), 3001. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i3.3001.

- Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M., y Marín Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18. www.revistacampusvirtuales.es.
- Hofstein, A., y Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: the state of the art. *Chemistry Education: Research and Practice*, 8(2), 105–107.
- Huertas, J. A., Ardura, A., y Nieto C. (2008). Como estudiar el papel que el desempeño docente y las formas de comunicación juegan en el clima motivacional del aula. Sugerencias para un trabajo empírico. *Educação*, 31 (1), 9-16. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/index>.
- Idoyaga, I., y Maeyoshimoto, J. (2018). Las actividades experimentales simples: una alternativa para la enseñanza de la física. En: M. G. Lorenzo, H. S. Odetti y A. E. Ortolani (Eds). *Comunicando la ciencia: Avances en investigación en Didáctica de la Ciencia*. (pp. 57-68). Ediciones UNL.
- Idoyaga, I., Vargas-Badilla, L., Moya, C., Montero-Miranda, E., y Garro-Mora, A. (2020). El laboratorio Remoto: una alternativa para extender la actividad experimental. *Campo universitario*, 1(2), 4-26. <https://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/17>.
- Juárez Jerez, H. (2012). El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 3(4), 47-67.
- Lorenzo, M. G. (2017). Enseñar y aprender ciencias y sobre las ciencias en la universidad. Nuevos escenarios para la interacción entre docentes y estudiantes. *Educación y Educadores*, 20 (2), 249-263. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.5>.
- Lorenzo, M. G. (2018). Los contenidos de ciencias naturales en la enseñanza universitaria: especificidad, abstracción y orientación profesional. *Aula Universitaria*, 19. <https://doi.org/10.14409/au.v0i19>.
- Lorenzo, M. G. (2020). Revisando los trabajos prácticos experimentales en la enseñanza universitaria. *Aula Universitaria*, 2 (1). <https://doi.org/10.14409/au.2020.21.e0004>.
- Lugo, M. T., y Kelly, V. (2011). *La matriz TIC. Una herramienta para planificar las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones educativas*. Área de Proyectos TIC y Educación del IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires.
- McComas, W. (Ed.). (2014). *The Language of Science Education. An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Molina, M., Castro, E., Molina, J. L., y Castro, E. (2011). Un acercamiento a la investigación de diseño a través de los experimentos de enseñanza. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 29(1),75-88. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/243824>.
- Monereo, C. (2009). La autenticidad de la evaluación. En Castelló Monserrat (coord.), *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria*. Edebé, Innova Universitat.
- Pardo Kuklinski P., y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.
- Pinto Cañón, G. (2020). El laboratorio en casa: ideas para realizar trabajos experimentales con objetos cotidianos. *Educación en la química*, 26(2), 177-192.
- Pozo, J. I. (2020). *Repensar la educación en tiempos del coronavirus: cuando la enseñanza y el aprendizaje se hacen digitales*. Seminarios Internacionales del CIAEC: Enseñar Ciencias Experimentales en tiempos de pandemia. <https://www.youtube.com/>.

- Prado Aragonés, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Comunicar*, (17),21-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801704>.
- Reverdito, A. M., y Lorenzo, M. G. (2007). Actividades experimentales simples. Un punto de partida posible para la enseñanza de la química. *Educación en la Química*, 13 (2), 108-121.
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F., y Dalri, R. (2020). Being a professor in the context of the COVID-19 pandemic: reflections on mental health. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=en.
- Rinaudo, M. C., y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una alternativa prometedora en la investigación educativa. *RED Revista de Educación a Distancia*, 22, 2-29.
- Rodríguez, W., y Hernández, R. (2015). Trabajos Prácticos: una reflexión desde sus potencialidades. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 10(2), 15–34. <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.gdla.2015.v10n2.a1>.
- Rujas, J., y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*,14(1). <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>.
- Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *RED Revista de Educación a Distancia*, 50, 13. <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/13>, <http://www.um.es/ead/red/50/salinas.pdf>.
- Schwartzman, G., y Odetti, V. (2013) Materiales didácticos hipermediales: una mirada desde la lectura de los estudiantes. En *6to Seminario Internacional de Educación a Distancia - RUEDA, Mendoza, Argentina*. <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/materiales-didacticos-hipermediales-una-mirada-lectura-estudiantes>.
- Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Gedisa
- Shah, S.S., Shah, A.A., Memon, F., Atika Ahmad, K., y Arjumand, S. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la “nueva normalidad”. *Revista de Psicodidáctica*, 26 (2), 169-178. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.004>.
- Silva-Weiss, A., Pérez-Lorca, A., y Quiroz, M. (2019). Investigación basada en diseño para la mejora sostenida del aprendizaje auténtico. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 4, 07-33.
- UNESCO Report (2020). *Online Education implemented during COVID-19 are not inclusive*. <https://www.duupdates.in/unesco-report-2020-online-education-implemented-during-covid-19-are-not-inclusive>.
- Valverde-Berrocoso, J. (2016). La investigación en Tecnología Educativa y las nuevas ecologías del aprendizaje: Design-Based Research (DBR) como enfoque metodológico. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 60-73. <http://dx.doi.org/10.6018/riite/2016/257931watch?v=oAfOgJ1ENck>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

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

Tendiendo puentes didácticos entre las narrativas autobiográficas, el pensamiento histórico disciplinar y los procesos de subjetivación: una propuesta teórica

Andrés Soto Yonhson
Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile

Recibido: 05 de agosto 2021 - Revisado: 07 de noviembre 2021 - Aceptado: 15 de noviembre 2021

RESUMEN

El artículo presenta una propuesta teórica en el campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, la cual se sustenta en las dificultades que han tenido los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela para vincularse con las experiencias colectivas e individuales de los estudiantes. A partir de ello, se pretende comprender de qué manera la incorporación de relatos autobiográficos, como eje articulador entre las experiencias cotidianas de los sujetos, las narrativas históricas y la perspectiva antropológica de la conciencia histórica, posibilita la construcción de espacios educativos que fomenten la emergencia de la subjetividad propuesta por Gert Biesta. Para ello, primero se abordan los conceptos de cultura histórica y conciencia histórica. Luego, se caracterizan las narrativas históricas y la perspectiva antropológica de la conciencia histórica, además del concepto de narrativas autobiográficas. Finalmente, se explican las oportunidades y desafíos para el campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales que emergen cuando se trabajan los relatos autobiográficos como un elemento articulador de los procesos educativos.

Palabras clave: Narrativas autobiográficas; cultura histórica; conciencia histórica; narrativa histórica; subjetivación.

Correspondencia: Andrés Soto Yonhson (A. Soto).

 <https://orcid.org/0000-0001-5207-1423> (andres.soto.y@gmail.com).

Building educational bridges between autobiographical narratives, historical thinking, and subjectivation processes: a theoretical proposal

ABSTRACT

The article presents a theoretical proposal in the field of the didactics of History and Social Sciences, which is based on the difficulties that the teaching and learning processes have had in school to link with the social and individual experiences of students. From this, it is intended to understand how the incorporation of autobiographical stories, as an articulating axis between the daily experiences of the subjects and the historical narratives and the anthropological perspective of historical consciousness, makes possible the construction of educational spaces that promote the emergence of the subjectivity proposed by Gert Biesta. To do this, the concepts of historical culture and historical consciousness are first addressed. Then, historical narratives and the anthropological perspective of historical consciousness are characterized, in addition to the concept of autobiographical narratives. Finally, the opportunities and challenges for the field of didactics in History and Social Sciences that emerge when autobiographical stories are worked on as an articulating element of educational processes are explained.

Keywords: Autobiographical narratives; historical culture; historical consciousness; historical narrative; subjectivation.

1. Introducción

La denominada escuela republicana tuvo la misión de desarrollar un programa institucional que se basaba en la idea de apartar a los sujetos del mundo, de los valores mundanos y de la vida social banal y desordenada. Por ello, en el momento que los niños y jóvenes ingresaran al espacio escolar, este último debía protegerlos del mundo exterior y de las confusiones propias de la vida cotidiana, las que serían reemplazadas por principios homogéneos y predecibles relacionados con el Estado-nación (Dubet, 2011). Si bien la división entre el mundo exterior y la escuela se ha ido desdibujando con las transformaciones de los Estados-nación, el desarrollo de la posmodernidad y la crisis de los sistemas escolares, sus consecuencias persisten en la forma que los estudiantes se aproximan, comprenden y valoran sus aprendizajes escolares.

En el campo de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales se ha demostrado que los estudiantes reconocen la enseñanza escolar de esta disciplina principalmente por sus contenidos, por lo que difícilmente los jóvenes la vinculan con sus experiencias históricas y con su presente (Rosenzweig y Thelen, 1998; Schmidt, 2016). La Historia enseñada en el aula rara vez considera las preocupaciones, miedos y preguntas que circulan en los contextos informales donde los sujetos se desenvuelven diariamente (Seixas, 1993). De hecho, las experiencias de los alumnos se reducen a anécdotas que emergen en las discusiones orales que se desarrollan en el aula (Soto, 2019). Como consecuencia, el pasado enseñado en la institución escolar no tiene tanta relevancia para los jóvenes como los aprendizajes históricos que desarrollan en sus barrios, en sus comunidades de pertenencia y con sus familiares, lo que influye en las formas que los estudiantes elaboran y vinculan sus propias experiencias históricas con las

narrativas oficiales (Clark, 2016; Green, 2016). Por lo tanto, cuando los jóvenes se enfrentan a narrativas históricas construidas por otros, las examinan críticamente y las intentan conectar con sus propias experiencias históricas, todo con el fin de visualizar y dimensionar cómo fue el pasado realmente y cómo se expresa en su presente (Rosenzweig y Thelen, 1998).

Es un hecho que a los estudiantes les interesa el pasado (Rosenzweig y Thelen, 1998; Lévesque y Croteau, 2020), pero están más inclinados a considerar su propio pasado y el de su familia, en desmedro del de los demás. Esto último influye en la construcción identitaria y en el desarrollo moral de los jóvenes, ya que estos últimos presentan dificultades para comprenderse a sí mismos al interior de un pasado más amplio y diverso en el que conviven distintas perspectivas (Rosenzweig y Thelen, 1998). Según Lévesque y Croteau (2020), la pertenencia a un grupo cultural condiciona la validación de ciertas narrativas porque estas son filtradas por el sentido de pertenencia colectivo, posibilitando la elaboración de posiciones polarizadas y simplificadas sobre algunas temáticas. Además, los jóvenes tienen escasa conciencia de las estructuras de poder que afectan a sus familias, a sus barrios y a ellos mismos (Rosenzweig y Thelen, 1998).

Además de la influencia que tienen los grupos de pertenencia de los estudiantes sobre su aproximación al pasado, los jóvenes también se encuentran expuestos a las historias que masifican los distintos medios de comunicación, las series y las películas. Estos últimos pueden tener más influencia en la construcción de la memoria colectiva o en las ideas de los alumnos sobre el pasado que los libros de texto utilizados en la sala de clases (Plá y Pérez, 2013; Wineburg et al., 2007). Por lo tanto, la escuela debería reconocer que es solo uno de los espacios donde los estudiantes conviven con el pasado (Barton, 2010) y que los contextos informales donde se desenvuelven sus alumnos también impactan en su entendimiento de la historia y en la comprensión de su presente (Kitson et al., 2015; Santisteban, 2017).

Considerando los desafíos educativos presentes en el campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, este artículo propone comprender la incorporación de los relatos autobiográficos de los estudiantes en la escuela como un eje articulador entre las experiencias cotidianas de los sujetos, las narrativas históricas y la perspectiva antropológica de la conciencia histórica, posibilitando la emergencia de la subjetividad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para respaldar lo anterior, en primer lugar, se realizará una aproximación teórica a los conceptos de cualificación, socialización y subjetivación propuestos por Gert Biesta. A partir de estos últimos, en segundo lugar, serán caracterizados los conceptos de cultura histórica, conciencia histórica y narrativa histórica. En tercer lugar, con el fin de vincular los elementos subjetivos del estudiante con las habilidades disciplinares del pensamiento histórico, los usos de la historia y con el mundo que lo rodea, se recurrirá al trabajo formativo de las narrativas autobiográficas. Estas últimas entregan la posibilidad de articular en el espacio escolar procesos educativos que consideren como punto de inicio no solo el contexto donde se desenvuelven los estudiantes, sino que también los procesos de apropiación y (re) configuración continua que realizan las personas en sus relatos autobiográficos. Finalmente, se caracterizarán las oportunidades y desafíos didácticos presentes en la incorporación de las narrativas autobiográficas como un eje articulador de las perspectivas didácticas y antropológicas de la conciencia histórica, además de posibilitar el surgimiento de la subjetividad.

2. Desarrollo

2.1 Una aproximación a los conceptos de cualificación, socialización y subjetivación

La presente propuesta teórico-didáctica tomará como base el pensamiento del filósofo de la educación Gert Biesta, específicamente los conceptos de cualificación, socialización y subjetivación. Estos últimos serán proyectados al campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales para evidenciar las conexiones y las posibilidades que surgen al vincular las habilidades del pensamiento histórico disciplinar con los relatos autobiográficos de los estudiantes.

Biesta (2017) señala que en todo proceso educativo se encuentran en interacción tres grandes áreas. La primera de ellas es la cualificación, la cual está asociada con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades generales o disciplinares en el espacio escolar. La segunda, denominada como socialización, se refiere a la participación de los sujetos en las formas de hacer y de ser, tanto explícitas como implícitas, ya existentes en sus contextos. La finalidad de la socialización es que los individuos puedan formar parte de las prácticas y tradiciones sociales, culturales, políticas y profesionales que los rodean. Esta última área se ve expresada, por ejemplo, en las propuestas curriculares y pedagógicas que pretenden enseñar a los estudiantes a convertirse en buenos ciudadanos, ya que su finalidad es incorporar a los jóvenes a las prácticas ciudadanas que ya se encuentran consolidadas en la sociedad (Biesta, 2014). Las dos áreas mencionadas pueden contribuir al empoderamiento de los alumnos, ya que los sujetos adquieren conocimientos, desarrollan habilidades e incorporan formas de ser y de hacer que les permiten desenvolverse dentro de las configuraciones y los contextos sociopolíticos que los circundan. En el caso de la tercera área, llamada subjetivación, existe una especial preocupación por pensar cómo a través de los procesos y prácticas educativas puede emerger la subjetividad humana. Esta última no es entendida como algo ya dado, sino que se trata de crear las condiciones para que surjan “formas de ser que no están enteramente determinadas por los órdenes y tradiciones existentes” (Biesta, 2017, p. 36). Por ello, el proceso educativo es considerado como un “acto de creación, esto es, como la acción de traer algo nuevo al mundo, algo que no existía antes” (Biesta, 2017, p. 29).

Si se pretende considerar la educación desde el proceso de subjetivación es necesario trabajar con el principio de suspensión, ya que le entrega tiempo al estudiante para que se encuentre con el mundo, se encuentren ellos en relación con el mundo y puedan trabajar en la sociedad donde se desenvuelven (Biesta, 2020). A partir de lo anterior, se pretende que los sujetos se conviertan en personas autónomas de acción y responsabilidad, lo cual significa considerar a los alumnos “no como objetos sino como sujetos de propio derecho; sujetos de acción y responsabilidad” (Biesta, 2017, p. 36). Cuando el individuo se enfrenta con la responsabilidad, también se encuentra con su libertad y con que su existencia es única. La unicidad de cada individuo radica en el sentido de qué puede hacer y qué no.

Es relevante considerar que para Biesta (2017; 2020) no se debe confundir el área de la subjetivación con la noción de identidad, ya que esta última se pregunta principalmente por el quién soy, en términos de qué caracteriza a la persona o cómo puede ser categorizada por los otros o por sí mismo. Por ello, está más asociada con el dominio de la socialización, en donde la educación busca proveer a los estudiantes de prácticas y tradiciones para que se posicionen o se ubiquen en una de ellas. La pregunta de la subjetivación se relaciona con las interrogantes cómo estoy en el mundo, cómo existo, cómo trato de manejar mi vida y cómo trato de responder y comprometerme con las experiencias que los sujetos viven cotidianamente. En definitiva, la pregunta central es: qué voy a hacer con mi identidad cuando esta es interpelada o confrontada con la diferencia. Además, la subjetivación tampoco puede ser

considerada desde la individualidad, porque a través de este concepto se tiende a representar al ser humano de forma aislada con respeto a los demás. El proceso de subjetivación es todo lo contrario porque se trata de la existencia de los sujetos en y con el mundo, en vez de solo opiniones, pensamientos o creencias personales.

La emergencia de la subjetividad o condición de sujeto es entendida como un acontecimiento, “algo que puede ocurrir de vez en cuando, algo que puede surgir, más que algo que esté constantemente ahí, que podamos tener, poseer y asegurar” (Biesta, 2017, p. 40). Entender la educación como un lugar abierto a que ocurra el acontecimiento de la subjetividad requiere que las personas estén dispuestas a arriesgarse, ya que “cuando mantenemos abierta la educación puede ocurrir cualquiera cosa, puede surgir cualquier cosa” (Biesta, 2017, p. 41). En definitiva, la subjetivación tiene una orientación hacia la emancipación, o sea, “hacia formas de hacer y de ser que no aceptan simplemente el orden establecido, sino que tienen una orientación hacia el cambio del orden existente para así poder hacer posibles formas diferentes de hacer y de ser” (Biesta, 2017, p. 82).

2.2 Cultura histórica y conciencia histórica: puntos de partida del proceso didáctico

Considerando que las investigaciones desarrolladas desde el ámbito de la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales han demostrado que los jóvenes presentan una serie de dificultades para vincular sus aprendizajes escolares con su cotidianeidad, a continuación se propone una aproximación al proceso de aprendizaje desde la socialización (Biesta, 2017). Bajo esta perspectiva, el punto de partida del proceso educativo debe preguntarse por cómo los estudiantes han construido su conciencia histórica en diálogo con la cultura histórica en que se encuentran inmersos.

La cultura histórica es comprendida como un producto histórico de un determinado periodo y sociedad, en donde se expresan distintas tradiciones, expresiones de memoria, representaciones históricas e ideas sobre la Historia (Grever y Adriaansen, 2019; Schmidt, 2014). Así, la cultura histórica es multidimensional, ya que se encuentra compuesta por tres ámbitos: político, estético y cognitivo (Cataño, 2011). En el primero se expresan las relaciones de poder y la legitimación a una estructura política particular. El segundo se refiere a las vinculaciones entre las interpretaciones históricas y los sentidos y su alcance psicológico. El tercero concierne al conocimiento de los hechos del pasado que tienen significado en el presente y el futuro. Los sujetos se desenvuelven, experimentan el mundo y activamente otorgan sentido al pasado al interior de una cultura histórica particular (Grever y Adriaansen, 2019; Rusen, 1992; Schmidt, 2014).

Desde la perspectiva de Ribbens (2007), la enseñanza de la Historia en la escuela ocupa un lugar privilegiado en la cultura histórica. En la institución escolar los estudiantes se enfrentan a una enseñanza estandarizada de las experiencias colectivas de las generaciones anteriores a ellos y se relacionan con narrativas históricas rodeadas con una aura de autoridad sustentada por el currículum oficial. A pesar de lo anterior, los jóvenes se apropian del pasado en otros espacios, tanto reales como virtuales, que compiten con lo escolar. Los procesos de apropiación que desarrollan los sujetos consideran variables escalares (grupales, barriales, regionales, nacionales, mundiales, entre otros) e interseccionales (género, religión, raza, etnia, clase social u otras), las que condicionan la relevancia que las personas que asignan a ciertas narrativas historias en la formación de su identidad y en su proyección al futuro. Esta complejidad tensiona la enseñanza de la Historia en la escuela, ya que para hacerse cargo de ella es necesario transformar y ampliar el concepto de escuela, puesto que los jóvenes no solo se construyen a sí mismos como personas y ciudadanos en su interior (Schmidt, 2014).

La conciencia histórica se configura al interior de una cultura histórica. Por ello, la conciencia histórica no solo es un proceso mental individual, sino que debe ser entendida como un modo de relación con el pasado influido por una cultura histórica particular. Así, la conciencia histórica puede ser configurada de distintas formas (Grever y Adriaansen, 2019). En la actualidad las experiencias, la comprensión del mundo y la temporalidad de los sujetos se estructuran a partir de una cultura histórica posmoderna (Seixas, 2017).

La conciencia histórica puede ser definida como la manera en que las personas se orientan en el tiempo y cómo ellas están ligadas a contextos históricos y culturales en los cuales los sujetos forman su sentido de temporalidad y su memoria colectiva (Plá y Pagés, 2014; Peck y Clark, 2019). En otras palabras, es la conciencia de la historicidad de cada uno de los sujetos con su entorno, la cual se despliega entre lo que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá (Santisteban, 2010). Así, la conciencia histórica comprende y se entreteteje entre una multiplicidad de lugares, tanto en la escuela como fuera de ella, pero también entre los encuentros públicos y privados que las personas tienen con el pasado (Clark, 2019). Por lo tanto, el pasado es tratado por la conciencia histórica como experiencia, ya que nos revela “el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuevas vidas y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio” (Rusen, 1992, p. 29).

Según Rusen (1992), la orientación temporal que se encuentra comprendida en la conciencia histórica se expresa en dos esferas de la vida. Una de ellas es la vida práctica, la que se asocia con la temporalidad que circunscribe cada una de las acciones de los individuos que se desarrollan en el mundo social. En el aspecto práctico se evidencia la relación de la conciencia histórica con los valores morales, ya que “amalgama “ser” y “deber” en una narración significativa que refiere acontecimientos pasados con el objeto de hacer inteligible al presente, y conferir una perspectiva futura a esa actividad actual.” (p. 29). Esto último no solo tiene implicancias en las acciones ciudadanas de los sujetos (Santisteban, 2010), sino que también es un marco y una matriz temporal para la vida práctica y moral de los individuos. Por ello, permite configurar y reconfigurar valores morales y actitudes, además de construir y reconstruir las identidades individuales y sociales (Henríquez, 2009). En segundo lugar, la conciencia histórica se expresa en la subjetividad interna, en donde la temporalidad otorga “autocomprensión y conocimiento de las características temporales dentro de las cuales aquellos toman la forma de identidad histórica” (Rusen, 1992, p. 29). Es a través de la identidad histórica que la “personalidad humana expande su extensión temporal más allá de los límites del nacimiento y de la muerte, más allá de la mera mortalidad” (Rusen, 1992, p. 29). La identidad histórica “articula y entrecruza la dimensión temporal de un individuo, grupo, nación o comunidad, con la representación subjetiva de los sujetos y de sus cambios temporales en una dimensión personal (“yo”), y en una social (“nosotros”)” (González y Henríquez, 2003, p. 117). Por lo tanto, recobrar “la “experiencia” como concepto es al mismo tiempo recuperar el lenguaje de la “posibilidad” y de la “expectativa”, como una relación emergente con el futuro” (González y Henríquez, 2003, p. 118).

2.3 Traducciones didácticas de la conciencia histórica en el mundo escolar

Las aproximaciones didácticas desde la Historia y las Ciencias Sociales se han centrado en la relación entre la conciencia histórico-temporal y la representación de la historia a través de una narración (Santisteban, 2010). La elaboración de narraciones puede definirse como “la habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada” (Rusen, 1992, p. 29).

Según [Rusen \(1992\)](#), las características presentes en las narraciones que expresan la conciencia histórico-temporal de los sujetos pueden ser clasificadas en cuatro tipos: tradicional, ejemplar, crítica y genética. La conciencia histórica de tipo tradicional funciona para mantener presentes tradiciones que otorgan unidad a los grupos sociales y son extendidas al presente y al futuro como una continuidad, todo con la finalidad de mantener modelos de vida y culturales más allá de los contextos históricos. La conciencia histórica ejemplar considera la historia como una lección para el presente. Las conciencias históricas críticas “formulan puntos de vista históricos, demarcándolos, distinguiéndolos de las orientaciones históricas sostenidas por otros. Por medio de estas historias críticas decimos no a las orientaciones temporales predeterminadas de nuestra vida” (p. 32). Estas últimas características permiten que los sujetos tengan la oportunidad para definirse como “no entrampados por roles y formas prescritas, predefinidas de autocomprensión” (p. 32). Por último, la conciencia histórica de tipo genético considera que “diferentes puntos de vista pueden ser aceptados porque se integran en una perspectiva abarcativa de cambio temporal” (p. 33). La identidad histórica que se desarrolla en este tipo de conciencia se caracteriza por estar en un incesante proceso de cambio, ya que es entendida como “un punto de cruce, una superficie de contacto de tiempo y hechos, permanentemente en transición” (p. 33). Cada una de las configuraciones narrativas de la conciencia histórica que las personas elaboran no pueden ser comprendidas desde una perspectiva jerárquica y tampoco son excluyentes entre sí. Así, lo relevante es tratar de visibilizar y comprender las complejidades de las conciencias históricas presentes en los sujetos ([Clark y Peck, 2019](#)).

La propuesta de [Rusen \(1992\)](#) sobre la traducción narrativa de la conciencia histórica ha sido compleja de aplicar en la escuela ([Henríquez y Muñoz, 2017](#); [Sant et al., 2014](#)). Los esfuerzos de avanzar hacia la elaboración de narraciones que expresen conciencias históricas críticas o genéticas en los estudiantes se han concentrado en enseñar cómo se deben elaborar narrativas históricas. Estas últimas presentan ciertas características que las distinguen del resto de los relatos. Desde la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales se caracterizan las narrativas históricas como relatos que se elaboran a partir del contenido de tipo histórico, las evidencias y de las teorías propias de la Historia. A ello se suma la incorporación de explicaciones causales e intencionales, en donde personajes, cuasipersonajes, escenarios y los hechos históricos están estructurados en una trama coherente que presenta una situación inicial, un desarrollo y una situación final vinculada con el presente, con el fin de proyectarse hacia el futuro ([Henríquez, 2013](#); [Plá y Pérez, 2013](#); [Salazar, 2006](#); [Santisteban, 2010](#); [Sant et al., 2014](#)). Si bien una narración escrita desde el pensamiento histórico disciplinar puede considerarse apropiada si representa el pasado con el vuelco narrativo propio del historiador, esta además debe representar ese pasado con un juicio reflexivo, el cual se entiende como la capacidad “de representar la Historia con ciertos grados de incertidumbre, como paso necesario entre la capacidad de analizar conceptos y acontecimientos del pasado, y de sintetizarlos en juicios que le dan una ilación a la trama” ([Henríquez, 2013, p. 200](#)).

Al intentar trasladar didácticamente las expresiones narrativas de la conciencia histórica se las ha restringido al ámbito escolar o se han destacado los elementos lingüísticos que las componen. En relación con el primer caso, [Grau \(2015\)](#) ha planteado el concepto de relatos históricos escolares, los cuales pueden ser entendidos como “un discurso- interpretación propia- que explica acontecimientos, hechos o procesos históricos que realizan o pasan a una serie de personas- individuales, colectivos y cuasipersonajes- en un espacio y tiempo determinados, efectuado desde y para la institución escolar” (p. 62). La segunda aproximación propone vincular las narrativas históricas con el proceso de alfabetización histórica ([Henríquez y Canelo, 2014](#); [Henríquez y Muñoz, 2017](#)). Este último es entendido como un “proceso mediante el cual el conocimiento del pasado se incorpora a la experiencia humana. Tal in

corporación se realiza en procesos formales de adquisición de los conceptos y herramientas de que dispone la disciplina y que se expresa discursivamente” (Henríquez y Canelo, 2014, p. 141). Estos últimos pueden ser expresados a partir de recursos lingüísticos que estructuran el conocimiento histórico, tales como las conjunciones causativas (interclausalmente) y las nominalizaciones (intraclausalmente). El propósito de la alfabetización histórica es “ofrecer a los estudiantes del presente las oportunidades de la historiografía y su lenguaje entregan para tomar perspectiva del presente con el objeto de utilizarlo como un punto de vista orientado a la comprensión de la experiencia” (Henríquez y Muñoz, 2017, p. 9).

Además de las propuestas anteriores, diversos autores (Nordgren, 2016; 2019; Zanazanian, 2019) se han aproximado a la conciencia histórica relevando su característica antropológica, ya que se han enfocado en comprender cómo los sujetos usan la historia en la vida pública. Bajo esta perspectiva, el trabajo educativo con la conciencia histórica no puede traducirse solo en el dominio de una serie de habilidades disciplinares, sino que debe considerar que la conciencia histórica permite pensar el pasado como una forma de orientación en el presente y en el futuro. Así, es necesario expandir el límite de la educación histórica y hacerse cargo de cómo los jóvenes usan la historia en su vida cotidiana. Esto último no significa relativizar las formas de acercarse y de usar el pasado, ya que las habilidades del pensamiento histórico disciplinares continúan siendo relevantes para examinar cómo los sujetos usan la cultura histórica como un acto comunicativo que le otorga sentido a lo inesperado del presente.

Considerar la perspectiva antropológica de la conciencia histórica en los procesos educativos significa prestar atención a cómo los estudiantes experimentan el mundo y lo interpretan usando la historia. Esto último exige reexaminar las preguntas que la Historia propone y las respuestas que la educación explora (Nordgren, 2019). Los sujetos en su día a día no encuentran la historia como un campo de conocimiento delimitado, tal como ocurre en las escuelas, sino que seleccionan del entramado que constituye la cultura histórica (mitos, historias familiares, memoriales, clases, libros, personas o la escuela) distintos elementos que influyen en su acercamiento al pasado, en su actuar en el presente y en sus proyecciones al futuro. La forma en que las personas usan la historia no es un acto que se realiza de forma aislada, sino que es un acto constante, relacional, cambiante y multifacético (Nordgren, 2016). Por lo tanto, la finalidad de relevar los usos de la historia es aprender cómo la cultura histórica afecta la manera en que las personas interpretan el mundo, a ellos mismos y a los otros (Nordgren, 2016).

Según Zanazanian (2019), prestar atención a las formas en que las personas usan la historia en su cotidianidad permite entender a esta última como un filtro interpretativo que los sujetos elaboran a partir de sus contextos culturales. Así, las personas utilizan los filtros interpretativos que han construido para comprender la realidad, orientar sus vidas, tomar decisiones éticas, prácticas y políticas. Bajo esta aproximación el individuo se caracteriza por ser un agente activo, constante y reflexivo a partir del pasado que se enfrenta cotidianamente. Por lo tanto, esta perspectiva aleja al individuo de las posiciones que postulan que las personas están determinadas por las características históricas de los grupos a los que pertenecen o se sienten parte. En esta línea, Barton y McCully (2010) han demostrado que los jóvenes no necesariamente se apropian de las narrativas sobre el pasado que predominan en su familia o comunidad, sino que muchas veces los sujetos se aproximan a ellas desde una perspectiva crítica, abierta y como parte de un proceso de autoconocimiento.

Además de lo anterior, la aproximación antropológica de la conciencia histórica no comprende al pensamiento histórico solamente como un set de habilidades que se desarrollan en el aula. Por el contrario, esta perspectiva reconoce que los sujetos ya han utilizado el pasado diariamente, independientemente si han adquirido o no en la escuela las habilidades disciplinares asociadas al pensamiento histórico. Por ello, adquiere relevancia prestar atención a las

habilidades cognitivas que ya aplican los estudiantes en su cotidianidad. La finalidad de esto último es que los jóvenes reconozcan y se concienticen sobre cómo usan el pasado y cómo se vinculan con los procesos sociales y culturales que los rodean, además de posibilitar una comprensión de la educación histórica como una práctica que orienta la vida (Zanazanian, 2019).

En consecuencia, si bien el desarrollo de las habilidades disciplinares del pensamiento histórico que se encuentran expresadas en las narraciones históricas son significativas para acercarse al pasado, también se debe considerar la finalidad antropológica de la conciencia histórica. Por ello, en las narraciones históricas debe existir una relación entre los hechos que ocurrieron en el pasado con la experiencia práctica del presente, ya que de esta intersección se elabora el autoentendimiento y la orientación de los sujetos que narran (Rusen, 2013). Esto último permite volver inteligible para el narrador los procesos temporales del presente en la práctica vivencial del sujeto que relata. Por lo tanto, es relevante explorar las relaciones entre las características de las narrativas históricas y los aspectos antropológicos de la conciencia histórica de los estudiantes. De lo contrario, si solo prestamos atención a las habilidades propias de la Historia que deberían encontrarse expresadas en las narrativas históricas de los estudiantes, estaríamos ignorando al sujeto que las construye y sus experiencias. De esta forma, solo se estaría dando predominancia al proceso de cualificación, obstaculizando la posibilidad o la emergencia de la subjetivación.

2.4 Los relatos autobiográficos: una posibilidad para la subjetivación

Los estudiantes presentan dificultades para movilizar el conocimiento histórico y aplicar las habilidades desarrolladas en el aula al momento de orientarse históricamente en el presente, ya que las narrativas que desarrollan en su vida cotidiana, las cuales elaboran a partir de sus experiencias significativas, no se incluyen en las clases de Historia (Lévesque, 2014). Considerando esta problemática, el presente escrito propone el uso educativo de las narrativas autobiográficas como un eje articulador entre las habilidades pensamiento histórico disciplinar, el uso de la historia en el espacio público y las traducciones subjetivas que los estudiantes realizan de sus experiencias y/o vivencias cotidianas. A partir de esto último se espera construir posibilidades para que emerja la subjetivación y la incertidumbre en el proceso educativo.

Las personas utilizan una variedad de formas para conectar su propia vida o sus narraciones personales con el pasado que les es históricamente significativo, las cuales no necesariamente son aprendidas en el espacio escolar. Las diferentes estrategias que utilizan están estrechamente relacionadas con las distintas comprensiones epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento histórico y la elaboración de su conciencia histórica individual (Dawes, 2017). Considerando esto último, es relevante concretar conexiones entre la didáctica de la Historia de las Ciencias Sociales y la individualidad de los sujetos expresada en sus narraciones autobiográficas, ya que este tipo de relatos condensan las distintas escalas e intersecciones presentes en el estudiante al momento de comprender el pasado, situarse en el presente y proyectarse en el futuro.

Es en el relato donde los sujetos crean su propio personaje de vida y le procuran una historia, además de ser el lugar donde la vida se desarrolla, entregándole sentido a la vivencia y a la experiencia (Delory-Momberg, 2015a). La experiencia expresada en los relatos es la forma en que cada uno se apropia de lo vivenciado, experimentado y conocido. Por lo tanto, según Delory-Momberger (2014), la experiencia puede ser entendida a partir de cuatro componentes esenciales. El primero se relaciona con el reconocimiento de formas distintas de saber y de competencias que no necesariamente están relacionadas con la academia o la teoría. Por ello,

se valora la dimensión práctica, ya que es considerada como un reconocimiento de lo adquirido por experiencia. En segundo lugar, se considera una relación entre personas, en donde dos universos de experiencia se encuentran presentes. Tercero, la experiencia es concebida como un proceso de aprendizaje, en donde los sujetos elaboran sus propias herramientas y recursos para utilizarlos en distintas situaciones de la vida. Por último, la experiencia como proceso de subjetivación de lo vivido, es constituida en relación consigo mismo y con propia existencia.

Cada uno de los componentes mencionados se encuentran presentes en los relatos, ya que a través de estos últimos los sujetos perciben su vida y estructuran la experiencia de sí y del mundo (Delory-Momberger, 2015a). Por lo tanto, los individuos siempre están biografiando o inscribiendo “su experiencia en los esquemas temporales orientados que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos, nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa” (Delory-Momberger, 2015a, p. 62). Es así como la biografización es definida como “una dimensión del pensar y del proceder humano que, bajo la forma de una hermenéutica práctica, permite al individuo, en las condiciones de su inscripción socio-histórica, integrar, estructurar e interpretar las situaciones y los acontecimientos de su vivencia” (Delory-Momberger, 2015a, p. 62). Esta última puede adoptar diversas formas mentales y comportamentales, “desde la apariencia física que nos construimos y que nos damos a la vida a nosotros mismos (postura, vestidos, adornos, formas de ser y de actuar), hasta la prefiguración narrativa de nosotros mismos que nos hace considerar cada momento y cada espacio que vivimos como un momento y un lugar de una historia singular” (Delory-Momberger, 2014, p. 699). La biografización no solo le otorga coherencia a la identidad individual y es un factor de cohesión social, sino que también se constituye siempre en relación con los relatos colectivos. Por ello, las estructuras, modelos, guiones o estereotipos a los cuales los sujetos recurren para elaborar los relatos de sus vidas son producto de construcciones sociales y culturales que van cambiando según las épocas y los tipos de sociedades.

El proceso de biografización tiene características particulares en la escuela, ya que el sujeto es considerado un alumno que tiene asignada una posición y una función específica. A ello se suma que los establecimientos educacionales rara vez son el lugar de una experiencia y de un conocimiento directo del mundo, ya que este último solo está presente bajo la forma de discurso-sobre el mundo mediado por el saber científico y por el docente. Es por ello que el saber de la escuela, la mayor parte de las veces, no tiene una finalidad práctica, sino que tiene un fin en sí mismo, creando un adentro y un afuera (Delory-Momberger, 2015b). Como consecuencia, el ámbito escolar ignora, descalifica u oculta una “gran parte de saberes experienciales de los que él mismo es el terreno, en provecho de los saberes formalizados a los que piensa como los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados” (Delory-Momberger, 2014, p. 707). Esta situación impacta en la posible incorporación de los saberes escolares en el proceso de biografización, ya que es en este último donde se aprehenden, se estructuran y adquieren significado los contenidos y los procedimientos propiciados en la institución escolar (Delory-Momberger, 2014).

A pesar que formalmente la escuela ofrece un lugar, tanto en espacio como en tiempo, reducidos para los procesos de biografización de los estudiantes, estos últimos los continúan desarrollando. De hecho, las figuras de sí que los alumnos construyen en su vida cotidiana siguen existiendo en el colegio y, constantemente, es el estudiante el que debe encontrar los puntos de intersección con lo que vive en la escuela (Delory-Momberger, 2015b). En otras palabras, los sujetos siempre se están biografiando, ya que la experiencia “siempre se hace y se vuelve a hacer, se compone y se recompone, según las configuraciones múltiples y acumulativas en las que se teje “mi existencia” (Delory-Momberger, 2014, p. 704). Por ello, la vinculación entre el pensamiento histórico disciplinar y las autobiografías que desarrollan los estudiantes puede posibilitar que los sujetos reflexionen históricamente, desde una pers

pectiva individual y colectiva, considerando las habilidades de la Historia. Esto último puede provocar lecturas distintas de sí mismos y de su relación con el mundo, emergiendo, por ende, la subjetividad. La singularidad de los procesos autobiográficos es su “juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal”. De ahí que “todo aprendizaje estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y socialmente construido, pero solo aprendizaje inscrito en la singularidad de una biografía” (Delory-Momberger, 2014, p. 709). En consecuencia, “es en el complejo de relaciones y de representaciones recíprocas que unen por una parte las existencias, las disposiciones, las proyecciones individuales y, por otra, las instancias, las formas y los objetos socialmente instituidos de la formación que se juegan los procesos de aprendizaje” (Delory-Momberger, 2014, p. 709).

El trabajo educativo con narrativas autobiográficas permite incluir tanto el relato de una vida como fragmentos de ella. Estos últimos pueden ser rastreados de forma oral, escrita, por medio de expresiones mediáticas o digitales. A través de estos medios se pretende explorar cómo el lenguaje, el pensamiento y la praxis social se entrecruzan, ya que a través de estas relaciones se analiza “cómo los individuos integran, estructuran, interpretan los espacios y las temporalidades de sus contextos histórico-culturales para examinar, por ese camino, el proceso de construcción del sujeto (o del grupo) en la interacción dialéctica entre el espacio social y el espacio personal mediante el (los) lenguaje (s)” (Passey, 2011, p. 29). Lo que se pretende es “comprender cómo los individuos (el infante, el joven, el adulto) o los grupos (familiares, profesionales, religiosos, gregarios, etc.) atribuyen sentido al curso de la vida, en el itinerario de su formación humana, en el recorrido de la historia” (Passey, 2011, p. 29). El trabajo con las autobiografías se sustenta en un posicionamiento epistemopolítico que posiciona a la persona en el centro, además de creer en ellas y en su capacidad de reflexión sobre sí mismas (Passey, 2011). Con ello, se pretende desarrollar un proceso formativo que les permita a los sujetos reexaminar los sentidos de su vida.

El proceso formativo que permite desarrollar el acercamiento educativo al trabajo con las autobiografías considera una serie de elementos, entre los que destacan el “auto-conocimiento personal; favorecer la capacidad de análisis y crítica de nuestros diferentes escenarios cotidianos (familia, escuela, medios de comunicación e información, grupo de pares y amigos, iglesias, ocio y tiempo libre, trabajo); relacionar la biografía personal, el contexto local y familiar, y el ámbito social y cultural global” (González, 2009, p. 220). Además, lo relevante de trabajar con relatos autobiográficos no radica en su veracidad, sino que en las interpretaciones, habilidades y elementos que potencian la reconstrucción y comprensiones distintas de lo autobiográfico (Bolívar y Domingo, 2006).

3. Propuesta didáctica: aportes y desafíos al campo de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales

Considerar en los procesos educativos enmarcados en el campo la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales las categorías de cualificación, socialización y, especialmente, la de subjetivación, requiere reconocer al estudiante como un sujeto-agente que se desenvuelve al interior de una cultura histórica particular y que ha (re) elaborado una autobiografía de sí mismo a medida que experimenta el mundo. Es precisamente en este punto donde el trabajo con las autobiografías, considerando las habilidades disciplinares del pensamiento histórico, se transforma en una posibilidad para la subjetivación. O sea, para que el estudiante pueda leerse en y con el mundo de otra forma, abriendo la puerta a la incertidumbre o al riesgo que debería tener todo proceso educativo.

Si bien esta propuesta reconoce a las narrativas autobiográficas como un eje articulador del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, no quiere decir que el pasado tenga un rol secundario o que las habilidades del pensamiento histórico disciplinares no sean relevantes. Por el contrario, se trata de visibilizar las posibilidades didácticas presentes en la enseñanza y aprendizaje de la Historia para crear oportunidades en donde los estudiantes puedan comprenderse a sí mismos y en sociedad de otra manera.

Reconocer que los sujetos se narran a sí mismos constantemente al interior de una cultura histórica particular como el punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje, significa reconocer que los jóvenes ya cuentan con una estructura narrativa particular, la que influye en sus formas de acercarse al pasado y de usar ese pasado, tanto en el espacio escolar como en el espacio público. Por ello, al incorporar los relatos autobiográficos de los estudiantes al aula se abre la posibilidad de visibilizar y trabajar, a partir de las habilidades disciplinares del pensamiento histórico, los elementos apropiados por los alumnos del mundo en el que se han desenvuelto cotidianamente y que son parte de su identidad. Junto con lo anterior, el trabajo educativo con relatos autobiográficos permite visibilizar en estos últimos las distintas escalas geográficas y las configuraciones interseccionales (género, raza, clase social, entre otros) que los individuos se han apropiado a partir de su desenvolvimiento cotidiano.

Tal como señalan [Barton y McCully \(2010\)](#), la enseñanza de la Historia no solo pretende que los estudiantes movilicen sus ideas previas para entender a otros, sino que también es necesario que comprendan sus propias concepciones, considerando la influencia de las personas que forman parte de su comunidad y las comprensiones que han desarrollado de sí mismos en esos lugares. Por ello, el trabajo con relatos autobiográficos desde la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales permite movilizar el fin que la escuela le atribuye al conocimiento y a las habilidades asociadas a esta disciplina, ya que se desplaza desde el desarrollo del pensamiento histórico para comprender el pasado a hacer explícito que lo relevante es crear oportunidades para que los estudiantes puedan narrarse de una forma distinta a partir de las habilidades disciplinares del pensamiento histórico. Así, el fin no se centra solamente en lo disciplinar, en la cualificación, sino que en cómo el alumno se puede relatar de manera más compleja a partir de las herramientas que le entrega esta disciplina, además de considerar como un elemento central los contextos en los que se desenvuelve, o sea la socialización.

Los elementos mencionados podrían permitir ampliar la concepción epistemológica que los estudiantes tienen sobre la Historia, la que tradicionalmente ha sido asociada con su contenido y el pasado, ya que en el proceso educativo se aplican las habilidades disciplinares del pensamiento histórico a los relatos autobiográficos de los jóvenes. Por lo tanto, se espera que los estudiantes comprendan que las herramientas disciplinares de la Historia no solo pueden ser usadas en el aula o con el contenido del pasado, sino que también en sus propias vidas y en los conflictos cotidianos que, en reiteradas ocasiones, les exige actuar éticamente como ciudadanos. En otras palabras, se trata de reconocer que la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales aporta al proceso formativo de los sujetos que se desenvuelven en el presente y se proyectan a su futuro. Este proceso no es reconocido por los estudiantes, por lo que tiene que ser enseñado en la escuela a partir del desarrollo de unidades didácticas que visibilicen, reconozcan y sistematicen las vinculaciones entre el pensamiento histórico, los usos de la historia y los relatos autobiográficos ([Soto, 2020; 2021](#)).

Los relatos autobiográficos que los estudiantes constantemente elaboran de sí mismos dialogan con la cultura histórica en que se encuentran insertos. Por ello, los sujetos plasman en sus autobiografías conflictos sociales con los que han convivido en su cotidianidad. Así, temáticas controversiales asociadas con la idea de orden, de conflicto, de violencia o la relación entre política y economía, son ámbitos que pueden ser utilizados como ejes didácticos articuladores, ya que permiten construir relaciones dialécticas entre lo individual y lo social desde una perspectiva temporal (pasado-presente-futuro) ([Soto, 2020](#)).

La movilización epistemológica mencionada es vital si se pretende relacionar las habilidades del pensamiento histórico con las narrativas autobiográficas de los estudiantes. Esto último implica reconocer “que lo que hacemos en las aulas, que lo que enseñamos en las clases de historia, no es ciencia, sino tan solo una representación no científica de la ciencia histórica” (Plá, 2012, p. 457). De ahí que se debe considerar a la didáctica de la Historia como parte de la historiografía, pero también “de la sociología educativa, de la antropología educativa, de la psicología social, del análisis del discurso político educativo, es decir, ser parte de la historia profesional pero siempre reconociendo su carácter liminal” (Plá, 2012, p. 482). Justamente debido a esta última característica liminal de la didáctica de la historia es que las narraciones autobiográficas pueden tener cabida en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el espacio escolar.

Si bien entender la historia de nuestra propia vida es la forma más básica de comprensión histórica (Levstik y Barton, 2005), se presentan una serie de desafíos sobre la incorporación de las narrativas autobiográficas en el espacio escolar. En primer lugar, la incorporación de los relatos que los estudiantes realizan de sí mismos en el aula requiere un proceso de reconocimiento y validación de estos últimos, ya que tensionan los ámbitos propios de la cualificación asociados, en este caso, con los contenidos de la enseñanza de la Historia y la Ciencias Sociales. Por ello, la pregunta es cómo reconocer y validar narraciones que no se caracterizan por contener la estructura de las narraciones históricas y cómo incorporarlas sin que pierdan su potencialidad a la hora de mezclarse con las habilidades del pensamiento histórico. De forma complementaria, en segundo lugar, al invitar al aula relatos autobiográficos emerge el desafío de visibilizar experiencias, desafíos y contradicciones que los estudiantes viven fuera de sus colegios, por lo que es necesario hacerse cargo de las emociones, valoraciones e inquietudes que puedan emerger. En tercer lugar, el área de la subjetivación propuesta por Gert Biesta no puede ser medida, tal como ocurre con la cualificación, por lo que una de las interrogantes relevantes es cómo los docentes se hacen cargo de lo diferente, lo nuevo, del acontecimiento que pueda emerger en el espacio educativo una vez que se les plantea a los estudiantes incorporar sus narrativas autobiográficas para que sean analizadas, evaluadas y puesta en conflicto con las habilidades del pensamiento histórico o con narrativas diferentes y conflictivas.

4. Conclusiones

La propuesta teórico-didáctica desarrollada en este artículo plantea el reconocimiento y el uso de narraciones autobiográficas en los espacios educativos como un eje articulador entre las experiencias de los sujetos, las narrativas históricas y la aproximación antropológica de la conciencia histórica, todo con el fin de crear las condiciones para que el área de la subjetivación propuesta por Biesta pueda emerger en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La relevancia de esta última se sustenta en uno de los desafíos más relevantes presentes en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, el que se expresa en el distanciamiento entre el espacio escolar, tanto como lugar de cualificación como de socialización, con el desenvolvimiento cotidiano de cada uno de los estudiantes. Esta situación no solo tiene como consecuencia la escasa conexión entre lo que ocurre en el aula con la sociedad donde los estudiantes se desenvuelven, sino que también con cómo la subjetividad, expresada en los relatos autobiográficos, se ha visto invisibilizada tanto por la institución escolar como por los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La importancia de utilizar las narraciones autobiográficas de los sujetos que se encuentran en el aula como un elemento articulador radica en el reconocimiento de los alumnos como personas que se han desenvuelto y se desenvuelven en un contexto histórico, pertenecen a distintas comunidades, (re) interpretan sus vínculos con el pasado, actúan en el presente y proyectan el futuro de forma individual, pero también con y en el mundo donde se

encuentran insertos. Por lo tanto, al construir relaciones dialécticas en el espacio escolar entre las narrativas históricas, la perspectiva antropológica de la conciencia histórica y las narrativas autobiográficas de los estudiantes se construyen posibilidades para que emerja la subjetividad, lo distinto, la incertidumbre y el riesgo en los procesos educativos vinculados a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales.

Por último, si bien en este artículo se ha desarrollado una aproximación teórica a la propuesta didáctica, es necesario la construcción y el pilotaje en aula de una secuencia de enseñanza y aprendizaje que exprese los vínculos dialécticos entre las narrativas autobiográficas, las narrativas históricas y la perspectiva antropológica de la conciencia histórica. Además, es relevante investigar de qué forma la posible emergencia de la subjetividad debería ser afrontada por los estudiantes y por los docentes que se encuentran en el espacio escolar, ya que crear las condiciones para el surgimiento de lo distinto, o en palabras de Biesta, de lo riesgoso, requiere analizar y evaluar la escuela, el aula, la práctica docente y, por último, el rol de los jóvenes en los procesos educativos.

Referencias

- Barton, K. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, 97-113. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>.
- Barton, K., y McCully, A. (2010). "You can form your own point of view": Internally persuasive discourse in Northern Ireland students' encounters with History. *Teachers College Record*, 112 (1), 142-181. <https://doi.org/10.1177/016146811011200102>.
- Biesta, G. (2014). Learning in Public Places: Civic Learning for the Twenty-First Century. En Biesta, G. De Bie, M. y Wildemeersch, D. (Eds.), *Civic Learning, Democratic Citizenship and the Public Sphere* (pp. 1-11). Springer Netherlands.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70 (1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4).
- Cataño, C. (2011). Jorn Rusen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, 21, 223-245. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/28146>.
- Clark, A. (2016). Privates lives, Public History: Navigating Historical Consciousness in Australia. *History Compass*, 14 (1), 1-8. <https://doi.org/10.1111/hic3.12296>.
- Clark, A. (2019). Privates lives, Public History: Navigating Australian Consciousness. En Clark, A. y Peck, C. (Eds), *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the field* (pp.113-124). Berghahan Books.
- Clark, A., y Peck, C. (2019). Introduction Historical Consciousness: Theory and Practice. En Clark, A. y Peck, C. (Eds), *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the field* (pp. 1-16). Berghahan Books.
- Dawes, E. (2017). Making narrative connections? Exploring how late teens relate their own lives to the historically significant past. *London Review of Education*, 12 (2), 174-193. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.04>.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *RMIE*, 19 (62), 695-710. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a3.pdf>.

- Delory-Momberger, C. (2015a). El relato de sí como hecho antropológico. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (pp. 57-68) Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Delory-Momberger, C. (2015b). Ser alumno: entre ritualizaciones escolares y la construcción de sí. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. (pp. 207-2014) Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dubet, F. (2011). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. *Revista Brasileira de Educação*, 16 (47), 289-305. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200002>.
- González, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 207-232. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/17078/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- González, P., y Henríquez, R. (2003). Conciencia histórica y cultura material: aproximaciones desde la enseñanza de la historia. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina y P. Moreno (Coord), *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 113-122), Cuenca: AU-PDCS.
- Grau, F. (2015). Los relatos históricos en las aulas de secundaria. Un estudio desde la investigación-acción. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, 14, 61-70. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303620/393318>.
- Green, A. (2016). Intergenerational Family Memory and Historical Consciousness. En Clark, A. y Peck, C. (Eds), *Contemplating Historical Consciousness: Notes from the field* (pp. 200-211). Berghahan Books.
- Grever, M., y Adriaansen, R. (2019) Historical consciousness: the enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (6), 814-830. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>.
- Henríquez, R. (2009). Aprender la historia ajena. El aprendizaje y la comprensión histórica de alumnos inmigrantes en Catalunya. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 8, 45-54. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/184393>.
- Henríquez, R. (2013). Las habilidades para representar: explicar y narrar el pasado. En Muñoz y Osandón (Comp.), *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos competentes* (pp.181-202). Santiago de Chile: DIBAM.
- Henríquez, R., y Canelo, V. (2014). Géneros históricos y construcción de la significación histórica: el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia. *Onomázein Número Especial IX ALSFAL*, 138-160.
- Henríquez, R., y Muñoz, Y. (2017). Leer y escribir históricamente: los desafíos pendientes de la enseñanza y del aprendizaje de la Historia. *Diálogo Andino*, 53, 7-21. <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00007.pdf>.
- Kitson, A., Steward, S., y Husbans, C. (2015). *Didáctica de la Historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato* (Pablo Manzano Bernárdez, trad.). España: Ediciones Morata.
- Lévesque, S. (2014). Why Tell Stories? On the importance of Teaching Narrative Thinking. *Canadian Issues*, 5-11.
- Lévesque, S., y Croteau, J. (2020). *Beyond History for Historical Consciousness: Student, Narrative, and Memory*. Toronto: University of Toronto Press.
- Levstik, L., y Barton, K. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (3rd ed.). L. Erlbaum Associates.

- Nordgren, K. (2016). How to Do Things with History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory & Research in Social Studies*, 44 (4), 479-504. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>.
- Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal?. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (6), 779-797. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652938>.
- Passeggi, M. (2011). Aproximaciones teóricas a las perspectivas de investigación (auto) biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 25-40. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/14001>.
- Plá, S. (2012). La ilusión científica de la didáctica de la historia. Provocaciones teóricas sobre el conocimiento histórico escolar. En J. Blázquez, P. Latapí y H. Torres. H. *Memoria del Cuarto Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia*. Segundo Encuentro Internacional de Enseñanza de la Historia. Tercer Coloquio entre tradición y modernidad, México: Reddieh.
- Plá, S., y Pérez, M. (2013). Pensar históricamente sobre el pasado reciente en México. *Clío & Asociados*, 17, 27-55. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i17.4171>.
- Plá, S., y Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá y J. Pagès. (coord.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 13-38). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ribbens, K. (2007). A narrative that encompasses out history: Historical culture and history teaching. En M. Grever y Stuurman (Eds.), *Beyond the canon: History for the twenty first century* (pp. 63-78). Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Rosenzweig, R., y Thelen, D. (1998). *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press.
- Rusen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral'. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Rusen, J. (2013). *Tiempo en ruptura*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., González-Monfort, N., y Oller F. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados*, 18-19, 166-182. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 10, 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n53/0719-2681-rda-53-00087.pdf>.
- Schmidt, M. (2014). Cultura histórica e aprendizagem histórica. *Revista NUPEM*, 6 (10), 31-50. <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/526>.
- Schmidt, M. (2016). Jovens brasileiros, consciencia histórica e vida prática. *Revista História Hoje*, 5 (9), 31-48. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.232>.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding among Adolescents in Multicultural Setting. *Curriculum Inquiry*, 23 (3), 301-327. <https://doi-org.are.uab.cat/10.1080/03626784.1993.11076127>.

- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (Eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave Macmillan UK.
- Soto, A. (2019). ¿La experiencia del estudiante como oportunidad u obstáculo didáctico? Análisis de las narrativas orales y escritas de los alumnos en la clase de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (29), 35-48. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i29.8477>.
- Soto, A. (2020). Narraciones autobiográficas y pensamiento histórico: una oportunidad para la acción ciudadana. *REIDICS*, 7, 97-113. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.97>.
- Soto, A. (2021). Las voces de los estudiantes y la educación histórica: oportunidades, tensiones y desafíos en la construcción de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos. *Sophia Austral*, 26, 13–31. <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/369>.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., y Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 40–76. <https://doi.org/10.3102/0002831206298677>.
- Zanazanian, P. (2019). Examining historical consciousness through history-as-interpretative-filter templates: implications for research and education. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (6). 850-868. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652935>.



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

VOL.18
NÚMERO 37
AGOSTO 2019

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



UCSC

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

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

Prácticas profesionales de futuros profesores en la crisis sanitaria COVID-19: aprendizajes y experiencias desde la perspectiva de estudiantes de pedagogía y de profesores mentores del sistema escolar


Rosse Marie Vallejos Gómez^a y Marcela Palma Troncoso^b
Universidad de Concepción, Concepción, Chile


Recibido: 02 de septiembre 2021 - Revisado: 17 de diciembre 2021 - Aceptado: 02 de marzo 2022

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio orientado a conocer las experiencias de los profesores en formación de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción, y de sus profesores mentores, en la realización de las prácticas profesionales marcadas por la pandemia y la adaptación curricular a la modalidad virtual, producto del cierre de los establecimientos educativos. El objetivo es identificar los elementos curriculares que se vieron afectados, tanto positiva como negativamente, en su implementación bajo la nueva modalidad, con el propósito de retroalimentar los procesos de formación inicial de profesores. El estudio se enmarca en uno de tipo cualitativo cuyo diseño es fenomenológico, utilizando como técnica de recolección de datos una encuesta que incluía preguntas centradas en las experiencias de profesores en formación y mentores, en la realización de prácticas en modalidad virtual. Los resultados evidencian dificultades relacionadas con la priorización curricular propuesta por el Ministerio, aun cuando se evidencian algunas adaptaciones en las planificaciones en cuanto a estrategias y recursos utilizados para enfrentar el proceso de enseñanza virtual, las que están centradas más bien en lo evaluativo, pues en lo referido al aprendizaje siguen siendo- el caso de la guía de aprendizaje- uno más bien tradicional. Además, en estos procesos de práctica, se releva la figura del mentor en la retroalimentación

^{*}Correspondencia: [@Rosse Marie Vallejos Gómez \(R. Vallejos\)](mailto:Rosse Marie Vallejos Gómez (R. Vallejos)).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-9704-8638> (rovallejos@udec.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0001-5661-5547> (mpalmat@udec.cl).

de los desempeños de los futuros profesores, que permitieron sortear de forma satisfactoria las exigencias de una nueva modalidad de práctica, las cuales dejan grandes desafíos en cuanto actualización de la formación inicial docentes, y exigencias al eje práctico como articulador de los saberes pedagógicos, por medio de experiencias significativas que lo contacten con la realidad escolar y sus demandas al ejercicio docente.

Palabras clave: Adaptación curricular; formación inicial docente; pandemia; prácticas pedagógicas; profesores mentores.

Pedagogical practices of future teachers in the COVID-19 health crisis: learnings and experiences from the perspective of pedagogy students and school system mentor teachers

ABSTRACT

This article presents the results of a study aimed at learning about the experiences of teachers in training for pedagogy careers at the University of Concepción and their mentor teachers in the realization of professional practices marked by the pandemic and curricular adaptation to the virtual modality, products of the closure of educational establishments. The objective is to identify the curricular elements that were affected, both positively and negatively, in their implementation under the new modality in order to provide feedback on the initial teacher training processes. The study is part of a qualitative study whose design is phenomenological, using as a data collection technique a survey that included questions focused on the experiences of teachers in training and mentors, in the realization of practices in virtual mode. The results show difficulties related to the curricular prioritization proposed by the Ministry, even when some adaptations are evident in the planning in terms of strategies and resources used to face the virtual teaching process, which are focused rather on the evaluative since what refers to learning is still a rather traditional one, as in the case of the learning guide. In addition, in these practice processes, the figure of the mentor is revealed in the feedback of the future teachers' performances, which allowed them to satisfactorily overcome the demands of a new practice modality, which leave great challenges in terms of updating the initial teacher training, and demands on the practical axis as an articulator of pedagogical knowledge, through significant experiences that contact him with the school's reality and its demands on teaching. *Keywords:* Curriculum adaptation; initial teacher training; pandemic; pedagogical practices; mentor teachers.

1. Introducción

En marzo del año 2020, y mediante la creación del decreto 2020, en Chile se promulgaba la suspensión de clases en todo su sistema educativo, con el objetivo de resguardar a la población de la incipiente amenaza que configuraba la pandemia ocasionada por el Covid-19.

El escenario descrito trae consigo importantes desafíos para el sistema educativo, principalmente a profesores, respecto a cómo enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo este nuevo escenario. Las instituciones de educación primaria y secundaria, virtualizaron la docencia, en algunos casos capacitando a los docentes con herramientas para el desarrollo de las clases en este nuevo contexto para cumplir los aprendizajes comprometidos para cada nivel.

Estos desafíos los asume también la Universidad de Concepción y, en particular, la formación inicial docente. En el caso particular de las carreras de pedagogía que se dictan en esta institución del sur de Chile, los planes de estudios, consideran un eje de formación práctica, el cual tiene un carácter integrador en la preparación inicial de los futuros profesores, en tanto permite articular e implementar conocimientos teóricos y prácticos de su formación en escenarios reales de enseñanza. Es así como la formación práctica se enfrentó a un complejo escenario de incertezas, para el cual se debía levantar un plan de acción inmediato que permitiera, por una parte, dar continuidad a la última etapa formativa y, por otra, enfrentar este escenario como una oportunidad de aprendizaje. En palabras de [Alliaud \(2015\)](#):

Ya no se trata de focalizar sólo en las disciplinas y su enseñanza, sino de incorporar a la formación docente las problemáticas propias de los nuevos escenarios sociales y culturales, las subjetividades de quienes aprenden, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc. (p. 328).

En lo desconocido de esta experiencia, por tanto, se entrevé la posibilidad de aprender en conjunto profesor en formación y profesor mentor, mediado por herramientas tecnológicas que nos han acompañado desde antes, pero que configuran la oportunidad, y tal vez única opción, de mantener el vínculo pedagógico con niños, niñas y jóvenes.

Es interesante, porque las tecnologías estaban desde antes, no se inventaron ahora; poder impartir educación con el uso de tecnología lleva 20, 30 años en proceso. A mí me llamó la atención, haciendo estudios de profesores jóvenes, que en sus prácticas o al comenzar su enseñanza estaban usando recursos como ver programas de televisión con niños en la sala de clases ([Ávalos, 2020, parr.1](#)).

Por otro lado, y en relación con la implementación del currículo bajo esta modalidad virtual, a nivel nacional, el MINEDUC propone un ajuste, la denominada Priorización Curricular, vigente hasta fines del año 2021, la cual se presenta como una herramienta de apoyo para las escuelas que permitiese enfrentar los procesos y las necesidades de los estudiantes del sistema educativo que debieron continuar sus procesos formativos de forma telemática. Este ajuste curricular se centró en criterios referidos a la progresión, así como equilibrio en los objetivos de las distintas áreas curriculares, así como su relevancia para la continuidad de la enseñanza, ya sea que se siga en formato virtual o se vuelva a la presencialidad ([MINEDUC, 2020](#)).

En línea con lo expuesto, y en el marco de estudio, se busca indagar respecto a las formas de abordar el currículo, cuáles fueron las adaptaciones y aspectos considerados en las planificaciones realizadas para la enseñanza virtual, desde la mirada de profesores en formación y de sus profesores mentores, en las prácticas realizadas por los estudiantes de las carreras del área de educación de la Universidad de Concepción. A partir de lo anterior, se visualizan los

desafíos que quedarán para la formación docente a mediano plazo producto del análisis de estas experiencias y los saberes profesionales alcanzados en este nuevo escenario profesional.

2. Referentes teóricos y contextualización del estudio

La historia ha demostrado que las crisis sanitarias son un acontecimiento que afecta con relativa frecuencia a la humanidad y, con ello, a los distintos ámbitos de la vida, entre estos a la escuela. Esta última se ha visto afectada en la medida en que ha debido abandonar sus tradicionales estrategias y modos de concebir y adoptar unos nuevos, en veces, irreversibles. Pineau y Ayuso (2020) señalan a este respecto “las enfermedades también forman parte de la historia de la educación como fenómenos que han dejado marcas de distinto impacto en el derrotero pedagógico” (Pineau y Ayuso, 2020, p. 26).

Entendiendo que la educación cumple un rol fundamental a nivel micro y macro social, teniendo por ejemplo el hecho de que determina la organización temporal de las vidas, permite que los padres asistan a sus trabajos, facilitan la interacción social, y posibilitan, muchas veces, la emancipación del educando de su núcleo de origen (Plá, 2020), se hace necesario pensar en el impacto que traen las crisis sanitarias para dicho rol, dígame, regulador.

La actual emergencia sanitaria, causada por la pandemia de Covid-19, ha implicado que, a raíz de las medidas de confinamiento adoptada por las autoridades de gran parte del mundo, el principal espacio en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje se haya trasladado a los hogares, por lo que profesores y estudiantes han debido cambiar el antiguo espacio en la sala de clases por plataformas digitales, transformando el contexto de aplicación de los currículums educativos (CEPAL-UNESCO, 2020).

Un dato que ilustra lo anterior es presentado en el informe de CEPAL-UNESCO (2020), en el que se indica que ya “a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe” (CEPAL-UNESCO, 2020, p. 1).

Así, la suplantación de la presencialidad por la virtualidad, ha generado una sensación de pérdida de la escuela (Díaz, 2020), lo que se traduce en el eventual perjuicio, al menos parcial, de su rol regulador. Poniendo esto en tela de juicio el currículo, pues necesita repensarse para recuperar su rol y asumir los nuevos desafíos. No obstante, y desde la perspectiva de Plá (2020) “...lo que quedó es parte de su función reguladora básica: certificar y crear ciclos etarios” (Plá, 2020, p. 31).

Dada la transformación del contexto de implementación del currículo a nivel mundial, se precisa reflexionar en torno a las modificaciones que debe sufrir este para dar cuenta de su nuevo y diferente espacio de aplicación. Aparejado a los nuevos desafíos, surge la necesidad de nuevos aprendizajes y, por tanto, la de ajustes y priorizaciones del currículo. Esto último, en miras a las limitaciones de espacio, conectividad y tiempo.

Sobre lo anterior, debe tenerse en cuenta que “en toda situación educativa existe un recorte del currículum” (Núñez, 2020, p. 179), y que, dado que los saberes contenidos en el currículo resultan, en la mayoría de las ocasiones, producidos en contextos ajenos al que se enseñan (Terigi, 2020) la adecuación curricular no constituye novedad alguna. Así, la pandemia sólo ha patentizado la necesidad de una actualizar la reflexión en torno a ello.

Entonces, se trataría de una oportunidad para solucionar una crisis estructural que, señala De Alba (2020), ya lleva décadas, y tal oportunidad implica flexibilizar el currículo en relación a las demandas actuales de la sociedad. Como reconoce Núñez (2020) “es momento de reconocer la dimensión ciudadana y los aprendizajes vinculados a la participación en la vida cultural común” (Núñez, 2020, p. 179).

Resultando, así, importante que, con dichos ajustes, se prioricen las competencias y los valores que se han revelado como prioritarios en la actual coyuntura: la solidaridad, el aprendizaje autónomo, el cuidado propio y de otros, las competencias socioemocionales, la salud y la resiliencia, entre otros, pues se requiere de “una nueva y radical pedagogía, que sea capaz de construir vínculos y articular demandas, valores, creencias, costumbres y formas de vida-construcción de otra era” (Vallejos, 2020).

La pandemia ha implicado que se actualice la reflexión en torno a la importancia social de la escuela. Esto es, se ha tomado conciencia del valor y el sentido de las relaciones pedagógicas (Pereyra, 2020). Los profesores han debido, y deben, mantenerse presentes en la incertidumbre, contener y motivar bajo circunstancias adversas, con lo que han de replantearse los desafíos y tareas que la situación de pandemia ha significado para la formación de estos.

Indudablemente, el profesor debe, además de adoptar, definir sus aportes a la cultura virtual. Por lo que urge que, durante su formación, los futuros profesores tengan la experiencia de enseñar y aprender a distancia, pero que, también, se les asegure una formación sistemática que los conduzca a evaluar las nuevas tecnologías como una herramienta de valor pedagógico. Como indica Birgin (2020) “(...) que ayude a pensar las interacciones y procesos que favorecen la cultura digital y sus soportes, así como los cambios, tensiones y posibilidades que puede abrir para promover otras enseñanzas” (Birgin, 2020, p. 198).

Adicionalmente, dadas las desigualdades de acceso, que se han puesto en relieve con la virtualización de la educación, se requiere, más que nunca, que la formación inicial de profesores atienda a la diversidad de situaciones que deberá enfrentar el futuro profesor. Los contextos inciertos, así como los escenarios diversos desde los que provienen los estudiantes, que implican mayor o menor facilidad para acceder a la educación, exigen que los profesores puedan estar siempre dispuestos a flexibilizar sus planes educativos, de modo que estos logren generar un espacio común, y que así la enseñanza se constituya en conocimientos aprendidos y para que el modo de compartir esos saberes colabore en sentar las bases para una vida en común que tenga en la figura de la ciudadanía su protagonista” (Pereyra, 2020, p. 135).

Tapia (2020) plantea que los profesores se han visto sobrepasados al tener que cambiar el contexto de aplicación del currículo, pues muchas limitaciones son las que se han presentado (técnicas, por desconocimiento, temporales, etc.), lo que puede deberse a lo repentino de este cambio. Sumándose a esto, el hecho de que se ha hecho difuso el límite temporal entre el horario de trabajo y de estudio “el tiempo docente también varió, antes había horarios a los cuales circunscribíamos nuestra tarea, pero ahora el medio tecnológico nos reclama presencia más allá de las aulas” (Tapia, 2020, p. 300).

Así, la formación práctica virtual de los futuros profesores, en tanto constituye una etapa preparatoria para su futura labor, han de propiciar la apropiación de este nuevo escenario como uno de genuino trabajo pedagógico. Como bien indican Picón et al. (2020), dado que el rol del docente resulta fundamental para asegurar la continuidad de los aprendizajes:

“Resulta fundamental facilitar un trabajo colaborativo y de acompañamiento en el aprendizaje profesional de los docentes en particular referido a sus competencias en el uso de las tecnologías para producir un aprendizaje más efectivo sobre la base de la selección argumentada, el procesamiento y transformación de la información y la generación del conocimiento” (p. 13).

En este sentido, es indispensable que la formación inicial de profesores sea una que ponga en el centro de la reflexión el desafío social que tienen los futuros docentes ya sea desde las aulas o desde plataformas virtuales. En consecuencia, con lo planteado por Alliaud (2015):

"Re-afirmamos la importancia de ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo convocando el saber que se produce al enseñar, invitando a la experiencia, creando y re-creando formas o maneras de formar que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer, entre el pensamiento y la acción, cualidad fundamental para llegar a ser «artesanos»" (p. 333).

De esta manera, la interrogante que busca resolver este estudio es ¿Qué elementos curriculares se vieron afectados en la implementación de las prácticas en modalidad online, en la experiencia de los profesores en formación de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción y de sus profesores mentores de los centros educativos?

3. Diseño metodológico

A partir de la interrogante del estudio se formula el objetivo el cual es: Identificar los elementos curriculares que se vieron afectados en su implementación bajo la modalidad de educación *online*, en el contexto de pandemia por Covid-19, a partir de la experiencia de profesores en formación de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción y de sus profesores mentores de los centros educativos, sobre las prácticas profesionales realizadas en modalidad virtual.

Considerando lo poco explorado del fenómeno, la investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo (Hernández Sampieri et al., 2014), indagando en las experiencias particulares en la realización de las prácticas profesionales en un nuevo escenario como lo es la educación a distancia. Por otro lado, se considera interpretativo, pues se busca comprender e interpretar, a partir de los relatos de dos actores de la formación práctica, el profesor en formación y el profesor mentor, cómo estas prácticas han sido vivenciadas por estos (Rodríguez, 1999), específicamente su visión y experiencia particular, en la implementación curricular en contexto de pandemia.

En cuanto al diseño, se considera fenomenológico (Hernández Sampieri et al., 2014) puesto que el objetivo que es indagar en las experiencias vivenciadas en las prácticas profesionales virtuales, tomando los relatos de ambos actores, en la diversidad de contextos en los cuales fueron realizadas (escuelas, liceos, educación de jóvenes y adultos, de dependencia municipal o pública, subvencionado y particular), y en cada una de las carreras de la Facultad de educación, considerando la necesidad de conocer la diversidad de experiencias en las prácticas profesionales del año 2020. Por lo antes expuesto, se toma la decisión de seleccionar como técnica, la encuesta cualitativa, definida por Jansen (2013), como aquella que permite "determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada" (p. 43).

Dicha técnica es recomendada para la exploración de significados y experiencias; en este caso abarcando la multiplicidad de experiencias en el marco de las prácticas profesionales de las carreras de pedagogía. Se elaboraron preguntas de respuesta abierta orientadas a que los informantes del estudio pudieran relatar sus experiencias particulares en esta nueva modalidad de prácticas pedagógicas, específicamente las dimensiones referidas a las actividades desarrolladas por los profesores en formación y las dificultades evidenciadas en ese proceso por ambos actores, por medio de pregunta de respuesta abierta. Estas fueron validadas, en cuanto pertinencia y redacción (Rodríguez, 1999), por docentes expertos en el área de las prácticas de las carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción. Incluidas las sugerencias, se procedió con su aplicación, por medio de Google Forms, a todos aquellos estudiantes que cursaron práctica profesional el primer o segundo semestre de 2020, y a quienes en su rol de profesores/as de los centros educativos fueron mentores/as de dichos estudiantes.

La muestra fue de tipo intencionado, específicamente de casos tipo (Rodríguez, 1999), indicando como criterio principal haber realizado prácticas, o haber sido mentores de las prácticas online el año 2020. De esta forma, la muestra quedó conformada por 294 sujetos que respondieron voluntariamente la encuesta, 147 profesores en formación en práctica profesional final correspondientes a las 14 carreras de pedagogía de la Universidad de Concepción, y sus respectivos profesores mentores de los distintos establecimientos educativos de la provincia de Concepción.

Tabla 1

Cantidad de profesores en formación y profesores mentores por carrera.

Carreras	Profesores en formación	Profesores mentores
Educación Diferencial	17	17
Educación Básica	7	7
Educación Parvularia	37	37
Pedagogía en Historia	15	15
Pedagogía en Español	16	16
Pedagogía en Matemática	9	9
Pedagogía en Filosofía	8	8
Pedagogía en Artes Visuales	2	2
Pedagogía en Ed Musical	2	2
Pedagogía en Inglés	5	5
Pedagogía en Ed Física	11	11
Pedagogía en PCN Química	6	6
Pedagogía en PCN Biología	6	6
Pedagogía en PCN Física	6	6
Total	147	147

Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en la tabla N°1 el número de la muestra varía en el caso de cada carrera, según la cantidad de estudiantes inscritos para hacer su práctica profesional en el primer y segundo semestre de 2020 en las distintas carreras que se dictan en la Universidad de Concepción. Con respecto al análisis de los datos, se procedió estableciendo categorías teóricas, a partir de las cuales se indagó en las respuestas de los informantes, estableciendo algunas referidas a la implementación curricular efectuada en las prácticas virtuales en las actividades desarrolladas durante la práctica, así como de las eventuales dificultades evidenciadas en el proceso de práctica, tanto de la perspectiva de los profesores en formación como de los tutores. Estas categorías son: Adaptación curricular, las metodologías y/o el acercamiento didáctico, Planificación de la enseñanza, Modalidad de clases, plataformas y herramientas digitales, y Retroalimentación de la práctica profesional.

4. Resultados

A continuación, se exponen los resultados más relevantes y representativos de esta investigación, obtenidos a partir de las apreciaciones de, primero, los profesores en formación en etapa de práctica profesional (PF) y, en segundo lugar, de sus profesores mentores (PM), en cada una de las categorías establecidas: Adaptación curricular, las metodologías y/o el acercamiento didáctico, Planificación de la enseñanza, Modalidad de clases, plataformas y herramientas tecnológicas, y Retroalimentación de la práctica profesional, ilustrando con algunas citas de los sujetos entrevistados.

a) Adaptación curricular, las metodologías y/o el acercamiento didáctico

En este apartado se consideran las apreciaciones relativas a las adaptaciones que se debieron generar, y el impacto que tuvieron estas en profesores mentores y profesores en formación en etapa de práctica profesional, desde su mirada.

Los profesores en formación en etapa de práctica profesional reconocen que la adaptación más significativa fue el hecho de que hubo que trasladar el escenario de enseñanza-aprendizaje a una modalidad virtual, teniendo que adoptar metodologías que incorporasen el uso de recursos tecnológicos, a fin de dar continuidad a los aprendizajes y hacer que estos resultaran atractivos para los escolares, considerando que en algunos casos se desarrolló en una modalidad asincrónica. En palabras de uno de los profesores en formación encuestados, hubo que: “descubrir adaptaciones de las estrategias de enseñanza y aprendizajes y de los recursos didácticos a la actual modalidad virtual” (PF 34).

Dentro de esas adaptaciones, los profesores en formación indican que las planificaciones debieron concebirse en miras de un escenario virtual, por lo cual contemplaron estrategias de ese tipo, por ejemplo, “utilización de páginas web de juegos, PPT interactivos y cápsulas educativas diversas y lúdicas” (PF 28), fundamentalmente, con la finalidad de hacer más atractivos los aprendizajes. No obstante lo anterior, la guía de aprendizaje constituyó uno de los recursos de aprendizaje más utilizado, cumpliendo un rol fundamental en la entrega de contenidos en contextos de enseñanza remotos.

Además, cabe señalar que, dada la novedad del contexto, las planificaciones y evaluaciones también tuvieron que verse modificadas a fin de responder a las nuevas limitaciones, destacándose a este respecto la guía de aprendizaje como la estrategia más utilizada.

Desde la óptica de los profesores mentores, de igual manera, se valora la importancia de adoptar metodologías que incorporasen el uso de tecnologías, reconociéndose la alta capacidad de los profesores en formación en práctica para responder a aquella necesidad, lo cual se evidenció en la búsqueda de nuevas estrategias para la enseñanza y evaluación de los aprendizajes mediante el uso de las TICS, como por ejemplo la utilización de recursos audiovisuales y evaluaciones en línea. Así, los mentores señalan que el practicante aportó con la “preparación de unidad, colaboración de clases con material audiovisual”, así como con el “diseño de instrumentos de evaluación a distancia, evaluación de productos de aprendizaje” (PM 88).

En otro orden, las dificultades dicen relación con la priorización del currículo, en específico de los contenidos. A algunos profesores en formación en práctica, según plantean los mentores, se les dificultó entender que la selección de contenidos era una cuestión posible y, sobre todo, necesaria en el nuevo contexto. A este respecto, resalta uno de los mentores: “a algunos profesores practicantes les costó más entender que no es necesario tratar todos los contenidos que se puede seleccionar y priorizar contenidos” (PM 67).

Finalmente se enfatiza, en línea con las dificultades de la implementación del currículo en modalidad virtual, por parte de los profesores en formación, que esta reafirma una cierta racionalidad técnica del currículo y la educación:

“Imposibilidad de poner en práctica la mayoría de los aprendizajes asociados a una pedagogía adecuada al contexto de cada estudiante. La modalidad virtual estrecha las posibilidades de enseñanza-aprendizaje y acentúa la praxis tradicional y técnica de la pedagogía” (PF101).

b) Modalidad de clases, plataformas y herramientas digitales

Para esta temática se consideran los comentarios que dicen relación con el tipo de modalidad (sincrónica y asincrónica) en el que se desarrollaron los procesos de práctica profesional, así como con las diferentes plataformas utilizadas.

De acuerdo con lo que plantean los profesores en formación, la mayoría realizó sus actividades de manera mixta, es decir entre modalidad sincrónica y modalidad asincrónica, siendo en la modalidad sincrónica la plataforma más utilizada *Zoom*, seguida por *Google Meet*. La modalidad asincrónica, por su parte, se desarrolló principalmente a través de *Whatsapp*, con el fin de dar seguimiento a algunas tareas, e incluso antes la inasistencia a las clases sincrónicas, principalmente debido a los problemas o falta de conexión de los estudiantes. Cabe señalar que también se utilizaron otros recursos virtuales como *Kahoot*, *Quizlet* y *Jamboard*, pero estos en una menor medida. En el caso de los dos primeros, están centrados en la evaluación formativa, mientras que el tercero es una herramienta centrada en la interacción lúdica en espacios virtuales.

Así, los profesores mentores destacan el apoyo a través de la realización del envío de cápsulas de aprendizaje y otros materiales, de manera periódica, en las instancias asincrónicas: “clases por medio de videoconferencias, investigaciones remotas, diseño de actividades asincrónicas por medio de formularios de *Google*, *Jamboard*, *Menti* y *Padlet*” (PM45).

Menester es señalar a este respecto, que los profesores mentores sugirieron que la formación de profesores debe asegurar el aprendizaje de uso de plataformas, pues advierten que será una herramienta necesaria para el futuro. En relación a esto, uno de ellos plantea “la universidad debe enseñarle el uso de las plataformas como: *Classroom* y/o *Moodle* a su estudiante para el contexto de las prácticas online y también será una herramienta su vida laboral” (PM12).

c) Retroalimentación de la práctica profesional

En consideración con la relevancia de la retroalimentación en los procesos educativos, se ha seleccionado una muestra de los comentarios dirigidos al modo en que se desarrollaron los procesos de retroalimentación en la instancia de práctica profesional, destacándose principalmente lo relacionado con la figura del profesor mentor en la formación inicial de profesores.

Sobre los profesores en formación, todas las indicaciones coinciden en que hubo retroalimentación efectiva por parte de los profesores mentores hacia ellos, la cual consistió fundamentalmente en mencionar las debilidades detectadas en la realización de clases sincrónicas y propuestas para mejorar aquellas. En este sentido, puede afirmarse que hubo disposición para acompañar y guiar la experiencia práctica de los futuros profesores, reconociéndose esto como un aspecto positivo del proceso. Como señala una profesora en formación “una de las fortalezas del proceso fue el acompañamiento y guía de la profesora mentora, ya que realizaba retroalimentación de las actividades realizadas, con el fin de mejorar mis intervenciones” (PF 65).

5. Discusión

A partir de las temáticas establecidas en este estudio, referidas a la adaptación del currículum escolar y los desafíos que esto supuso para profesores en formación en etapa de práctica profesional y a sus profesores mentores, se pudo advertir dificultades en la comprensión del significado de una adaptación curricular, esto desde la óptica de profesores en formación en práctica. Esto en especial a lo referido a la priorización de los contenidos dispuestos en los

programas oficiales de cada asignatura, puesto que los profesores en formación, en el inicio de sus procesos de práctica profesional, no lograban comprender que se pudiera dejar contenidos fuera, por cuanto en sus experiencias prácticas anteriores esta priorización no fue requerida ni necesaria, especialmente porque se debe abordar lo establecido en las bases curriculares, cumpliendo con la denominada cobertura curricular, y por lado, sus experiencias anteriores en las denominadas prácticas progresivas estaban focalizadas a tareas específicas, a diferencia de la práctica profesional, en donde deben liderar los procesos pedagógicos.

El nuevo escenario profesional tensionó lo aprendido por estos futuros profesores en la formación inicial, con las exigencias de la práctica real, ahora en una nueva modalidad. Esa tensión, y la respuesta dada por los profesores en formación, permitieron aprendizajes profesionales, como nuevas metodologías y recursos. Por ejemplo, en cuanto a la planificación de la enseñanza para un escenario virtual, esta supuso un desafío en relación a las estrategias y recursos de aprendizaje en los que se debió innovar para dar cumplimiento a las metas educativas propuestas bajo la nueva modalidad. Lo anterior desde la perspectiva tanto de profesores en formación como de sus profesores mentores.

Pero también evidenció lo tradicional de la formación en términos curriculares de estos futuros profesores. Con respecto a los recursos más utilizados en las clases tanto sincrónicas como asincrónicas, se releva que es la guía de aprendizaje la que se establece tanto en el trabajo realizado por profesores en formación como por sus profesores mentores. Lo particular de este punto, es que la innovación y la adaptación de la planificación a los procesos de aprendizajes virtuales, estuvieron más bien en los recursos de aprendizaje que en las estrategias utilizadas, siendo la mencionada guía de aprendizaje un recurso regular también en modalidad presencial. Esto nos recuerda el concepto de [Hodges et al. \(2020\)](#) de «enseñanza remota de emergencia», que pone de relieve cómo los procesos de enseñanza tuvieron que ser cambiados a una modalidad virtual, no con la debida preparación, sino de forma urgente y rápida. Esto de cierta forma puede ayudar a comprender la permanencia de la guía de aprendizaje como recurso probado, conocido tanto por profesores en formación como los mentores, el cual, sólo en algunos casos, se podría complementar con algún recurso innovador, los cuales estuvieron centrados en lo evaluativo, como *Kahoot*, *Quizlet* o *Menti*, los cuales promueven la interacción profesor-estudiantes.

En este sentido, urge que la formación inicial de profesores levante acciones que modernicen la formación docente, desde lo curricular, pero también la incorporación de las TICS como recursos de aprendizaje, atención a aspectos valóricos y sociales de la formación, así como reforzar en las mallas curriculares la presencia y pertinencia del eje de formación práctica, que vincula al profesor en formación con el contexto real, que como lo estamos viendo en la actualidad es cambiante y por ende también, incierto, y para el cual el futuro profesor debe estar preparado, lo que implica, entre otros aspectos, que las experiencias prácticas a lo largo del trayecto formativo deben permitir evidenciar esa realidad. Al respecto, y en palabras de [Alliaud \(2015\)](#):

“Los «modelos concurrentes» han superado a los consecutivos que la colocaban al final de los planes de estudio: se trata en el presente que las prácticas profesionales se incorporen desde los inicios de la formación y contemplen las distintas dimensiones del quehacer profesional. Asimismo, su tratamiento situado y contextualizado apunta a formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales” (p. 329).

A pesar de las dificultades evidenciadas, no obstante, estas pudieron ser superadas gracias al apoyo de los profesores mentores, quienes orientaron la comprensión del proceso relativo a la apropiación y priorización de sus currículos.

En cuanto a la modalidad de trabajo predominante en la enseñanza virtual se concluye una modalidad mixta, en donde se combinaba un trabajo de clase sincrónico y, en un esfuerzo por asegurar el proceso de enseñanza y aprendizaje, modalidad asincrónica, recurriendo a plataformas como *Zoom*, para el primer caso, y *Whatsapp*, para el segundo caso, en muchos contextos debidos a los problemas de conectividad ya ampliamente conocidos. Existen múltiples estudios, en los que se señala que uno de los aspectos centrales en la educación a distancia es la interacción entre el estudiante y el docente (Francescucci y Rohani, 2018; Hogg y Lomicky, 2012), la cual en los formatos sincrónicos es mucho más significativa que en los asincrónicos, por su inmediatez, pero también por que evoca el “aula” con otros, y no el aislamiento que supone estar solo frente a un computador. Sin embargo, también hay investigaciones que defienden la combinación de ambas modalidades.

En el caso de los resultados presentados las clases asincrónicas, fundamentalmente se dan por el compromiso y esfuerzo de profesores en formación y profesores mentores por implementar sus currículos y asegurar la continuidad de los procesos pedagógicos de sus estudiantes, para así evitar deserción, en muchos casos, donde el acceso a internet o la disposición de recursos electrónicos era escasa o nula. En este sentido se debe reflexionar sobre las condiciones sobre las cuales se han desarrollado los procesos de aprendizaje en este tiempo de emergencia sanitaria, cuáles son las deudas que como sistema y sociedad quedan una vez enfrentada esta coyuntura, tanto en la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos y todas los estudiantes del sistema educativo, pero también las exigencias que quedan para la formación inicial y continua de los docentes, toda vez que son ellos quienes han sostenido los procesos de aprendizaje de miles de niños, niñas y jóvenes del país. Cuáles han sido los aprendizajes logrados en este tiempo de pandemia que se verán traducidos en la formación práctica, entendiendo, tal como lo indicaron los entrevistados, que estas modalidades, ahora, enfrentadas de emergencia, van a ser parte de la educación en un futuro no lejano.

Lo anterior supone, además, un impacto en la educación en término de políticas pública, referidas tanto a la formación inicial de profesores como a la carrera docente en general, en el entendido de la importancia que tiene a figura del profesor en el desarrollo y formación de las personas y de la sociedad. Esta figura del mentor, como guía en las prácticas de los futuros profesores, sólo se sostiene, en la actualidad, en la voluntariedad de estos y su compromiso en la formación de profesores, lo que debe ser abordado de forma urgente, para valorar y visibilizar su importante rol en la preparación de los futuros docentes, para desempeñarse en cualquier contexto educativo.

Referencias

- Ávalos, B. (2020). En Chile vivimos de los resultados Simce; no hay mucha confianza en los docentes. *Palabra pública*, entrevista. <http://palabrapublica.uchile.cl/2020/06/23/beatrice-avalos-chile-simce-confianza-docentes/>.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5071578>.
- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1.ª ed.) (pp.189-200). Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.

- De Alba, A. (2020). Currículo y operación pedagógica en tiempos de COVID-19: futuro incierto. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 289-294). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 289-294). Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. Universidad Autónoma de México. Ciudad de México.
- Francescucci, A., y Rohani, L. (2018). Exclusively Synchronous Online (VIRI) Learning: The Impact on Student Performance and Engagement Outcomes. *Journal of Marketing Education*, 41(1), 60-69. <https://doi.org/10.1177/0273475318818864>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. Entrevista publicada. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Hogg, N., y Lomicky, C. (2012). Connectivism in postsecondary online courses: An exploratory Factor Analysis. *The Quarterly Review of Distance Education*, 13(2), 95-114.
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- MINEDUC (2020). Priorización curricular. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/priorizacion-curricular>.
- CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Núñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1.ª ed.) (pp. 175-188). Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 30-38). Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. Universidad Autónoma de México. Ciudad de México.
- Pereyra, A. (2020). Viejas y nuevas desigualdades educativas. Desafíos emergentes a la formación docente. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1.ª ed.) (pp. 125-136). Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Picón G., González, G., y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/778/version/819>.
- Pineau, P., y Ayuso, M. (2020). De saneamientos, trancazos, bolsitas de alcanfor y continuidades educativas: brotes, pestes, epidemias y pandemias en la historia de la escuela argentina. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1.ª ed.) (pp. 19-32). Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.

- Rodriguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Tapia, M. W. (2020). ¿Me escuchan? ... ¿sí?. En *Narrativas confinadas, voces desde el sur. Colectivos*. Volumen III (pp. 298-300). Nefi, edicoes.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (1.ª ed.) (pp. 243- 250). Buenos Aires, Argentina: UNIPE. Buenos Aires, Argentina: UNIPE.
- Vallejos, R.M. (2020). *El desafío curricular escolar en tiempos de COVID-19*. Noticias UdeC. <https://noticias.udec.cl/el-desafio-curricular-escolar-en-tiempos-de-covid-19/>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado

Mayra Alvarez Molina^a y Juanita Rodríguez Pech^b


Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México


Recibido: 06 de junio 2022 - Revisado: 22 de septiembre 2022 - Aceptado: 27 de octubre 2022

RESUMEN

La presente experiencia de intervención tuvo como objetivo principal incorporar indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del profesorado de Ciencias de la Educación de manera transversal al proyecto formativo integrador (PFI) del tercer ciclo del programa, cuyos indicadores seleccionados fueron Valores inclusivos y Establecimiento de ambientes inclusivos. Para lo anterior, se trabajó conforme a cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y resultados de la valoración del aprendizaje. Para ello, se contó con la participación del profesorado y estudiantado relacionados a las asignaturas participantes en el proyecto formativo (PF). Los resultados diagnósticos permitieron corroborar la necesidad y la viabilidad de la intervención. Por otro lado, en la valoración de los resultados finales, el 91 % del alumnado identificó aspectos de reflexión y aplicación sobre ambientes inclusivos y el 81.80 % con relación a los valores inclusivos al concluir el PFI. Al mismo tiempo, el profesorado observó logros relevantes del proyecto y una formación significativa del alumnado en cuanto a los indicadores de inclusión educativa (IE) respecto a su toma de conciencia, estrategias utilizadas en los diseños instruccionales y su identificación como actores importantes para el logro de la inclusión en el campo laboral. En conclusión, la incorporación de indicadores de IE resulta beneficioso para el logro del perfil de egreso en el tema de inclusión educativa, y un cambio positivo para la futura práctica profesional del profesorado. Asimismo, la intervención permitió reconocer la importancia del papel del profesorado formador y al alumnado como agente activo ante la reflexión y práctica de los indicadores.

*Correspondencia: Mayra Alvarez Molina (M. Alvarez).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-4566-5594> (mayra_alvarez0991@outlook.com).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-9124-5382> (ropech@correo.uady.mx).

Palabras clave: Educación inclusiva; indicadores; plan de estudios universitarios; formación profesional superior; Ciencias de la Educación.

Incorporation of educational inclusion indicators in initial teacher training

ABSTRACT

The main objective of this intervention experience was to incorporate indicators of educational inclusion into the initial teacher training of Education Sciences in a transversal way to the integrative training project (ITP) of the third cycle of the program, whose selected indicators were inclusive values and the establishment of inclusive environments. For the above, we worked according to four phases: diagnosis, design, implementation, and learning assessment outcomes. For this, there was the participation of teachers and students related to the subjects participating in the training project TP. The diagnostic results allowed for corroboration of the need for and viability of the intervention. On the other hand, in the evaluation of the final results, 91% of students identified aspects of reflection and application in inclusive environments and 81.80% in relation to inclusive values at the end of the ITP. At the same time, the teaching staff observed relevant achievements of the project and a significant training of the student in terms of the educational inclusion EI indicators regarding their awareness, strategies used in instructional designs, and their identification as important actors for the achievement of inclusion in the labor field. In conclusion, the incorporation of EI indicators is beneficial for the achievement of the graduation profile on the issue of educational inclusion and is a positive change for the future professional practice of teachers. Likewise, the intervention allowed for the recognition of the importance of the role of the teaching staff and the students as active agents before the reflection and practice of indicators.

Keywords: Inclusive education; indicators; university curriculum; higher professional training; Education Sciences.

1. Introducción

La inclusión es un asunto que ha cobrado relevancia en distintos ámbitos de la actividad humana entre ellos el educativo. Al respecto, la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas establece como cuarto objetivo: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” ([Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015, p. 20](#)). Así, se instituye como un deber de los sistemas educativos, la promoción de prácticas inclusivas en todas las esferas de su intervención.

La inclusión educativa es un proceso que contribuye a vencer las barreras que impiden la participación y el logro educativo del alumnado ([UNESCO, 2017](#)). Para alcanzar esta meta, el profesorado de los distintos niveles es una pieza clave: mediante su práctica cotidiana y su formación respecto de la inclusión están en posibilidad de responder a las demandas de una sociedad diversa y cambiante, teniendo a la inclusión social y educativa como principio preponderante ([Navarro-Montaño, 2017](#)).

Sin embargo, una investigación documental realizada en países anglosajones e hispanos, arrojó que las y los docentes carecen de herramientas pedagógicas suficientes para enfrentar un aula inclusiva, lo cual podría propiciar actitudes de exclusión y segregación al conducir su práctica desde la preocupación y la ansiedad, sobre todo en el personal menos experimentado (Espinoza et al., 2020). Ante este panorama, la formación del profesorado representa una oportunidad para incidir en la mejora de las capacidades para lograr la inclusión educativa.

Los estudios universitarios son un espacio propicio para aprender a abordar de manera innovadora los problemas globales (López et al., 2019). Sin embargo, resulta insuficiente el abordaje que se hace de la inclusión educativa desde los programas de educación superior (San Martín et al., 2017).

En el caso de la formación profesional docente, esta brinda conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuvan a guiar la práctica dentro del aula y el entorno escolar. Sin embargo, durante el ejercicio profesional, las y los educadores enfrentan una amplia diversidad de situaciones que demandan su atención, haciendo necesario que desde la formación inicial (FI) se les prepare para crear contextos escolares inclusivos en colaboración con el centro (Liesa et al., 2019).

A esto, se suma la preocupación por parte de las y los docentes en formación respecto de la falta de habilidades para el desarrollo de prácticas inclusivas, más allá de considerar únicamente aspectos pedagógicos o de programación, sino desde el desarrollo de la dimensión afectiva, de relación e interacción con la diversidad de estudiantes (Rodríguez-Fuentes y Caurcel-Cara, 2020). Por ello, es recomendable comenzar a intervenir desde los primeros años de la universidad mediante experiencias que impliquen el desarrollo de habilidades para la inclusión considerando diversos tipos de prácticas.

En síntesis, el profesorado en formación inicial es un elemento clave para el logro de la inclusión educativa (Navarro-Montaño, 2017). La formación inicial para la inclusión es una demanda actual en los sistemas que buscan consolidar el proceso de inclusión para la atención a la diversidad y el aprendizaje de todos y todas. Es necesario que desde la formación inicial (FI) se prepare a las y los profesionales de la educación para el desarrollo de actitudes y aptitudes para la inclusión, considerando las necesidades específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia educativa que aquí se reporta buscó incidir en la mejora de la formación para la inclusión educativa, dentro de un programa de Licenciatura en Educación impartido en una universidad pública mexicana. Esta universidad ha realizado esfuerzos en favor de la inclusión, ofreciendo cursos para tutoras, tutores y profesorado en relación con la atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares, didáctica y estrategias ante la discapacidad, y promoviendo la participación en eventos formativos para sensibilizar a la comunidad universitaria en materia de inclusión educativa y social. Asimismo, se han intervenido los edificios para facilitar el acceso a personas con discapacidad, mediante rampas, descansos, elevadores, andadores de acceso libres de escalones, entre otros.

No obstante, la revisión y análisis del plan de estudios de la Licenciatura en Educación, y de cada uno de los cursos que la componen, evidenció la ausencia de asignaturas o contenidos dirigidos a la formación para la inclusión educativa; únicamente se han producido algunas experiencias formativas de sensibilización sobre el tema, a través de actividades extracurriculares dirigidas al alumnado y promovidas por la universidad.

Además, una investigación previa realizada por la institución y enfocada en la percepción de estudiantes de educación sobre la formación en inclusión educativa, identificó la necesidad de que el alumnado aborde esta temática desde los planes y programas de estudio, a fin de adquirir conocimientos y habilidades útiles para desarrollar una práctica inclusiva (Gon

zález-Castro et al., 2021). Por ello, como se describe más adelante, esta experiencia implicó una intervención en un ciclo del citado plan de estudios, a través de la transversalización de contenidos sobre inclusión educativa, incorporados mediante indicadores de inclusión específicos: establecimiento de ambientes inclusivos y desarrollo de valores inclusivos.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Formación docente para la inclusión educativa

La formación inicial docente representa un ámbito complejo donde se entrelaza una diversidad de costumbres, tendencias, profesionales, instituciones y procesos (Marcelo y Vailant, 2018). En la actualidad, el profesorado requiere habilidades, conocimientos, actitudes y valores que den respuesta a los retos y constantes cambios. La formación inicial implica experiencias que enseñen a las y los futuros docentes a “pensar, comprender, sentir, conocer, buscar, resolver problemas, expresarse, respetar a los otros, trabajar colaborativamente y convivir con la diversidad” (Bolick et al., 2019).

La formación para la inclusión educativa es un tema indispensable en cualquier programa de formación inicial, pues la inclusión representa una búsqueda constante de mejoras con el fin de responder a la diversidad del alumnado (Rivera y Espíndola, 2015). Además, es un derecho que plantea desafíos que impactan a nivel del sistema educativo, pues implica ofrecer una educación de calidad para todos y todas sin importar su origen, sexo, nivel socioeconómico, salud, etnia o cualquier otra situación (Simón y Echeita, 2013).

En síntesis:

La educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético, orientado al logro de una estructura social justa, lo que supone ofrecer a todas las personas sin distinción, un tratamiento educativo equitativo y adecuado a sus características personales de diversa índole, actuando conforme al derecho a la educación (Medina, 2017, p. 112).

Una educación inclusiva implica la participación de un profesorado comprometido y habilitado para enfrentar sus desafíos. Sin embargo, según Anilan y Kayacan (2015) el profesorado en formación presenta mayores dificultades para la gestión de las y los estudiantes y el aula cuando no reciben una formación planificada en temas de inclusión. Por su parte, Jiménez et al. (2018), reportan que, aunque el profesorado muestra actitudes positivas hacia la inclusión, no posee la formación suficiente para incorporarla en su práctica.

Por otra parte y de acuerdo con Castillo y Miranda (2018) y Varcoe y Boyle (2014), citados en Rodríguez-Fuentes y Caurcel-Cara (2020), se evidencia una ausencia de elementos teóricos en los programas curriculares, así como una formación en lo afectivo, que conlleve a establecer relaciones inclusivas en el aula. En contraste, en diversos trabajos como los de García-García et al. (2020), Maravé-Vivas et al. (2021) y Urban (2018) se ha abordado la formación para la inclusión educativa a través de diversas modalidades, como cursos, asignaturas y proyectos dentro de los planes de estudio.

Abordar el tema de inclusión educativa desde la formación inicial docente es fundamental para alcanzar con plenitud las intenciones de los sistemas educativos en este sentido, siendo los profesores actores clave para la promoción de una cultura inclusiva. El contenido de esta formación debe ser amplio, pues son numerosos los asuntos específicos implicados; no obstante, para enmarcar la experiencia pedagógica que aquí se reporta, se proponen a continuación dos temas cuyo abordaje se considera necesario para la formación inicial docente.

2.2 Valores inclusivos

Los valores son esenciales para el desarrollo de la inclusión educativa. La apropiación de valores inclusivos por parte de las y los docentes en formación propicia actuaciones positivas en los diferentes escenarios de su práctica, y contribuye a la visión y compromiso que se requiere para la atención del alumnado.

Se entiende por valores inclusivos el “conjunto de visiones, ideas, concepciones y creencias que están en concordancia con la buena educación como bien y derecho para todos” (Arnaiz y Guirao, 2015, p. 73).

Uno de los avances teóricos más importantes al respecto, es el Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2011), que estipula valores esenciales para el logro de culturas inclusivas. Estos valores consisten en mantener altas expectativas del alumnado, compartir una filosofía de inclusión, valorar a todos por igual, contar con un rol en específico, eliminar barreras que limitan el aprendizaje o participación y disminuir prácticas discriminatorias (Booth y Ainscow, 2011; Escobar y Alfonso, 2018). Por su parte, Molina (2019) recoge algunos de los principales valores inclusivos deseables en la formación docente, mismos que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Valores inclusivos.

Valores inclusivos		
Derechos	Cooperación	Participación
Respeto a la diversidad	Solidaridad	Aprendizaje
Valoración positiva y celebración de la diversidad	Bienestar	Comunidad
Tolerancia a la diferencia	Sostenibilidad	Confianza
Justicia Social	Honestidad	Sustentabilidad
Honradez	Colaboración	Compasión
Valorar por igual a todos los estudiantes, independientemente de su género, y reconocer a cada persona su rol en la comunidad educativa	Resolución de problemas conjuntos	Eliminar todo tipo de barreras al aprendizaje y la participación, para garantizar el derecho de todos
Transformar las prácticas discriminatorias y excluyentes	Formas participativas de organización y enseñanza	Mantener altas expectativas frente al desempeño de todos los estudiantes
Aprender a vivir juntos reconociendo la importancia de la diversidad	Liderazgo	Alegría
Equidad	Buenas relaciones con los padres y la comunidad	Actitud cuestionadora
Coraje	Igualdad	Logro
Motivación	Voluntad	Carácter moral
Igualdad de oportunidades	Distribución igualitaria del poder	Inclusión social
Acceso universal al currículum	Voluntad política	Formación integral y continua del profesorado
Determinación	Compromiso	Valoración de cada uno de los alumnos
Solidaridad	Voluntad de ofrecer a todos los alumnos oportunidades de aprendizaje	Metas valoradas y disposición
Atención a la diversidad	Toma de decisiones con valentía acerca de cambios en el currículo, estrategias, metodologías, etc.	Competencias para la vida

Fuente: Investigación de Molina (2019).

Junto con la identificación de los valores inclusivos que se requiere desarrollar y promover, es necesario el establecimiento de ambientes inclusivos que permitan a las y los futuros docentes adquirir competencias para atender la diversidad del alumnado.

2.3 Ambientes inclusivos

Al hablar de ambientes inclusivos se alude a dos niveles: a) uno macro, referido a la dinámica del centro educativo en su totalidad (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021), b) uno micro, referido a la dinámica del interior del aula (Escobar y Alfonzo, 2018).

A nivel micro, el clima de aula inclusiva (CAI) es aquel donde las y los docentes brindan soporte al estudiantado; incluye los apoyos que surgen en las relaciones e interacciones entre el alumnado con el fin de crear un vínculo, promover su participación y aprendizaje (Balongo y Mérida, 2016; Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021). Un ambiente inclusivo “requiere respetar y prestar atención a las identidades de los estudiantes, combatir la segregación de grupos minoritarios y suscitar sentimientos de pertenencia inter e intragrupal entre los escolares” (Brown, 2019, citado en Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021, p. 316).

Lo anterior supone que las principales características de los ambientes educativos inclusivos radican tanto en condiciones académicas como socio-emocionales. Las primeras refieren al escenario áulico, donde el profesorado debe gestionar adecuadamente el espacio o las condiciones de organización para propiciar efectivamente el proceso de enseñanza aprendizaje; las segundas, refieren a la equidad, las relaciones sanas, el soporte entre las y los implicados, la participación, cooperación, o bien, los aspectos culturales del alumnado (Balongo y Mérida, 2016; Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021).

Stainback y Stainback (2004) conciben estos espacios como *Aulas inclusivas*, y contemplan las condiciones espaciales y materiales, así como aspectos que contribuyen a establecer un escenario afectivo dentro del aula: una filosofía de clase, reglas del aula, enseñanza adaptada al alumnado, apoyos especializados, promoción de redes de apoyo, adaptación del aula, comprensión de las diferencias y flexibilidad. Por su parte, Sanahuja et al. (2020) y Fernández (2013) señalan que un ambiente áulico inclusivo en su dimensión física, también implica la diversidad de agrupamientos, considerando los estilos de aprendizaje y las actitudes entre pares, así como la flexibilidad de tiempo y espacios; por último, el uso efectivo de los recursos y materiales.

El establecimiento de ambientes inclusivos tiene efectos en el aprendizaje y la personalidad del estudiantado, ya que al sentirse seguros, apoyados e interrelacionados, su rendimiento incrementa (Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021); además, un ambiente de aula inclusivo genera bienestar en las y los estudiantes, reflejado en actitudes de mayor participación, apreciación de sí mismos, calidad de relaciones y desarrollo como estudiantes (Ryff y Keyes, 1995).

3. Descripción de la experiencia

3.1 Objetivos

El objetivo general de la experiencia, fue incorporar indicadores de inclusión educativa al proyecto integrador del tercer semestre para la mejora de la formación del estudiantado de Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) de una institución de educación superior. Se propusieron los siguientes objetivos específicos: a) determinar los indicadores de inclusión educativa (IE) que se requiere incorporar en el proyecto formativo, b) diseñar la estrategia para incorporar los indicadores de IE en el proyecto formativo, c) incorporar los indicadores de IE al proyecto formativo a través de las asignaturas del ciclo y d) evaluar los resultados de la incorporación de los indicadores de IE en el proyecto formativo.

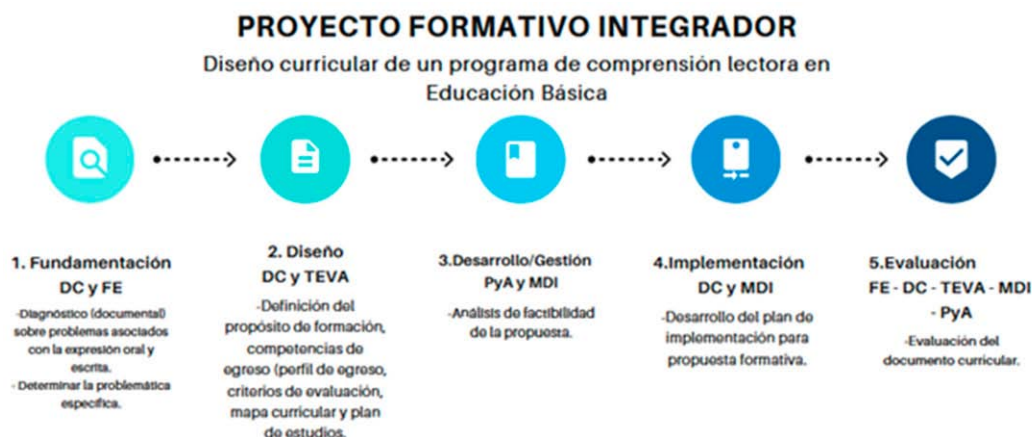
3.2 Contexto

El proyecto se realizó en un instituto de Educación Superior en el Estado de Sonora, México, con el profesorado del tercer semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Al mismo tiempo, estuvo involucrado el alumnado, teniendo como criterio de inclusión que estuviesen inscritos en las asignaturas participantes en el proyecto formativo. Cabe señalar que el proyecto se llevó a cabo de forma virtual debido a las restricciones derivadas de las medidas sanitarias ante el COVID-19.

La intervención se llevó a cabo en el período agosto-diciembre de 2021; el proyecto formativo integrador (PFI) que se realizó en dicho período estuvo orientado a la docencia y consideró las cinco asignaturas vinculadas al mismo: Fundamentos de la Educación, Diseño curricular, Taller de evaluación, Modelos de diseño instruccional y Pedagogía y Andragogía. Como resultado de este proyecto, el alumnado debía elaborar un diseño curricular. La relación de estas asignaturas con el PF se muestra en la Figura 1. El PFI estuvo guiado por el profesorado y consistió en una propuesta de diseño curricular sobre un programa de comprensión lectora en Educación Básica, específicamente para el nivel de primaria alta (4°, 5° y 6° grados). Es importante señalar que las autoras no tuvieron injerencia en la elección de este programa, ya que fue decisión de la institución educativa y la academia de docentes.

Figura 1

Generalidades del PFI Tercer semestre de la LCE.



Fuente: elaboración propia, con base en la información proporcionada por la líder del PFI.

3.3 Participantes

Se contó con la participación de una profesora y cuatro profesores con edades entre los 32 a 50 años; tres de ellos cuentan con formación inicial de Licenciatura en Ciencias de la Educación y dos con formación de Licenciatura en Educación Primaria. Un participante cuenta con el grado máximo de licenciatura, tres con maestría y uno con doctorado. La participación del profesorado estuvo en función de las asignaturas relacionadas con el PFI, y consistió en implementar en sus clases las ADAs diseñadas para incorporar los indicadores de inclusión, así como proporcionar información para valorar la efectividad de la estrategia, mediante sus comentarios sobre el diseño de las actividades. Asimismo, se tuvo la participación de 11 estudiantes utilizando como criterio de selección que estuviesen inscritos en el tercer semestre de la LCE, y que su carga académica incluyera las asignaturas relacionadas con el PFI; este

grupo fue organizado en cuatro equipos de trabajo, de dos y tres integrantes. Su participación consistió en realizar las ADAs y proporcionar información para valorar la estrategia, mediante una encuesta.

3.4 Fases de la intervención

Primeramente, la *fase diagnóstica* tuvo el propósito de identificar la necesidad o problemática, así como realizar un análisis de literatura especializada para identificar y establecer los indicadores de mayor relevancia para la formación inicial del profesorado en cuanto a Inclusión Educativa (IE); en segundo lugar, conocer las características y condiciones del contexto; y en tercero, identificar la necesidad o problemática de los estudiantes de la LCE del tercer semestre con relación a la IE desde la perspectiva del profesorado.

Seguidamente, la *fase de diseño* tuvo el propósito de elaborar las actividades de aprendizaje (ADAs) considerando los indicadores de IE seleccionados, como base para formular los propósitos instruccionales, así como los recursos necesarios para la aplicación; siendo este un proceso dinámico y participativo, ya que se realizaron modificaciones a las planeaciones atendiendo a las sugerencias del profesorado, antes y después de su implementación.

Durante la *fase de implementación*, el propósito fue llevar a cabo las ADAs con el alumnado y con la mediación del profesorado, a lo largo de las diferentes fases del PFI. Para esto, se presentó al alumnado la temática así como el propósito de la misma, su relación con el proyecto y lo que se esperaba obtener como aportación al proyecto integrador. Al mismo tiempo, el profesorado tuvo oportunidad de reportar modificaciones realizadas a las mismas debido a las condiciones del tiempo y la organización con el estudiantado.

Finalmente, la *fase de valoración del aprendizaje* tuvo el propósito de analizar los resultados de aprendizaje obtenidos de la incorporación de los Indicadores de IE desde la perspectiva del profesorado y estudiantado, por medio de la información recolectada durante el seguimiento llevado a cabo en las fases de diseño e implementación.

3.5 Recogida de información

La recolección de la información estuvo en función de las cuatro fases antes descritas, las cuales incluyeron las actividades que se muestran en la Tabla 1. Durante la fase de diagnóstico se realizaron tres entrevistas; en la fase de diseño, se llevaron a cabo nueve reuniones con los diferentes profesores de las asignaturas participantes. Posteriormente, el seguimiento dado durante la etapa de la implementación requirió de tres observaciones, una en la fase inicial del PFI, otra durante la construcción del mismo, y otra más durante la fase final del PF. Por último, en la fase de valoración del aprendizaje se administró un cuestionario en línea al alumnado, tres entrevistas al profesorado de MDI, Taller de evaluación (TEVA), Pedagogía y andragogía (PyA), así como dos encuestas al profesorado de diseño curricular (DC y Fundamentos de la Educación (FE).

Tabla 2*Recogida de información por fases de la intervención.*

Diagnóstico	Diseño	Implementación	Valoración del aprendizaje
Búsqueda documental panorámica para la construcción de los indicadores de IE.	Reuniones con el profesorado con la finalidad de presentar las propuestas de actividades, recoger sus opiniones y realizar ajustes.	Observaciones no estructuradas de clases y presentaciones de avances del PFI.	Encuestas y entrevistas virtuales al profesorado acerca de la incorporación de los indicadores de IE.
Entrevista dirigida al profesorado "Necesidades de formación en Inclusión Educativa".		Análisis de documentos generados por el estudiantado.	Revisión de documentación generada por el profesorado.
Entrevista a la líder del PFI "Características del proyecto integrador".			Cuestionario en línea al alumnado sobre la presencia de los indicadores en el PFI.

Fuente: Elaboración propia.

Durante la fase de diseño, con la finalidad de ajustar las ADAs al PFI en temporalidad, así como mejoras y ajustes a las actividades para cada una de las asignaturas, el profesorado participó en reuniones con diversas intenciones. El principal fue presentar al profesorado cada una de las actividades sugeridas para el alumnado con el fin de verificar que los propósitos de las mismas estuviesen alineadas a los objetivos de aprendizaje de cada una de las asignaturas, las cuales se llevaron a cabo en orden cronológico según la naturaleza del proyecto (Fundamentos de la Educación, Diseño curricular, Taller de evaluación, Modelos de diseño instruccional y Pedagogía y andragogía). Del mismo modo, se agregaron u omitieron recursos de consulta para el alumnado, se modificaron actividades con base en la dinámica de trabajo del profesorado (sincrónico o asincrónico), así como de acuerdos de fechas y orientaciones de aplicación con el estudiantado, aspectos que motivaron a dar apertura al profesorado a realizar consultas previas a su implementación en los momentos que fuese necesario.

En este sentido, el *diagnóstico* arrojó la siguiente información:

- Existe disponibilidad del profesorado para resolver situaciones relacionadas con la inclusión educativa surgidas a partir de las prácticas profesionales del alumnado en el campo real.

- La política institucional contempla un objetivo estratégico que señala la atención de las necesidades de inclusión del alumnado, sin embargo, se considera importante incorporar la IE desde el currículo de manera formal, con el propósito de formar docentes que promuevan la IE en el campo laboral.

- La formación del alumnado se brinda especialmente a través de experiencias, tales como visitas a lugares que permiten la sensibilización ante la diversidad, talleres, charlas o conferencias impartidas en las jornadas educativas sobre temas específicos como Necesidades Educativas Especiales, normativa y estrategias, lo que hace evidente el esfuerzo y la necesidad por incorporar temas de inclusión en la formación del alumnado.

- Abordar temas relacionados a la IE contribuye a cumplir con el perfil de egreso del LCE, y en consecuencia atender las demandas actuales del ámbito educativo.

- La estrategia utilizada para promover el aprendizaje del alumnado mediante Proyectos Formativos Integradores (PFI) permite incorporar de forma transversal aspectos relacionados a la IE a través de los cursos que componen el programa.

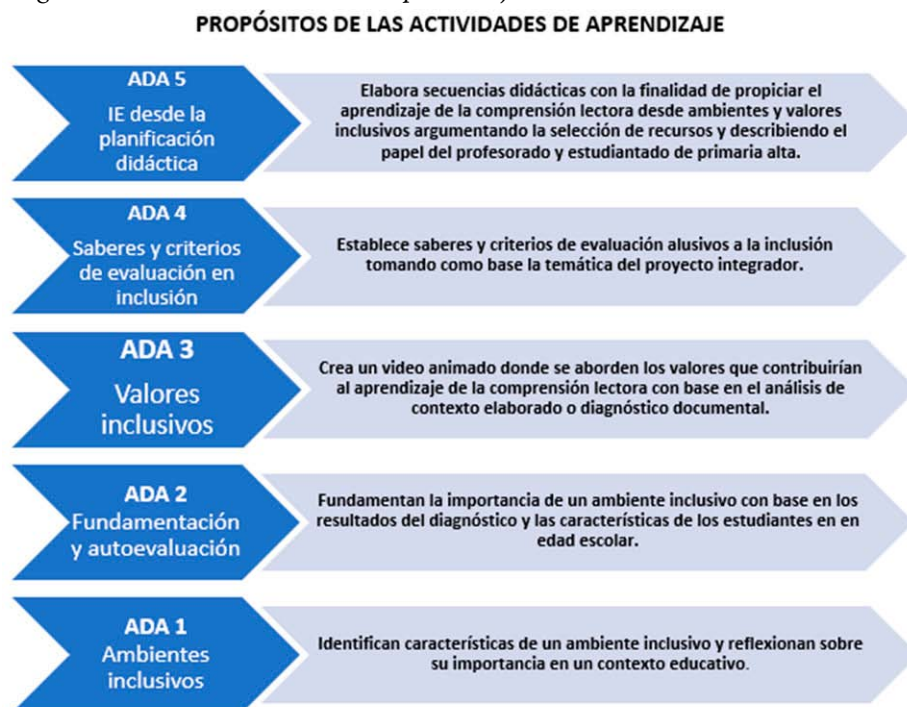
- Las características del PFI durante el tercer semestre (enfocado en la docencia), facilitan la integración de aspectos de la IE relacionados con el diseño curricular e instruccional, tales como valores y ambientes inclusivos, como parte de los saberes requeridos por las y los futuros docentes.

3.6 Diseño

Esta fase consistió en el diseño de cinco actividades de aprendizaje que permitieron al estudiantado incorporar gradualmente los indicadores de inclusión educativa a lo largo del PFI, en las diferentes actividades del mismo. Las ADAs permearon en las diferentes fases del proyecto, así como en los apartados desarrollados por el alumnado como parte de su diseño curricular. Las actividades implementadas se llevaron a cabo en el orden como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Esquema general sobre las actividades de aprendizaje diseñadas.



Fuente: elaboración propia.

Las actividades de aprendizaje 1, 2 y 3 abordaron aspectos que llevaron al alumnado a conocer, reflexionar y fundamentar la importancia de los valores y el establecimiento de ambientes inclusivos durante el aprendizaje, mientras que las ADAs 4 y 5, con base en las etapas del PFI, permitieron poner en práctica los conocimientos adquiridos acerca de ambos indicadores, los cuales se vieron reflejados en la evaluación y planificación de los diseños instruccionales.

Para lograr lo anterior, las ADAs contaron con los siguientes elementos: unidad didáctica, número y tipo de actividad, puntaje, evidencia de aprendizaje, número de semanas, duración en horas, propósito, descripción de la actividad (inicio, desarrollo y cierre), herramientas

digitales, recursos y materiales, criterios de evaluación y fecha de entrega. Estos elementos tuvieron modificaciones en el transcurso, como parte de su rediseño; del mismo modo, los recursos de consulta como materiales digitales, infografías y videos se proporcionaron al profesorado a través de One Drive con el fin de que pudieran seleccionar y descargar el material requerido.

3.7 Implementación

Con base en el diseño de las ADAs, se establecieron los periodos (semanas) mostrados en la Figura 4. Las fases permitieron la participación del profesorado como mediadores en la implementación de las ADAs, presentando la propuesta de actividades al estudiantado y acompañándolos en la realización de las mismas.

Figura 3

Fases de implementación de las ADAs.



Fuente: Elaboración propia.

3.7.1 Seguimiento

Las actividades de esta fase permitieron conocer los logros de aprendizaje del alumnado, observados en tres momentos: a) la presentación de los productos de la ADA 3 relativa a los valores inclusivos, b) el avance en la incorporación de los indicadores de IE en el proyecto integrador, y c) la presentación de las secuencias didácticas durante la clase de Modelos de Diseño Instruccional (MDI), en los cuales se evidenciaron los valores y las dimensiones de los aspectos físico y afectivo involucrados en el establecimiento de ambientes educativos inclusivos.

Respecto al propósito de la ADA sobre *Valores inclusivos*, este se logró debido a que el alumnado identificó la importancia de los mismos dentro de un ambiente de clases. Durante la presentación del segundo avance, se observó que el alumnado aún no lograba vincular del todo los ambientes inclusivos con el aprendizaje de la comprensión lectora. Sin embargo, debido a la etapa en la que se encontraba el proyecto, el alumnado posiblemente estaba en proceso de reajuste entre los aspectos teóricos y prácticos de la IE, y su relación con el PFI.

En cuanto a la presentación de secuencias didácticas, se observó un avance significativo en la concepción e incorporación de los indicadores de IE en comparación con el segundo avance, ya que el alumnado consideró la posibilidad de encontrar una diversidad de estudiantes en el aula, al tiempo de comprender el papel tan importante del profesorado para el logro de la IE.

Valoración del aprendizaje

La valoración final de los resultados de aprendizaje se realizó a partir de tres indicadores: la evaluación de las ADAs por parte del profesorado, la opinión del alumnado acerca de la incorporación de los indicadores “ambientes inclusivos” y “valores inclusivos”, y las opiniones del profesorado acerca de la implementación de las actividades de aprendizaje.

3.7.2 Evaluación de las ADAs por parte del profesorado

Se pidió al profesorado de cada asignatura valorar los resultados de las ADAs, para ello se establecieron cuatro niveles de logro: no se logró (0-50 %), se logró parcialmente (51-70 %), se logró sustancialmente (71-90 %) y se logró totalmente (91-100 %). En la Tabla 2 se muestran las ponderaciones emitidas por el profesorado de cada asignatura ante el trabajo de los diferentes equipos participantes, así como el promedio obtenido por cada uno de ellos.

Tabla 3

Meta rúbrica sobre puntajes otorgados por el profesorado en las ADAs.

	Actividades de aprendizaje					Promedio por Equipo
	ADA 1	ADA 2	ADA 3	ADA 4	ADA 5	
E1	94 %	100 %	90 %	93 %	95 %	94.4
E2	93 %	100 %	100 %	72 %	93 %	91.6
E3	100 %	100 %	98 %	67 %	92 %	91.4
E4	91 %	100 %	95 %	93 %	89 %	93.6

Fuente: elaboración propia.

Con base en estas ponderaciones, se observa que en la ADA 1 sobre ambientes inclusivos y la ADA 2 sobre Fundamentación y autoevaluación, los cuatro equipos lograron totalmente el propósito de la actividad. Por otro lado, en la ADA 3 sobre valores inclusivos, un equipo logró sustancialmente el propósito de la actividad y tres equipos lo lograron totalmente. En la siguiente ADA 4 sobre saberes y criterios de evaluación sobre inclusión, un equipo lo logró parcialmente, un equipo lo logró sustancialmente y 2 equipos lo lograron totalmente. Por último, en la ADA 5 sobre inclusión educativa desde la planificación didáctica, un equipo logró sustancialmente el propósito y 3 equipos lo lograron totalmente.

3.7.3 Indicador de IE Establecimiento de ambientes inclusivos desde la perspectiva del estudiantado

Los resultados de aprendizaje respecto al indicador de IE ambientes inclusivos, arrojaron que el 91% logró identificar aspectos de reflexión y aplicación durante su proceso formativo. En cuanto a la reflexión y de forma específica, el alumnado logró identificar en los niveles bastante y totalmente los aspectos relacionados con la pertenencia de todo el alumnado al grupo, la delegación de responsabilidades, el apoyo y toma de decisiones, así como la flexibilidad al cambio. Así mismo, el alumnado señaló que logró aplicar bastante y totalmente los aspectos relacionados con las reglas y el trato entre alumnos, apoyos y asistencias, organizaciones

distintas para la interacción, así como el uso y diversificación de los recursos. Por otro lado, la mayoría del alumnado indicaron que aplicaron bastante y totalmente aspectos relacionados con las redes naturales de apoyo y las adaptaciones del aula representados en su diseño instruccional.

3.7.4 Indicador de IE Valores inclusivos desde la perspectiva del estudiantado

Con relación al indicador de IE Valores inclusivos, el 81.8% del alumnado logró identificar aspectos de reflexión y aplicación durante su proceso formativo. Específicamente, lograron reflexionar bastante y totalmente acerca del fomento a la aceptación, la diversidad como ventaja, expectativas altas y la convivencia, y resolución pacífica de conflictos. Por otro lado, solo una persona indicó haber reflexionado un poco sobre el rechazo a la discriminación. Asimismo, las y los alumnos lograron aplicar bastante y totalmente aspectos relacionados con valores tales como el respeto para el fomento del cuidado y la protección, la cooperación y colaboración, los valores democráticos, así como la importancia de animar a los estudiantes a sentirse bien con ellos mismos.

3.7.5 Opiniones del profesorado respecto a la implementación de las actividades de aprendizaje

En la Figura 5 se muestran las apreciaciones del profesorado sobre la implementación de las ADAs a lo largo del PFI, recabadas mediante encuesta y entrevista en las que abordaron los siguientes asuntos: apreciación general, dificultades que presentaron, qué pudo hacer y qué no pudo hacer, recomendaciones, cómo reaccionaron sus alumnos, qué lograron sus estudiantes.

Tabla 4

Opiniones del profesorado respecto de la implementación de las actividades de aprendizaje.

Temáticas	Impresiones
1.Experiencia	Tema relevante, logros significativos, comprensión de la IE, cambios de paradigma, interesante, apertura, disposición, aplicación, interés.
2. Dificultades	Tiempo limitado para profundizar, sin dificultades, modificaciones, la IE en la evaluación.
3.Lo que se realizó/no se realizó	Conocimientos importantes/análisis de documentos oficiales, resultados, análisis, valores, productos, integrar en un currículo los indicadores de IE, integrar la IE en las secuencias didácticas/profundizar en lecturas recomendadas.
4.Recomendaciones	Adoptar el proyecto como parte del currículo/considerar en rediseño, implementar las todas las ADAs desde inicio del ciclo, llevar proyecto al contexto real, capacitación docente y realizar en todos los semestres.
5.Reacción del estudiantado	Interés, participación, dificultad, apropiación de los indicadores dentro de su proyecto, buena actitud, emoción, sensibilidad, consciencia sobre su papel en la IE.
6.Logros	Conocimientos, actitudes y valores sobre IE en su formación inicial, apropiación de los indicadores de forma significativa, aprendizaje más allá de lo académico, toma de conciencia, estrategias, actividades en diseños instruccionales, importancia de los valores y ambientes inclusivos, se identificaron como actores importantes.

Fuente: Elaboración propia.

3.8.5 Triangulación y resultado final

Para obtener un resultado final que permitiera valorar esta experiencia, se trianguló la información procedente tanto de la evaluación del profesorado acerca de las ADAs como de la opinión del estudiantado sobre la incorporación de los indicadores; de esta manera, se pudo determinar la incorporación de los descriptores en cada ADA. En la Figura 6 se muestra la correspondencia entre los resultados de las evaluaciones realizadas por el profesorado a las ADAs, en las cuales se obtuvieron ponderaciones entre 81 – 100 %, y la percepción del alumnado acerca de la presencia de los indicadores en su proceso de aprendizaje, considerando los niveles *bastante* y *totalmente*. A partir de estos datos, fue posible determinar el resultado final para cada descriptor, puesto que si la valoración del profesorado y la opinión del alumnado fueron altas, se concluye que la incorporación favorable. En contraste, si la valoración del profesorado y la opinión del alumnado fueron bajas, se concluye una incorporación desfavorable.

Tabla 5

Triangulación de datos sobre la presencia de los indicadores desde la perspectiva del profesorado y estudiantado.

ADAs en los que se incorporaron	Valoración promedio otorgado por el profesorado	Descriptores de inclusión educativa incorporados	Presencia de los descriptores según el estudiantado
1. Ambientes inclusivos	94.5 %	1.La pertenencia de todo el alumnado al grupo, por lo tanto, se valoró la diversidad y se cree que la diversidad y las diferencias refuerzan.	Bastante 27.3 % Totalmente 72.7 %
		2.La delegación de responsabilidades, apoyo mutuo y toma de decisiones entre todos los miembros.	Bastante 45.5 % Totalmente 54.5 %
2. Fundamentación y autoevaluación	100 %	3.La importancia de mantenerse abierto al cambio y ser flexible cuando es necesario.	Bastante 9.1 % Totalmente 90.9 %
		4.La incorporación de flexibilidad en los tiempos y espacios para favorecer la respuesta a los diferentes ritmos de trabajo.	Bastante 45.5 % Totalmente 54.5 %
		5.El fomento de la aceptación del alumnado para que se sienten seguros con sus compañeros y maestros.	Bastante 18.2 % Totalmente 81.8 %
		6.El reconocimiento de la diversidad y las diferencias como ventaja de la educación.	Bastante 36.4 % Totalmente 63.6 %
3.Valores inclusivos	95.75 %	7.El mantener expectativas altas para todo el estudiantado y brindar apoyo.	Bastante 18.2 % Totalmente 81.8 %
		8.El rechazo de la comunidad a cualquier forma de discriminación.	Bastante 9.1 % Totalmente 72.7 %
		9.La promoción de la convivencia y la resolución pacífica de conflictos.	Bastante 36.4 % Totalmente 63.6 %
		10.Se incorporó el respeto como parte importante para el fomento por el cuidado y protección de los demás.	Bastante 9.1 % Totalmente 90.9 %
		11.Se estableció una cooperación/colaboración para tratar de conseguir objetivos con sus compañeros, ayudar y recibir ayuda a través de la escucha y negociación.	Bastante 36.4 % Totalmente 63.6 %
		12.Se favoreció la construcción de valores democráticos como la justicia, igualdad, equidad, participación.	Bastante 27.3 % Totalmente 72.7 %
		13.Se animó a los estudiantes a sentirse bien con ellos mismos.	Bastante 9.1 % Totalmente 90.9 %

	14.Existieron reglas que reflejan un tratamiento justo, igual y de respeto mutuo entre los alumnos.	Bastante 36.4 % Totalmente 63.6 %
	15.Se brindaron apoyos y asistencia a los alumnos para conseguir los objetivos con base en sus características.	Bastante 27.3 % Totalmente 72.7 %
	16.Se establecieron redes naturales de apoyo: compañeros y amigos son una fuente de cooperación, colaboración y compañerismo.	Bastante 18.2 % Totalmente 72.7 %
	17.Se realizaron las adaptaciones del aula clase para beneficiar a todo el estudiantado y aprovechar la experiencia de uno para todos.	Bastante 18.2 % Totalmente 72.7 %
	18.Se organizaron distintos tipos de agrupamiento para incrementar la interacción entre los compañeros, para responder a los diferentes estilos de aprendizaje, además de estimular actitudes de apoyo entre iguales.	Bastante 27.3 % Totalmente 72.7 %
	19.Se promovió el uso óptimo y diversificación de los recursos que favorecen y sirven de guía para efectuar las tareas.	Bastante 45.5 % Totalmente 54.5 %

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que a través de la incorporación y valoración del aprendizaje en torno a los indicadores de IE, se destaca la relevancia del papel del profesorado formador para el logro de la transversalización de los mismos, así como la reflexión y aplicación por parte del estudiantado como forma de verificar el impacto en el proceso de aprendizaje con respecto al PFI desarrollado. De modo que, con los elementos del currículo considerados en esta intervención, aunado a la participación activa del profesorado y estudiantado, es posible lograr una formación para el logro de la IE desde la formación profesional docente.

4. Discusión

La experiencia pedagógica que aquí se reporta abordó la inclusión educativa de una manera diferente a la que generalmente se acostumbra en los planes de formación inicial docente. En ellos, se suele abordar la inclusión educativa como una asignatura obligatoria o troncal en la formación; en otros casos y como señalan [Liesa et al. \(2019\)](#), los temas de inclusión se abordan regularmente desde asignaturas optativas o especialización, pero lo recomendable es abordarlos de manera integral como parte de las asignaturas existentes. No obstante, en el programa que enmarca esta experiencia, la inclusión educativa no se abordaba de ninguna de las maneras anteriores; por ello, la inclusión educativa se abordó de manera transversal. Al respecto, [Jauregui \(2018\)](#) señala que los temas transversales permiten entrecruzar los saberes de diferentes asignaturas; en este caso, el tema de la inclusión funcionó como un elemento articulador que permeó todo el currículo, puesto que no estuvo confinado a una clase específica, sino que formó parte de una estrategia pedagógica que conectó a todas ellas. De esta manera, se siguió la recomendación de [Calvo \(2013\)](#), en el sentido de abordar la formación para la inclusión educativa a través de programas innovadores, que impliquen experiencias de aprendizaje significativas para el profesorado en formación.

Por otra parte, los indicadores de inclusión educativa que fueron incorporados al currículo, resultaron pertinentes para desarrollar esta experiencia. El primero de estos indicadores, establecimiento de ambientes inclusivos, es de gran relevancia para la formación docente puesto que las competencias que se desarrollen en este sentido son fundamentales para lograr la inclusión y tienen un impacto importante en el bienestar emocional del alumnado ([Iglesias-Díaz y Romero-Pérez, 2021](#)).

El segundo indicador, desarrollo de valores inclusivos, representa el fundamento de la implementación del proceso de inclusión, ya que sin la apropiación de estos valores no puede conseguirse una verdadera inclusión social dentro y fuera de la escuela ([Molina, 2019](#)). Además, en los estudios realizados por [Arnaiz y Caballero \(2020\)](#), [Pegalajar y Colmenero \(2017\)](#) y [Sevilla et al. \(2018\)](#) se demostró la importancia de la promoción de actitudes y valores

durante la formación docente en materia de educación inclusiva. De no abordarse, según Espinoza et al. (2020) y Hurtado et al. (2019) las prácticas pedagógicas y el actuar del profesorado se verían afectados por la actitud, mentalidad o creencias al frenar otras competencias importantes para el desarrollo de la inclusión (Crisol, 2019; Fernández, 2013). Asimismo, García-García et al. (2020) aseguran que las actitudes han sido un factor de éxito relevante en los resultados de programas formativos de diversos contextos.

Como resultado de esta experiencia, el profesorado formador de docentes valoró de forma positiva la incorporación transversal de indicadores de inclusión en las asignaturas que impartieron, a través de la evaluación que hicieron de las actividades de aprendizaje del alumnado. Es importante destacar que, sin la participación colaborativa de este profesorado, no habría sido posible llevar a cabo esta experiencia. Esto pone en evidencia el importante papel de las y los formadores de docentes para lograr una verdadera inclusión educativa, puesto que son ellas y ellos quienes establecen los modelos que seguirán los futuros profesores (Calvo, 2013). Por ello, la preparación que reciban estos formadores respecto de estos temas, debe ser considerado como un asunto relevante (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015).

Por su parte, el alumnado también logró percibir los efectos de esta intervención a través de la incorporación de los indicadores de inclusión en sus trabajos escolares; esto resulta relevante toda vez que el alumnado es el centro de la formación y el desarrollo de sus capacidades es la finalidad de toda intervención pedagógica. A partir de los resultados obtenidos, puede considerarse que dicha intervención fue exitosa, ya que siguiendo la recomendación de Farid (2015) en la formación inicial docente pudo vincularse aspectos teóricos (indicadores de inclusión) y prácticos (proyectos integradores del ciclo), para generar una mejor comprensión sobre la inclusión educativa. Así mismo, la intervención buscó exponer al alumnado a la realidad del aula mediante experiencias prácticas que, desde la cotidianidad de la actividad docente, permitieran conocer la realidad y reflexionar sobre ella en términos de la inclusión educativa (Herrera-Seda, 2018).

Y precisamente respecto de la reflexión, el alumnado también logró identificar este proceso en el abordaje del tema de inclusión educativa. Este es un resultado importante, ya que como señala Fernández (2013), la reflexión y la autocrítica son capacidades docentes imprescindibles para atender la diversidad de necesidades del alumnado, y en términos generales, se ha demostrado que la reflexión sobre la acción es un componente esencial tanto en la formación inicial (Medina y Pérez, 2017) como en la actualización permanente del profesorado.

Agradecimientos

El proyecto fue posible gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, México), por medio de la beca con el CVU No.10898996.

Referencias

- Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), 193-208. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83441028001>.
- Anilan, H., y Kayacan, G. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. 74-90. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43713>.
- Arnaiz, P., y Caballero, C. (2020). Estudio de las Aulas Abiertas Especializadas como Medida Específica de Atención a la Diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 191-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>.

- Arnaiz, P., y Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: *ACADI. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/214341>.
- Balongo, E., y Mérida, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13244824009.pdf>.
- Bolick, C. M., Glazier, J., y Stutts, C. (2019). Disruptive experiences as tools for teacher education: Unearthing the potential of experiential education. *Journal of Experiential Education*, 43(1), 21-36. <https://doi.org/10.1177/1053825919877212>.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 17-33. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v6n1/v6n1a02.pdf>.
- Castillo, P., y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la Inclusión de los Estudiantes de Pedagogía de una Universidad Estatal Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>.
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>.
- Escobar, E.Y., y Alfonso, I. (2018). *Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva*. Universidad Intercultural de Chiapas. México.
- Espinoza, L., Hernández, K., y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: Un estudio comparativo. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 183-201. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100183>.
- Farid, M. (2015). Escuelas Normales y formación de educadores desde una Educación para niños con discapacidad. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 35-50. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v17n25/v17n25a03.pdf>.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdz-batanero.html>.
- García-García, F., López-Torrijo, M., y Santana-Hernández, R. (2020). Educación Inclusiva en la formación del profesorado de educación secundaria: los programas españoles. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 270-293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14085>.
- González-Castro, J. P., González-López, A. M., y Zavala-Guirado, M. A. (2021). Percepción sobre la formación inicial en Inclusión Educativa en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista Santiago*, (157), 196-207. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5430>.
- Herrera-Seda, C. (2018). La formación inicial del profesorado para una Educación Inclusiva: desafíos, oportunidades y Transformaciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 17-20. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v12n2/0718-7378-rlei-12-02-00017.pdf>.
- Hurtado, Y., Mendoza, R., y Viejo, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: perspectiva desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(2), 98-110. <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v5.n2.9>.

- Iglesias-Díaz, P., y Romero-Pérez, C., (2021). Aulas afectivas e inclusivas y bienestar adolescente: una revisión sistemática. *Educación XX1*, 24(2), 305-350. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28705>.
- Jauregui, S. (2018). La transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación. *Boletín REDIPE*, 7(11), 65-81. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/627/584>.
- Jiménez, M., Rodríguez, H., Sánchez, S., y Rodríguez, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>.
- Liesa, M., Guillén, A., Latorre, C., y Vázquez, A. (2019). La formación inicial de los graduados de magisterio en la atención al alumnado con altas capacidades: retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 45-66. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11428>.
- López, E., Delgado-Algarra, E., Gómez, J., y Cáceres-Reche, P. (2019). *Experiencias en innovación docente y aportes de investigación sobre la praxis universitaria*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/06/16142.pdf>.
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., y Chiva-Bartoll (2021). Desarrollo académico del profesorado en formación a través de aprendizaje-servicio: inclusión educativa y social desde la Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 47(4), 193-211. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400193>.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de pedagogía*, 489, 27-32. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/72701/1/articulo-vaillant-marcelo-cuadernos-de-pedagogia.pdf>.
- Medina, M. (2017). *La educación Inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Una propuesta de estrategias pedagógicas inclusivas*. CINCA.
- Medina, J., y Pérez, M. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: la visión de los protagonistas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 17-38. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10350>.
- Molina, G. (2019). Valores inclusivos compartidos por la comunidad educativa del Instituto Montenegro (Quindío, Colombia): una aproximación desde los maestros. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5(1), 86-104. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n1.6>.
- Navarro-Montaño, M.J. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: Propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 122-143. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/13756.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ED-2016/WS/28)*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592?posInSet=269&queryId=50ce-7668-e66c-4abb-aeef-be91c64352cb>.
- Pegalajar, M. del C., y Colmenero, M. de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>.

- Ryff, C. D., y Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>.
- Rivera, F., y Espíndola, J. (2015). Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz. *Ra Ximhai*, 11(1),153-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401008>.
- Rodríguez-Fuentes, A., y Caurcel-Cara, M. J. (2020). Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa. *RELIEVE*, 26(1). <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.16196>.
- Sanahuja, A., Moliner, O., y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporarán la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>.
- Sevilla, D.E., Martín, M.J., y Río, C.J. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78). <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>.
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez, y L. Torrego (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Wolters Kluwer España.
- Stainback, S., y Stainback, W. (2004). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Urban, D. (2018). Democratic Citizenship Education and Inclusion: Preparing Preservice Teachers for Inclusive Social Studies. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, Fall*, 162-190. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254627.pdf>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Componente curricular distintivo con enfoque contemplativo: Abriendo las puertas a la post-secularidad en educación inicial

Francisco Lería Dulčić^a y Patricia Sasso Orellana^b
Universidad de Atacama, Copiapó, Chile


Recibido: 17 de agosto 2022 - Revisado: 20 de octubre 2022 - Aceptado: 26 de octubre 2022


RESUMEN

Las contingencias actuales de la sociedad están inclinando a la apertura de los modelos educativos no solo exclusivamente a los elementos tecnológicos y propios de nuestra época, sino también a su conjunción con enfoques más enraizados en la tradición reconsiderada para el contexto educativo contemporáneo. No siendo ajena la educación inicial a estas tendencias, se presenta aquí la actualización de un Eje de formación práctica para estudiantes de educación parvularia, enmarcado en los movimientos post-seculares en educación. Esta propuesta formativa incorpora la adquisición de competencias profesionales asociadas al desarrollo de la conciencia bajo el alero del enfoque contemplativo en la enseñanza y el aprendizaje. Se presentan algunos de sus elementos contextuales, curriculares y teóricos, así como principales componentes y la experiencia acumulada desde sus inicios hasta el presente (2014-2022). Las proyecciones de esta propuesta son presentadas en respuesta a las necesidades educativas de una era post-secular emergente, la cual requiere de competencias docentes que promuevan los aprendizajes desde la adquisición de la habilidad trina de autorregulación conductual, cognitiva y socio-afectiva, con el cultivo del silencio como su principal vehículo de transmisión.

Palabras clave: Educación preescolar; programa de formación; alumno en prácticas; innovación pedagógica.

[†]Correspondencia: [Francisco Lería Dulčić](mailto:Francisco.Leria@uda.cl) (F. Lería).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-6326-2567> (francisco.leria@uda.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-2127-5885> (patricia.sasso@uda.cl).

A distinctive curricular component with a contemplative approach: opening the doors to post-secularity in early childhood education

ABSTRACT

Current contingencies in our society are opening the educational models not only exclusively to the technological elements that are typical for our time but also to their conjunction with approaches more rooted in tradition reconsidered for the contemporary educational context. Early childhood education is no stranger to these trends; therefore, we present the update of a professional training for early childhood education's students, framed in post-secular movements in education. This training proposal incorporates the acquisition of professional skills associated with the development of consciousness under the umbrella of the contemplative approach to teaching and learning. Some of its contextual, curricular, and theoretical elements are presented, as well as its main components and the experience accumulated from its beginnings to the present (2014–2022). The possibilities of this proposal are presented in response to the educational needs of an emerging post-secular era, which requires teaching skills that promote learning from the acquisition of a triune ability of behavioral, cognitive, and socio-affective self-regulation, with the cultivation of silence as its main sharing vehicle.

Keywords: Pre-school education; training programme; trainee; educational innovation.

1. Introducción

El siguiente texto presenta la actualización del Eje de formación práctica del departamento de educación parvularia de la Universidad de Atacama, nacido en respuesta a los contextos socioculturales emergentes del nuevo milenio, que llaman a la mejora constante, así como a la ampliación de su sentido y propósito. En su construcción se han incorporado varios elementos formativos que tributan al componente curricular distintivo declarado por la carrera de pedagogía en educación parvularia: “Educar a través de la emoción”, el cual tiene como principal propósito: “(...) el desarrollar en las estudiantes competencias profesionales relacionadas a la potenciación del desarrollo socioemocional del párvulo y la generación de ambientes bien tratantes (...)” (Lería Dulčić et al., 2019, p. 2). Desde los comienzos de la conducción de esta iniciativa la misma ha sido enriquecida año tras año hasta el periodo académico 2017, momento en el cual se decidió realizar una evaluación integral a razón de la renovación del plan de estudio a una malla semestral y otros ajustes menores de mejora.

El Eje de formación práctica que aquí se expone posee dentro de sus objetivos, la formación de estudiantes de educación parvularia para la adquisición de competencias profesionales idóneas al manejo efectivo de la variable socioafectiva en el aula, inspirándose en las tendencias post-seculares en educación (Wexler y Hotam, 2014), visibles en las denominadas pedagogías centradas en el corazón y/o “*Heartfulness pedagogies*” (Daugherty, 2014). Particularmente la propuesta se apoya en los aportes teóricos y didácticos de la denominada educación contemplativa y/o “orientación contemplativa en la enseñanza y aprendizaje” (Ergas, 2014; Lería Dulčić, 2017). Estos modelos pedagógicos apuntan a relevar a la vivencia emo

cional, como uno de los axis gestores de los aprendizajes. No obstante, proponen además un redireccionamiento de las acciones educativas a aspectos más allá de la exclusiva afectividad del individuo que se educa, o como lo explica Paymal (2014): “(...) “aperturando” y “ensanchando” a un nivel superior de conciencia, que debe natural e intrínsecamente nacer del mismo corazón del ser humano (...)” (p. 3). De este modo, la dimensión afectiva se sitúa en el centro de las actividades pedagógicas, constituyendo el centro experiencial desde el cual se promueve la adquisición de los aprendizajes, con un especial énfasis en las estrategias autorregulatorias de la conducta (Robson et al., 2020; Willis y Dinehart, 2013).

Una de las competencias que por excelencia atañe a estas tendencias y modelos involucra -en diferentes grados- al cultivo del silencio en el contexto educativo (Gunnlaugson et al., 2022; Lería Dulčić, 2021). Esta práctica o ejercitación contemplativa ha sido ampliamente reconocida debido al observado efecto en varias condiciones evaluativas, por ejemplo, en las habilidades atencionales, la autorregulación de la conducta y/o el desempeño escolar, entre muchas otras (Beauchamp y Adams, 2022; Klingbeil y Renshaw, 2018; Vekety et al., 2021; Zenner et al., 2014). No obstante, aún existe reserva por parte de la comunidad educativa para su acogida sistemática en el currículo escolar (McCaw, 2019; Semple et al., 2016; Wu y Wenning, 2016). La divulgación de experiencias educativas que expongan la experiencia de su aplicación, junto a la exhibición de su factibilidad y logística, es justamente la forma en que las comunidades educativas podrán manifestar un mayor interés informado para este tipo de iniciativas de innovación en la estructura curricular de sus estudios, mas allá de la exclusiva conducción de actividades complementarias de carácter extraprogramático.

A continuación, se presentan los principales aspectos teóricos del Eje de formación práctica de nuestra carrera, junto a la descripción de la experiencia formativa global entre los años 2014 y 2022.

2. Antecedentes teóricos: Conjunción entre la competencia socioafectiva y la post-secularidad en educación inicial

En el año 2015 se dio inicio al proceso de renovación curricular de la carrera de Educación Parvularia, oportunidad en la cual el equipo de académicos debió revisar y reformular su perfil de egreso. Esto acontece en un momento en que la educación parvularia había sido desafiada a cumplir con la meta nacional por una educación que asegure bienestar y acceso a oportunidades plenas de desarrollo (Alarcón et al., 2015). En el propósito de dar una respuesta a estos lineamientos y así formar a una educadora que sea identificada por el manejo profesional en ámbitos de relevancia para el desarrollo psicosocial, se realizó una búsqueda comparativa de los perfiles de egreso de las universidades que imparten la educación parvularia en el país. Fue constatado que la competencia socioafectiva no estaba debidamente abordada por las diferentes propuestas educativas revisadas, evidenciándose así la necesidad de responder curricularmente a aquello. Por otra parte, el reconocimiento de esta necesidad formativa fue también fundamentado en las observaciones realizadas por el equipo a las entonces vigentes directrices curriculares para la educación parvularia, las cuales no explicitaban claramente el componente socioafectivo, así como lo hicieron más tarde las últimas bases curriculares Para la Educación Parvularia (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018).

El departamento conjugó así sus esfuerzos en la proposición del mencionado componente curricular distintivo en la formación de las educadoras de párvulos, consolidándolo curricularmente a través de varias acciones de mejora que fueron emprendidas. De este modo, se creó una competencia disciplinar específica al perfil de egreso de la carrera con el propósito de explicitar este aspecto específico en la trayectoria formativa de nuestros estudiantes:

“Genera contextos educativos físicos y emocionales estables, considerando aspectos teóricos y didácticos de la formación personal y social que faciliten la adquisición de aprendizajes significativos (Competencia Específica 6)”¹.

Esta competencia es desarrollada transversalmente durante toda la trayectoria académica de los estudiantes, estando presente en la mayoría de las asignaturas del plan de estudio en sus varios niveles de formación teórico y práctico.

Las acciones de modificación curricular realizadas fueron decretadas y luego socializadas en el Manual de prácticas² de la carrera, en el cual se entrega un conjunto de directrices teórico-metodológicas que integran los campos del Ser, Saber, Hacer y Convivir en la formación de la futura educadora. En este documento se exhiben específicamente los tres niveles progresivos de desarrollo de las prácticas y su tributación al desarrollo de la competencia disciplinar señalada, integrando paulatinamente el modelo contemplativo como una actividad que finaliza la adquisición de la competencia profesional socioafectiva.

Los niveles educativos más arriba referidos corresponden a lo siguiente:

- El *nivel inicial* comprende un acercamiento reflexivo a los contextos educativos a fin de entender su lógica y dinámica propia, abordando al componente curricular distintivo a través del análisis de las orientaciones valóricas en las Bases Curriculares de la Educación parvularia actuales.

- En el *nivel intermedio* el estudiante desarrolla sus primeras experiencias en aula, propiciándose la sensibilización al rol docente e identidad profesional. En esta etapa se inicia la conducción y consideración de los aspectos más relevantes para la generación de ambientes bien tratantes. Particularmente en este nivel se dan los primeros pasos para el abordaje a la metodología contemplativa a través de ejercicios experienciales y experiencias taller.

- En el *nivel avanzado* y junto a las actividades regulares en la formación práctica de los estudiantes, se inicia el abordaje distintivo y didáctico a la Metodología Contemplativa.

Estos tres niveles enlazan el desarrollo de las competencias disciplinares del perfil de egreso con un énfasis explícito en la capacidad de generar contextos educativos físicos y emocionales estables, que faciliten los aprendizajes significativos en los párvulos. Además, varias asignaturas cubren las temáticas vinculadas a las prácticas, donde los estudiantes acceden a diferentes miradas teóricas y didácticas, en torno al rol de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación inicial.

2.1 El enfoque u orientación contemplativa

El Eje de formación práctica fue concebido en respuesta a las observaciones propuestas por los movimientos post-seculares en educación, las cuales hacen hincapié en la necesidad de contrarrestar el predominio de la razón instrumental propio de las sociedades contemporáneas y democracias liberales (Hotam y Wexler, 2014). De acuerdo a Turner (2010), el concepto de “post-secularidad” se ocupa del retorno a la narrativa pública de la dimensión religiosa-espiritual o como añade Garzón (2014): “(...) la promesa de tender puentes entre la racionalidad religiosa y la racionalidad secular (...)” (p. 1). Aunque la emergencia de este tipo de sociedad ya es objeto de una amplia discusión, solo recientemente se ha hecho más palpable en el campo educativo (Fischer et al., 2012; Franck y Thalén, 2021).

Uno de los referentes post-seculares que ampliamente resuena con la filosofía educativa concierne a lo planteado por Chardin (1959) y su “Fe en el futuro”, una visión integradora que liga a las tradiciones del pasado y orienta al individuo, a través de un futuro incierto, hacia su trascendencia. Si bien esta noción no es la única manera de entender la expresión religiosa-espiritual en una era tal, es - sin embargo - una importante dimensión que reverbera con los propósitos paradigmáticos de la educación, en la actualidad oscurecidos por las complejidades, prejuicios e inseguridades de la narrativa posmoderna (Lewin, 2016).

2.1.1 La contemplación

La contemplación ha adquirido un interesante lugar dentro de los conceptos que están siendo reivindicados en los movimientos post-seculares en educación. Refiriendo a la palabra latina *contemplatio* y *templum*, un espacio despejado frente al altar, por extensión se ha entendido como la capacidad y actitud psicológica de prestar atención a un espacio psicofísico interno y privado, en ausencia de ruido y distractores externos y el cual implica atención a sí mismo junto a una reflexión profunda y transformativa acerca del propio Ser y sus circunstancias.

En la actualidad la cualidad atencional de conciencia mencionada, encuentra un símil aproximativo en varios constructos teóricos contemporáneos, por ejemplo, el desarrollo de la consciencia, la atención plena y/o *mindfulness*, el darse cuenta, el “*mindful awareness*” y/o el cultivo del silencio interior (Cebolla et al., 2017; Lería Dulčić, 2021). Todos estos términos implican un proceso cognitivo central y vinculado a la atención humana, que al referírsele en términos educativos, considera, la ejercitación y adquisición de un hábito atencional ligado al desarrollo de la consciencia de uno mismo y el entorno. Cardaciotto et al. (2008), refieren a la capacidad atencional que soslaya a estos términos como una tendencia a: “(...) ser altamente conscientes de las experiencias internas y externas en el contexto de una postura de aceptación y no enjuiciamiento hacia esas experiencias (...)” (p. 205). Una de las definiciones más ampliamente compartidas en relación a los conceptos mencionados proviene de Kabat-Zinn (2003), refiriendo a la atención plena como: “(...) la capacidad de poner una atención deliberada en el presente, momento a momento” (...)” (p. 145).

Estos conceptos envuelven una particular perspectiva acerca de la atención humana, su cultivo y manifestación, implicando no solamente el desarrollo de la habilidad cognitiva atencional per se, sino a una ampliación y transfiguración de la misma. Paymal (2008), al respecto señala con un sentido unificador, que el desarrollo de estas habilidades atencionales descubre la necesidad de incluir la dimensión noética en la experiencia educativa, entendiéndola como la capacidad de discernimiento ampliada o “conciencia de la conciencia”, a veces denominada “mente contemplativa”, a partir de lo cual nace una visión integrada del ser humano como un compuesto somático, psíquico y - para el caso - noético.

2.1.2 El silencio como una herramienta educativa

La reinscripción de la experiencia de silencio en el contexto contemporáneo ha permitido la emergencia de enfoques que vienen a refrescar nociones ancestrales, referentes a las dimensiones axiales que deberían estar presente en todo proceso educativo. Esta noción multidimensional es parte explícita de varias propuestas actuales, por ejemplo, el esquema denominado en idioma inglés KDB (“*Know, Do, and Be*” o “Saber, Hacer y Ser”), precisamente destacando dimensiones esenciales al ejercicio de cualquier modelo educativo, particularmente aquellos basados en competencias (Drake y Reid, 2018). Para este caso, las dos primeras categorías no son problemáticas de identificar en los modelos educativos actuales, pero no asimismo el tercer axis, sobre el cual existe moderado acuerdo en relación a cuáles son propuestas didácticas más atingentes para su incorporación en el contexto educativo.

Según la literatura en el área, el abordamiento al dominio del Ser tradicionalmente engloba políticas y actividades educativas que se enfocan en la salud mental, el crecimiento personal, el autocuidado, el aprendizaje socioemocional, los valores y las actitudes (Bialik et al., 2015).

En parte como respuesta a lo anteriormente esbozado, emerge el enfoque contemplativo u orientación contemplativa en la enseñanza y el aprendizaje, disciplina en formación de reciente aparición, pero larga data, que promueve experiencias educativas que sitúan al cultivo de la consciencia en el centro de su quehacer pedagógico. Denominada también meta-pedagogía o pedagogía del proceso (Shapiro et al., 2015), se nutre de los aportes de varias disciplinas científicas, esperando enriquecer la práctica educativa con procedimientos validados, con un carácter preventivo universal y potenciador del desarrollo global del individuo. La incorporación de la práctica del silencio en los entornos educativos ha sido una de los intereses centrales del enfoque u orientación contemplativa (Lería Dulčić, 2021; Waters et al., 2014). Existen varios contextos que han contribuido a su aparición (Lería Dulčić, 2017), definiéndose como un conjunto de prácticas pedagógicas que tienen por propósito central: "(...) el crecimiento personal y transformación social, a través del cultivo de la consciencia en un contexto ético relacional (...)" (Roesser y Peck, 2009, p. 119).

La orientación y/o enfoque contemplativo en la enseñanza y el aprendizaje aboga por la comprensión de cualquier acto de enseñanza basado en una deliberación del profesor al pedir de sus estudiantes el responder al aquí y ahora de la experiencia de aprendizaje (Ergas, 2015a), he incorpora saberes que buscan la generación de una experiencia transformativa, integral y holística de la persona que se educa (Ferrer y Sherman, 2009).

2.1.3. Lineamientos del enfoque

Un conjunto de principios y características conducen el quehacer del enfoque contemplativo, algunos relevantes de aquí destacar:

- Reconsideración no excluyente de los conceptos neoplatónicos de "ultramundaneidad" y "estamundaneidad" v/s la noción aristotélica de autosuficiencia como atributo esencial de las cosas, conjugando una mirada horizontal y transversal a la experiencia educativa.
- Revalorización de las tradiciones ancestrales, espirituales y/o nativas del mundo, sus narrativas, cosmovisiones y disciplinas, sin necesidad de ser traducidas y/o reducidas al lenguaje de la ciencia y - por ende - a la narrativa educativa predominante.
- Incorporación de la evidencia empírica contemporánea respecto del funcionamiento humano óptimo en las diversas dimensiones de manifestación del Ser.
- Redefinición de la experiencia de silencio como una herramienta educativa de amplio alcance, facilitadora activa del aprendizaje, equilibrio psicofísico y desarrollo psicosocial.
- Ofrecimiento de un marco teórico basado en la evidencia para la inclusión en el currículo de actividades educativas de carácter contemplativo de varias de índoles y orígenes, por ejemplo: yoga para niños, aromaterapia, sonoterapia, meditación, arte consciente, danza, reiki, entre muchos otros.
- Promoción de una mirada evolutiva y teleológica a la construcción de significados durante la experiencia escolar.
- Aportar con evidencia empírica a la línea de investigación acerca de la espiritualidad infantil.

2.1.4 El hábito atencional

Este enfoque presupone que la capacidad de la atención voluntaria sostenida es susceptible de adquisición y desarrollo (Zajonc, 2013), conformando hábitos que son la base del desarrollo de habilidades cognitivas superiores. El ejercicio de este acto de atención consciente, sostenido y voluntario hace referencia al desarrollo de la habilidad de llevar una cierta calidad y sensibilidad al darse cuenta de la cotidianidad diaria en los espacios de aprendizaje. Esta especial cualidad atencional es construida desde experiencias que cultivan el silencio en variadas formas y grados, entendiéndolo como la condición para el desarrollo de la capacidad cognitiva de la atención consciente y de la cual hoy existe abundante evidencia empírica respecto de los efectos beneficiosos en el aprendizaje (Slattery et al., 2022).

Una mirada desde lo medular del enfoque permite visualizar su propósito central de “colorear” las actividades de aprendizajes, mediante prácticas de carácter contemplativo que desarrollen el hábito atencional consciente. Una variedad de actividades emerge como vehículo para la promoción de la cualidad atencional señalada (Dahl y Davidson, 2018), por ejemplo: la caminata consciente, meditación caminando, *mindfulness*, nutrición consciente, arte, danza, debate –para más información buscar: “El Árbol de las Prácticas Contemplativas” en varios sitios web–. Una práctica contemplativa estandarizada generalmente involucra algunas preparaciones e inducciones verbales (ej.: relajación progresiva, respiración secuencial, cotejo corporal, imaginación guiada; movimientos sincrónicos, entre otras); mantención o permanencia de la sensación o estado alcanzados; y en algunos casos, la expresión verbal y/o corporal de la experiencia.

2.2 El modelo contemplativo cuadrivial

El equipo conductor del Eje de formación práctica ha venido trabajando en la construcción de un Modelo de la práctica contemplativa, teórico-explicativo y funcional a las necesidades de las educadoras de párvulos en sus entornos reales de desempeño profesional. Responde a la necesidad de articulación del enfoque contemplativo con el currículo vigente, implicando con ello que los beneficios de las prácticas contemplativas no son suficientes por sí solas para constituirse en motivo de interés de los profesionales del campo educativo. Al contrario, es necesario vincular la evidencia empírica con los requisitos y directrices curriculares actuales y así proporcionar, como lo señala Lería Dulčić (2021): “(...) un propósito educativo reconocible a las prácticas contemplativas de silencio (...)” (p. 9).

Las observaciones anteriores han sido también reconocidas por otros autores en el área, por ejemplo, Hadar (2021), añadiendo que es ineluctable un necesario encuadre de las prácticas contemplativas con los objetivos formativos, por ejemplo, de la educación superior. Finalmente, esta propuesta de modelo ha sido también construida desde las observaciones provenientes de varias generaciones de estudiantes en práctica profesional de la Universidad de Atacama, otorgándole la denominación “cuadrivial” en alusión a cuatro momentos experienciales que convergen en una experiencia única de carácter contemplativo y significación emocional para quienes participan de la misma.

2.2.1 Características conceptuales del modelo

La experiencia acumulada en la supervisión de las prácticas ha permitido configurar un orden de los procesos instruccionales, que están presentes durante la conducción de las prácticas contemplativas de silencio. De este modo, la matriz teórica del Modelo revela un proceso ordenado en cuatro momentos experienciales y/o bloques de acción inductiva, que resultan en una experiencia única de centramiento cognitivo y sosiego interior. Esta matriz instruccional fue construida en consideración de algunos de los elementos teóricos propuestos por

la cibernética de segundo orden, apoyándose en la observación de los sistemas de retroalimentación aplicado a entidades biológicas (Nielsen, 2016). Con ello se espera dar cuenta de las dinámicas de retroalimentación horizontal y transversal entre los distintos momentos de la experiencia contemplativa, para desembocar en una confluencia vivencial de integración psicofísica al finalizar su conducción.

2.2.2 *Axis esenciales de la experiencia contemplativa*

El modelo teórico que aquí se presenta incorpora varias dimensiones experienciales a toda práctica contemplativa, las cuales han de considerarse al momento de construir y planificar una actividad de esta naturaleza. Dentro de los aspectos más relevantes, destacan las siguientes:

- *Priorización de la atención consciente por sobre el contenido mental*: durante las prácticas de carácter contemplativo los contenidos de la mente no son lo central del foco de atención del sujeto (ej.: pensamientos, imágenes, recuerdos, etc.). A cambio ocupan el centro de interés el reconocimiento del proceso de pensamiento y emergencia del mismo en sus distintas manifestaciones e intensidades. Esto es enraizado en la ejercitación constante de la re-focalización al objeto de atención previamente seleccionado (ej. la respiración, pulsación cardiaca u otros), con instrucciones y/o narrativas a fines que permitan conservar la gravitación del eje atencional en el aquí y ahora de la experiencia. Con ello los contenidos de pensamiento, usualmente distractores, como en el fenómeno de la divagación mental, son regulados en un estado activo de autocontrol atencional. El proceso atencional al fenómeno mental es consecuentemente concebido en un continuo entre la divagación mental y la atención al momento presente, instando a un equilibrio dinámico entre ambos extremos.

- *Repetición y habituación a la experiencia contemplativa*: esencial al desarrollo atencional consciente es la repetición alerta y sistemática en el tiempo, del proceso de re-focalización atencional del punto anterior. Las actividades contemplativas deben ser planificadas teniendo presente la necesidad de repetición en vistas de la instauración exitosa del hábito atencional, la emergencia de la habilidad metacognitiva de auto-regulación, y - a nivel encefálico -, la consolidación.

- *Prioridad de la atención a las sensaciones por sobre los pensamientos*: un elemento esencial de las prácticas contemplativas es la predominancia de la atención a las sensaciones corporales por sobre la cognición o producción mental (ej.: la respiración, pulsación cardiaca, movimiento, etc.). Si bien existe una gradación en la complejidad vivencial de este tipo de prácticas, usualmente estas comienzan por la atención a los elementos primarios de la consciencia de la corporalidad, para luego incorporarse prácticas más complejas como aquellas de visualización.

- *No enjuiciamiento*: el “enjuiciamiento” y/o “apreciación cognitiva” es una característica propia del funcionamiento cognitivo que está determinada idiosincráticamente y caracterizada por estar orientada hacia el futuro. Durante las prácticas contemplativas se insta al individuo a cultivar una actitud de neutralidad respecto de su vivencia, incluso en aquellas situaciones donde se pudiesen manifestar emociones complejas y/o impulsivas.

2.2.3 *La didáctica del modelo*

La conducción de las prácticas contemplativas en el contexto educativo temprano debe considerar una serie de pasos o instancias experienciales que en su conjunto ofrezcan un procedimiento simple, de fácil ejecución y que logre la instauración del hábito atencional. Estas instancias o momentos son operacionalizados por el Modelo Cuadrival en un protocolo de trabajo específico, construido ad hoc para las practicantes y desglosado en las siguientes partes:

- *Actividad preparatoria*: comprende los comportamientos preliminares a la experiencia contemplativa de todos los actores educativos presentes en el aula (educadora, párvulos, asistentes técnicos, estudiantes practicantes u otros). Estos comportamientos soslayan a la necesidad natural del individuo de buscar y/o restablecer un estado interno de equilibrio psicofísico. Implica la preparación del entorno inmediato (lugar), así como el alistamiento corporal a la experiencia contemplativa. En términos de la funcionalidad neurocognitiva comprometida, en este tipo de actividades preparativas se asocian a la activación de la red encefálica de las funciones ejecutivas, incluyendo áreas de la corteza cingulada, ínsula, corteza prefrontal y cuerpo estriado (Petersen y Posner, 2012). Lo anterior cognitivamente refiere a una reorientación atencional consciente de carácter volitivo, donde el individuo ejercita la habilidad de acceso, planificación y organización de su entorno inmediato.

- *Inducción atencional apical*: refiere al movimiento atencional e intencional para focalizar, anclar y/o centrar momentáneamente la atención a un objeto específico, con el fin de limitar el espectro de estímulos disruptivos externos y/o internos – por ejemplo - provenientes de la divagación mental. Para el caso, la funcionalidad neurocognitiva implicada se asocia a la activación de las redes encefálicas de orientación atencional, zonas dorsales y ventral-frontales, así como las áreas posteriores y parietales (Lindner et al., 2010). Además, se fortalece la capacidad metacognitiva de autorregulación, a través de la priorización de la información sensorial por sobre la mental, seleccionando la ubicación o foco preponderante de la propia atención durante la experiencia contemplativa.

- *Estado contemplativo basal*: implica la mantención y/o permanencia del estado de quietud y sosiego conductual derivado de la inducción atencional apical y/o atención focal. La funcionalidad neurocognitiva asociada corresponde a la activación de la red de modo predeterminado del cerebro, o en idioma inglés default network mode, la cual describe un tipo de actividad encefálica compleja y articulada por debajo de las magnitudes propias de activación de los estados de vigilia y actividad focal diurna. Cambios funcionales en la corteza medial, la red de modo predeterminado, la ínsula, la amígdala, las regiones frontales laterales y los ganglios basales, así como las redes fronto-límbicas vinculadas a la autorregulación emocional son reconocidos frente a la activación de esta red (Tang et al., 2015). La habilidad metacognitiva para este estado de activación funcional corresponde a la autorregulación atencional y es –asimismo- asociada a la atención plena o mindful awareness (Marchand, 2014),

- *Inversión atencional*: responde al redireccionamiento cognitivo del proceso atencional de adentro hacia afuera, para resultar en una expresión volitiva desde el estado de integración recién vivenciado. A nivel neurocognitivo implica la reactivación de las redes asociadas a las funciones ejecutivas y de la cognición social, implicando actividad frontoparietal y dorsal vinculadas al aumento de la actividad dentro de la red en modo predeterminado (Singh y Fawcett, 2008). La evidencia sugiere una correlación negativa con la red por defecto propia de la activación en el estado basal anterior, fenómeno atribuido a un importante efecto en la eficiencia de las funciones cognitivas y, por lo tanto, el aprendizaje (Flook et al., 2015; Lueke y Lueke, 2019).

Del desglose anterior se desprende un esquema procedimental concreto para la realización de prácticas contemplativas en el contexto situado de la educación inicial, aquí denominado Protocolo Contemplativo. Este ofrece ante nada un esquema simplificado de acuerdo a los pasos que debería poseer toda práctica contemplativa y en vistas de las necesidades de planificación específicas en educación inicial, usualmente limitadas en tiempo. El Protocolo comprende 4 pasos didácticos secuenciales representados en el Esquema 1 (Lería Dulčić, 2019), según:

- Primer paso "*Preparación del espacio*", comprende el alistamiento, preparativos, acondicionamiento y consideración de elementos proxémicos, así como también disposicionales y motivacionales de los participantes, tales como su distribución física en la sala, disposición y posición corporal y las narrativas motivadoras propias del inicio de la práctica contemplativa.

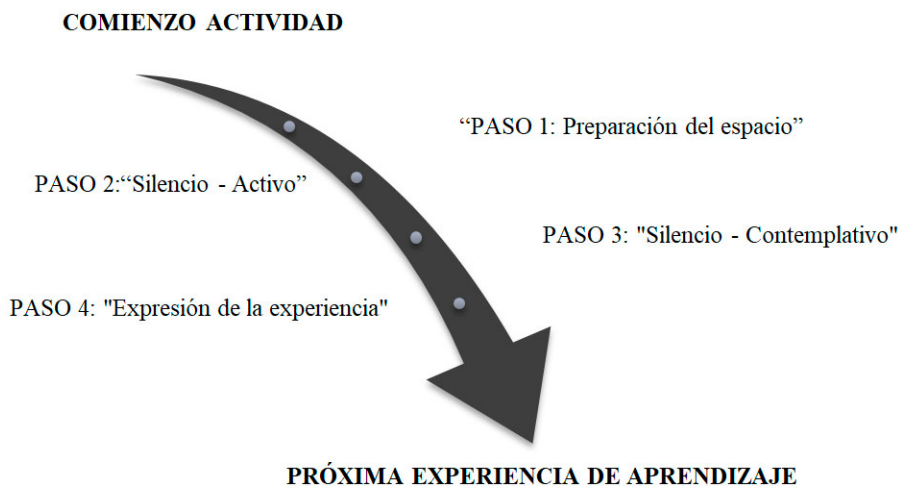
- Segundo paso "*Silencio-Activo*", incorpora ejercicios de inducción atencional focal-segmentada, a través de la respiración controlada, el conteo numérico, la atención a la pulsación cardíaca, en sus formas más básicas. Esta inducción también es lograda mediante instrucciones más complejas con la ayuda de cuentos con un guion predecible y predefinido. Esta segmentación atencional busca habituar progresivamente al sujeto a través de instrucciones con una estructura predecible y atencionalmente manejable por su simpleza.

- Tercer paso "*Silencio-Contemplativo*", implica la mantención de la atención sostenida y lograda en el paso anterior, en un estado de silencio afocal breve sin un propósito funcional más que "habitar" en el momento presente de una duración variable (desde segundos a un par de minutos).

- Cuarto paso "*Expresión de la experiencia*", promueve la expresión verbal y/o no-verbal de la experiencia de silencio recién experimentada mediante preguntas abiertas y simples orientadas a la comunicación de la experiencia emergente, relacionada o no a las narrativas o motivos iniciales de la práctica contemplativa.

Figura 1

Pasos generales del Protocolo Contemplativo.



Fuente: Elaboración propia a partir de [Lería Dulčić et al. \(2019\)](#).

3. Descripción de la experiencia

Los elementos teóricos presentados constituyen una de las bases para las actividades pedagógicas del Eje de formación práctica, particularmente en su nivel avanzado. Su culminación involucra la formación específica en la metodología contemplativa, bajo el lineamiento del componente curricular distintivo de la carrera y su competencia disciplinar. Esta iniciativa ha sido hasta ahora conducida durante 8 años consecutivos, creciendo progresivamente en la riqueza de las actividades formativas involucradas, así como la aceptación e interés del contexto académico y educativo local. Esta perdurabilidad en el tiempo se atribuye a la motivación del equipo de trabajo, así como las retroalimentaciones desde los centros de práctica, quienes han valorado la innovación curricular que las practicantes ofrecen a sus comunidades educativas.

Entre los años 2014 y 2018 este Eje en su totalidad se circunscribía a 6 meses de duración. No obstante, los cambios a una malla curricular semestral llevaron a su reformulación a una duración e intensidad menor, pero planificación más estricta y eficiente. Desde el periodo 2019 al presente, la práctica en su nivel avanzado tiene una duración de tres meses, tiempo durante el cual los estudiantes ejecutan la metodología contemplativa entre otras actividades regulares de sus procesos formativos finales. Otro elemento importante de destacar es la evaluación sumativa que las estudiantes deben cumplir a razón de una serie de actividades y tareas propias de su práctica avanzada. La evaluación que de ello emerge ha permitido implementar varias acciones de mejora y ajustes en perspectiva de su perdurabilidad en el tiempo.

Tabla 1

Participantes por año de ejecución del nivel avanzado de práctica.

Periodo académico	Estudiantes	Supervisoras prácticas	Centros de práctica	Jardín infantil y afiliación*
2014	8	1	NA	NA
2015	7	1	1	Las Campanitas (Integra)
2016	3	2	1	Las Campanitas (Integra)
2017	17	5	4	Girasol (Junji); Las Campanitas (Integra); Amanecer (Junji); Lucerito (Junji).
2018	17	5	4	Las Campanitas (Integra); Liceo Católico; Amanecer (Junji); Lucerito (Junji).
2019	34	5	8	Amanecer (Junji); Lucerito (Junji); Las Campanitas (Integra); Escuela Las Canteras; Girasol (Junji); Piolín (Junji).
2020	10	6	3	Rabito (Junji); Pedacito de cielo (Particular); Caracolito (Junji); Los Chañar (Junji); Pecezuelos (Junji); Añañucas (Junji); Incahuara (Particular); Amanecer (Particular); Girasol (Particular).
2021	17	6	6	Liceo católico; Amanecer (Junji); Programa aprendiendo juntos Junji); Los Chañares (Junji); Caracolito (Junji); Lucerito (Junji); Girasol (Junji).
2022	25	5	12	Mi pequeño mundo (Particular); Jardín UDA (Integra); Agazzi (Particular); Liceo católico; Copayapito (Integra); Lucerito (Junji); Amanecer (Junji); Girasol (Junji); Sueños de niñez (Junji); Escuela Bernardo O'Higgins

* Todos los jardines infantiles pertenecen a la ciudad de Copiapó, Chile.

Fuente: Elaboración propia.

Se presenta en lo siguiente los principales aspectos actualizados del Eje de formación práctica desde el 2018 a la fecha, haciendo hincapié en su último segmento, que integra la adquisición de competencias profesionales relacionadas el dominio socio-afectivo y respondientes a los movimientos post-seculares en educación. Otros elementos aún vigentes pueden ser revisados en trabajos anteriores de los autores y guías del proyecto.

3.1 Logros de aprendizaje

Al finalizar el Eje de formación práctica se espera que los estudiantes puedan realizar las siguientes acciones disciplinares, generales y específicas, en sus futuros ámbitos profesionales:

(a) Generar contextos físicos y emocionales estables, considerando aspectos teóricos y didácticos de la formación personal y social, que faciliten la adquisición de aprendizajes significativos (competencia 6 - perfil de egreso).

(b) Conducir prácticas contemplativas iniciales, a través del ejercicio de atención focal, relajación progresiva y descentramiento cognitivo.

(c) Manejar apropiadamente los aspectos instruccionales relacionados al uso del lenguaje disciplinar asociado al dominio socio-afectivo.

(d) Proponer innovaciones curriculares, a través de la planificación del ejercicio diario de las prácticas contemplativas.

(e) Promover ambientes educativos bien tratantes.

El Eje de formación práctica en un nivel avanzado incluye además 6 habilidades específicas a desarrollar por los párvulos en el objetivo de promover el desarrollo socioafectivo. Estas habilidades brevemente son:

(a) La *Auto-conciencia*: característica evolutiva en constante cambio que nunca alcanza la saturación y se enfoca simultáneamente al darse cuenta de los eventos externos, así como internos o relativos al sí mismo. Abarca al menos tres dimensiones: cognitiva; corporal y socio-afectiva.

(b) La *Autogestión atencional*: capacidad de mantener la consciencia en el objeto seleccionado de atención.

(c) La *Regulación meta-cognitiva*: capacidad para seguir un plan establecido ejerciendo un control-autorregulación consciente sobre el propio proceso cognitivo, por ejemplo, en las actividades que contribuyen a gestionar el aprendizaje, a través del ejercicio de las habilidades de planificación, organización, monitoreo, depuración, análisis y evaluación.

(d) El *Descentramiento cognitivo*: capacidad de cambio de la propia perspectiva y contexto de la propia experiencia, desde dentro hacia fuera y/o sobre aquella, centrándose en el presente en una postura sin prejuicios hacia pensamientos y sentimientos.

(e) La *Auto-regulación emocional*: capacidad para gestionar adaptativamente las emociones y sus efectos, implicando asimismo otras habilidades tales como la percepción emocional y la expresión emocional.

(f) El *Comportamiento prosocial*: comportamientos que, sin buscar una recompensa externa, favorecen a otros aumentando la probabilidad de generar una reciprocidad positiva.

3.2 Componentes del Eje de formación práctica en su nivel avanzado

El Eje incluye varias actividades académicas de desarrollo progresivo a lo largo de sus tres niveles, de las cuales el aspecto culmine y distintivo corresponde a la aplicación del Protocolo Contemplativo como una herramienta didáctica para el desarrollo de la competencia socio-afectiva. Otras actividades académicas (ej.: investigación), así como actividades de vinculación (ej.: talleres, charlas, guías, seguimiento, etc.), se incluyen con el objetivo de generar un espacio de difusión y validación del trabajo en las comunidades educativas participantes.

Tabla 2

Principales focos del Eje de formación práctica.

NIVELES DE PRÁCTICA Y ACTIVIDADES	Actores educativos					
	Estudiantes	Párvulos	Supervisora práctica	Académicos apoyo	Educadora guía Jardín	Familia
Nivel inicial						
Observación aula y ayudantía	•		•		•	
Lectura material teórico	•					
Implementación actividades lúdicas	•	•				
Talleres formativos	•		•	•		
Talleres didácticos experienciales	•					
Trabajo en MOODLE	•					
Nivel intermedio						
Implementación instrumentos técnicos	•					
Implementación experiencias educativas	•	•			•	
Lectura material teórico	•		•			
Prácticas bien tratantes	•	•	•		•	
Talleres formativos teórico-prácticos	•		•			
Supervisión directa individual y grupal	•		•			
Confección material informativo y didáctico	•				•	•
Simulaciones	•		•			
Trabajo en MOODLE	•					
Nivel avanzado						
Jornada de inducción	•		•			
Seminario teórico	•			•		
Prácticas bien tratantes	•	•	•		•	
Lectura material teórico	•				•	
Prácticas contemplativas diarias	•				•	
Talleres experienciales	•		•	•		
Capacitación metodología contemplativa	•					

Supervisión directa individual y grupal	•		•	•		
Guías individuales de planificación	•		•			
Comunidades de aula y aprendizaje con equipo	•				•	•
Charlas psicoeducativas	•					•
Confección material informativo y didáctico	•				•	•
Supervisión virtual	•		•			
Seguimiento y evaluación	•		•			
Trabajo en MOODLE	•					

Fuente elaboración propia en base a [Lería Dulčić et al. \(2019\)](#).

3.3 Procedimiento

El aspecto post-secular de la propuesta del Eje de formación práctica tiene su cúlmene en el nivel avanzado y la participación en un seminario de formación específico en el enfoque contemplativo. Esta actividad académica es realizada en tres sesiones de 90 minutos, junto a dos sesiones de seguimiento, en las cuales los estudiantes son introducidos a la base teórica y didáctica del Modelo Cuadrivital y otros aspectos relevantes del enfoque contemplativo y la educación emocional. Es importante destacar que además de las actividades académicas señaladas en la Tabla 2, los estudiantes tienen la oportunidad de compartir y nutrirse de las experiencias con exalumnas de la carrera que han participado del seminario en años anteriores.

Una vez los estudiantes son capacitados mediante las actividades mencionadas en la Tabla 2, se prosigue el periodo de práctica profesional en el cual los estudiantes durante 3 meses realizan en forma permanente una práctica contemplativa por ellos previamente diseñada. Al finalizar esta preparación, las supervisoras toman la responsabilidad de seguimiento y evaluación de las planificaciones respectivas, así como velar por la calidad en su conducción.

La conducción de las prácticas contemplativas es usualmente realizada en las y siempre previo a la siguiente experiencia de aprendizaje. Para ello los estudiantes deben realizar activamente innovaciones curriculares de carácter didáctico, que respondan al modelo de trabajo. Estas actividades se integran a los momentos educativos de carácter permanente en la rutina diaria de los párvulos, preferentemente en las mañanas (ej.: saludo, desayuno y/o higiene), permitiendo mediante este tipo de ritual el captar la atención de los párvulos, manteniéndolos en un estado de conciencia más plena para finalmente promover el apresto para el aprendizaje.

Tabla 3

Progresión de la formación en el enfoque contemplativo en el nivel avanzado de práctica.

1	2	3	4	5
-Aprobación de los niveles 1 y 2 del Eje de formación práctica.	- Inicio. -Asistencia obligatoria a actividades académicas (seminario formativo).	- Aplicación del Protocolo contemplativo. -Asistencia obligatoria a un encuentro de seguimiento con los académicos guías.	-Asistencia obligatoria a un encuentro de seguimiento con los académicos guías. - Confección de Informe específico de salida. - Entrega de material gráfico.	- Evaluación aplicación del Protocolo Contemplativo. -Evaluación teórica de contenido. -Evaluación final del proceso de práctica avanzada. - Cierre.

Fuente elaboración propia.

4. Discusión: Alcances e impactos

El presente trabajo ha expuesto la actualización de los principales aspectos del Eje de formación práctica de la carrera de educación parvularia de la Universidad de Atacama, orientado a la formación de estudiantes en habilidades asociadas al manejo de la variable socioafectiva en el aula. Los años de su conducción han permitido el enriquecimiento de este trabajo, motivando al equipo de académicos a su continuación en el tiempo. Mediante las debidas acciones de mejora, así como proyectos de investigación y actividades de vinculación con el medio, se seguira construyendo una mayor y mejor validación de la propuesta.

Varios estudios han sido publicados por el departamento inspirados desde la experiencia de conducción del Eje, algunos ya citados a lo largo de este texto. Estos trabajos han tributado a sus elementos teóricos, proveyendo material de estudio y actualizado en idioma castellano. La línea de mayor desarrollo corresponde a la exploración de la competencia verbal en su manifestación específica en el uso y características del lenguaje socioafectivo de la educadora de párvulos (Lería Dulčić et al., 2021a). Con esto se han sentado las bases para el estudio del lenguaje del silencio y su relación con la habilidad metacognitiva del control inhibitorio de la conducta (Lería Dulčić et al., 2022; Lería Dulčić et al., 2021b; 2021c). Por otra parte, dentro de las proyecciones del departamento está la continuación de la construcción del modelo teórico de la experiencia contemplativa para el contexto de la educación inicial y dar mejor cuenta de las partes del proceso especificando los mejores procedimientos para su implementación. Asimismo, la articulación de las propuestas de innovación en los planes de estudio es uno de los factores claves para garantizar su presencia sistemática en los procesos formativos y con ello promover la adquisición de competencias profesionales idóneas.

Para más información acerca de la propuesta y espacios de formación, se sugiere visitar el sitio web de nuestro departamento ([Departamento de educación parvularia UDA, 2022](#)).

5. Conclusión

Este trabajo espera constituirse en una contribución a la formación inicial de las futuras educadoras de párvulos en atención a las tendencias post-seculares en educación, que llaman a la ampliación de la experiencia educativa, situándola en un contexto fenomenológicamente más ancho y profundo. El equipo de académicos comparte que la actualidad humana, con sus contingencias y vicisitudes, están abriendo paso a una mirada más madura del proceso de educar, evitando repeticiones y clichés en favor del desarrollo de hábitos y habilidades funcionales consistentes con el currículo vigente. Se espera que esta experiencia de aprendizaje formativo en educación superior inspire a otros profesionales a incorporar la cosmovisión post-secular, actuando con libertad y sin miedo a la proposición de una experiencia educativa que no tema abordar los ancestrales caminos de desarrollo interior, durante la trayectoria educativa de los estudiantes.

Creemos que una educadora de párvulos bien formada en los aspectos bosquejados por nuestra propuesta formativa, es una de las claves para el enfrentamiento a las incesantes “crisis paradigmáticas” del presente, muchas veces generadoras de confusión, más que un genuino desarrollo pleno y axial al proceso formativo en educación superior.

Agradecimientos

Se agradece a todas las comunidades educativas que han participado en la conducción y desarrollo de este trabajo.

Referencias

- Alarcón, J., Castro, M., Frites, C., y Gajardo, C. (2015). Desafíos de la educación preescolar en Chile: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y evitar el acoplamiento. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 287-303. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705201500020001>.
- Beauchamp, G., y Adams, D. (2022). Primary school teachers' perceptions of their pupils' (aged 7–11 years) experiences of undertaking contemplative activities at nature reserve settings. *Education*, 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2056223>.
- Bialik, M., Bogan, M., Fadel, Ch., y Horvathova, M. (2015). *Character Education for the 21st Century: What Should Students Learn?*. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR-CharacterEducation_FINAL_27Feb2015.pdf.
- Cardaciotto, L., Herbert, J., Forman, E., Moitra E., y Farrow, V. (2008). The assessment of present-moment awareness and acceptance: the Philadelphia mindfulness scale. *Assessment*, 15, 204–223. <https://doi.org/10.1177/1073191107311467>.
- Cebolla, A., García-Campayo, J., Alvear, D., Enrique, A., y Soler, J. (2017). Psicología positiva contemplativa: integrando mindfulness en la psicología positiva. *Papeles del Psicólogo*, 38(1),12-18.
- Chardin, T. D. (1959). *The phenomenon of man*. Trans. Bernard Wall. New York: Harper.
- Dahl, C. J., y Davidson, R. J. (2019). Mindfulness and the contemplative life: pathways to connection, insight, and purpose. *Current opinion in psychology*, 28, 60–64. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.11.007>.
- Daugherty, A. (2014). *From Mindfulness to Heartfulness: A Journey of Transformation through the Science of Embodiment*. Bloomington: Balboa Press.

- Departamento de Educación Parvularia (2022). *Componente curricular distintivo de la carrera*. Universidad de Atacama. http://www.edparvularia.uda.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=479&Itemid=351.
- Drake, S. M., y Reid, J. (2018). Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 1(1), 31-50. <https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03>.
- Ergas, O. (2014). Mindfulness in education at the intersection of science, religion, and healing. *Critical Studies in Education*, 55(1), 58-72. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.858643>.
- Ergas, O. (2015a). Educating the Wandering Mind: Pedagogical Mechanisms of Mindfulness for a Curricular Blind Spot. *Journal of Transformative Education*, 14(2), 98-119. <https://doi.org/10.1177/1541344615611258>.
- Ergas, O. (2015). The post-secular rhetoric of contemplative practice in the curriculum. In P. Wexler and Y. Hotam (eds.). *New social foundations for education: Education in post-secular society* (pp. 107-130). New York: Peter Lang.
- Hadar, L. L. (2021). Does mindfulness belong in higher education? – An eight-year research of students' experiences. *Pedagogy, Culture & Society*. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1906307>.
- Ferrer, J., y Sherman, J. (2009). *The Participatory turn: Spirituality, Mysticism, Religious Studies*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Fischer, S., Hotam, Y., y Wexler, P. (2012). Democracy and Education in Postsecular Society. *Review of Research in Education*, 36(1), 261–281. <https://doi.org/10.3102/0091732X11422799>.
- Flook, L., Goldberg, S., Pinger, L., y Davidson, R. (2015). Promoting Prosocial Behavior and self-regulatory skills in Preschool Children Through a Mindfulness-Based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology*, 51(1), 44-51. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038256>.
- Franck, O., y Thalén, P. (Eds.). (2021). *Religious Education in a Post-Secular Age*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-47503-1>.
- Garzón, I. (2014). Postsecularidad: ¿Un nuevo paradigma de las ciencias sociales? *Revista de Estudios Sociales*, 50, 1-13. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/8666>.
- Gunnlaugson, O., Cueto de Souza, R., Zhao, S., Yee, A., Scott, C., y Bai, H. (2022). Revisiting the Nature of Transformative Learning Experiences in Contemplative Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1177/15413446211067285>.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>.
- Klingbeil, D. A., y Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501–511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>.
- Lería Dulčić, F. J., Acosta Peña, R. N., Riveros Diegues, N. A., y Sasso Orellana, P. E. (2022). Autorreferencias de las educadoras de párvulos ante situaciones contingenciales afectivas. *Revista Fuentes*, 24(3), 334–344. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.20784>.
- Lería, F. J., Acosta, R. N., y Sasso, P. E. (2021). Socio-affective word production by early childhood educators: Lexical densities, clusters, and predictors. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e21), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e21.4168>.

- Lería Dulcic, F. J., Sasso Orellana, P. E., y Acosta Peña, R. N. (2021). Characteristics and language-responsiveness of early childhood educators' affective-speech inside the classroom. *Revista Fuentes*, 23(3), 268–279. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12943>.
- Lería Dulčić, F. J., Acosta Peña, R. N., Sasso Orellana, P. E., y Collao Jofré, D. A. (2021). Do instructions overwhelm the preschool classroom? Early childhood educators' use of instructional v / s regulative directive commands. *Suvremena Lingvistika*, 47(92), 247–265. <https://doi.org/10.22210/suvlin.2021.092.06>.
- Lería Dulčić, F. (2017). Incorporación de la Orientación Contemplativa en la Práctica Educativa del Siglo XXI. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.004>.
- Lería Dulčić, F. J. (2021). The practice of silence as an educational tool: guidelines for competence-based education. *Educação e Pesquisa*, 47(e224651), 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147224651>.
- Lería Dulčić, F. J., Sasso Orellana, P. E., y Salgado Roa, J. A. (2019). Fortalecimiento de la Formación Inicial en educación parvularia: Programa contemplativo “El Rito del Silencio”. *Aula De Encuentro*, 21(1), 160–181. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.9>.
- Lería Dulčić, F. J. (2019). Programa para el desarrollo de habilidades contemplativas básicas en educadora de párvulos en práctica profesional para la potenciación del desarrollo socioemocional y la promoción de ambientes educativos bien tratantes. In B. Torres, *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CONFAUCE)*. Sello Editorial Universidad de Concepción: Concepción.
- Lewin, D. (2016). *Educational Philosophy for a Post-secular Age*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315684901>.
- Lindner, A., Iyer, A., Kagan, I., y Andersen, R. A. (2010). Human posterior parietal cortex plans where to reach and what to avoid. *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*, 30(35), 11715–11725. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2849-09.2010>.
- Lueke, A., y Lueke, N. (2019). Mindfulness improves verbal learning and memory through enhanced encoding. *Memory & cognition*, 47(8), 1531–1545. <https://doi.org/10.3758/s13421-019-00947-z>.
- McCaw, Ch. T. (2019). Mindfulness ‘thick’ and ‘thin’— a critical review of the uses of mindfulness in education. *Oxford Review of Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1667759>.
- Marchand, W. R. (2014). Neural mechanisms of mindfulness and meditation: Evidence from neuroimaging studies. *World journal of radiology*, 6(7), 471–479. <https://doi.org/10.4329/wjr.v6.i7.471>.
- Nielsen, S. N. (2016). Second order cybernetics and semiotics in ecological systems—Where complexity really begins. *Ecological Modelling*, 319, 119–129. <https://doi.org/10.1016/j.ecolmodel.2015.08.006>.
- Paymal, N. (2014). *Pedagoogía 3000. Una pedagogía para el tercer milenio*. La Paz: Editorial Ox La-Hun.
- Paymal, N. (2008). *Pedagoogía 3000: Guía práctica para docentes, padres y uno mismo*. Córdoba: Brujas.

- Petersen, S. E., y Posner, M. I. (2012). The attention system of the human brain: 20 years after. *Annual review of neuroscience*, 35, 73–89. <https://doi.org/10.1146/annurev-neuro-062111-150525>.
- Robson, D. A., Allen, M. S., y Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>.
- Roeser, R., y Peck, S. (2009). An education in awareness: Self, motivation, and self-regulated learning in contemplative perspective. *Educational Psychologist*, 44(2), 119-136. <https://doi.org/10.1080/00461520902832376>.
- Semple, R. J., Droutman, V., y Reid, B. A.A. (2017). Mindfulness goes to school: things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the schools*, 54(1), 29–52. <https://doi.org/10.1002/pits.21981>.
- Shapiro, S. L., Lyons, K. E., Miller, R. C., Butler, B., Vieten, C., y Zelaz, P. D. (2015). Contemplation in the classroom: a new direction for improving childhood education. *Educational psychology review*, 27(1), 1-30. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9265-3>.
- Singh, K. D., y Fawcett, I. P. (2008). Transient and linearly graded deactivation of the human default-mode network by a visual detection task. *NeuroImage*, 41(1), 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.01.051>.
- Slattery, E. J., O'Callaghan, E., Ryan, P., Fortune, D. G., y McAvinue, L. P. (2022). Popular interventions to enhance sustained attention in children and adolescents: A critical systematic review. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 137, 104633. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2022.104633>.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases curriculares para la educación parvularia*. Ministerio de educación, Chile.
- Tang, Y. Y., Hölzel, B. K., y Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature reviews. Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>.
- Turner, B. (2010). Religion in a post-secular society. In B.S. Turner (Ed.), *The New Blackwell companion of the sociology of religion* (pp. 650–667). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., y Allen, K. (2014). Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103-134. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>.
- Willis, E., y Dinehart, L. H. (2013). Contemplative practices in early childhood: implications for self-regulation skills and school readiness. *Early Child Development and Care*, 184(4), 487–499. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.804069>.
- Wu, J., y Wenning, M. (2016). The Postsecular Turn in Education: Lessons from the Mindfulness Movement and the Revival of Confucian Academies. *Studies in Philosophy and Education*, 35, 551–571. <https://doi.org/10.1007/s11217-016-9513-8>.
- Wexler, P., y Hotam, Y. (2014). Education in post-secular society. *Critical Studies in Education*, 55(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.857359>.
- Vekety, B., Logemann, H. N. A., y Takacs, Z. K. (2021). The effect of mindfulness-based interventions on inattentive and hyperactive–impulsive behavior in childhood: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 45(2), 133–145. <https://doi.org/10.1177/0165025420958192>.

- Zajonc, A. (2013). Contemplative Pedagogy: A Quiet Revolution in Higher Education. *New directions for teaching and learning*, 134, 83-94. <https://doi.org/10.1002/tl.20057>.
- Zenner, C., Herrleben-Kurz, S., y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers of Psychology*, 5(603), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

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

La tesis de maestría en educación: una experiencia de graduación oportuna


Orietta Marquina Vega^a, Claudia Achata Garcia^b, Jhennifer Ramirez Mallqui^c,
Tatiana Micalay Paredes^d y Denis Muñoz Ponce^e
Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

Recibido: 07 de septiembre 2022 - Revisado: 26 de octubre 2022 - Aceptado: 19 de diciembre 2022


RESUMEN


En América Latina, donde la formación superior sigue siendo costosa y minoritaria, a pesar de los incrementos en su acceso, la oportunidad de la graduación marca una diferencia adicional. Según el Banco Mundial, para el año 2013, solo la mitad de los jóvenes de 25 a 29 años, que se matriculan en la universidad, se gradúan en la región. Este artículo analiza la propuesta formativa de un programa de maestría en educación que muestra tasas de graduación promedio, oportunas y elevadas por encima del promedio en América Latina. Se emplea la sistematización de experiencias como estrategia metodológica apoyada en información documental y testimonios de graduados, docentes y gestores de una universidad privada del Perú para el período 2011 – 2020. Se aplica análisis documental, encuesta cualitativa, entrevistas y técnica de grupo focal. Los resultados muestran una ruta de elaboración de tesis que articula sinérgicamente las actividades de gestión y formación en investigación para lograr una tasa de graduación oportuna. Esta ruta sirve de pauta y soporte al trabajo del tesista, el docente-asesor y la dirección del programa.

^{*}Correspondencia: Orietta Marquina Vega (O. Marquina).

^a  <https://orcid.org/0000-0001-6019-8934> (orietta.marquina@pucp.edu.pe).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-6499-7204> (claudia.achata@pucp.edu.pe).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-3931-1370> (a20194099@pucp.edu.pe).

^d  <https://orcid.org/0000-0003-3208-4918> (tmicalay@pucp.edu.pe).

^e  <https://orcid.org/0000-0002-4325-5623> (denis.munoz@pucp.edu.pe).

Palabras clave: Tesis de maestría; formación en investigación; gestión curricular; maestría en educación; grado de maestría.

The master of education thesis: a timely graduation experience

ABSTRACT

In Latin America, higher education continues to be expensive and in the minority. Despite increases in access, the opportunity to graduate makes an additional difference for the development of countries and the future of its graduates. According to the World Bank, for the year 2013, only half of the young people between the ages of 25 and 29 who enroll in university, graduate in the region. This article analyzes the training proposal of a master's program in education that shows high average and timely graduation rates above the average in Latin America. The systematization of experiences is used as a methodological strategy supported by documentary information and the testimonies of graduates, teachers, and managers of a private university in Peru for the 2011–2020 period. Documentary analysis, a qualitative survey, interviews, and focus interviews are applied. The results show a thesis preparation route that synergistically articulates management activities and research training to achieve timely graduation rates. This route serves as a guideline and support for the work of the thesis student, the teacher-advisor, and the direction of the program.

Keywords: Master's thesis; research training; curriculum management; master of education; master's degree.

1. Introducción

Este artículo presenta los resultados iniciales de la sistematización de la experiencia de elaboración de tesis en el Programa de Maestría en Educación de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PME-EP-PUCP) durante el período 2011-2020. Este programa ofrece el grado de Maestro en Educación con tres menciones: currículo, gestión educativa y sin mención. Sin embargo, el proceso de elaboración de tesis es similar y los tesis de las tres menciones se matriculan dentro de los mismos tres cursos que configuran dicho proceso: Cultura investigadora, Seminario de Tesis I y Seminario de Tesis II.

Entendemos a la *tasa de graduación* como la ratio entre el número de estudiantes que obtienen su grado de maestro, luego de sustentar su tesis, y el número de aquellos que se matricularon en el curso que inicia el proceso de elaboración de la tesis. En este caso, ese curso es Cultura Investigadora. Adicionalmente, denominamos *tasa de graduación del Seminario de Tesis II* a la ratio entre el número de los estudiantes que obtienen el grado y aquellos que se matriculan en el último curso de investigación del programa. En este caso, ese curso es Seminario II. Este seminario es el último curso que deben aprobar los maestrandos para culminar sus estudios de maestría. En él se culmina la redacción misma del informe final de tesis a sustentar para graduarse. Finalmente, decimos que una tasa de graduación es *oportuna* cuando la sustentación y defensa pública de la tesis se realiza dentro de los siguientes seis meses de culminados los estudios según el plan de estudios correspondiente.

Para este período, 2011 – 2020, los primeros resultados muestran una tasa anual promedio de graduación oportuna del 63 % y una tasa anual de graduación oportuna de Seminario de tesis II del 76 % (ver tabla 1).

Para el año 2020, la *tasa de graduación* del PME-EP-PUCP fue de 83 % y la *tasa de graduación del Seminario de Tesis II* fue de 87 %, respectivamente. Pueden considerarse como las más altas de todos los Programas académicos de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú (EP-PUCP) y unas de las más altas a nivel de la región. Este logro no es menor si comparamos con las tasas que registran otros países latinoamericanos y Estados Unidos.

Tabla 1

Tasas anuales promedio de graduación del PME-EP-PUCP: 2011 - 2020.

Semestre Año	Total alumnos matriculados Cultura Investigadora el semestre anterior*		Total alumnos aprobados Cultura Investigadora		Alumnos retirados / incorporados		Total alumnos matriculados Seminario de Tesis I		Total alumnos aprobados Seminario de Tesis I		Alumnos retirados / incorporados		Total de alumnos matriculados en Seminario de Tesis II		Aptos con pendiente de idioma u otro		Aprobados aptos para sustentar		Graduados			Semestre Año	
	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	# alumnos	%	CIR a matriculados Seminario Tesis II		CIR a matriculados Cultura Investigado
2020	24	100%	22	92%	-2	20	100%	20	100%	3	23	100%	1	1	4%	20	87%	83%	20	87%	83%	2020	
2019	26	100%	22	85%	-1	21	100%	19	90%	1	20	100%	2	10%		13	65%	50%	13	65%	50%	2019	
2018	20	100%	12	60%	7	19	100%	16	84%	1	17	100%	0	0%		15	88%	75%	15	88%	75%	2018	
2017	28	100%	22	79%	5	27	100%	23	85%	4	27	100%	2	7%		25	93%	89%	25	93%	89%	2017	
2016	24	100%	20	83%	0	20	100%	15	75%	0	15	100%	0	0%		13	87%	54%	13	87%	54%	2016	
2015	67	100%	60	90%	3	63	100%	58	92%	2	60	100%	0	3	5%	51	85%	76%	51	85%	76%	2015	
2014	20	100%	10	50%	0	10	100%	7	70%	0	7	100%	0	0%		4	57%	20%	4	57%	20%	2014	
2013	21	100%	16	76%	-3	13	100%	9	69%	4	13	100%	4	31%		7	54%	33%	7	54%	33%	2013	
2012	21	100%	16	76%	-1	15	100%	13	87%	8	21	100%	5	24%		11	52%	52%	11	52%	52%	2012	
2011	11	100%	11	100%	8	19	100%	13	68%	0	13	100%	0	0%		6	46%	55%	6	46%	55%	2011	
TOTAL	262	100%	211	81%	16	227	100%	193	85%	23	216	100%	14	6%	4	2%	165	76%	63%	165	76%	63%	TOTAL

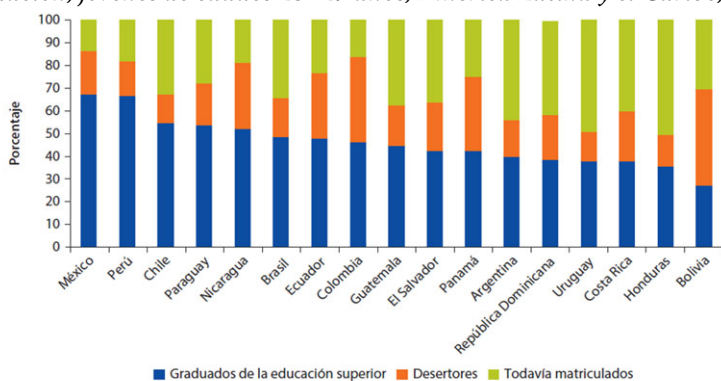
(*) Para los años del 2014 al 2020, corresponden a los alumnos matriculados en el segundo semestre del año anterior. Para el año 2013 y 2012 corresponde a los alumnos matriculados en el ciclo 2013-0 y 2012-0 respectivamente. Hubo un cambio en la fecha de dictado del curso de Cultura Investigadora. Se dejó de dictar en el ciclo cero y se pasó a dictar en el segundo ciclo de cada año. En el ciclo 2020-2 se matricularon 15 estudiantes. De ellos 1 desaprobó y 1 se retiró. Aprobaron 13 estudiantes.

Fuente: Elaboración propia con información proporcionada por la Dirección del PME-EP-PUCP, 2021.

Al respecto, según el Banco Mundial, para el año 2013, solo la mitad de los jóvenes de 25 a 29 años, que se matriculan en la universidad, se gradúan en América Latina (ver figura 1). Sin embargo, la tasa de graduación para la misma población en Estados Unidos es del 65% (Ferreyra et al., 2017). Este estudio, en general, pone énfasis en la formación de pregrado, pero el rango de edad que alude el informe es consistente con el que tienen los estudiantes de posgrado en el Perú por lo que la comparación resulta pertinente. Lamentablemente no encontramos este dato específico para las maestrías en Educación.

Figura 1

Tasa de graduación, jóvenes de edades 25–29 años, América Latina y el Caribe, circa 2013.



Fuente: Cálculos del Banco Mundial basados en SEDLAC.

Nota: Para cada país, los individuos de edades 25–29 años que en algún momento comenzaron la educación superior se clasifican en tres grupos: los que se graduaron de su programa, los que desertaron y los que siguen matriculados. La tasa de graduación se calcula como el ratio entre los jóvenes de edades 25–29 que se graduaron de un programa de educación superior y el número de individuos de edades 25–29 que alguna vez comenzaron un programa de educación superior.

Fuente: Tomado de Ferreyra et al. (2017, p. 95).

En los países latinoamericanos, donde la formación superior sigue siendo costosa y minoritaria, a pesar de los incrementos en su acceso, la oportunidad de la graduación marca una diferencia adicional: incrementa los beneficios futuros que la educación superior, como inversión para el logro de una mayor productividad del factor humano, ofrece tanto para el graduado como para el país. El caso del PME-EP-PUCP no solo expresa que sus graduados sí obtienen el grado académico de maestros, sino que, además, lo logran casi inmediatamente después de culminar los estudios posgrado. De allí el interés por conocer las condiciones que lo hacen posible.

Este artículo se divide en cinco apartados. A continuación, presentamos la sistematización de experiencias como estrategia metodológica de investigación, los ejes de sistematización y el lugar desde dónde se sistematiza. Después, explicitamos los antecedentes teóricos referenciales utilizados para la sistematización. Luego, presentamos la reconstrucción de las prácticas de los actores involucrados y análisis de la experiencia. Finalmente, a manera de conclusiones, identificamos elementos transferibles a otros programas de posgrado.

2. Sistematización de experiencias

Desde lo metodológico, la sistematización de experiencias es un proceso que debe ser planificado tomando en cuenta las condiciones concretas, institucionales y colectivas, dentro de las que se realiza. Como estrategia de investigación, explicita la lógica del proceso para extraer aprendizajes y compartirlos (Barnechea y Morgan, 2010). No existe una única forma de llevarse a cabo (Jara, 2018). “No tiene sentido en sí misma, sino que debe ser útil para algo más” (Jara, 2018, p. 85). En este sentido, el objetivo de esta sistematización es identificar elementos transferibles a otros programas de maestría como puntos de partida para lograr mejoras en sus respectivas tasas de graduación.

Sin embargo, la experiencia que presentamos se realiza en pleno período de distanciamiento social obligatorio dentro de la pandemia de la COVID-19. Es decir, en circunstancias que, objetivamente, demandan la mediación tecnológica para la interacción social; y, subjetivamente, encuentran a los docente-asesores con limitada disposición para el encuentro. Los docentes y graduados enfrentan el reto de la adecuación de sus labores de la presencialidad a la virtualidad. Además, están bajo los efectos emocionales que la presencia de la Covid-19

acarrear sobre su cotidianidad y la vida. De allí que la recuperación inicial de la experiencia vivida es encargada a cinco graduados de las dos menciones que tiene el programa¹. Ellos reconstruyeron preliminarmente, los procesos de elaboración de tesis de maestría realizados a lo largo de la década de estudio: 2011 - 2020. Posteriormente, socializamos la recuperación inicial de la experiencia vivida con todos los docente-asesores y miembros de la Dirección del Programa para su discusión y enriquecimiento.

De acuerdo con el criterio de utilidad para la sistematización de la experiencia (Barbosa-Chacón et al., 2017), para el recojo de la información aplicamos: revisión documental, encuesta cualitativa, entrevista y la técnica del grupo focal. Para ello empleamos fuentes documentales e informantes. La primera de las técnicas la empleamos para las fuentes documentales y las otras tres para recoger los datos de los actores identificados. Las primeras aportan a la reconstrucción preliminar de los procesos que configuran las experiencias de tesis vividas durante el período 2011 al 2020. Los actores aportan las valoraciones, afectividad, emotividad y condicionamientos curriculares e institucionales de lo vivido permitiendo profundizar en la experiencia del desarrollo de los procesos reconstruidos. Los instrumentos correspondientes los construimos siguiendo ejes de sistematización señalados más adelante.

Revisamos los documentos producidos por la Dirección y los docentes del programa, correspondientes al período 2011 – 2020: memorias de gestión, planes de estudio, planes operativos anuales, sílabos de los tres cursos en los que se desarrolla la tesis de maestría (Cultura investigadora, Seminario de Tesis I y Seminario de Tesis II), hojas y guías de las actividades de socialización e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, entre otros. En cuanto a los actores, trabajamos con los tres: graduados, docente-asesores y miembros de la Dirección del PME-EP-PUCP.

En la década de estudio, de un total de 262 estudiantes que se matricularon en Cultura Investigadora, curso que inicia la elaboración de tesis, se graduaron 165 maestrandos, a los que hemos considerado como nuestro universo de graduados. A todos ellos se les invitó a responder una encuesta cualitativa, aceptando responderla 22; es decir poco más del 13 % del total. Adicionalmente, dos de ellos aceptaron ser entrevistados y cuatro participaron en un grupo focal. Asimismo, durante esta misma década, se sustentaron 214 tesis que fueron asesoradas por aproximadamente 34 docente-asesores. A todos ellos se les invitó a responder una encuesta cualitativa, aceptando responderla 14; es decir un 41 % del total. Adicionalmente, tres de ellos aceptaron ser entrevistados. Finalmente, entrevistamos a los dos directores del PME-EP-PUCP que se encargaron de la gestión del programa durante ese mismo período. Finalmente, los resultados iniciales de la sistematización recogen el aporte de docente-asesores y dirección del programa.

De acuerdo con el objetivo planteado, a partir de las prácticas de los mencionados actores, se definen tres ejes de sistematización: El primero es el reconocimiento del proceso de investigación que realiza el maestrando; es decir, el entramado social que evidencia la valoración y afectividad que orientan su acción y aprendizajes. El segundo es la asesoría de tesis que desarrolla el docente-asesor; es decir, la mediación pedagógica que este realiza a lo largo del proceso. El tercero es el rol que desempeña la Dirección del Programa; es decir, el tejido curricular, de política educativa e institucional, que condiciona la elaboración de tesis.

Finalmente, la sistematización de experiencias es, también, un proceso “ético-político-pedagógico que nos permita superar las explicaciones superficiales y reduccionistas, democratizando nuestras capacidades de construir conocimientos y sentidos” (Jara, 2018, p. 131). Su

1. El Programa de Maestría ofrece tres posibilidades de graduación: uno, mención en currículo; dos, mención en gestión; y tres, sin mención.

rigor, como estrategia de investigación, proviene tanto de la explicitación de los sustentos, teóricos o no, como de la práctica que se sistematiza. Se orienta de la mirada crítica del sistematizador y su capacidad de comprender lo actuado y fundamentar los saberes aprendidos al hacerlo (Barnechea y Morgan, 2010). De allí la necesidad de explicitar la mirada con la que los cinco miembros del equipo asumimos la sistematización. Cuatro egresan y sustentan, recientemente su tesis. Dos pertenecen a la mención de gestión y dos a la de currículo. Su aporte lo hacen desde su condición de graduados de la maestría. El quinto miembro del equipo pertenece también a la mención de currículo. Pero sustentó su tesis al inicio del periodo de estudio y actualmente se desempeña como docente-asesora de tesis dentro del programa. Y es, justamente, desde dicha posición, sin renunciar a su condición de exestudiante, que se posiciona para aportar al estudio.

3. Antecedentes teóricos referenciales

3.1 Formación en investigación a nivel de maestría

La investigación es un proceso dinámico y sistémico que paralelamente construye conocimiento y transforma a la persona que investiga. A nivel de maestría, “no es una capacitación para innovar desde y sobre lo heredado, sino, sobre todo, una exigencia de transmisión transfigurativa” (Méndez, 2016, p.13). Formar en investigación demanda la interiorización de un *habitus* investigativo² que propicie y facilite un diálogo entre saberes (Jorquera, 2015) e integre la creación del conocimiento teórico con el que emerge de la práctica profesional. La formación de profesionales en educación a nivel de maestría demanda desarrollar no solo las competencias profesionales sino también las investigativas (Vergara, 2016), para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y ser capaces de responder a la dinámica de cambios que configuran las necesidades educativas de la sociedad y las instituciones.

3.2 Tesis de maestría

Como toda investigación, la tesis de maestría es tanto un producto como un proceso (ver figura 2).

Figura 2

La tesis como trabajo de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

2. Riscanevo (2021, p. 2) señala que: “Tener una postura ante la investigación da origen paulatinamente a un *habitus* investigativo. De acuerdo con Bourdieu et al. (1993), este permite reflexionar e investigar las prácticas. [...] El sistema generado revela en el *habitus* formas de conocer realidades y de preguntarse por ellas, de las cuales cada investigador se apropia (Perrenoud, 2002)”.

Como producto, la *tesis de maestría* es el informe final de investigación, al cual llamamos *tesis de maestría* simplemente para diferenciarlo de su dimensión procesual. La *tesis de maestría* “es un texto cuidadosamente elaborado, que emplea a menudo un discurso retórico en alto grado; es una comunicación escrita que implica un largo proceso de elaboración y maduración, de lugar y tiempo diferido entre el escritor y su lector” (Borsinger, 2005, p. 269, citado en Ochoa, 2011, p. 172). Es un conocimiento orientado a la identificación y diagnóstico de problemas específicos y la propuesta de soluciones o innovaciones a los mismos dentro de la educación como área disciplinar específica (Vara, 2008). Acredita la finalización de los estudios universitarios de posgrado para obtener el grado de Maestro en Educación, cumpliendo con criterios institucionales de calidad y administrativos.

Como proceso, la *tesis de maestría* la denominamos *elaboración de la tesis de maestría*. Es un desarrollo sistemático, multifactorial, multidimensional y complejo de investigación que busca culminar, en la práctica, la formación curricular de las habilidades investigativas del maestrando, a través del diseño y ejecución de una investigación que cumpla con los criterios de calidad para toda investigación educativa. Se inicia con el diseño del plan de tesis y culmina con la sustentación y aprobación del informe final y el otorgamiento del grado respectivo.

3.2.1 Proceso de investigación del tesista

Es el proceso de investigación con fines de graduación que realiza el maestrando para obtener el grado de Maestro en Educación. Al hacerlo, se convierte en tesista. Se enmarca en la formación en investigación que plantea el plan de estudios del programa. Desarrolla tareas de indagación para concluir la tesis de maestría dentro de los requerimientos y condicionantes que el Programa de Maestría señala. Merino (2019) lo plantea como un proceso largo con diferentes etapas y situaciones. A su interior, la mayor complejidad para el novel investigador está en “los momentos iniciales (delimitación del tema, el estado de la cuestión, el marco teórico y el diseño metodológico) y la fase final (redacción del informe) los que plantean los mayores retos y dificultades” (p. 136).

Adicionalmente, otros autores, como Chambilla (2020), señalan que este proceso de investigación se encuentra condicionado por factores personales, institucionales y académicos. Entre los primeros señala la situación laboral, los recursos económicos, la responsabilidad familiar, la motivación e interés, el tiempo y el conocimiento sobre el método científico y de investigación tanto del tesista como del docente-asesor. Entre los segundos plantea la organización académica o plan de estudios, el apoyo institucional y los asesores. Si bien Chambilla (2020) no desarrolla los factores académicos, en esta investigación los entendemos como las capacidades investigativas del tesista, su grado de autonomía en el aprendizaje y capacidad de comunicación efectiva.

A estos tres factores señalados por Chambilla (2020), en este estudio agregamos un cuarto factor de condicionamiento: la educación como campo de estudio. Torres (2016) señala que la investigación en educación se materializa como un punto de vista construido dentro de una red regulatoria de códigos subjetivos o conceptos y códigos valorativos específicos, compartidos por los investigadores y docentes de la educación como campo de conocimientos.

3.2.2 Asesoría de tesis de maestría del docente-asesor

Es el proceso de acción dual y cercana que acompaña al tesista. Discurre a través de una “relación interhumana e intersubjetiva de co-formación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano” con el docente-asesor (Torres, 2016, p. 10). Por un lado, es un proceso de soporte al tesista en su investigación. Por otro, es un proceso de formación de sus capacidades investigativas de manera interrelacional (Sañudo, 2016; Torres, 2016).

Como proceso de acompañamiento, asume al docente-asesor y al tesista como seres humanos bio-psico-sociales expresivos y éticos que dialogan, desde su habitar específico y concreto, a partir de cuestionamientos, dudas, disentimientos, concordancias, afirmaciones, intuiciones, negaciones, frustraciones, esperanzas y deseos. Permite la socialización de un *habitus* investigativo que termina configurándose en común entre ambos. Como proceso de formación, la asesoría de tesis cumple con las características de “un proceso sistémico de aprendizaje, focalizado en la situación presente, orientado al cambio, facilitando recursos y herramientas de trabajo específicas” (Mamani, 2019, p. 8). En este sentido, Torres (2016) lo propone como un proceso de mediación formativa que se entiende dentro de un contexto curricular específico. A diferencia de esta, la propuesta de Mamani (2019), en cambio, pone el foco del trabajo del docente-asesor sobre las fortalezas y debilidades del tesista como estrategia para lograr informes de tesis con calidad. A nuestro entender ambas propuestas son complementarias.

3.2.3 Rol de la dirección del Programa de Maestría

La Dirección del Programa desarrolla su acción a un ritmo marcado por sus propósitos y objetivos curriculares y su plan estratégico. Cumple un rol doble. Por un lado, desarrolla y articula el *habitus* investigativo de sus miembros para asegurar la pertinencia de la investigación dentro del programa con las necesidades de estudio de los fenómenos educativos en el país, las características de las habilidades investigativas de sus miembros, los planteamientos de la investigación educativa, y el posicionamiento teórico y metodológico sobre investigación que la universidad asume. En este sentido, plantea elementos orientadores de la elaboración de tesis de maestría que definen la identidad profesional de sus graduados.

Por otro lado, articula las actividades investigativas de los tesistas con la de los docentes y graduados del programa. Busca fortalecer la visibilidad de los aportes que el programa y sus miembros hacen al estudio de la problemática educativa del país. Desde el plan de estudios y, en colaboración con los docentes del programa, la dirección de la maestría plantea las líneas de investigación a las que tributan las tesis de maestría a desarrollarse a su interior.

4. Reconstrucción y análisis de la experiencia

La asumimos desde una perspectiva hermenéutica que parte de aceptarnos como seres contruidos históricamente, y asume al análisis como un diálogo dialéctico de interpretación y reinterpretación de lo actuado (Barbosa-Chacón et al., 2017). Se desarrolla en espiral y de cara a los retos de una realidad que consideramos infinita en sus formas de ser, hacer, sentir y pensar. Es decir, como un proceso de interpretación y discurso siempre en proceso, nunca acabado, permitiéndonos darle la categoría de realidad a lo vivido (Cárcamo, 2005).

Desde esta perspectiva, uno de los primeros hallazgos señala al proceso de investigación del tesista como una propuesta de formación en investigación que sirve de hoja de ruta de elaboración y sustentación oportuna de la tesis.

Era ver los resultados, es decir, la gente terminaba el curso Seminario de Tesis 2 y no se graduaba... [...]decíamos: ¿Qué necesitamos? Instrumentalizar de alguna manera porque reconocimos que [...] nuestro público no venía necesariamente con experiencia de investigación [...] fue toda una discusión de mucho tiempo hasta que surge este curso para hacerle esa cadena y darle elementos al alumno, más o menos así surge Cultura investigadora que al inicio no había (DE³2).

3. Directivo entrevistado.

Esta propuesta sirve de columna vertebral tanto al tesista como al docente-asesor para el desenvolvimiento de sus procesos de trabajo de manera dialógica; y es tomada como guía por la Dirección del Programa para orientar su accionar. “Pienso que principalmente la labor de la asesoría sigue la dinámica de la elaboración de tesis; está muy bien vinculado con el proceso mismo que uno marca como docente en el curso de Seminario de tesis de la maestría” (AE⁴). Esta expresión de un docente-asesor es también compartida por un graduado: “el proceso de asesoría de tesis, [...] es otra secuencia, que va en paralelo y que a veces podrían darse retrasos ahí, en términos de que, no pues, no es un cronograma tan fijo, ni por un lado ni por el otro” (GF⁵).

4.1 Propuesta de formación en investigación: elaboración de la tesis de maestría

Durante la década de estudio, se exploraron diferentes cambios en la propuesta de formación/elaboración de tesis de maestría. Las continuidades identificadas a lo largo de este proceso las hemos denominado fases. Ellas configuran un camino que se inicia, de manera oficial, desde el segundo ciclo de estudios, con el curso de Cultura Investigadora, pero con una fase previa de gestación desde el ingreso mismo al Programa. El camino termina con la sustentación y aprobación del informe final de tesis. Consideramos que esta ruta está configurada por cinco fases con características y productos particulares (ver figura 3): cuatro oficialmente dentro de ella y una fase previa al inicio oficial del proceso que hemos denominado fase cero.

Figura 3.

Fases del proceso de investigación de tesis de maestría en educación PUCP.



Fuente: Elaboración propia en base a lo sílabos oficiales de los cursos de investigación.

4. Docente-asesor encuestado.

5. Graduado grupo focal.

Esta ruta de trabajo para el tesista surge como respuesta del PME-EP-PUCP ante el reconocimiento de la poca experiencia en investigación que tienen sus maestrandos al ingresar al programa y al aprovechamiento de un mecanismo institucional que recomienda vincular la aprobación del curso final del plan de estudios con la sustentación y aprobación del informe final de tesis.

Se introduce [en] la norma que ya no hay la condición de egreso del programa; o sea, si tú quieres ser egresado, en realidad tienes que graduarte. Pero mientras tú no cierres ese ciclo, que debe ser el último curso de todo el plan de estudios, no tienes ningún derecho a ninguna certificación porque no has cerrado el plan de estudios (DE⁶1).

Esta decisión evidencia la visión y compromiso de la Dirección del Programa para entrelazar las características y necesidades de formación en investigación de sus maestrandos con los objetivos de la institución y del país. Ello es lo que impulsa y posibilita los cambios necesarios para garantizar el éxito de la decisión tomada. La ruta de trabajo le funciona como un horizonte común pauteado según las metas de graduación oportuna.

Las fases de esta ruta se definen articulando las etapas del proceso de investigación que realiza el tesista y los productos que se desarrollan al interior de cada una. Estos marcan el ritmo de trabajo de tesistas y docente-asesores, al establecer hitos para el avance de la tesis. Una característica que se aprecia en la secuencia inicial de estas fases es el tiempo que se le da a la maduración de la elección del tema y el registro oficial del plan de tesis. Este se realiza recién en la segunda fase, luego de la gestación, como momento cero, y la etapa uno de planificación.

La Fase *0-Gestación* comienza en el proceso mismo de admisión al PME-EP-PUCP y culmina al matricularse en el curso de Cultura Investigadora. Busca generar reflexión y profundizar el interés sobre un posible tema de tesis, antes de comenzar el proceso de elaboración de tesis.

En la Maestría como tú sabes, hay una guía con todas las líneas y me parece a mí un texto maravilloso porque te pone ya lista las referencias de las tesis que se han trabajado en eso (ED⁷1).

Desestructuradamente los intereses de investigación iniciales de los maestrandos entran en permanente interacción con las líneas de investigación del programa, a través de trabajos y reflexiones que realizan en los diversos cursos en los primeros meses de estudio. Nos parece necesaria este espacio desestructurado como tránsito que permite al maestrando asumir la disciplina que demanda el trabajo de tesis, mientras que se conecta con su propio proceso de aprendizaje y los temas de estudio. “El llevar el curso Gestión del talento humano como curso electivo. Me permitió entrar a un tema que me llamaba la atención y hacer una entrada distinta a las organizaciones educativas” (E⁸1).

gracias a Dios tuve buenos, o sea, los docentes con los que, a los que solicité ayuda, me supieron orientar. Cuando yo tuve claro que iba a hacer una investigación cualitativa, que iba a hacer un estudio de casos y tenía, estoy muy bien fundamentado con autores, ya no hubo marcha atrás (GF⁹ 4).

6. Directivo entrevistado.

7. Graduado entrevistado.

8. Graduado encuestado.

9. Graduado en Grupo focal.

Esta etapa le permite al maestrando empezar a pensar un tema para tesis, sin la presión de las fechas de entrega calificadas. Se trata de un espacio de reflexión creativa que busca conectar las preferencias subjetivas del maestrando con las líneas de investigación del programa y la problemática educativa del país. Antes de finalizar esta fase, cada maestrando realiza un ensayo donde presenta sus perspectivas de investigación y posible tema de tesis a desarrollar. Este ensayo evidencia las motivaciones para iniciar los estudios de maestría y las pone en diálogo con las líneas de investigación señaladas. Luego se entrevista con el director del programa para analizar la viabilidad de los posibles temas para tesis que le interesan al estudiante. Este elige uno para explorar en la siguiente fase que oficialmente inicia la elaboración de tesis. Esa entrevista funciona como rito de iniciación de la tesis que conecta con el auto-compromiso del maestrando hacia su tesis.

La *Fase 1-Planificación* busca seleccionar y formular inicialmente el problema de investigación durante el curso Cultura Investigadora en el segundo ciclo del plan de estudios. Su producto final es justamente el Plan de tesis. A partir de esta fase el maestrando se denomina tesista. Según señala la dirección del programa, la experiencia indica que aquellos que se matriculan y aprueban el curso de Cultura Investigadora están decididos a llegar hasta el final de la elaboración de tesis. Por ello, constituye el punto de inicio formal de dicho proceso. Tiene cuatro subproductos que se ensamblan al final en un primer esbozo del plan de tesis. Aquí, el acompañamiento y formación al maestrando está a cargo de un solo docente por cada mención como plana docente del curso. En este caso, la elección del docente es clave. Debe ser alguien que además de manejar la información necesaria, tenga empatía y experiencia en el trabajo con adultos jóvenes.

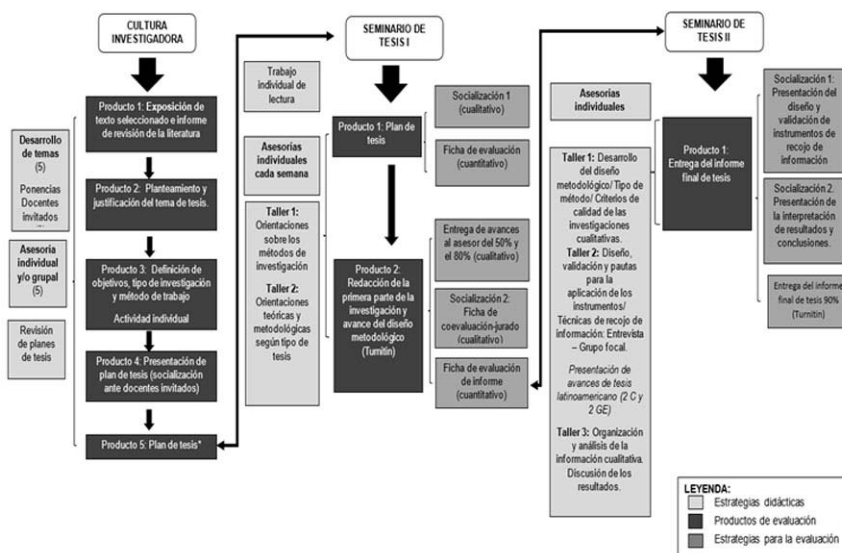
En esta fase, lo más difícil es “el establecimiento del tema y la pregunta de investigación, porque se modificó muchas veces y fue complicado perfilarla” (E¹⁰⁵). Mientras que lo más valorado por los tesistas es “la socialización de los avances ante docentes nacionales e invitados ya que me permitía validar y reorientar lo trabajado” (E1). “El compartir mis avances con los compañeros y con expertos en el tema. Creo que esas reuniones eran extremadamente productivas y motivadoras” (E9). “Fue muy estimulante ver cómo la investigación iba tomando forma. Para ello el compartir avances con mis compañeros/as fue muy enriquecedor” (E10). Esta dinámica de socialización se mantiene en las siguientes fases hasta culminar la redacción del informe final de tesis. Y es uno de los procesos valorados más positivamente por los tesistas.

Esta dinámica de socialización y otras, que configuran cada fase (ver figura 4), se han ido ajustando con ligeros cambios a lo largo de la década de estudio. Sin embargo, se revelan bastante similares. Se concadenan mutuamente, articulando el curso de Cultura investigadora y los Seminario de tesis I y Seminario de tesis II. Creemos que su gran aporte es que configuran un *continuum* que lleva a la culminación oportuna de la tesis.

10. Graduado encuestado.

Figura 4

Dinámicas de trabajo al interior de las fases de la ruta de elaboración de tesis de maestría: Período 2019-2020.



Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de sílabos: Cultura investigadora, Seminario de tesis I, Seminario de tesis II 2019 - 2020.

A continuación, la *Fase 2-Posicionamiento teórico-conceptual* inicia con la revisión del plan de tesis desarrollado, lo mejora y registra internamente en la EP-PUCP, para luego enfocarse en construir el marco de la investigación, durante el Seminario de Tesis I en el tercer ciclo del plan de estudios. Paralelamente, la Dirección del Programa asigna un docente-asesor a cada tesista para su acompañamiento y formación. Todos ellos configuran la plana de profesores del seminario.

A partir de esta fase se combinan dos dinámicas internas de trabajo. La primera es la del acompañamiento individual del docente-asesor designado a cada tesista través de sesiones de asesoría. Estas se orientan a la construcción de un marco de la investigación y el manejo de los conceptos teóricos fundamentales para su tesis (Sílabo Seminario de Tesis 1).

En esta etapa los puntos críticos para los tesistas, según los docente-asesores, se manifiestan en torno al “manejo de los tiempos, algunos no logran organizarse y afecta su trabajo, familia y tesis. El poco hábito de lectura y su comprensión, además de la redacción. Esto dificulta en el buen desarrollo de la tesis” (AC¹¹).

¿Qué sucede muy a menudo? Que puede que la persona sabe mucho, pero a la hora de redactar no se entienden las ideas y eso no es una cuestión de fondo o de que no investigó bien, no ha leído, que no conoce el tema, sino que al redactar simplemente no se entiende (AE¹²4).

Justamente la segunda dinámica, que se inicia en esta fase, es la de la formar colectivamente en investigación a partir de la socialización de avances y talleres sobre temas específicos como la construcción del marco de la investigación, ética de la investigación en la redac

11. Docente-asesor encuestado.

12. Docente-asesor entrevistado.

ción académica y metodológicas para la investigación. El primero se ha mantenido durante toda la década de estudio. Los otros dos se han incorporado según las exigencias y demandas de los tesisistas. El desarrollo del marco significa un proceso constante de ajustes y de revisión, por parte del tesisista, en base a la retroalimentación semanal de sus docente-asesores.

Posteriormente, la *Fase 3–Desarrollo empírico-comunicativo* se desarrolla el diseño metodológico. Se realiza el trabajo de campo y el análisis e interpretación de los datos. Se busca culminar la aprobación del informe final de tesis por el docente-asesor en el Seminario de Tesis II. Los tesisistas manifiestan que existían algunos inconvenientes y confusiones respecto a ellos. “Muchos de mis compañeros sufrieron con los temas metodológicos porque hay diferencias muy sutiles dentro de lo cualitativo, el estudio de caso, entrevista, y si bien había profesores que eran muy buenos, yo lo sentía que estaban muy copados” (GF¹³2). La elección del diseño implica no solo las indagaciones y revisión bibliográfica previas. La orientación del docente-asesor es reconocida como fundamental.

la consolidación de comprender el método, aparte de que uno mismo tiene que revisar su bibliografía, fue que tuve una muy buena asesora. Una asesora no solamente te debe confirmar si vas bien en el método, tiene que brindar alternativas y, sobre todo, no solamente ocuparse de eso, sino ser un acompañamiento afectivo tipo consejería académica (ED¹⁴ 1).

Uno de los momentos más difíciles para varios fue “el análisis de información porque requería de transcripciones y codificaciones que más que difícil era tiempo para análisis de abundante información” (E¹⁵18). “La recogida de información fue sin duda un aspecto desalentador, pues gestionar los momentos para recabar la data no fue sencillo, pues supuso varios trámites y conversaciones previas, y muchas veces dependía de otros para que la investigación progrese en este punto” (E7). Es justamente para casos como estos, donde el tiempo disponible de los tesisistas no necesariamente juega a su favor, que el programa les da la oportunidad de trabajar por su cuenta hasta antes de culminar el siguiente semestre académico. Sin embargo, esta oportunidad demanda un avance sustantivo del informe final de tesis para el término de esta etapa.

Por último, en esta fase, también, se concluye la redacción del informe final de tesis. Aquí, la Dirección del Programa introduce a docentes extranjeros visitantes para retroalimentar el avance de los tesisistas; exponer sobre temas de investigación y socializar experiencias educativas/investigativas. “Aprovechamos los convenios para traer visitantes y escuchen sustentaciones de los estudiantes, [...] esto significó asegurar la presencia de colegas de distintas instituciones que además lideraban programas de Maestrías en líneas similares” (DE¹⁶1). Dichos docentes extranjeros generan espacios de diálogo entre los actores involucrados e impulsan la calidad de las tesis al incorporar la mirada evaluativa de colegas de otros países.

Finalmente, en la *Fase 4–Sustentación y grado* se obtiene el grado de maestro e incluye la etapa de lectura y observaciones de los jurados y su levantamiento por parte del jurado. Se inicia con la aprobación del informe final de tesis por el docente-asesor y el director del Programa. De optarse por el plazo extendido de poco menos de un semestre de trabajo independiente del tesisista, este también se incluye en esta etapa. Mientras, el docente-asesor asignado continúa su labor de acompañamiento al tesisista.

13. Graduado en Grupo focal.

14. Graduados entrevistados.

15. Graduado encuestado.

16. Directivo entrevistado.

Se cierra así el proceso de investigación que logra la tesis para obtener el grado de maestro oportunamente. Su estructura pautea dinámicas que marcan un trabajo secuencial del tesista y que se complementa con la mediación pedagógica del docente-asesor y la actuación colaborativa de la Dirección del Programa. Asimismo, estas pautas también incluyen simplificaciones en los subproductos y productos a elaborar adecuando sus características formales y de análisis al nivel de un programa de maestría.

4.2 La mediación pedagógica del docente-asesor de tesis de maestría

Los tesistas identifican como beneficiosa la experiencia de contar con un docente-asesor, mostrando valoración por su labor. Reconocen su complejidad que va más allá de la sola orientación académica.

Yo tuve una asesora de verdad, con la que tuve una buena relación, buen vínculo, una persona amable, interesada, que tenía una visión de lo que yo estaba haciendo, pero es bien difícil de que una sola persona pueda conocer del tema, la metodología, la investigación, el enfoque [...] (GF¹⁷4).

Era difícil tener una noción de cómo planificar y cómo debía quedar el informe final. Por otro lado, durante la elaboración de tesis estuve embarazada y tuve a mi bebé. Fue cansado y difícil, pero gracias al apoyo y comprensión de mi asesora, pude sacar todo adelante de la mejor manera posible (E¹⁸11).

Por su parte los docente-asesores manifiestan que influyen otros factores, también: “me preocupo en el aspecto emocional del estudiante que, en la experiencia, ayuda a tomarlo en cuenta para asesorar. Entonces, considero que sí, eso es una fortaleza que he aprendido a desarrollar” (AE¹⁹4). Al respecto, otro docente-asesor señala que entiende las motivaciones o dificultades más allá de los estudios por lo que busca “[...] siempre darle confianza, seguridad de que va por buen camino y que así es el proceso de investigación” (AE1).

Un aspecto difícil, fue el conocer al estudiante a nivel de actitud, porque eso influye fuertemente en el desarrollo de la tesis, por ejemplo, el que una estudiante no comprenda que el plagio es grave y atenta con los principios éticos de la investigación (AC²⁰11).

Es justamente este reconocimiento de la naturaleza dialógica multifactorial y multidimensional del proceso por los docente-asesores lo que, a nuestro entender, le permite desarrollar una mediación pedagógica en apoyo al trabajo de los tesistas. Complementa y potencia los conocimientos sobre el tema y diseño metodológico que los docente-asesores manejan.

Creo que el papel de la asesora fue determinante. Aprendí muchísimo de ella y pudo orientarme por el mejor camino. Estaba abierta siempre a preguntas y ella misma me hacía preguntas que ponían en duda el trabajo, lo cual me ayudaba enormemente a saber qué camino tomar (E²¹11).

17. Graduado en Grupo focal.

18. Graduado encuestado.

19. Docente-asesor entrevistado.

20. Docente-asesor encuestado.

21. Graduado encuestado.

En este sentido, la Dirección del Programa busca desde el inicio de formar un grupo de docente-asesores con funciones claras y que, al co-dictar el seminario, tengan la oportunidad de intercambiar criterios, posturas y conocimientos tanto sobre lo metodológico como sobre lo que es una asesoría de tesis.

Entonces, mi primer periodo de gestión se marca mucho por la necesidad de tener lineamientos claros para lo que es la asesoría de tesis [...] Entonces, en el texto colocamos que era proceso, asesoría, acompañamiento, de guía, de formación en el estudiante que finalmente le permitía llevar a cabo un trabajo de investigación con fines de graduación [...] decíamos que había la función de parte del asesor, el de orientador, el de motivador y el de evaluador (DE²²).

Por otro lado, este énfasis en la labor del docente-asesor se complementa y hace sinergia con el cuidado que la Dirección del Programa también puso en la asignación de los docente-asesores:

las estrategias eran digamos, saber quiénes eran, quienes podrían ser los asesores Ad Hoc para cada estudiante de acuerdo con sus condiciones. Eso ya lo hemos ido un poco trabajando ya para el grupo del 2019, 2020 y 2021. [...] eso nos llevó a pensar, ¿qué asesor podría asumir determinado estudiante con ciertas características? Porque también hay asesores con tales características, la idea era poder hacer ese cruce, seguimos trabajando en ello (DE1).

Un tema que no está claro para los docente-asesores es la naturaleza del programa: profesionalizante o de investigación. “Debería hacerse un estudio de las tesis mismas” (AE²³9). Ello afecta el tipo de tesis que se realizan. Estas tienen una estructura de tesis más o menos clásica de investigación que, generalmente, se ocupan de problemáticas de sus centros de labores, pero no ponen el énfasis en su práctica docente.

4.3 El contexto institucional a cargo de la Dirección del Programa de Maestría

El desarrollo del proceso de investigación del tesista y de la mediación pedagógica de los docente-asesores se enmarca en un conjunto de actividades de apoyo a la elaboración de tesis, que realiza la Dirección del programa, durante la década de estudio como casi constantes (ver figura 5). Ello pone sobre el tapete la relevancia del rol activo que cumple la dirección del PME-EP-UCP desde su capacidad de crear oportunamente condiciones que contribuyan a la elaboración de la tesis, desde el reconocimiento de su complejidad. Esta propuesta de formación ha sido construida histórica y participativamente con la colaboración de los docentes y docente-asesores quienes han tenido a su cargo los cursos de investigación. “A partir de las opiniones de los docentes que participan, nosotros [...] leemos lo que dicen y a partir de ello vamos construyendo, que es lo que podríamos ir incorporando en el programa, que es lo que podríamos ir fortaleciendo” (DE²⁴1).

De esta manera, la dirección de Programa supo aceptar/proponer continuidades y cambios que perfilan a la ruta como una propuesta educativa viva, capaz de “convertir a la experiencia en una base de conocimiento” (Barbosa-Chacón et al., 2017, p. 6). Ante la diversidad de necesidades investigativas con las que ingresan los maestrandos, la Dirección del Programa manifiesta flexibilidad y capacidad de respuesta oportuna para el apoyo de la tarea de investigación del tesista y de acompañamiento y capacitación del docente-asesor.

22. Directivo entrevistado.

23. Docente-asesor entrevistado.

24. Directivo entrevistado.

Figura 5

Dinámicas de trabajo de la dirección del programa de maestría en educación PUCP: Período de gestión 2018 – 2020.



Fuente: Elaboración propia a partir de la memoria de gestión 2018 - 2020 de la dirección del Programa de Maestría en educación PUCP.

5. Conclusiones

Los elementos transferibles de la experiencia sistematizada a otros programas de posgrado se refieren a la tesis tanto desde la perspectiva de la tesis como producto como de la de proceso.

Desde la perspectiva de la tesis como producto, dos son los elementos transferibles identificados. Uno, la investigación que se realiza en la tesis de maestría es acotada y responde a las exigencias de construcción de conocimiento propias del nivel de formación de una maestría. Cumple con mostrar las competencias investigativas de los maestrandos. Se caracteriza mayoritariamente por un enfoque cualitativo y un método de estudio de casos que facilitan su culminación al término del Seminario de tesis II. Aborda una pregunta de investigación posible de ser respondida en el plazo de tres semestres académicos exhibiendo coherencia y consistencia lógica y metodológica como señal de calidad. Se trabajan tres tipos de investigaciones: empíricas, documentales-bibliográficas y de sistematización de experiencias con el predominio de un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo, fundamentalmente. Sigue

un esquema base tentativo que cumple una función prospectiva que ayuda al maestrando en dosificar y organizar sus esfuerzos. Sin embargo, estas características del informe no se imponen a los maestrandos, sino que se dialogan con ellos y de preferir otras alternativas, se les brinda el apoyo que necesiten. Dos, el plan de tesis, como primer planteamiento de la investigación, muestra una claridad, coherencia y consistencia teórico-conceptual y metodológica que dan muestra de lo sistémico de la propuesta de indagación. Sin embargo, su extensión no es muy larga. El dedicarle un semestre entero y los primeros días de otro se condice con la complejidad de la etapa inicial y una planificación acuciosa de la investigación a realizar.

Desde la perspectiva de la tesis como proceso, nos parece útil diferenciar los elementos transferibles para cada uno de los tres actores identificados. Desde el proceso de investigación que realiza el tesista, dos son los elementos transferibles. Uno, una propuesta formativa en investigación que se desarrolla como una hoja de ruta con tiempos para explorar y reflexionar, hitos con momentos específicos de llegada y productos a entregar que configuran, secuencialmente, el informe final de tesis. Dentro de ella, resaltan la *Fase 0-Gestión*, previa al inicio oficial de la tesis, y las sesiones plenarias de socialización. Adicionalmente, la propuesta incluye recursos tanto bibliográficos como didácticos que la configuran como todo un paquete *llave en mano* que, de seguirse a pie juntillas, permite la sustentación oportuna de la tesis y la meta de graduación de maestro.

Este tipo de propuestas calza muy bien con las características de los maestrandos del programa. Son jóvenes en plena edad productiva. Trabajan. Tienen responsabilidades familiares que afrontar y muestran un bajo desarrollo de sus habilidades investigativas, especialmente aquellas vinculadas con la elaboración de tesis. El tener una ruta clara y programada de antemano permite a los tesistas organizar mejor sus tiempos y responsabilidades a fin de seguir lo pautado. Además, estas pautas les sirven para autoevaluar su propio avance y dosificar sus esfuerzos de acuerdo con sus otras responsabilidades. Actividades como las sesiones de socialización y recursos como los de las líneas de investigación les ayudan a suplir la fragilidad de sus habilidades investigativas.

Dos, el acompañamiento tanto del docente-asesor como de la dirección del Programa complementan la propuesta formativa brindando los recursos cognitivos, emocionales y volitivos necesarios para superar las dificultades e incertidumbre que el desarrollo de un proceso de tesis de maestría implica. Frente a la dispersión o al entrapamiento en el proceso, el tesista cuenta con alguien a quien recurrir para superar el impasse.

Desde la mediación pedagógica, los docente-asesores desarrollan una acción dual de acompañamiento y formación en investigación que va más allá de la sola orientación disciplinar o metodológica en el proceso de elaboración de tesis. Abarca también la dimensión afectivo - cognitiva. El programa cuenta con un grupo de docente-asesores diverso en conocimiento profesional y experiencia de vida y asesoría de tesis que constituye un pilar sólido para el funcionamiento de la hoja de ruta. Esta labor les demanda una dedicación, en tiempo y esfuerzo, mucho mayor a la reconocida por la Escuela de Posgrado que se relaciona con la complejidad del proceso de elaboración de tesis y las frágiles competencias investigativas de los tesistas. Sin embargo, está poco reconocida por la Escuela de Posgrado.

Desde el manejo del contexto institucional, la dirección del programa de maestría genera una dinámica colectiva de construcción de materiales didácticos que facilita su producción y refuerza un sentido de comunidad con la institución. Ello propicia una visión compartida del producto y proceso de investigación para tesis. Su foco está en la calidad de las tesis y la graduación oportuna.

Referencias

- Barbosa-Chacón, J., Barbosa, J., y Villamizar, J. (2017). Aspectos metodológicos de la Sistematización de Experiencias Educativas (SE): Aportes desde la formación universitaria. *Revista ESPACIOS*, 38(35), 17-36. <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/a17v38n35p17.pdf>.
- Barnechea, M., y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Revista Tendencias & Retos*, (15), 97–107. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., y Passeron, J. (1993). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta de Moebio*, (23), 204-216. <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>.
- Chambilla, S. (2020). *Factores que limitan la elaboración de tesis en la Maestría de Educación Superior de la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa* [Tesis de Maestría, Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12773/11823/UPchals.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ferreira, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., y Urzúa, S. (2017). *At a Crossroads. Higher Education in Latin America and the Caribbean*. International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/26489/211014ovSP.pdf?sequence=5&isAllowed=y>.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>.
- Jorquera, A. (2015). Construyendo el diálogo entre saberes: formación y *sensus communis* en el entorno del científico venezolano. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 30(1), 113 – 129. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>.
- Mamani, O. (2019). El asesor de tesis como Coach: una alternativa para impulsar la producción científica estudiantil. *Educación Médica Superior*, 33(1), 1–13. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v33n1/1561-2902-ems-33-01-e1590.pdf>.
- Méndez, J. A. (2016). Prólogo: Formar para configurar. En: Vergara, M. y Calderón, R. (Eds.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (11–15), Universidad de Guadalajara. <https://docplayer.es/51127848-Procesos-de-formacion-y-asesoria-en-programas-de-posgrado-en-educacion-en-latinoamerica.html>.
- Merino, R. (2019). Factores que influyen en la elaboración del Proyecto de Tesis de Maestría. *Acta Herediana*, 62(1), 134-142. <https://revistas.upch.edu.pe/index.php/AH/article/view/3616/4012>.
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *ENTORNOS*, (24), 171–183. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3798839.pdf>.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Océano.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2020). *Reglamento de la Escuela de Posgrado*. <https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2021/05/03103325/Reglamento-de-la-Escuela-de-Posgrado.pdf>.

- Riscanevo, L. (2021). El habitus. *Revista Habitus: Semilleros de investigación*, 1(1), e13687. <https://doi.org/10.19053/22158391.13687>.
- Sañudo, L. (2016). Procesos de asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica. En: Vergara, M. y Calderón, R. (Eds.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica*, (39–45), Universidad de Guadalajara. <https://docplayer.es/51127848-Procesos-de-formacion-y-asesoria-en-programas-de-posgrado-en-educacion-en-latinoamerica.html>.
- Torres, J. (2016). Las tutorías de tesis en posgrados en educación: relación dialógica que posibilita la co-construcción del mundo. En M. Vergara y R. Calderón (Eds.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica*, (375–397), Universidad de Guadalajara. <https://docplayer.es/51127848-Procesos-de-formacion-y-asesoria-en-programas-de-posgrado-en-educacion-en-latinoamerica.html>.
- Vara, A. (Ed.). (2008). *La Tesis de Maestría en Educación. Una guía efectiva para obtener el Grado de Maestro y no desistir en el intento*. Tomo I. El Proyecto de Tesis. Instituto para la Calidad de la Educación Universidad San Martín de Porres.
- Vergara, M. (2016). Introducción. En M. Vergara y R. Calderón (Eds.), *Procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica*, (pp. 17–35), Universidad de Guadalajara. <https://docplayer.es/51127848-Procesos-de-formacion-y-asesoria-en-programas-de-posgrado-en-educacion-en-latinoamerica.html>.



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



**PROGRAMAS DE POSTGRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**



UCSC

PROGRAMA DOCTORADO EDUCACIÓN EN CONSORCIO - ACREDITADO

Objetivo General

Generar conocimiento contextualizado sobre la cultura escolar en el marco de la investigación educativa desde una perspectiva interdisciplinaria con el fin de producir innovación y cambio social.

Requisitos de postulación

- Debe poseer Grado de Magíster en el área de Ciencias Sociales y/o Humanidades. En el caso de estudiantes extranjeros eventualmente se admitirá el Grado de Licenciado, siempre y cuando: sus programas tengan un mínimo de horas que lo hagan homologable a un Magíster, evidencien productividad, etc.
- Demostrar potencial investigativo mediante la presentación de un Pre-Proyecto de Investigación que explicita su tema de interés acorde a las líneas de investigación declaradas en el consorcio. Es importante señalar que ese esbozo no necesariamente será el proyecto definitivo de la tesis doctoral.
- Demostrar la suficiencia de inglés necesaria para desarrollar estudios de postgrado. Para ello se debe rendir una prueba específica centrada principalmente en comprensión lectora. Si el nivel alcanzado no es el adecuado se dará un plazo que no excederá el 4º semestre del plan de formación para demostrar haber adquirido esta capacidad.
- Presentarse a una entrevista personal para evaluar la consistencia de la postulación con la oferta académica del programa. Se tomará en cuenta la Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa.
- Demostrar solvencia económica y disponibilidad de 44 horas semanales para los estudios presenciales.

Documentos de postulación

- Currículum Vitae actualizado que dé cuenta de la trayectoria académica y profesional, siguiendo el formato propuesto.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: su interés por ingresar al programa; las razones que lo llevan a postular; qué espera del programa; sus competencias para este programa y; su proyección con este programa.
- Pre-Proyecto de Investigación siguiendo el formato propuesto.
- Dos cartas de referencias de académicos que evidencien formación previa satisfactoria a las exigencias del programa. Una de ellas debe pertenecer a un académico de la institución donde se graduó.
- Fotocopia del RUT por ambos lados.
- Certificado legalizado del grado académico de Magíster, Licenciatura y Título Profesional.
- Certificado de Notas de Pregrado y de Postgrados.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes presentados en el Currículum Vitae (Postítulos, Diplomados, Participación en Proyectos, Congresos, Artículos, Ayudantías, Premios, etc.).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.

Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – ACREDITADO

Objetivo del Programa

Desarrollar en los docentes las capacidades de reflexión e indagación sobre las áreas de la educación: curriculares, didácticas y evaluativas, según las distintas menciones- centradas en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo actual.

Objetivo General según Mención

Evaluación Curricular: Desarrollar la capacidad de indagación en problemáticas claves del campo temático de la evaluación curricular, así como su comprensión teórica y manejo operativo, formando un especialista de alto nivel y con capacidad de asumir los desafíos actuales que surgen desde el interés nacional por el mejoramiento de la calidad de nuestro sistema educativo. **Didáctica e Innovación Pedagógica:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas esenciales del quehacer didáctico de aula, diseñar proyectos de intervención pedagógica con sentido innovador, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de educación. **Evaluación de los Aprendizajes:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas referidas a los aprendizajes de los estudiantes en el sistema educativo formal, diseñar proyectos de indagación e intervención en este ámbito pedagógico, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.

Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Proyectos, Congresos, Artículos...).
- Certificados o constancias de experiencia profesional académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR – ACREDITADO

Dirigido a:

Profesionales de diferentes disciplinas que se desempeñan en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica, o bien, que tengan proyectado desempeñarse en la educación superior en el corto plazo.

Objetivo General

Este programa de formación tiene como objetivo desarrollar la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional.

Requisitos de Postulación

Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Curriculum Vitae actualizado.
- Copia legalizada de Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración.
- Copia legalizada del grado académico de Licenciado /Otro.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Documentos necesarios para presentar en la entrevista

- Copia de Certificado de Notas de Pregrado.
- Copia de certificado de ranking (opcional).
- Copias de certificados de antecedentes académicos relevantes en sus estudios de pre-grado (constancias de ayudantías, certificados de participación en congresos o seminarios u otros).
- Copias de Certificados de cursos de perfeccionamiento, post títulos y/o posgrados.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL - ACREDITADO

Objetivo

Formar post-graduados en Psicopedagogía y Educación Especial con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina y para integrar equipos interdisciplinarios que contribuyan a su desarrollo.

Requisitos de Ingreso

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado en Educación y/o de un Título Profesional obtenido con un plan mínimo de 400 créditos (8 semestres) como mínimo.
- Experiencia profesional y/o académica en el área de la Psicopedagogía y Educación Especial.

Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Ayudantías, Proyectos, Congresos, Artículos publicados).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA-ACREDITADO

Objetivos

- Formar graduados con conocimientos disciplinares y competencias investigativas que les permitan contribuir al desarrollo de nuevo conocimiento en el área de la lingüística aplicada.
- Formar graduados con un sello en la valorización de los aspectos éticos, legales, interculturales de su profesión y de la investigación en el área de las lenguas, a la luz de los principios católicos de la fe cristiana.
- Formar graduados con una capacidad de reflexión sobre el papel que desempeñan las lenguas como vehículo de comunicación internacional en el panorama multicultural y plurilingüe contemporáneo.
- Formar graduados con la capacidad de proyectar su formación avanzada hacia nuevas formas de comunicación, intervención social y generación de conocimiento.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Demostrar habilidad lectora en inglés mediante la aprobación de un examen de comprensión de lectura de textos del ámbito de la Lingüística Aplicada. Si el candidato reprueba el examen, cuenta hasta fines del primer año del programa para rendir la prueba nuevamente.
- Demostrar disponibilidad horaria para ingresar al programa, los Viernes desde las 14:00 a las 21:00 horas y Sábados desde las 08:00 a las 14:00 horas.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.
- Currículum Vitae actualizado.
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado o de Título Profesional.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Cursos Electivos

El Programa de Magíster en Lingüística Aplicada ofrece los siguientes cursos electivos que se dictan según las preferencias de cada cohorte:

- Fonética y Fonología General.
- Lenguas y Sociedad.
- Análisis del Discurso.
- Introducción a la Neurolingüística.
- Conciencia gramatical y producción.
- Sociolingüística.
- Semántica Ideativa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA EN EL AULA

Objetivo

Formar post-graduados en Didáctica de la Matemática, según las menciones por nivel educativo, con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina en el aula.

Perfil Académico

El Magíster propone dos líneas de trabajo fundamentados en la Didáctica de la Matemática: investigación y desarrollo. En ambas modalidades el Programa de Magíster en Didáctica de la Matemática propone tres menciones: Educación Básica, Educación Media y Educación Superior, según la elección del postulante.

Perfil de ingreso

El programa está dirigido a profesores de educación básica, educación media, licenciados y profesionales afines del área de la Matemática que deseen especializarse en Didáctica de la Matemática, tanto en el ámbito investigativo como en el desarrollo de proyectos para la enseñanza de la Matemática.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado y/o de un Título Profesional con un plan mínimo de estudios equivalente a 400 créditos (8 semestres).
- Completar Formulario de Postulación en línea.

Documentación en formato PDF

- Currículum Vitae.
- Fotocopia de carné por ambos lados.
- Certificados legalizados de grados y/o títulos profesionales.
- Certificado de notas de pregrado.
- Certificados de participación en actividades académicas y experiencia profesional.
- Carta personal fundamentando la postulación: a) Su interés por ingresar al programa y las razones que lo llevan a postular. c) Las expectativas que tiene Ud. del programa. d) Sus competencias para este programa. e) Su proyección con este programa.

Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y debates.

REXE opera con un comité editorial compuesto por: a) Consejo Editorial, integrado por un grupo de académicos nacionales e internacionales de larga trayectoria y productividad científica, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, su política editorial y las normas de publicación y revisión de los artículos. Establece políticas que permitan agregar valor añadido a la revista, propone autores y temas para los siguientes números, así como también define la estructura de cada publicación. b) Consejo de Redacción, constituido por un grupo de académicos pertenecientes a la institución editora de la revista, que se encarga de supervisar las normativas de publicación en los artículos recepcionados, sugerir modificaciones para que se ajusten a ellas y tomar decisiones sobre el envío a un tercer árbitro cuando un determinado artículo no presenta acuerdo entre los dos árbitros, y por un c) Comité Científico Evaluador de cada Número, integrado por una comunidad de expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es actuar en calidad de árbitros frente a cada artículo que postula para ser publicado en un número específico de la revista de acuerdo a una pauta preestablecida para cada categoría de artículos (investigación, debate y experiencias pedagógicas).

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de Investigación publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de Estudios y Debates publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de Experiencias Pedagógicas recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico.

Periodicidad: Cuatrimestral (abril, agosto, diciembre)

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and debates.

REXE has an editorial committee integrated by: a) Editorial Board composed by national and international academics with prestigious career and scientific production. The board is in charge of reaching the objectives established for this journal, besides revising and editing the articles. The committee suggests topics and authors for each issue and manages the structure of the journal. b) Editorial Board: it is formed by academics from the editorial institution. The academics are in charge of supervising the articles that will be published, suggesting modifications, if necessary, and asking for a third reviewer if there is no consensus between the first two. c) Scientific committee: this committee is formed by different experts related to several areas that this journal published. The main function is to be a referee for each submitted article that wants to be published in this journal. The four main categories for publication are research, pedagogical experiences, studies and debates.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical.

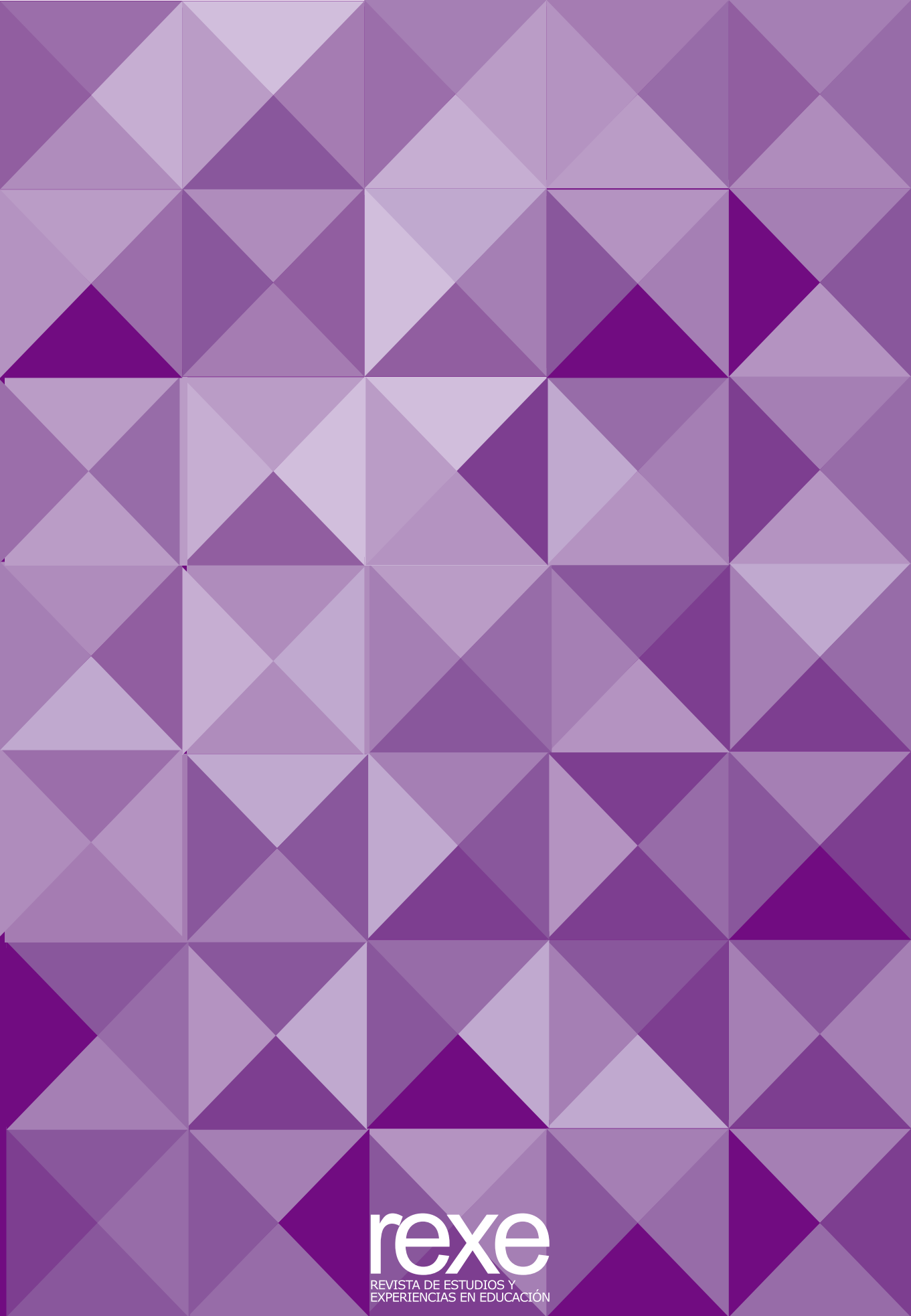
Frequency: thrice each year (April, August, Dezember).

Deadline for article reception: during the whole year.

Arbitration system: each article that is received by REXE will be submitted to a blind-reviewer, which means that neither the reviewers nor the authors will be informed of the names. The article will be sent to two experts, if the evaluation is positive, the article is published. If a positive and a negative evaluation are received, the article is sent to a third person. If after the third opinion the article is not ready to be published, the editorial board will suggest to the author (s) a revision,

after that the decision of publishing or rejecting the article will be made. However, if two negative reviews are received from the reviewers the article will not be published. Authors will be informed of the final decision in all the cases previously mentioned.

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541, Phone: 56 - 41 - 2345393
Concepción, Chile
rexe@ucsc.cl



rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN