

VOL.22
NÚMERO 50
DICIEMBRE 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

Diciembre 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° 50, agosto - diciembre 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

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

Editora

Dra. Angélica Vera Sagredo, 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.

Comité Científico Evaluador del Número 50

Ximena Suarez Cretton (Universidad Arturo Prat, Chile); Pedro Sotomayor Soloaga (Universidad de Atacama, Chile); Marcela Romero Jeldres (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile); René Valdés Morales (Universidad Andrés Bello, Chile); Antoni Arasanz Mayolas (Universidad Internacional de Valencia, España); Rosse Marie Vallejos Gómez (Universidad de Concepción, Chile); Julio Salazar Gómez (Tecnológico Nacional de México, México); Dides Hernández Silvera (Universidad Católica de Argentina, Argentina); Yensy Estive Yera (Universidad Central Martha Abreu de las Villas, Cuba); Nicolás Sánchez Acevedo (Universidad Central, Chile); Ronnie Alejandro Videla Reyes (Universidad de La Serena, Chile); Marcelo Prado Amaral-Rosa (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil); Adolfo Berríos Villarroel (Universidad Católica del Maule, Chile); Diana Alexandra Pacheco Torres (Universitaria Colegio Mayor del Cauca, Colombia); Jorge García Villanueva (Universidad Pedagógica Nacional, México); María Mercedes Yeomans Cabrera (Universidad de Las Américas, Chile); Carolina González Ramírez (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile); Felipe Bastidas-Terán (Universidad de Carabobo; Venezuela); Christian Andrés Quinteros Flores (Universidad Católica del Maule, Chile); Marcela Gaete Vergara (Universidad de Chile, Chile); José Miguel Fuentes Salazar (Universidad de Chile, Chile); Natalia Fátima Sgreccia (Universidad Nacional de Rosario, Argentina); Juan Rubio González (Universidad de Atacama, Chile); Lilia Esther Guerrero Rodríguez (Universidad Veracruzana, México); Sonia García Segura (Universidad de Córdoba, España); Juan Aspeé Chacón (Universidad Técnica Federico Santa María, Chile); María del Socorro Rodríguez Guardado (Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México); Cristhian Almonacid Díaz (Universidad Católica del Maule, Chile); Clara Jessica Vargas D'Uniam (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú); Jorge Rojas-Bravo (Universidad de Concepción, Chile); Eugenio German Sánchez Espinoza (Universidad Arturo Prat, Chile); Vanessa Denisse García García (Universidad Autónoma de Chile, Chile); Fernanda Telles Márques (Universidad de Uberaba, Brasil); Michel Riquelme Sanderson (Universidad Arturo Prat, Chile); Nelly a Lagos San Martín (Universidad del Bio Bío, Chile); Tania Tagle Ochoa (Universidad Católica de Temuco, Chile); Jorge Manuel Rojas-Bravo (Universidad de Concepción, Chile); Sandra Paola Sunza Chan (Universidad Autónoma de Yucatán, México); Pablo Daniel García (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina); Eduardo Ravanal Moreno (Universidad Santo Tomás, Chile); Samuel Alejandro Portillo Peñuelas (Instituto Tecnológico de Sonora, México); Natalia del Pilar Henríquez Cabezas (Universidad de Chile, Chile); Valeska Concha-Díaz (Universidad de Valencia, España); Rodrigo Barchi (Universidade Ibirapuera, Brasil); Gracia Navarro Saldaña (Universidad de Concepción, Chile); Julio Fernando Salazar Gómez (Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca, México); Soffía Carbone Bruna (Universidad de Santiago de Chile, Chile).

Producción Editorial

Corrección en inglés

Dr. Juan Molina Farfán

Mg. Héctor Vega Pinochet

Universidad Católica de la Santísima Concepción

SUMARIO

PRESENTACIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

CRISTINA BELLIDO DEL PINO Y CRISTINA MARÍA GARCÍA FERNÁNDEZ La importancia del primer año de práctica profesional en el proceso de identidad docente	12
ROCÍO CRISTI-GONZÁLEZ, YEYSI MELLA-HUENUL, CRISTIAN FUENTEALBA-ORTIZ, ALEXIS SOTO-SALCEDO Y RICARDO GARCÍA-HORMAZÁBAL Competencias docentes para el aprendizaje profundo en estudiantes universitarios: una revisión sistemática	28
CAROLINA FLORES-LUEG, SOFÍA SÁNCHEZ-NOVOA Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica	47
YOSBELTH PEDRO CHAVESTA-INCIO Y MARÍA DE LOS ÁNGELES SÁNCHEZ-TRUJILLO El pensamiento crítico en los estudiantes de una Escuela Nacional Superior de Arte	65
DANIEL GÓMEZ-MENESES Y HORACIO SOLAR-BEZMALINOVIC Colaboración en co-docencia cuando se promueve la habilidad de argumentación en el aula de matemáticas	82
MARCELA SILVA-HORMAZÁBAL Y ÁNGEL ALSINA Promoviendo el desarrollo profesional docente en STEAM: Diseño y validación de un programa de formación	99
ANA CANCINO ULLOA Y CARLA E. CONTRERAS-SAAVEDRA Descripción del Índice Satisfacción con la Vida (LSI-A) de personas mayores participantes en Programa del Adulto Mayor en una universidad chilena	121
PAMELA BARRIA-HERRERA Y FELIPE ZURITA GARRIDO Protagonistas de la convivencia escolar: roles y actuaciones en la escuela desde las políticas educativas chilenas	141
VLADIMIR CAAMAÑO- VEGA, PABLO J. CASTRO, INGRID GONZÁLEZ-PALTA, DAVID CUADRA-MARTÍNEZ Y CRISTIAN OYANADEL Identidad reflexiva docente de estudiantes de profesorado al evaluar una práctica educativa	157
SERGIO AUGUSTO RODRIGUES, VALÉRIA CRISTINA RODRIGUES-SARNIGHAUSEN, ALEXANDRE DAL-PAI, ROGÉRIO FERREIRA SGOTI Y FELIPE KORBUS-SUTILI Percepções de discentes em engenharia sobre as atividades remotas do início da pandemia Covid-19	176
FANCY CASTRO-RUBILAR, ARIEL YÉVENES-SUBIABRE, SANDRA MOLINA-CASTILLO Y JUANA CASTRO-RUBILAR Docencia en Pandemia: Percepciones del Profesorado	199

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

LIDIA VALDENEGRO-FUENTES Modelos de Formación del Profesorado e Identidad Docente: Una articulación necesaria	215
FRANCISCA BEROIZA-VALENZUELA La neurociencia cognitiva en la Formación Inicial Docente chilena	235
SONIA BRITO-RODRÍGUEZ, LORENA BASUALTO-PORRA Y LUIS REYES-O-CHOA Propuesta metodológica para la evaluación de competencias genéricas identitarias en educación superior	251
VANESSA ORREGO-TAPIA La Rotación y deserción docente en Chile: ¿Por qué es importante y cómo prevenirla y/o mitigarla?	267

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

BRAULIO VÁSQUEZ ESPINOZA Elementos que promueven y dificultan procesos de mejora en la escuela: análisis desde una experiencia de acompañamiento	286
LUCIANA MORINI Y LUISINA MARCOS BERNASCONI Enseñanza de la historia de la alfabetización a partir de una consigna de análisis de cuadernos escolares	301
SANDRA PAOLA SUNZA-CHAN Y MARÍA FABIOLA SANORES-SABIDO Tutoría de acompañamiento académico desde la virtualidad en tiempos de COVID-19: experiencias de transformación en el nivel superior	317
BENJAMÍN CARCAMO El impacto de una experiencia de enseñanza en la autoeficacia de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en etapa de formación	336
MARIA PEREZ-ALIA Y PAOLA PEROCHENA-GONZÁLEZ Efectos de la Educación a Distancia en Educación Primaria durante el confinamiento y propuestas para el desarrollo de la Competencia Digital Docente	355

PRESENTACIÓN N° 50

Ponemos a disposición de la comunidad académica el número 50 de REXE, el tercero y último del año 2023. Los veinte trabajos que lo constituyen son el resultado de un riguroso proceso de evaluación y selección, que da cuenta del consolidado interés de investigadores tanto chilenos como extranjeros por contribuir a la investigación pedagógica desde nuestra revista. Se hallan en esta edición once investigaciones, cuatro debates y cinco experiencias.

Las primeras cuatro investigaciones se circunscriben al ámbito de la educación superior. La primera de ellas analiza el impacto del primer año de práctica en la construcción de la identidad docente, mediante el uso del autoinforme, en maestras y maestros de las provincias de Jaén y Córdoba, en España. Le sigue un trabajo que busca determinar, a partir de un análisis bibliográfico extenso, las competencias docentes capaces de suscitar aprendizajes profundos en estudiantes universitarios del ámbito latinoamericano. Un artículo sobre la construcción de significados a partir de las reflexiones producidas en el curso de la práctica profesional de estudiantes de Pedagogía en Educación general Básica y otro trabajo que propone una semblanza de los procesos de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de la Escuela Superior de Arte de Lima completan esta primera parte.

La quinta investigación estudia los efectos de la contribución del docente de educación especial en el ámbito de la co-docencia cuando se trabaja la habilidad argumentativa en el aula de matemáticas. El estudio siguiente expone el diseño y validación de un programa de formación para el profesorado chileno en sus primeras etapas, centrado en la educación integrada STEAM. La descripción del índice de Satisfacción por la Vida en personas que participan de un programa para adultos mayores en una universidad del sur de Chile es el tema del siguiente artículo. A continuación, se halla una investigación que examina las responsabilidades y roles de los distintos actores de la comunidad educativa en el ámbito de la convivencia escolar, seguida por un estudio que describe e interpreta la construcción de Teorías Subjetivas en relación al Tiempo Instruccional en profesores de la Región de Coquimbo, en Chile. Completan la sección de investigaciones un análisis de las percepciones de estudiantes de ingeniería sobre la incorporación de la modalidad a distancia durante la primera etapa de la pandemia del Covid-19 en el contexto brasileño y un trabajo que, considerando el mismo contexto pandémico, analiza las exigencias que la modalidad online ha tenido para el quehacer docente.

El primero de los cuatro debates incluidos en el presente número se centra en la necesidad de articulación entre los modelos de formación pedagógica y el desarrollo de la identidad docente. El siguiente trabajo discute, basado en una revisión bibliográfica, la necesidad de utilizar los aportes de la neurociencia cognitiva en la formación inicial docente. La elaboración de una propuesta metodológica para la evaluación de competencias genéricas identitarias en educación superior y un estudio sobre los alcances de la rotación y deserción docente en el sistema educativo chileno completan esta sección.

Las cinco experiencias que cierran esta edición apuntan a temas diversos. Abre la sección un trabajo que se propone examinar, a través de la experiencia de un docente, los elementos que promueven y dificultan los procesos de mejora escolar. A continuación, se presenta la implementación de una estrategia basada en la utilización de materiales escolares para la enseñanza de la historia de la alfabetización, en el contexto argentino. Le siguen un estudio que, en el contexto de la pandemia, documenta las experiencias de tutoría virtual de una universidad mexicana y un análisis del impacto de la incorporación de la Autoeficacia Docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Cierra el número un trabajo que, a partir del impacto de la implementación de la educación a distancia, propone estrategias para el desarrollo de la competencia digital, en el contexto español.

Dr. Gerson Mora Cid
Director-Editor
Revista REXE

VOL. 22
NÚMERO 50
DICIEMBRE 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>

La importancia del primer año de práctica profesional en el proceso de identidad docente

Cristina Bellido-del-Pino y Cristina María García-Fernández
Universidad de Córdoba, Córdoba, España


Recibido: 06 de julio 2022 - Revisado: 19 de diciembre 2022 - Aceptado: 05 de abril 2023


RESUMEN

El período de la formación inicial del docente constituye una etapa clave en el desarrollo de su identidad como profesional de la enseñanza. El presente estudio pretende describir y analizar la percepción docente del primer año de práctica profesional y su influencia en el desarrollo de la propia identidad. Participaron un total de 106 maestras y maestros funcionarios de carrera (75,5% mujeres) de las provincias de Jaén y Córdoba, que fueron encuestados mediante el uso de autoinforme. Los análisis descriptivos señalaron que la formación inicial, el apoyo entre compañeros, las emociones y sensaciones experimentadas, el asesoramiento por parte de la inspección y los propios compañeros docentes, así como, el conocimiento y mejora de los aspectos básicos para esta etapa, perfilan el concepto y la identidad profesional de cada docente. Las conclusiones subrayan la importancia de investigar y mejorar la formación docente en sus primeros años para la mejora del sistema educativo.

Palabras clave: Formación docente; docente en prácticas; identidad docente; maestro; aprendizaje.

*Correspondencia: Cristina Bellido-del-Pino (C. Bellido-del-Pino).

 <https://orcid.org/0009-0003-1041-5402> (cristinabellido11@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0001-5189-4495> (cristina.garcia@uco.es).

The importance of the first year of professional practice in the teacher identity process

ABSTRACT

The period of training and professional practice is a key stage in the process of identity as a teacher. This study aims to describe and analyze teachers' perception during their first year of professional work and its influence on the development of one's own identity. A total of 106 professional teachers (75.5% women) from the provinces of Jaén and Córdoba participated and were surveyed using self-reporting. The descriptive analyses showed that initial training, peer support, emotions and feelings experienced, advice from the school authorities and colleagues, and knowledge and improvement of the basics for this stage shape the professional concept and identity of each teacher. The findings underline the importance of researching and improving teacher education in its early years for a better educational system.

Keywords: Teacher training; trainee teacher; teacher identity; teacher, learning.

1. Introducción

La adquisición de la "identidad como docente" constituye un proceso vinculado a la formación de su autoconcepto, en el que influye tanto la formación teórica recibida como las experiencias contextualizadas como docente, lo que permite integrar los fundamentos morales y racionales de la enseñanza (Gholami et al., 2020).

En este sentido, la literatura ha señalado el carácter dinámico y complejo de la identidad profesional de los/las docentes, en el que se incluyen elementos asociados a la autoeficacia, motivación, opiniones que reciben, relaciones con alumnado y compañeros/as, emociones que experimentan, compromiso, valores y creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la profesión docente en sí (Flores, 2020).

La formación docente, entendida como la preparación recibida para ejercer como maestro/a, responde a las exigencias y demandas formativas de cada sociedad, generándose necesidades de conocimiento cambiantes en las nuevas generaciones. En esta línea, la formación continua del profesorado se considera clave en la actualidad (Garzón et al., 2020). Por ello, debe ser completa y actualizada, a la vez que ajustada a los contextos cambiantes de su futuro alumnado, lo que implica que el período de formación inicial del docente debe estimular el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas al tiempo que les proporcionarle herramientas eficaces para el desempeño de su profesión, en coherencia con las demandas de calidad educativa de la sociedad (Sancho-Gil et al., 2017; Valeeva y Gafurov, 2017).

Además, durante el período de formación inicial, es fundamental la promoción de estrategias educativas vinculadas al buen ejercicio del profesional de la docencia en su contexto social, cultural y económico; considerando, además el papel formativo de la interacción con otros docentes en un contexto profesional, que aportaría conocimientos de manera simultánea (Flores, 2020). De hecho, se ha demostrado que las metodologías cooperativas en el alumnado universitario despiertan una mayor preocupación por el clima de aula, aumentan la motivación intrínseca y el rendimiento académico (Meroño et al., 2020; Valeeva y Gafurov, 2017). Sin embargo, aún los enfoques curriculares se centran más en la enseñanza que en el

aprendizaje (Valeeva y Gafurov, 2017), lo cual estimula el aprendizaje en base a paradigmas teóricos relegando a un segundo plano la práctica real en centros educativos.

Aunque si bien es cierto que esta tendencia está cambiando (Flores, 2020), algunos autores reflejan que los futuros docentes encuentran difícil relacionar las explicaciones teóricas con su necesidad de comprender los fenómenos educativos para, enfrentar las complejidades de la práctica escolar, siendo sus principales motivos la falta de referentes intelectuales sólidos, de métodos pedagógicos diversificados que atiendan a las necesidades del aula, así como la carencia de una comprensión integral de las complejidades de la enseñanza, de los diferentes contextos y situaciones que se encuentran en las escuelas y de los roles que deben desempeñar (Sancho-Gil et al., 2017).

La calidad en la enseñanza demandada por la sociedad pone el foco en el docente y, en su formación no solo a nivel teórico sino también, en las competencias adquiridas en el nivel de instrucción inicial (UNESCO, 2005). A pesar de ello, una de las problemáticas que presenta la adecuación de competencias docentes es la diversidad de situaciones y tareas que abarca esta profesión, es por ello, que estas se han convertido en un elemento clave dentro de la formación docente (Vezub, 2016). En esta línea, se ha señalado que muchos docentes afirman no sentirse completamente preparados para trabajar las necesidades derivadas de la diversidad del alumnado (García-Peñalvo, 2021; López y Contreras, 2020; Romijn et al., 2021; Vezub, 2016).

Aunque no existe un modelo preestablecido sobre las competencias que debería de tener el docente, algunos estudios como el de Villarroel y Bruna (2017) las clasifican en tres grupos: competencias básicas, que comprenden lo necesario para ejercer como docente; competencias específicas, que tienen como objetivo despertar experiencias útiles y significativas entre el alumnado; y competencias transversales, que se encuentran relacionadas con cuestiones de tipo afectivo y relacional con el entorno que los rodea. Dentro de este conjunto de competencias se encuentra la capacidad docente para generar un buen clima de aula, fundamental para la puesta en práctica del resto de competencias, ya que este favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tabera et al., 2015; Zysberg y Schwabsky, 2021).

1.1. Papel de docentes e inspectores en el asesoramiento del maestro/a en prácticas

La labor docente es considerada un proceso de colaboración, en el que se identifican y definen problemas educativos específicos dentro de un contexto determinado, para el que planifican soluciones didácticas conectando teoría y acción, con el fin de construir mejoras en la enseñanza y el aprendizaje (Badia et al., 2020). En esta línea, la literatura ha demostrado que el trabajo coordinado y la evaluación de necesidades de los futuros docentes mejora en gran medida la formación que reciben estos nuevos maestros, llevándolos a realizar cambios positivos en la forma de enfrentarse a situaciones educativas, empleando técnicas personalizadas y creadas bajo su propio criterio (Widodo y Allamnakhrah, 2020).

La falta de investigación en diferentes campos de la educación ha llevado en muchas ocasiones a que los docentes y sus formadores sigan métodos ya impuestos en el currículum para estructurar la enseñanza durante la formación inicial de los futuros docentes, sin generar en ellos la capacidad de elaborarlos a partir de sus propios criterios, resultados y objetivos. Se demostró que, gracias al trabajo coordinado en las comunidades de maestros y a la evaluación de las necesidades de los futuros docentes se mejora en gran medida la formación que reciben estos nuevos maestros, llevándolos a realizar cambios positivos en la forma de enfrentarse a algunas situaciones educativas, empleando técnicas personalizadas y creadas bajo su propio criterio (Widodo y Allamnakhrah, 2020).

Las comunidades docentes ayudan a los nuevos integrantes en la transformación de su propia identidad, gracias en parte al intercambio de conocimientos que les enriquece; siendo que la comunidad docente contribuye favorablemente a crear compromiso, resiliencia y capacidad para mejorar las habilidades empleadas en el desempeño de su trabajo. Por ello, es fundamental que la comunidad potencie la supervisión y “feedback” a los docentes durante su primer año de prácticas tanto por parte de los maestros que supervisan como por quienes sirven de apoyo (Richter et al., 2021; Villegas et al., 2020).

En un centro educativo, los docentes no solo se encargan de transmitir conocimientos al alumnado, sino que también se encargan de interaccionar con ellos/ellas, desarrollando competencias que demuestran si realmente están contribuyendo de forma adecuada en el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado (Resolución de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, 2019). Para esta labor se cuenta con el apoyo de inspectores y tutores, quienes orientan y evalúan las tareas ajustadas al contexto, que realizan los docentes en su primer año de prácticas (Resolución 8 de octubre, 2019; Tabera et al., 2015).

La Resolución de 8 de octubre de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos (2019) ha definido la *fase de prácticas* como una etapa para evaluar la capacidad del profesorado en el liderazgo del aula y en el desarrollo del proceso educativo conforme a la normativa. Para ello, tienen que poner en práctica competencias profesionales y capacidades personales, que serán respaldadas por los profesionales que los acompañan.

Este período o fase de prácticas, donde se evalúan las capacidades y competencias como docentes, tiene la duración de un curso académico, y cuenta con una parte obligatoria de docencia directa, que tendrá un gran valor en la selección final de los docentes que consiguen superarla y que, tiene por objeto comprobar la aptitud de los candidatos para ejercer como docente. Este periodo se llevará a cabo bajo la tutoría y supervisión de profesores experimentados y con experiencia (RD 276/2007, de 23 de febrero). La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía también hace referencia a la selección de este profesorado tutor atendiendo a su compromiso con la mejora de la práctica educativa.

Durante el primer año de fase de prácticas como docentes, adquieren un gran papel *Las Comisiones de Evaluación de centros* (Decreto 302/2010, de 1 de junio, Art 14), que están constituidas por el inspector de referencia que es el máximo representante, el director/a del centro y el personal funcionario de carrera que desempeña la función de “tutoría del personal en prácticas”. El docente tutor de prácticas se encargará de asesorarlo en sus tareas durante el periodo de prácticas. Así, tutor y alumno en prácticas compartirán responsabilidades (RD 276/2007, de 23 de febrero, Art 31).

Estas “Comisiones” tienen otras funciones como la de elaborar informes personales, valorar el proyecto y memoria final de la etapa, y elevar el acta de evaluación a la comisión provincial de coordinación, atendiendo a los informes homologados perceptivos. Esta última, se encuentra en un nivel superior a la que evalúa los centros, y realiza funciones de coordinación y de supervisión, tanto de las prácticas del alumnado como de las comisiones de centros (Resolución de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, 2019).

El inspector responsable de las Comisiones incluye entre sus tareas de asesoramiento y evaluación del maestro o maestra en su primer año de prácticas, la visita a los centros y al aula del docente, para comprobar que estos cumplen con su labor en un contexto real de enseñanza-aprendizaje (Resolución de la Viceconsejería, 2020). **La visita de inspección** es un instrumento básico para la acción inspectora que se regulada atendiendo a los principios de planificación, coordinación e integración dentro del desarrollo de las actuaciones prioritarias para poder cumplir los objetivos que persiguen.

Uno de los requisitos para superar la fase del primer año de prácticas es la realización de los cursos de formación, que irán destinados a completar la preparación universitaria e inicial del docente. Esta primera formación es de carácter obligatorio para poder ingresar en el cuerpo de docentes ([Resolución de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, 2019](#)).

1.2. Exigencias y consecuencias en los docentes para superar el primer año de prácticas

La etapa de prácticas como docente en ejercicio está llena de emociones y sensaciones vinculadas a la motivación que, dependerá especialmente de las circunstancias personales y del entorno escolar ([Liu et al., 2019](#)) aspecto que es asociado con el autoconcepto docente, que a su vez es influido por la orientación ética de la persona y tiene efectos positivos en el compromiso y en su autoestima ([Granjo et al., 2021](#)).

Son muchas las circunstancias y vivencias que se pueden experimentar durante los primeros años de trabajo y en la carrera docente. Dependiendo de la manera de afrontarlas, vivirá su día a día en una situación de calma y tranquilidad con alegría e ilusión por su trabajo o, por el contrario, experimentarán situaciones de estrés que les influirán en su labor como docentes ([Agyapong et al., 2022](#); [Bernal y Donoso, 2013](#)).

Esta forma negativa de afrontar las situaciones puede asociarse a problemas de salud, como es el Síndrome de Burnout (profesor quemado) que suele darse entre los docentes cuando experimenta situaciones de cansancio extremo, desilusión y falta de interés por sentirse realizado y por mejorar en el desempeño de su trabajo ([Bernal y Donoso, 2013](#); [Carroll et al., 2022](#)). Entre otros motivos, estas situaciones de estrés han sido asociadas a la excesiva burocracia, la falta de recursos en los centros escolares, la sobrecarga de trabajo, el escaso dominio sobre la gestión la convivencia entre iguales etc. ([Martínez et al., 2015](#)).

Para prevenir estas situaciones, se ha señalado la necesidad de establecer, a nivel de centro y legislativo, estrategias proactivas y positivas para promover el autoconcepto positivo en los docentes, favoreciendo por tanto, no solo el trabajo en sí, sino el bienestar personal ([Arís, 2014](#); [Uvalle, 2020](#)).

A pesar de que la literatura haya asociado el estrés en cualquier momento de la trayectoria docente, es cierto, que durante los primeros años de ejercicio existe una mayor tendencia a sufrir situaciones de ansiedad ([Mérida-López y Extremera, 2020](#)). En esta línea, [Valeeva y Gafurov \(2017\)](#) han señalado la necesidad de formar a los docentes en habilidades relacionadas con la capacidad de aprender y de interactuar, porque no solo se requiere adaptar la enseñanza a nuevos contextos y particularidades, sino que deben adquirir herramientas adecuadas para comunicarse e interactuar con la comunidad educativa ([LOMLOE 3/2020](#)).

A pesar de que la investigación previa ha explorado factores relacionados con el ejercicio o práctica docente, demostrando que el nivel de competencias, la formación universitaria inicial, las experiencias previas, aspectos emocionales y el propio contexto escolar pueden influir en el ejercicio de su docencia ([Garzón et al., 2020](#); [Gholami et al., 2020](#)), existen pocos estudios centrados en su primer año como profesional de la enseñanza. Así la finalidad de este estudio es describir y analizar la percepción de los docentes de su desempeño y acompañamiento, en su primer año como profesionales. Partiendo de esta finalidad se plantean los siguientes objetivos específicos:

- a) Explorar la percepción docente sobre su experiencia personal durante el primer año como funcionario/a en prácticas.
- b) Explorar las exigencias académicas y describir las implicaciones emocionales de los docentes para superar su primer año de prácticas.

c) Describir la funcionalidad percibida sobre la formación inicial/obligatoria para su desempeño como docentes en prácticas.

d) Analizar y describir el papel de los docentes e inspectores en el asesoramiento del maestro/a en prácticas.

Ellos se sustentan en las siguientes hipótesis:

- Se espera que los compañeros docentes influyan en el ejercicio de la práctica profesional del docente durante el primer año.

- Las emociones positivas y negativas experimentadas durante el primer año de prácticas podrían influir en la construcción de la identidad de los docentes.

- La formación inicial/obligatoria recibida podría ser percibida como funcional en su desempeño como docente en prácticas.

- Se plantea que los/las maestros/as podrían tener conocimiento acerca de los elementos de su práctica que le son evaluados durante la fase de prácticas.

- Se plantea que inspectores y docentes podrían influir en el desarrollo de la identidad docente durante el primer año de experiencia.

2. Metodología

2.1. Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico incidental por accesibilidad, en el que participaron un total de 106 docentes con plaza pública (75,5% mujeres), de dos etapas educativas: Educación Infantil (16%) y Educación Primaria (84%), procedentes de centros educativos en la provincia de Jaén y Córdoba (España). La edad de los docentes comprendió cuatro grupos: entre 20 y 30 años (4,7%), entre 30 y 40 años (39,6%), entre 40 y 50 años (33%) y entre 50 y 60 años (22,6%). El período de tiempo transcurrido desde la obtención de su plaza pública de los participantes correspondía a cuatro periodos: Entre 0 y 10 años un 36,8% de los docentes la consiguió, entre 10 y 20 años un 38,7%, entre 20 y 30 años un 17% y, de 30 años en adelante un 7,5% de las personas entrevistadas.

2.2. Instrumento

Como instrumento de investigación se utilizó una escala sociométrica compuesta por preguntas de opción múltiple, que recogía información sobre la edad, sexo, etapa educativa, años de experiencia docente.

Para analizar la percepción docente sobre su primer año de prácticas como profesional se utilizó la escala "Experiencia como docente en prácticas". Para su elaboración se tomó como referente los criterios establecidos por [Martínez et al. \(2017\)](#), relativos al nivel de satisfacción con la formación y el desempeño profesionales desde el punto de vista de docentes y estudiantes. Este cuestionario fue elaborado como un autoinforme, compuesto por 37 ítems tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1 = Bajo/Nada/Ninguna frecuencia a 5 = Alto/Muchísimo/Muchísima frecuencia). Para esta escala se establecieron cinco dimensiones relacionadas con la formación docente inicial/obligatoria: el asesoramiento ($\alpha = 0.892$), las emociones ($\alpha = 0.845$), aspectos en los que ha influido la fase de prácticas ($\alpha = 0,915$), y el peso de los elementos durante la evaluación ($\alpha = 0,848$). La fiabilidad de este instrumento de elaboración propia fue óptima para el conjunto Alfa de Cronbach $\alpha = 0.92$.

2.3. Procedimiento

Se estableció contacto con los docentes enviando documentación informativa. Durante la recogida de datos se les facilitó un correo para sugerencias y dudas, además fueron informados del carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación. El tiempo medio de cumplimentación del cuestionario osciló entre 20 y 30 minutos. La recogida de datos cuenta con la aprobación por parte del comité ético de la institución de los autores.

2.4. Análisis de datos

Previo al análisis de resultados se realizaron análisis de fiabilidad de la escala. En primer lugar, un análisis descriptivo de todos los ítems con su media, desviación típica, curtosis y asimetría correspondientes. Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) para encontrar variables afines y reducir las dimensiones en factores, utilizando para ello el método de rotación Varimax, así como la prueba de adecuación muestral de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Barlett para la confirmación de dicho análisis (Hair et al., 2005).

La consistencia interna de cada una de las escalas se calculó mediante el Alpha de Cronbach y Omega de McDonald (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Para medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica se utilizó la prueba de normalidad Z de Kolmogorov-Smirnov. Una vez realizados, se llevó a cabo el análisis factorial confirmatorio (AFC), para corroborar los datos utilizados en el exploratorio, utilizando el método robusto de máxima similitud a través del EQS 6.3 (Byrne, 2006).

Para el estudio de las diferencias de medias en las variables sexo y titulación en la que imparte docencia, y edad y años transcurridos como funcionario/a en prácticas se utilizaron test no paramétricos: pruebas de U de Mann-Whitney para las comparaciones de las dos primeras y las pruebas de Kruskal Wallis para las dos últimas, tras verificar la falta de normalidad mediante el test de Kolmogorov-Smirnov. Por último, se analizaron los resultados obtenidos en las correlaciones.

La codificación y el análisis de datos se realizaron con EQS 6.3. y el paquete estadístico SPSS versión 25 y el nivel de significatividad adoptado fue de .05. Para los cálculos durante el análisis se emplearon las puntuaciones Z.

3. Resultados

Como análisis previos para establecer la pertinencia y fiabilidad de la escala Cuestionario “Experiencia como Docente en Prácticas” se realizó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio (AFE, AFC). Así, para establecer factores en la escala del cuestionario “*Experiencia como docente en prácticas*” se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE). La medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) obtuvo un valor de .799, y el test de esfericidad de Barlett estadísticamente significativo [$\pm 2(6) = 2625.993$; $p \leq .000$] confirmaron la pertinencia de realizar un AFE (Tabla 2).

El porcentaje total de varianza explicada para el modelo de 5 factores fue del 61.79%. Los resultados sobre la interpretación del AFE con el método de rotación Varimax ofrecieron un primer factor conocido como *Factor 1* ($\alpha = .915$), el cual explicó un 16.169% de la varianza y estaba compuesto por 8 ítems (Ej. Capacidad para resolver problemas en el aula). El *Factor 2* ($\alpha = .89$), explicó un 31,47% de la varianza y estaba compuesto por 10 ítems (Ej. Evaluaciones que le realizaron los docentes e inspectores de educación). El *Factor 3* ($\alpha = .84$), explicó un 53,03% de la varianza y estaba compuesto por 7 ítems (Ej. Confianza en sí mismo). El *Factor*

4 ($\alpha = .84$), que explicó un 43% de la varianza y estaba compuesto por 6 ítems (Ej. Habilidades sociales y emocionales que puso en práctica con el alumnado). Y por último el *Factor 5* ($\alpha = .8$) que explicó un 61,79% y estaba compuesto por 6 ítems (Ej. Charlas, talleres o congresos a los que he asistido durante los años de formación inicial). La consistencia interna de la escala completa mostró un Alpha de Cronbach medio y Omega de McDonald alto ($\alpha = .92$ y $\Omega = .95$).

Los estadísticos univariados para cada ítem se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Análisis Descriptivo: Media, Desviación Típica, Curtosis y Asimetría de cada uno de los ítems.

		Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
Factor 1. Aspectos en los que ha influido la fase de prácticas	Capacidad para resolver problemas en el aula	3,91	1,056	-1,194	1,270
	Seguridad como docente	3,92	1,079	-1,266	1,392
	Desempeño profesional como docente	3,95	1,072	-1,227	1,257
	Gestión de tiempo	3,81	1,088	-1,018	0,799
	Trato con las familias	3,83	1,073	-0,973	0,704
	Detectar dificultades en el alumnado	3,88	1,011	-0,932	0,754
	Empleo de nuevas metodologías de la enseñanza	3,66	1,178	-0,803	0,009
	Manejo de plataformas educativas	3,31	1,278	-0,514	-0,731
Factor 2. Asesoramiento	Asesoramiento y ayuda recibida durante las visitas de docentes e inspectores de educación	2,71	1,226	0,264	-0,949
	Equipo de inspección	2,79	1,426	0,133	-1,263
	Ayuda facilitada en referencia al material para la práctica docente o para adquirir mayor formación	2,99	1,175	0,019	-0,798
	Evaluaciones que le realizaron los docentes e inspectores de educación	2,84	1,061	0,230	-0,601
	Nº de visitas que recibió por parte de docentes e inspectores de educación	2,44	1,006	0,273	-0,532
	Equipo directivo	3,72	1,365	-0,824	-0,583
	Profesorado con plaza fija (del centro donde trabajaban)	4,01	1,125	-1,163	0,655
	Profesorado interino (del centro donde trabajaban)	3,48	1,221	-0,452	-0,740
	Información online proporcionada por la junta de Andalucía	2,69	1,089	-0,119	-0,773
	Prácticas académicas en centros educativos durante su formación	4,28	0,934	-1,099	0,147

Factor 3. Emociones	Alegría	4,35	0,873	-1,186	0,492
	Ilusión	4,63	0,785	-2,257	4,338
	Tranquilidad	3,63	1,008	-0,114	-0,832
	Motivación	4,62	0,762	-2,007	3,144
	Calma	3,54	1,164	-0,277	-0,903
	Confianza en sí mismo	4,06	0,882	-0,706	0,242
	Trato con los compañeros/as docentes del centro	4,08	1,011	-1,449	2,184
Factor 4. Peso de los elementos durante la evaluación	Disposición y organización del aula	4,02	0,905	-0,981	1,177
	Habilidades sociales y emocionales que puso en práctica con el alumnado	3,96	0,955	-0,925	0,671
	Distribución del tiempo de la sesión que planteó	4,01	0,856	-0,760	0,641
	Metodología empleada con el alumnado	3,85	1,040	-0,882	0,452
	Programación didáctica que desarrolló	4,12	0,825	-0,752	0,136
	Proyecto/memoria final presentada	4,20	0,920	-1,455	2,608
Factor 5. Formación docente inicial/obligatoria	Asignaturas optativas del Grado, Diplomatura, etc., que cursó	3,29	1,023	-0,182	-0,316
	Asignaturas obligatorias del Grado, Diplomatura, etc., que cursó para la obtención del título	3,06	1,076	0,073	-0,402
	Asignatura de Mención o especialización que cursó durante su formación inicial	3,50	1,145	-0,557	-0,145
	La formación recibida está acorde con las necesidades educativas que posteriormente se encontró en su año de prácticas	2,71	1,154	0,179	-0,762
	Charlas, talleres o congresos a los que he asistido durante los años de formación inicial	3,44	1,096	-0,251	-0,695
	Docentes del Grado o Diplomatura que me han guiado durante los años de formación inicial	3,52	1,132	-0,329	-0,775

Los análisis factoriales confirmatorios (AFC), arrojaron un índice óptimo para la escala de 5 factores (Tabla 1) con unos índices de validez para toda la escala completa de $\chi^2(28) = 91.357$, $p < .001$, CFI = .72; NNFI = .70; RMSEA = .105 (90% intervalo de confianza [IC] = [.094, .114]).

Análisis descriptivos

El test H de Kruskal Wallis (Tabla 3) mostró diferencias estadísticamente significativas para las dos variables participantes Edad y Años transcurridos desde su año como funcionario en prácticas. Por un lado, mostrando para la variable Edad resultados significativos en el factor 3 y en el factor 5, lo que se puede interpretar como una relación muy directa entre la edad de los participantes y las emociones que experimentan, al igual que entre la edad de los participantes y la percepción que presentan sobre la formación docente inicial/obligatoria recibida.

Por otro lado, para la variable Años transcurridos desde su año como funcionario en prácticas destaca la significatividad obtenida por el factor 5, que relaciona la percepción docente sobre su formación inicial/obligatoria con la franja de años en los que obtuvieron su plaza como docentes.

Los análisis post hoc con comparaciones dos a dos mediante la prueba U de Mann-Whitney (ver Tabla 2) revelaron que las emociones experimentadas fueron más significativas en los tramos de edad comprendidos entre 30 y 40 años, 40 y 50 años y 50 y 60 años que en el tramo de edad 20-30 años, obteniendo mejores valores en los tramos de 30-40 años y 50-60 años. En cuanto a la percepción individual de la utilidad de la formación inicial/obligatoria recibida se constata que los valores más significativos comprendían los tramos de edad de entre 30 y 40 años, 40 y 50 años y 50 y 60 años.

Por último, atendiendo a los resultados obtenidos para la variable “años transcurridos como funcionario/a en prácticas” se puede afirmar que los/las docentes que obtuvieron su plaza entre 0 y 10 años, 20 y 30 años y de 30 en adelante obtuvieron valores más altos en la percepción de su formación inicial/obligatoria, y en especial los docentes que obtuvieron su plaza entre 0 y 10 años.

Tabla 2

H de Kruskal Wallis y U de Mann-Whitney.

Edad	Diferencias entre grupos	Comparaciones dos a dos				
		X (gl)	p		U	p
Factor 3. <i>Emociones</i>	16,843(3)	.001	2/3	450,500	.003	
			2/4	224,000	.000	
	Factor 5. <i>Formación docente inicial/obligatoria</i>	18,360(3)	.000	2/4	234,000	.000
				3/4	156,500	.000
Años transcurridos como funcionario/a en prácticas	Factor 5. <i>Formación docente inicial/obligatoria</i>	12,023(3)	.007	1/4x	60,500	.007
				1/3x	184,500	.004

Nota. 1 = Entre 0 y 10 años; 2 = Entre 30 y 40 años; 3 = Entre 40 y 50 años; 4 = Entre 50 y 60 años; 3x = Entre 20 y 30 años; 4x = De 30 años en adelante.

Por último, se observó una correlación positiva entre el Factor 1, que corresponde con los aspectos de su ejercicio como docentes en los que ha influido la fase de prácticas bajo el criterio de cada participante y los factores 3 y 4, con puntuaciones que oscilaron entre .29 y .57 y que corresponden con las emociones y el peso de los elementos durante la evaluación (Tabla 3). El factor 2 por su parte, referido principalmente al asesoramiento recibido por parte de docentes e inspectores, también relacionó positivamente con los factores 3, 4 y 5 (emociones, peso de los elementos durante la evaluación y la formación docente inicial/obligatoria), con puntuaciones entre .37 y .44. Por último, también se observó una correlación positiva entre los Factores 5 y 3, correspondiendo con la formación docente inicial/obligatoria y las emociones.

Las correlaciones negativas se dieron entre los factores 1 y 5 (Aspectos en los que ha influido la fase de prácticas y la formación docente inicial/obligatoria) y entre los factores 4 y 5 (peso de los elementos durante la evaluación y Formación docente inicial/obligatoria).

Tabla 3

Correlaciones, Estadísticos Descriptivos y Diferencias por Sexo para los 5 Factores.

						Total	<i>t</i>	Hombres	Mujeres
	1	2	3	4	5	M (DT)		M (DT)	M (DT)
Factor 1						3,78 (.87)	.563	-.13 (1.15)	.04 (.94)
Factor 2	.236*					3,19 (.81)	.168	-.19 (.67)	.06 (1.08)
Factor 3	.290**	.440**				4.12 (.67)	.387	-.16 (1.07)	.05 (.97)
Factor 4	.578**	.373**	.235*			4.02 (.69)	.361	-.19 (1.08)	.06(.97)
Factor 5	.153	.383**	.340**	.182		3.25 (.77)	.713	-0,4(1.09)	.01 (.97)

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; *t* = *t*-Student.

4. Discusión

Este estudio contribuye al conocimiento del docente en prácticas. El objetivo principal fue examinar la percepción docente durante el primer año de experiencia práctica y, los factores personales y contextuales asociados al proceso de identidad durante esa etapa.

La primera hipótesis planteaba el apoyo entre los propios compañeros/as docentes como un factor clave en la formación de la identidad durante el primer año de prácticas como maestro/a. La literatura relacionada señala la adquisición de la identidad docente como un aspecto dinámico, complejo y permanente a la vez que cambiante en la constitución del maestro, y que a su vez adquiere gran capacidad para modificarse y adecuarse gracias a la interacción con otros/as docentes en un contexto profesional (Flores, 2020; Gholami et al., 2020). En línea con los estudios previos, nuestros resultados han confirmado la influencia del buen clima y trato afectivo entre iguales en el autoconcepto, relacionándose positivamente con otros aspectos de la integridad como las emociones o estados de ánimo, así como el aprovechamiento de la formación que reciben en sus primeros años de contacto con la profesión (Liu et al., 2019; Sancho-Gil et al., 2017).

Considerando la tipología de emociones experimentadas durante el primer año de ejercicio, y confirmando la segunda hipótesis, se ha observado que la identidad de los docentes en prácticas se vincula a emociones tanto positivas como negativas. Estos resultados sugieren que los docentes muestran motivación en esta etapa de su carrera profesional, generan gran ilusión, autoestima y asombro por la nueva experiencia que están viviendo (Bernal y Donoso, 2013; Granjo et al., 2021; Liu et al., 2019).

En referencia a la tercera hipótesis los resultados revelaban como las emociones o sensaciones que los/las docentes viven a lo largo de sus primeros años mantienen una relación estrecha con la formación docente inicial u obligatoria recibida, y que les proporciona una base para su futura actividad dentro de un aula (Bernal y Donoso, 2013; Garzón et al., 2020). Esta formación requiere de actualización constante siendo este elemento el que presenta mayores puntuaciones en docentes que acaban de obtener su plaza. Estos datos plantean que la formación del docente inicial de los últimos años habría avanzado lo que, podría ser percibido por los docentes como un esfuerzo unánime por conseguir que los estudios de los/las futuros docentes sean significativos y útiles en su ejercicio como profesional. Además, la formación inicial es percibida por los docentes más jóvenes con una orientación más práctica, ya que en los últimos años se ha intentado dotar a los docentes de herramientas educativas aplicables a la práctica en un aula. Razón por la que docentes con más experiencia podrían haber considerado menos cercana a la práctica, la formación que recibieron (Garzón et al., 2020; Sancho-Gil et al., 2017; Valeeva y Gafurov, 2017).

En referencia a la cuarta hipótesis, los resultados señalan tener conocimientos sobre los elementos evaluados durante el primer año de práctica docente obtenido mejoras en muchos de los aspectos básicos del ejercicio docente que, a su vez eran evaluados a lo largo de este periodo en prácticas: gestión del aula (emociones, relaciones entre el alumnado, etc.), gestión del tiempo, atención a la diversidad, etc. (Llorent, 2019; McKay, 2021; Orden 19/2019).

La última hipótesis planteaba que los inspectores al igual que los docentes ejercen una relación de influencia en el desarrollo de la identidad docente durante el primer año de experiencia práctica lo que, pudo confirmarse, ya que al analizar los datos se dedujo que los buenos resultados obtenidos tenían una relación directa con este apoyo recibido por parte de docentes e inspectores (Badia et al., 2020). Aunque los resultados arrojados aportan variedad de situaciones, se puede afirmar que más del 50% de los/las docentes participantes ha valorado positivamente (entre valores medio-altos) el asesoramiento recibido por parte de docentes e inspectores de educación durante su etapa como funcionario/a en prácticas, lo que confirma la teoría formulada. Aunque consta que la gran mayoría de estudios no han tenido en cuenta el primer año de prácticas, estos permiten reflexionar y comparar elementos de la acción de inspectores y maestros en el asesoramiento del alumnado en prácticas que pasa por esta fase (Resolución de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, 2019; Richter et al., 2021; Widodo y Allamnakhrah, 2020).

5. Conclusión

Estos resultados permiten conocer factores contextuales y personales que influyen en la construcción de la identidad del docente en prácticas, lo que supone un avance educativo en el conocimiento de esta fase en la etapa de formación del personal educativo, permitiendo conocer aspectos específicos desde la autopercepción docente; ya que la literatura ha profundizado poco sobre la formación en esta etapa, considerando la perspectiva del propio docente. Por ello, las conclusiones de este estudio señalan en primer lugar la importancia de investigar los primeros años de la práctica como profesional, y de analizar aspectos clave que puedan utilizarse para una mejora en la formación inicial.

Por otro lado, las emociones y actitud que experimentan los docentes durante su carrera profesional y concretamente, en esta fase de prácticas son fundamentales para tener una predisposición favorable a aprender, y sentirse realizado y motivado como docente, es decir, construir su identidad docente basada en aspectos positivos.

En términos de limitaciones, un mayor tamaño de la muestra debería de ser considerado para aportar resultados más próximos a la realidad escolar. El instrumento empleado podría completarse añadiendo una parte de estudio cualitativo, que permitiera evaluar percepciones que con este tipo de estudio son difíciles, como, por ejemplo, las expresiones gestuales o explicaciones más exhaustivas a respuestas que podrían resultar ambiguas dependiendo de las experiencias personales. Además, el empleo de un estudio longitudinal que abarcara varias promociones y entrevistas que tuvieran lugar tanto al principio del curso escolar como a finales, aportarían una información más precisa y completa.

Como futura línea de investigación se podría enfocar una parte del estudio en la formación inicial de inspectores de educación, de forma que se estudiara simultáneamente la percepción de la propia identidad del docente en prácticas y del inspector/a que los evalúa y acompaña. Serviría para conocer en profundidad la formación que reciben a nivel teórico y práctico. Además, se cuenta con la visión aún más experimentada del inspector/a, ya que para llegar a serlo han tenido que ejercer como docentes. También podría ser de gran interés incluir la percepción del colectivo docente que interviene en esta fase, asesorando y respaldando al alumnado en prácticas.

Referencias

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., y Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>.
- Arís, N. (2014). Aspectos sociales y sociológicos en el estrés de los docentes. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 126, 79-88. <http://dx.doi.org/10.15178/va.2014.126.79-88>.
- Badia, A., Liesa, E., Becerril, L., y Mayoral, P. (2020). A dialogical self approach to the conceptualisation of teacher-inquirer identity. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 865-879. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00459-z>.
- Bernal, A., y Donoso, M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 22, 259-285. <https://doi.org/10.12795/CP>.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd edition). Erlbaum.
- Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., York, A., y Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education*, 25(2-3), 441-469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>.
- Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes. (2010). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 108, de 4 de junio de 2010, 16 a 25. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2010/108/boletin.108.pdf>.
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 46 (2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724659>.
- García-Peñalvo, F.J. (2021). *Evaluación de competencias en entornos virtuales* [sesión de conferencia]. Seminario de la realidad bibliotecológica, Perú. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4441853>.

- Garzón, E., Sola, T., Ortega, J.L., Marín, J.A., y Gómez, G. (2020). Teacher Training in Life-long Learning-The Importance of Digital Competence in the Encouragement of Teaching Innovation. *Sustainability*, 12(7), 2852. <https://doi.org/10.3390/su12072852>.
- Gholami, K., Faraji, S., Meijer, P.C., y Tirri, K. (2020). Construction and deconstruction of student teachers' professional identity: A narrative study. *Teaching and Teacher Education*, 97 (2), 103-142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103142>.
- Granjo, M., Castro Silva, J., y Peixoto, F. (2021). Teacher identity: can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, commitment and global self-esteem?. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 158-179. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tathan, R.L., y Black, W.C. (2005). *Análisis multivariante*. Pearson Prentice Hall, Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=320227>.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 20, de 23 de enero de 2008. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1184-consolidado.pdf>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- Liu, W. S., Li, X. W., y Zou, Y. M. (2019). The formation of teachers' intrinsic motivation in professional development. *Integrative psychological and behavioral science*, 53(3), 418-430. <https://doi.org/10.1007/s12124-018-9465-3>.
- Llorent, V.J. (2019). *Planificación e innovación en Educación Primaria. Fundamentos para la elaboración de programaciones y unidades didácticas*. Ediciones Pirámide.
- López, M.P. y Contreras, N. M. (2020). Las competencias docentes en la formación de posgrado del profesorado de ELE: Análisis del trabajo de fin de máster. Marco ELE. *Revista de didáctica español lengua extranjera*, 30, 1885-2211. https://marcoele.com/descargas/30/lopez_contreras-competencias_docentes.pdf.
- Martínez, D.J., Jorquera, R.A., y Pérez, M.A. (2015). Las Teorías Subjetivas del Profesor Acerca de su Salud Laboral: Implicancias en la Promoción de la Salud Preventiva en el Trabajo Docente. *Ciencia & Trabajo*, 17(52), 1-6. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492015000100002>.
- Martínez, J.E., Castillo, L.C., y Granda, V.D. (2017). Formación inicial del docente de Educación Física y su desempeño profesional. *Revista Digital de Educación Física*, 48, 83-95. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>.
- McKay, L. (2021). Using arts-based reflection to explore preservice teacher identity development and its reciprocity with resilience and well-being during the second year of university. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103424. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103424>.
- Mérida-López, S., y Extremera, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Revista de psicodidáctica*, 25(1), 52-58. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.05.001>.

- Meroño, L., Calderón, A., y Arias-Estero, J.L. (2020). Pedagogía digital y aprendizaje cooperativo: efecto sobre los conocimientos tecnológicos y pedagógicos del contenido y el rendimiento académico en formación inicial docente. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1). <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.10.002>.
- Orden de 19 de Julio de 2019, por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2019-2023. (2019). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 145, de 30 de julio de 2019, 11 a 40. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2019/145/BOJA19-145-00030-11604-01_00159874.pdf.
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 53, de 2 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf>.
- Resolución de 8 de octubre de 2019, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se regula la organización de la fase de prácticas del personal seleccionado en el procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por Orden de 25 de marzo de 2019. (2019). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 200, de 16 de octubre de 2019, 107 a 112. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2019/200/BOJA19-200-00840.pdf>.
- Richter, E., Brunner, M., y Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103303>.
- Romijn, B.R., Slot, P.L., y Leseman, P.P.M (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 98, 103-236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>.
- Sancho-Gil, J. M., Sánchez-Valero, J. A., y Domingo-Coscollola, M. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 310-325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>.
- Tabera, M.V., Álvarez, M.J., Hernando, A., y Rubio, M. (2015). Percepción de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud sobre las actitudes de los docentes y su influencia en el clima de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 275-293. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.43028.
- UNESCO (2005). *Educación para todos: El imperativo de la calidad*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 461. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Uvalle, M. (2020). Bienestar socioemocional de los docentes. Atenas. *Revista científico-pedagógica*, 3(51), 136-151.
- Valeeva, R. A., y Gafurov, I. R. (2017). Initial teacher education in Russia: connecting theory, practice and research. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 342-360. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1326480>.
- Ventura-León, J.L., y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039>.

- Vezub, L.F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>.
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación universitaria*, 10(4), 75-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>.
- Villegas, D. F. M., Varona, W. H., y Sanchez, A. G. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103055>.
- Widodo, H. P., y Allamnakhrah, A. (2020). The impact of a blended professional learning community on teacher educators' professional identity: towards sustainable teacher professional development. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 408-410. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1761249>.
- Zysberg, L., y Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>.



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 docentes para el aprendizaje profundo en estudiantes universitarios: una revisión sistemática

Rocío Cristi-González^a, Yeysi Mella-Huenul^b, Cristian Fuentealba-Ortiz^b, Alexis Soto-Salcedo^b y Ricardo García-Hormazábal^c

Universidad Católica de Temuco, Chile – Universidad Autónoma de Barcelona, España^a. Universidad Mayor, Temuco^b, Chile. Universidad Católica de Temuco, Chile^c

Recibido: 26 de octubre 2022 - Revisado: 05 de mayo 2022 - Aceptado: 25 de julio 2023

RESUMEN


La presente investigación problematiza respecto de las características que tienen los estudios en Latinoamérica sobre las áreas que abordan las competencias del docente universitario y su vinculación con los procesos de aprendizaje profundo del estudiante de pregrado. La metodología correspondió a una revisión sistemática por medio de la búsqueda exhaustiva de artículos que se llevó a cabo a través de la triangulación de múltiples fuentes, identificando 25 estudios, de los cuales, 17 presentan una metodología cualitativa y 8 corresponden a revisiones. Como principales hallazgos, y sustentando esta propuesta con un modelo de competencias del profesorado, se establecen competencias transversales de un buen docente, las cuales fundamentan una educación de calidad en Educación Superior; la creatividad y la innovación de la docencia, la retroalimentación efectiva como parte del proceso evaluativo, habilidades comunicativas e interaccionales, la ética académico-profesional, el conocimiento curricular, la formación continua y la investigación. Finalmente, se destaca el buen ejercicio de la práctica pedagógica en docentes universitarios, -que no necesariamente tienen formación como pedagogos-,

*Correspondencia: [Rocío Cristi-González](mailto:Rocío.Cristi-González@uct.cl) (R. Cristi-González).

 <https://orcid.org/0000-0002-6574-8912> (rcristi@uct.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-0054-8423> (yeysimellah@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0002-3500-9924> (fuentealbaortiz@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0002-1304-4438> (alexis.soto@umayor.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-4304-8074> (rgarcia@uct.cl).

pero que, sin embargo, trascienden sustancialmente a la calidad de la enseñanza, a la construcción de mayores espacios de innovación en docencia y su profesionalización.

Palabras clave: Competencias docentes; estrategias docentes; aprendizaje profundo; educación superior; revisión sistemática.

Teaching skills for deep learning in university students: a systematic review

ABSTRACT

This systematic review aims to identify the competencies of university professors, the qualities and attributes that contribute to a deep learning in undergraduate students, from the analysis of Latin-American research studies. This review was carried out through the triangulation of multiple sources, identifying 25 studies, 17 of which present a qualitative methodology and 8 correspond to reviews. As main findings, and supporting this proposal with a model of teacher competencies, transversal competencies of a good teacher are established, which are the basis for quality education in Higher Education: creativity and innovation in teaching, effective feedback as part of the evaluative process, communication and interaction skills, academic-professional ethics, curricular knowledge, continuous training and research. Finally, the exercise of a good pedagogical practice in university professors is highlighted – professors who do not necessarily have pedagogical training –substantially transcend in terms of quality of teaching, spaces for innovation in teaching and its professionalization.

Keywords: Teaching skills; teaching strategies; deep learning; higher education; systematic review.

1. Antecedentes

Las universidades han modificado su proyección social (Zabalza, 2007), debido a una serie de cambios vinculados con su rol en la sociedad conforme a los desafíos del siglo XXI y en donde el mayor acceso a la educación superior (Michalski et al., 2017), el ingreso de nuevos grupos a este sistema educativo (Crosling et al., 2009) y las nuevas dimensiones académicas y socioculturales que ingresan (Biggs y Tang, 2011), alteran significativamente su rol social, nutriendo el quehacer pedagógico al considerar perfiles profesionales-disciplinares y laborales (Todorovski et al., 2015) que interpelen -a través del pensamiento crítico- a la propia sociedad del conocimiento, aportando con investigación al desarrollo social, cultural, científico y económico de los países y su población (Bastidas y Gebera, 2020).

Conforme a estos nuevos desafíos, las instituciones universitarias se convierten en un aporte cada vez más necesario para el desarrollo de la ciencia y la tecnología (Mora, 2004), en donde el equilibrio de su funcionamiento interno, su gobernanza (Véliz et al., 2020), aspectos más específicos referidos a las concepciones de la enseñanza y el rol docente (Martín Gámez et al., 2015), sus impactos posteriores en la formación integral y la inserción en la vida laboral posterior de los estudiantes (Gutiérrez et al., 2012), constituyen los principales desafíos actuales en este nivel formativo.

En el plano de la formación académico-profesional en el pregrado, existe una creciente tendencia a asegurar una formación exitosa centrada en el estudiantado (Soto et al., 2019), y que considere las características de quienes ingresan a la Educación Superior (Biggs y Tang, 2011; Broughan et al., 2013). Esta preocupación por el que aprende, obliga a adecuar los estilos tradicionales de enseñanza, considerando las necesidades y particularidades de cada persona, permitiendo que la experiencia pedagógica sea creada y experimentada de forma activa por el estudiante (Díaz-Barriga y Hernández, 2010); a fin de promover construcción de conocimiento a partir de sus experiencias previas y acciones auténticas, intercambiar ideas con otros, evaluar su desempeño, así como también plantear y construir problemas en contexto (Durán y Topping, 2017).

Para llevar a cabo este desafío de formar a estudiantes diversos, innovando en las metodologías, promoviendo aprendizajes profundos y con foco en estrategias activas para el aprendizaje, es que se requiere de docentes que desarrollen competencias personales, profesionales y académicas que en la actualidad se precisan para ejercer su actividad docente (Almedina y Sánchez, 2017). Estos desafíos han ido incluyéndose en el quehacer de las universidades progresivamente; así como en iniciativas referidas a cualificar el profesorado universitario; tales como la experiencia en universidades holandesas (De Jong et al., 2013), el uso de criterios estandarizados en Australia (AUTCS, 2014) o en Universidades españolas mediante la Red Estatal de Docencia Universitaria (Paricio et al., 2019).

La promoción de aprendizajes profundos, en tanto desafío creciente en las Universidades, surge debido a que su conceptualización implica que el aprendizaje que los estudiantes logran se relaciona con las conexiones de conceptos e ideas, el nivel de razonamiento alcanzado y el uso de procesos de automonitoreo que los estudiantes necesitan desplegar para responder a los desafíos educativos; de esta forma, la profundidad del conocimiento se relaciona con la calidad del procesamiento cognitivo (Valenzuela, 2008). Para ello, un enfoque constructivista del docente aporta a este desafío (Delotell et al., 2010) en la medida en que este aprendizaje profundo puede ser utilizado de manera efectiva con posterioridad (Chalmers y Hunt, 2013), aunque siempre derivado de una docencia de calidad (Biggs y Tang, 2001).

Por lo anterior, los profesores que trabajan en el sistema de formación universitaria deben considerar que se requiere de ellos un fuerte compromiso en diversos ámbitos; metodológicos, disciplinares y humanos, a objeto de lograr integrar factores personales y de contexto que pudieran estar afectando el aprendizaje de los estudiantes y por cierto el diseño de los cursos (Fink, 2008). El docente universitario es desafiado a formar un conocimiento profesional de la docencia, considerando un punto de vista teórico-práctico, con un nivel de profundidad importante (Zabalza, 2007), pero también un conjunto de habilidades, valores y estrategias que les permitan actuar de forma independiente, comprometida y creadora (Montes y Machado, 2011) con un estándar de calidad, con presencia y uso efectivo de múltiples recursos (personales, profesionales, disciplinares y técnicos) puestos a disposición del estudiantado, en donde los componentes reflexivos (Shön, 1992) sobre la didáctica de su disciplina (Schulamn, 1987) le permitan una docencia acorde a los desafíos actuales.

El desafío docente implica desarrollar el aprendizaje profundo en sus estudiantes (Archer-Kuhn et al., 2020), y que ocurre mediante la generación intencionada de interconexiones de conocimientos y experiencias nuevas y previas (Brew, 2003; Friesen y Scott, 2013; Fougner, 2012). Para afrontar dichos desafíos, considerando las competencias docentes en contextos de educación universitaria actual y conforme a su desarrollo durante los últimos años, se entiende a un docente competente que desarrolla un saber-hacer en contexto, donde se movilizan recursos cognitivos profundos, integrando conocimientos, habilidades y valores para enfrentarse a distintas situaciones del quehacer en el ámbito profesional (Perrenoud, 2004). Estas competencias docentes, aun cuando se han ido consolidando respecto de sus

características en Chile (Villaruel y Bruna, 2017), así como la adopción de enfoques cada vez más integrales (Gutiérrez-Hinestroza et al., 2019), los avances teóricos continúan respecto de los desafíos conforme a la sociedad del futuro (Baek et al., 2020).

Conforme a los desafíos anteriormente señalados, y las evidencias existentes entre las estrategias docentes y el aprendizaje profundo del estudiantado, es que Zabalza (2007) propone 10 competencias docentes, entendidas como un conjunto de conocimientos y habilidades necesarias para desarrollar una adecuada docencia, orientada al aprendizaje profundo de los estudiantes. Dichas competencias son: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza y finalmente, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

Esta investigación, indaga precisamente en la forma en que estas competencias docentes se constituyen (Rial, 1997; Zabalza, 2007) y la manera en que promueven en la formación universitaria el desarrollo de habilidades y destrezas tanto instrumentales, interpersonales como sistémicas (Villa y Poblete, 2007). De esta forma, este artículo reflexiona sobre la importancia de las competencias docentes en la educación superior para el aprendizaje profundo, mediante una revisión sistemática de la información disponible, y al mismo tiempo, confrontarla con el modelo de competencias docentes descrito por Zabalza (2007).

2. Método

El estudio corresponde a una revisión sistemática, referida a un análisis de investigaciones que se han realizado conforme a un problema de investigación diverso (Sanchez-Meca y Botella, 2010) y para los efectos de este estudio se relaciona con el concepto de competencias de los docentes universitarios. Esta metodología, se refiere a una estructuración de la información disponible para responder a una pregunta, que en el caso del área del aprendizaje puede abarcar procesos de construcción de conocimiento (Manosalva y Villamil, 2023) y que igualmente es utilizada en otros campos como en el área de la salud, cuando se trabaja desde un aprendizaje basado en evidencias, donde se busca resolver una pregunta clínica (Moreno et al., 2018). Esta estrategia busca la estructuración de diversas fuentes de información (preferentemente artículos científicos) a fin de representar de manera fehaciente la evidencia disponible, conforme a la estructuración de una jerarquía de evidencias (Letelier et al., 2005). En este estudio se utilizó la Estrategia PICO (*Paciente / Problema; Intervención; Comparación y Outcome*); de uso en investigación científica a partir del concepto de la Práctica Basada en Evidencias, útil para plantear metodologías, efectividad, estrategias para la evaluación de la calidad e implementación de evidencias (Santos et al., 2007). La búsqueda se realiza bajo los conceptos de competencias docentes, estrategias docentes y habilidades docentes orientadas al aprendizaje profundo; ampliando a los conceptos en inglés: teaching skills - teaching strategies, debido a la amplitud del tema y a la gran cantidad de material duplicado que se encontró en una revisión de prueba, se resolvió usar como buscador el web Scientific Electronic Library Online (SCIELO), para resultados en español, inglés y portugués, con documentos Open Access.

Para la selección de los estudios se establecieron tres criterios previamente definidos en la estrategia PICO; que sus resultados y reflexiones sean parte de un estudio de corte cualitativo, revisión sistemática o bibliográfica, que su objeto de estudio fuesen profesores universitarios de pregrado que ejercieran docencia de aula, virtual o mixta (excluyéndose el ejercicio de tutoría de práctica profesional); donde la referencia a competencias docentes orientadas al

aprendizaje profundo, se hiciese desde la óptica del o los docentes y/o la de alumnos universitarios de pregrado y que las publicaciones estén ubicadas en el tramo temporal, enero del año 2010, hasta octubre del año 2020.

La evaluación de la selección de los artículos se realizó por dos revisores de forma independiente de una manera estandarizada. Los desacuerdos entre los revisores se resolvieron a través de un tercer revisor que operó como mediador. El proceso de recolección de datos se llevó a cabo con la construcción inicial de una matriz de registro de evidencia que permitió recoger la información de los artículos que cumplieran con los criterios de selección y registrar las razones de exclusión de los artículos que no cumplieran con los criterios previamente definidos. Considerando el modelo PICO, se realizó un primer filtrado con la lectura de los títulos, un segundo filtrado con la lectura de abstract y un tercer filtrado con la lectura y revisión en profundidad del artículo.

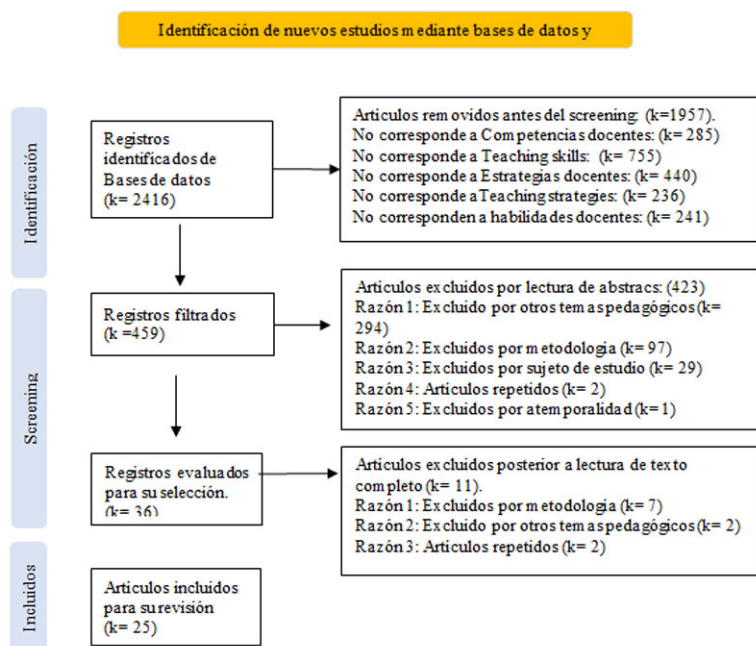
Posterior a ello, se evalúan indicadores de calidad de los artículos seleccionados, propuestos por Law et al. (1998), que verifican aspectos como el propósito del estudio, la literatura, la adecuación del diseño y los tipos de diseño, la selección, la claridad descriptiva y el rigor procedimental, entre otros elementos descritos. Finalmente, se analizan los artículos estableciendo equivalencias con el modelo y las categorías con las expuestas por Zabalza (2007).

3. Resultados

Se encontraron 2416 artículos utilizando las palabras claves definidas en el estudio; luego de la aplicación de los procesos de filtrado se incluyeron en la revisión un total de 25 artículos. Las principales razones de exclusión se relacionan con investigaciones de otros temas pedagógicos, puntualmente por tema, objeto de estudio o unidad de análisis; también por el diseño metodológico cuantitativo, mixto u otro. En la figura 1 se encuentra el diagrama de flujo que explicita las razones de exclusión de forma más detallada.

Figura 1

Diagrama de flujo para la selección de artículos.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta un resumen de las competencias observadas en los artículos seleccionados, incluyendo modelos y clasificaciones propuestas por los autores.

Tabla 1

Síntesis de información extraída de textos seleccionados.

Autor	Diseño	Muestra	Resultado General. Competencias desde referencias teóricas, perspectiva de docentes y/o alumnos.
Quijada (2019).	Revisión	26 artículos	La investigación clasifica competencias en tres áreas: a) Personales (identificación con la profesión, creatividad y empatía), b) Docentes (relación con sus estudiantes, técnicas y trabajo en equipo) y c) Científicas (actualización y transdisciplina).
Zavala et al. (2020).	Investigación Aplicada	17 docentes y 25 estudiantes	Elabora un modelo de innovación educativa en docentes de nivel superior que contempla cuatro dimensiones: a) Competencia docente (función de acción tutorial y rol del docente innovador: autonomía de aprendizaje, empatía con alumno), b) Estrategias de enseñanza - aprendizaje (metodologías de aprendizaje situado, reflexivo y basado en problemas aprendizaje, clima favorable), c) Evaluación del aprendizaje y d) Medios y recursos tecnológicos.
Polonia y Santos (2020).	Investigación Aplicada	154 profesores	Se analizan competencias claves que deben estar presentes en el docente universitario, las cuales destacan: a) Entrenamiento (formación continua), b) Habilidades, c) Reflexión crítica, d) Responsabilidad, e) Cientificidad, f) Autonomía, g) Creatividad, h) Comprensión y i) Respeto e interacción con el medio social.
Rojas et al. (2018).	Investigación Aplicada	13 docentes	Los autores reportan competencias transversales necesarias para la docencia universitaria: a) Competencia investigativa, b) Responsabilidad social, c) Manejo de la teoría y práctica pedagógica, d) Pensamiento crítico, e) Manejo de un idioma, f) Competencia comunicativa, g) Manejo de las tecnologías, h) Flexibilidad, i) Competencia ética, creatividad e innovación y desarrollo de la afectividad.
Asún et al. (2013).	Investigación Aplicada	54 estudiantes	Se presentan 9 propuestas específicas de transformación y caracterización del buen docente: a) Planificación de la clase y contenidos, b) Dominio disciplinar, c) Didáctica, d) Actitud, e) Interacción con estudiantes, f) Evaluación, g) Formación permanente.
Villalobos et al. (2010).	Investigación Aplicada	24 docentes	En el artículo se destacan tres categorías competenciales presentes en el profesorado universitario no pedagogo: a) Autoconcepto docente (rol, satisfacciones, carga, condiciones), b) Concepto de docencia, c) Trayectoria docente (carrera docente, diálogo con pares, mejora).
Barrios y Gutiérrez (2020).	Revisión	70 artículos	Se reportan tres líneas investigativas que relacionan a las neurociencias con los procesos de enseñanza y aprendizaje: a) El influjo del estrés sobre el aprendizaje, b) Las emociones como predictores de los resultados académicos y c) Importancia del aprendizaje en tareas novedosas.
Meza et al. (2019).	Revisión	60 artículos	La investigación se focaliza en los beneficios educativos provocados a raíz de una correcta implementación de la Estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes universitarios. La implementación de la estrategia en un curso -desde un punto de vista de la neuroeducación- genera una relación positiva entre compromiso del estudiantado y compromiso del docente (relación ganar - ganar).
Alfaro y Alvarado (2018).	Investigación Aplicada	5 autoridades académicas, 10 docentes y 16 estudiantes	El estudio clasifica tres áreas relacionadas con el desarrollo del perfil de un buen docente universitario, y sus respectivas competencias: a) Área de valores y actitudes: responsabilidad ética, respeto y tolerancia; b) Área de habilidades: convivencia, desarrollo integral e integración teoría – práctica; y c) Área de conocimiento: conocimiento profundo en la materia que se imparte y organización de contenido.

Solórzano (2018).	Investigación Aplicada	3 docentes	La investigación establece la importancia de la comunicación asertiva como competencia docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Hickman et al. (2016)	Investigación Aplicada	19 docentes y 224 estudiantes	El estudio recoge la opinión de docentes universitarios y estudiantes de pregrado, respecto de las características que debe tener un buen profesor; destacando: a) en docentes el perfeccionamiento y educación continua, el conocimiento y la responsabilidad del rol; y b) y en estudiantes, atributos actitudinales y personales.
González et al. (2016).	Investigación Aplicada	12 docentes	El estudio reporta seis competencias: a) Conocimiento disciplinar, b) Gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, c) Gestión en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes del alumnado, d) Gestión en el ámbito de la innovación docente, e) Recursos didácticos y f) Actitud del profesorado.
Jerez et al. (2016).	Revisión	162 docentes y 799 estudiantes	Los autores clasifican las competencias en tres áreas de atributos docentes en educación superior: a) Genéricas (actitudinales, comunicativas y personales), b) Pedagógicas (estrategias de enseñanza – aprendizaje y de planificación / gestión), y c) Disciplinarias (conocimiento, formación continua, investigación). Expone 3 categorías transversales y complementarias de competencias: genéricas, pedagógicas y disciplinarias.
Tejera y Cardoso (2015).	Revisión	No reporta	Se destacan las habilidades del docente universitario para establecer una relación empática con sus estudiantes, las cuales se clasifican en: a) Habilidades para la expresión, b) Habilidades para la observación y c) Habilidad para relacionarse empáticamente. Plantea la necesidad de triangular perspectivas. Se refiere a docentes y alumnos. Expone 3 categorías transversales y complementarias de competencias: genéricas, pedagógicas y disciplinarias.
Padilla y López de la Madrid (2013).	Investigación Aplicada	1 docente	La investigación plantea como mecanismos de uso docente, en apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje virtual: a) Acciones para organizar y gestionar la actividad de aula virtual, b) Acciones para orientar y dar sentido al aprendizaje, c) Acciones de apoyo al clima socioemocional, d) Acciones para la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes, e) Acciones al servicio de la elaboración de representaciones cada vez más complejas y expertas de contenidos de enseñanza y aprendizaje.
Coronado y Estupiñán (2011)	Investigación Aplicada	79 estudiantes	Los atributos de un buen docente universitario corresponden a: a) Métodos de enseñanza, b) Manejo de la disciplina, c) Métodos de evaluación, e) Motivación, f) Desarrollo de las relaciones interpersonales, g) Manejo del poder, h) Fomento del desarrollo personal y la función investigadora del docente en su manejo de conocimiento, i) Integridad como persona y profesional.
Vázquez y Escámez (2010).	Revisión	No reporta	En el artículo se releva la competencia del docente como un profesional que posee atributos como: a) Humildad, b) Respeto, c) Empatía, d) Conocimientos disciplinares, e) Destrezas para enseñar, f) Formador de ciudadanos íntegros (rol social del docente/institución educativa).
Correa et al. (2017).	Investigación Aplicada	No reporta	Los docentes entrevistados reportan significancia al rol de las competencias en estas tres dimensiones para una docencia de calidad en nivel superior: a) Competencias como eje de estructura de necesidades, b) Práctica como facilitador de competencias y c) Estrategias para el desarrollo docente.
Fonseca et al. (2015).	Investigación Aplicada	12 docentes	Se aborda el nudo crítico de la investigación; basado en evidencia empírica y referencias teóricas, desarrolla eficazmente la ejecución del Feedback constructivo (retroalimentación efectiva) dentro de un Plan Evaluativo (tarea constante de un docente).

Rodolo (2019).	Investigación Aplicada	40 docentes	En la investigación se identifica la importancia de: a) Aprendizaje continuo, b) Vinculación con el medio laboral de los docentes universitarios, c) Validación de la experiencia tanto docente como profesional en el ejercicio de la profesión, así como d) La importancia de la capacitación pedagógica y la reflexión.
Lópes et al. (2011).	Investigación Aplicada	290 docentes	Se sistematiza el impacto del uso del portafolio como estrategia activa de y para la evaluación formativa/sumativa. Destacando la innovación pedagógica como un aporte al aprendizaje profundo de los estudiantes universitarios.
Soler et al. (2018).	Revisión	No reporta	Se destaca la importancia del rol docente en la transformación educativa, transitando desde el Aprendizaje Superficial al Aprendizaje Profundo (Modelo de la Taxonomía de Biggs), a partir del eje motivacional externo o interno, desde una perspectiva del alumno y también desde el docente.
Henríquez y Álvarez (2018).	Investigación Aplicada	24 docentes	Las estrategias que aportarían al desarrollo cognitivo y metacognitivo destacadas bajo un modelo constructivista son: a) Estrategia de aprendizaje centrado en el estudiante, b) Aprendizaje basado por competencias, c) Desarrollo del pensamiento crítico, d) Fomento del aprendizaje grupal colaborativo y e) Aprendizaje situado.
Cascante y Villanueva (2020).	Investigación Aplicada	122 docentes	Se destacan competencias docentes que aportarían al aprendizaje del alumnado, las cuales traducidas en estrategias didácticas innovadoras corresponden a: a) Aprendizaje por indagación, b) Uso de revista digital, c) Estudios de caso, d) Mapas mentales, e) Ilustraciones digitales con el uso de TIC y f) Juego de roles virtualizados.
Villegas et al. (2020).	Revisión	55 artículos	Se reportan tres áreas de competencias: a) Capacidades personales (conocimientos y competencias), b) Competencias pedagógicas y habilidades para la enseñanza (feedback constructivo y conocimiento curricular), y c) Cualidades y atributos personales (comunicación asertiva, empática y centrada en el sujeto).

Fuente: Elaboración propia.

De las características de los estudios seleccionados, se presentan 8 revisiones y 17 investigaciones aplicadas correspondientes a estudios cualitativos. Por otro lado, las muestras y unidad de análisis correspondiente al discurso o percepción de los artículos se presenta desde tres aristas: del docente, presentándose en 17 de 25 artículos, desde la percepción de los estudiantes en 3 de 25 artículos y de carácter mixto considerando aquellas investigaciones que incluyen perspectivas de estudiantes y docentes en 5 de 25 artículos.

La procedencia de los artículos incluidos en revisión corresponde a los siguientes países: México (6), Colombia (5), España (4), Chile (4), Costa Rica (2), Brasil (2), Ecuador (1), Portugal (1).

De las competencias más frecuentes, se identifican 20 artículos que se repiten en varios de los documentos seleccionados. Por ejemplo, 14 de los 25 artículos se refieren a competencias relacionadas con la *creatividad e innovación* en la didáctica del docente universitario. La competencia de *comunicación* considera la expresión, asertividad y claridad que se aprecia en 11 de 25 artículos. En el caso del *conocimiento curricular* o disciplinar de base teórica se aprecia en 11 de 25 artículos, mientras que la *formación continua* y/o actualización pedagógica aparece en 10 de los 25 artículos.

A su vez, 9 de 25 documentos mencionan las competencias *metodológicas* como aprendizaje basado en problemas, portafolios, aprendizaje situado, aprendizaje reflexivo y otras, y 9 de 25 investigaciones consideran la competencia referida a las *relaciones interpersonales* tanto entre docentes como con estudiantes.

El *trabajo en equipo* como competencia aparece referenciado en 9 de 25 documentos que mencionan tanto el trabajar en equipo con pares, como fomentar el trabajo en equipo entre estudiantes y además, la *responsabilidad* orientada al compromiso social y con la docencia aparece en 8 de 25 artículos; mientras que *empatía* aparece en 7 de 25 investigaciones.

La competencia asociada a la *ética* se evidencia en 7 de 25 documentos, al igual que la *evaluación*. Por otro lado, se menciona al docente como *investigador* en 6 de 25 artículos. A su vez el *pensamiento crítico* también es mencionado en 6 de 25 artículos, de la misma forma el *manejo de tecnologías*.

La *motivación* como competencia aparece en 5 de 25 artículos, al igual que las *emociones*.

En relación a competencias asociadas a roles del docente, estas aparecen en 5 de 25 artículos como *facilitador del aprendizaje*, mientras que la *reflexión* del docente sobre su práctica pedagógica en 4 de 25 artículos. Finalmente, la habilidad de realizar *retroalimentación* o *feedback* aparece en 3 de 25 documentos. En este mismo sentido aparece la *identidad profesional* en 3 de 25 artículo.

Una segunda síntesis de los artículos encontrados, se refiere a la relación entre las competencias docentes identificadas y su articulación con el aprendizaje profundo del estudiante universitario. A continuación se expone la siguiente tabla que sintetiza esta relación en los artículos encontrados.

Tabla 2

Competencias docentes orientadas al aprendizaje profundo en los textos seleccionados.

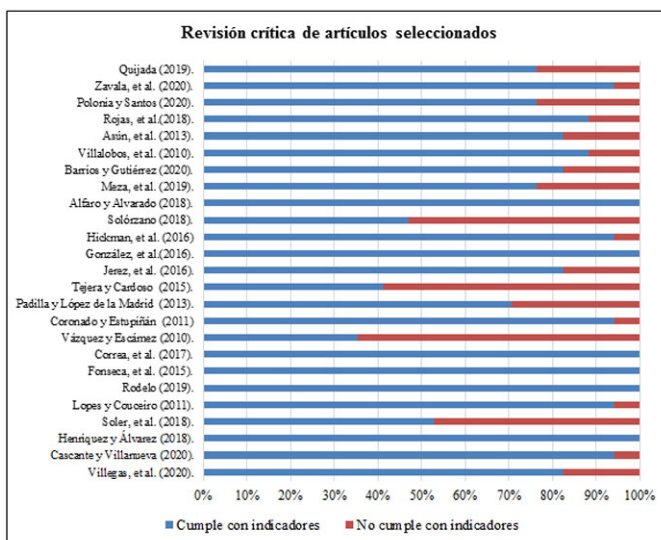
Competencias docentes orientadas al desarrollo del aprendizaje profundo	Descripción	N.º de artículos
1. Conocimiento y desarrollo docente	Estudios revisados que enfatizan en conocimientos pedagógicos, disciplinares, actitudinales o tareas explícitas que los docentes universitarios deben desarrollar adecuadamente para dar cuenta de competencias pedagógicas y transversales necesarias para el desarrollo de su estudiantes.	11
2. Estrategias metodológicas activas e innovadoras	Estudios revisados que explicitan un foco centrado en diversas estrategias didácticas (ABP, portafolio digital, ABR, entre otras), dejando en evidencia la importancia de utilizar metodologías que movilicen a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.	6
3. Innovación evaluativa	Estudios revisados que describen explícitamente la necesidad de diseñar, implementar y/o transformar los procesos evaluativos y de retroalimentación para el seguimiento de los procesos de aprendizaje del estudiantado.	3
4. Funciones cognitivas de nivel superior en el estudiantado	Corresponden a los estudios revisados que enfatizan la importancia de orientar las prácticas docentes al desarrollo de funciones cognitivas de alta complejidad, de reflexión, pensamiento crítico, representaciones, u otras centradas en dar sentido al aprendizaje de las y los estudiantes.	5

Fuente: Elaboración propia.

Un segundo nivel de análisis, buscó establecer la calidad de los artículos encontrados, utilizando los indicadores que presenta la Universidad McMaster de Canadá (Law et al., 1998), entre los que se encuentran el propósito del estudio, la existencia de literatura relevante, el diseño de estudio acorde al problema de investigación, la explicación del método utilizado, la muestra y la saturación de la muestra, el consentimiento de la muestra, la claridad descriptiva del lugar, de los participantes, de los investigadores, y de los supuestos del investigador, el rigor procedimental en la recolección de datos, la triangulación de las fuentes, del método, del investigador, de la teoría y las conclusiones apropiadas.

Figura 2

Gráfico de revisión crítica de estudios cualitativos de McMaster University.



Fuente: Elaboración propia.

Como muestra la Figura 2, se identifican 6 artículos que cumplen con el 100% de los indicadores, luego se puede observar que 14 artículos cumplen entre un 75% y 95% de los indicadores. Se identifican dos artículos que cumplen entre el 50% y el 74%. Finalmente, se encuentran tres artículos que cumplen con menos del 50% de los indicadores.

En síntesis, de los 25 artículos seleccionados en esta revisión sistemática, 22 de ellos cumplen con más del 50% de los indicadores utilizados para la revisión crítica de estudios cualitativos propuesta en este artículo.

Con la finalidad de clasificar las competencias docentes, como bien se indica anteriormente, los autores se basan en Zabalza (2007), ya que este configura un sustento teórico de relevancia en 8 artículos de los 25 seleccionados.

Zabalza (2007) propone competencias profesionales del docente universitario, compuestas por 10 competencias específicas que aportar al ejercicio de una docencia universitaria de calidad. Para efectos de esta revisión sistemática, la presente propuesta permite incluir las competencias, atributos, habilidades y estrategias descritas en los 25 artículos seleccionados:

Tabla 3

Categorización de competencias del docente universitario.

N°	Autor	Competencias profesionales ¹									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Quijada (2019).	X	X		X	X	X		X	X	X
2	Zavala et al. (2020).		X		X	X				X	
3	Polonia y Santos (2020).		X			X	X		X	X	
4	Rojas et al. (2018).		X	X	X	X	X			X	
5	Asún et al. (2013).	X	X			X	X	X		X	
6	Villalobos et al. (2010).					X					X
7	Barrios y Gutiérrez (2020).					X	X			X	
8	Meza et al. (2019).					X	X				
9	Alfaro y Alvarado (2018).		X	X		X	X		X		
10	Solórzano (2018).			X			X				
11	Hickman et al. (2016).		X			X	X			X	
12	González et al. (2016).	X	X	X		X		X			
13	Jerez et al. (2016).	X	X	X	X	X	X		X	X	
14	Tejera y Cardoso (2015).			X			X				
15	Padilla Y López de la Madrid (2013).		X		X	X	X			X	
16	Coronado y Estupiñán (2011).		X			X	X	X	X	X	
17	Vázquez y Escámez (2010).			X			X		X		X
18	Correa et al. (2017).					X			X		X
19	Fonseca et al. (2015).	X		X			X				
20	Rodelo (2019).			X		X			X	X	
21	Lopes y Couceiro (2011).					X			X		
22	Soler et al. (2018).	X				X	X		X		
23	Henríquez y Álvarez (2018).					X			X		
24	Cascante y Villanueva (2020).			X	X	X					
25	Villegas et al. (2020).	X		X			X		X		

Fuente: Elaboración propia.

1. 1) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2) Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, 3) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), 4) Manejo de las nuevas tecnologías, 5) Diseñar la metodología y organizar las actividades, 6) Comunicarse-relacionarse con los alumnos, 7) Tutorizar, 8) Evaluar, 9) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; y 10) Identificarse con la institución y trabajar en equipo (Zabalza, 2007).

La categorización de Zabalza presenta 10 competencias, que se reiteran en los 25 artículos seleccionados de la siguiente forma: La competencia de *Diseño de metodología y organización de actividades* del docente universitario se presenta en 20 de 25 artículos, por su parte, *el comunicarse - relacionarse con los alumnos* se presenta en 17 de 25 artículos, mientras que el proceso de evaluación se presenta en 12 de 25 artículos. En el caso de la *Selección y preparación de los contenidos disciplinares*, se plantea en 11 de 25 artículos, de igual forma, 11 de 25 artículos plantean *ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas*, relacionada con la competencia comunicativa. Finalmente, respecto de la competencia de *reflexionar e investigar sobre la enseñanza* se refleja en 11 de 25 artículos.

De acuerdo con la competencia *planificar el proceso de enseñanza - aprendizaje*, se desarrolla en 7 de 25 artículos. En el caso del *manejo de nuevas tecnologías* aparece en 6 de 25 artículos, mientras que en 4 de 25 artículos se plantea como competencia el *identificarse con la institución y el trabajo en equipo*. Finalmente, 3 de 25 artículos desarrollan la competencia de tutorizar.

4. Discusión

Las competencias del docente universitario se encuentran claramente definidas por los nuevos modelos pedagógicos desarrollados en las Universidades tal como lo plantea Mora (2004), y se orientan a estrategias basadas en el aprendizaje profundo y centrado en el estudiante (Soler et al., 2018); vale decir, de *estrategias metodológicas activas e innovadoras* que ponen el foco pedagógico en la formación disciplinar y sociolaboral de las personas. Por lo tanto, el docente en educación superior requiere de una sólida formación, no solo en contenidos específicos disciplinares, sino que también en aspectos claves a su didáctica y manejo coherente de las distintas variables que caracterizan la docencia universitaria, es decir, fortalecer el *conocimiento y desarrollo docente*. Esta formación exige la profesionalización de la docencia, la cual significa considerar la docencia universitaria como una actividad profesional compleja, que requiere una formación consolidada y científica (Véliz et al., 2020).

Las competencias presentadas en los resultados de este artículo recogen los parámetros de la profesionalidad docente, las cuales reconstruyen su identidad profesional (Almedina y Sánchez, 2017). De igual forma, estos parámetros se sitúan en un paradigma educativo moderno, que vincula los saberes disciplinares, éticos, el sentido de pertenencia a la institución, la orientación al empleo, la sensibilidad, el desarrollo personal, entre otros (Todorovski et al., 2015); así como profesionales y de la investigación del docente universitario, al servicio de la colaboración, con énfasis en las *funciones cognitivas de nivel superior en el estudiantado*; tales como el pensamiento crítico, la reflexión y procesos metacognitivos (Beach et al., 2020).

La formación continua o el término *long-life learning* (formación a lo largo de la vida) (Biggs, 1999) plantea que el desarrollo profesional y personal del profesorado requiere de constantes actualizaciones que capaciten al docente para que este aporte a dar respuesta adecuada al estudiantado y al mundo cambiante, de los múltiples y desafiantes escenarios del empleo y su vinculación con las demás aristas de la vida humana. El acceso a la información en la actualidad no constituye una dificultad mayor, sí lo es preparar al estudiantado para abordar dicha información y emplearla en la resolución de problemas; en ese escenario, desarrollar competencias transferibles es un elemento esencial de la educación (Durán y Topping, 2017).

Independientemente de las políticas de formación de las casas de estudio superiores, y centrando en el debate, se destaca cómo la educación transformadora ha transitado desde un modelo de docencia basada en la enseñanza, a una basada en el proceso de aprendizaje. El gran reto se basa en comprender que no se puede ni debe independizar el proceso de enseñar versus el de aprender. Lamentablemente, se identifica una distribución desigual de funciones:

al docente universitario le corresponde enseñar y al estudiante el aprendizaje; esto genera en que el docente se desentienda de cómo aprende su estudiante, siendo el fracaso académico de este último atribuido exclusivamente a él por falta de capacidad, conocimientos o interés por aprender.

En este sentido, y bajo un enfoque crítico de la profesionalización del docente universitario, los autores de este artículo creen que la <<práctica>> en sí no genera conocimiento. Puesto que no es la práctica propiamente tal la que incrementa la competencia docente, sino más bien la <<práctica reflexiva>>, la cual se va ajustando en la medida que el profesorado documente su innovación pedagógica, su desarrollo y efectividad (importancia de la sistematización e investigación sobre la propia práctica). Vale decir, documentar la propia actuación, evaluarla, autoevaluarla y hasta coevaluarla entre pares e incluyendo en los procesos de diseño a los estudiantes, para poner en marcha ajustes que favorezcan y enriquezcan el ambiente del y para el aprendizaje.

Un elemento importante de destacar, y retomando las competencias del profesorado universitario, es que independiente de los modelos que se encuentran a la base de las comprensiones teóricas de los artículos revisados, existe cierto consenso respecto de la necesidad de contar con competencias de corte académico, científico, metodológico y principalmente humano, lo que da cuenta de este cambio paradigmático en educación superior, donde el estudiantado -en su proceso de enseñanza y aprendizaje- exige el desarrollo de una docencia de calidad, que permita facilitar una conexión más humana con el profesorado en pos de la movilización en un nivel de comprensión mayor. De igual manera, esta docencia de calidad exige un compromiso, interés y capacidad de improvisación, que le permita al estudiante un desarrollo aún mayor de autonomía y la asunción de responsabilidades, como también el trabajo cooperativo.

Las competencias generales vistas en este artículo coinciden con las nuevas demandas en cuanto a la profesionalización del docente en educación superior, ya que exigen la habilidad para generar material formativo que resulte estimulante y de interés para el estudiante, como a su vez la utilización de métodos de enseñanza y de tareas académicas que exijan al estudiante universitario, implicarse activamente en su aprendizaje, utilizando métodos de evaluación contrastados, y ofreciendo un feedback de la máxima calidad. Resulta interesante advertir que varios autores no necesariamente describen competencias docentes específicas, sino que se concentran en modelos de enseñanza inclusivos, que en sí mismo dignifican y sitúan al estudiante como protagonista de su aprendizaje.

Respecto de la identificación de competencias o habilidades del docente centradas en la *innovación evaluativa*; en tanto componente clave para el desarrollo del pensamiento profundo de las y los estudiantes universitarios, se encuentra escasamente representado de manera explícita en los artículos revisados. Esto es consistente con la necesidad identificada en diversos estudios en Educación Superior (Brown et al., 2016), respecto de su incidencia y las habilidades específicas que se requieren para transformar instancias de evaluación centradas en el aprendizaje profundo.

Al comparar la información del análisis general de competencias en la tabla 1 y la clasificación de competencias de acuerdo a las descritas por el modelo de Zabalza (2007), contenidas en la tabla 2, se pueden observar coincidencias en los resultados, pues las primeras tres mayorías en ambas tablas, están referidas desde los mismos artículos, las cuales se definen: *diseño metodológico y organización de las actividades*, la cual está relacionada, pero no contenida, con otras competencias como la planificación, la gestión de la comunicación, con las de relaciones interpersonales y la de evaluación, porque constituyen un aspecto fundamental de la metodología. Cuando se describe esta competencia, se involucra a la creación e innovación de estrategias didácticas acordes a las necesidades de los estudiantes.

En segundo lugar, *comunicarse-relacionarse con los alumnos*: uno de los componentes básicos de la enseñanza es el “encuentro”. Como señala Zabalza (2007), es la condición que define buena parte de su sentido formativo. Y finalmente, *evaluar*: la evaluación es una competencia fundamental, poco valorada en el ámbito pedagógico, ya que no solo cierra el proceso de enseñanza - aprendizaje, además es parte del proceso formativo, y algunos autores enfatizan que para realizar una evaluación adecuada se deben considerar factores relacionados con conocer al grupo de estudiantes con los cuales se trabaja, experiencia y dominio de contenidos.

A través de las competencias que se mencionan y reconociendo los atributos docentes más citados en esta revisión sistemática, se puede observar la importancia del rol ético del docente universitario, donde este puede ser capaz de generar espacios educativos más democráticos, reconociendo la importancia del estudiantado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y poniendo como foco el reconocimiento genuino de las relaciones interpersonales con mayor horizontalidad; aportando a un clima idóneo para fomentar positivamente el proceso de enseñanza.

Maturana y Nisis, (2002) al respecto señalan que desde el respeto por sí mismo se funda el respeto por el otro; y este respeto por sí mismo de los profesores se logra, se recupera, solo en un vivir que entrega ese respeto a través de la comprensión de lo que se es como ser humano, en la comprensión de la biología humana, que da origen a las dimensiones de existencia humana en el amor, la libertad creativa y la responsabilidad social.

Este es un espacio de convivencia que se propone, debido a la importancia observada en las menciones de los artículos revisados, donde la instalación y cuidado de un clima de aula e incluso virtual, es fundamental para la dinámica y las relaciones entre alumnos y entre alumnos - docente. Aún más, cabe destacar que, a partir de diversos estudios desde el campo de las neurociencias se destaca, por ejemplo, que la liberación de la adrenalina (neurotransmisor) permite que el aprendizaje se almacene en la memoria a largo plazo de manera positiva, ya que, cuanto más intensa es la excitación, más fuerte es la huella de memoria (Barrios y Gutiérrez, 2020). Por ello, una buena experiencia, basada en un buen trato, en un clima de confianza, donde se permite la equivocación y se busca solución, son fundamentales en el aprendizaje de calidad y profundo. Por lo tanto, si bien el docente tiene la autoridad del rol, <<el saber>> lo pone a disposición de sus estudiantes; de esta forma Maturana y Nisis (2002) señala: “*la corrección del hacer no constituye una amenaza porque al hacerla se especifican los términos en que tiene lugar según las coherencias propias del hacer que se desea, sin referencia a la identidad*” (p. 30).

5. Conclusiones

Considerando la disminución de brechas de acceso en Educación Superior (políticas públicas); y por tanto, la apertura en términos de masificación y diversidad de estudiantes que ingresan a las universidades, es que el docente universitario se ve interpelado a re-mirar sus competencias para contribuir al desarrollo del pensamiento profundo y aprendizaje significativo de sus estudiantes, por medio de una resignificación y profesionalización de su rol, la consolidación de metodologías activas e innovadoras y el énfasis pedagógico en promover el desarrollo de funciones cognitivas superiores en sus estudiantes, para que estos logren vincular los conocimientos disciplinares adquiridos en su trayectoria formativa, y así logren responder a los desafíos en el ámbito profesional y laboral.

Finalmente, uno de los desafíos para investigaciones posteriores, implica precisar las estrategias, herramientas y competencias docentes que son útiles a fin de incluir aspectos neuro-biológicos, contextuales y pedagógicos para afrontar el desafío de generar aprendi

zajes profundos en los estudiantes, desde una perspectiva interdisciplinaria. En específico, enfatizar en estudios que indaguen en el desarrollo de competencias docentes vinculadas a los procesos evaluativos y de retroalimentación en Educación Superior, constituye una de las proyecciones principales de este estudio; así como analizar los impactos de estas competencias post-pandemia en el sistema educativo universitario.

Referencias

- Alfaro, G., y Alvarado, S. (2018). El Perfil de profesores universitarios de universidades públicas y privadas en la carrera de Educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 263-284. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33161>.
- Almedina, M. I. A., y Sánchez, I. D. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130.
- Archer-Kuhn, B., Wiedeman, D., and Chalifoux, J. (2020). Student Engagement and Deep Learning in Higher Education: Reflections on Inquiry-Based Learning on Our Group Study Program Course in the UK. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 24 (2), 107-122.
- Asún, R., Zúñiga, C., y Ayala, M. (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Calidad en la educación*, (38), 277-304. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100008>.
- AUTCS (Australian University Teaching Criteria and Standards Project). (2014). *Australian university Teaching Criteria and Standar*. <https://uniteachingcriteria.edu.au/framework/career-promotions/indicative-standards-promotional-level/>.
- Baek, J., Baek, Y., Kim, S., y Choi, S: (2020). Teaching Competencies of University Professors in Future Society, *Journal of the Korea Convergence Society*, 11(6), 349-357. <https://doi.org/10.15207/JKCS.2020.11.6.349>.
- Barrios, H., y Gutiérrez, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 363-382. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>.
- Bastidas, C. B., y Gebera, O. T. (2020). La formación en investigación y su incidencia en la producción científica del profesorado de educación de una universidad pública de Ecuador. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 50(2), 167-185.
- Beach, P., Anderson, R., Jacovidis, J., y Chadwick, K. (2020). Making the abstract explicit: the role of metacognition in teaching and learning. *Inflexion, Policy Paper: Metacognition in Education*, 8-27. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/metacognition-policy-paper.pdf>.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75. <https://dx.doi.org/10.1080/0729436990180105>.
- Biggs, J., y Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Broughan, C., Hunt, L., y Chalmers, D. (2013). Inclusive Teaching. En Lynne Hunt y Denise Chalmers (Eds.), *University Teaching in Focus: A learning-centred approach*. (pp. 182-198). Victoria: ACER press.

- Brown, G., Peterson, E., y Yao, E. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Education Psychology*, 86, 606-629. <https://dx.doi.org/10.1111/bjep.12126>.
- Cascante, N., y Villanueva, L. (2020). Formación docente en didáctica universitaria en la pandemia: entre la reflexión pedagógica y la instrumentalización. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 7(2), 107-118. <https://dx.doi.org/10.2916/inter.7.2.11>.
- Chalmers, D., y Hunt, L. (2013). *University teaching in focus: A learning centred approach*. Abingdon: Routledge.
- Coronado, E., y Estupiñán, M. (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 73-84. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982012000100006&lng=en&tlng=es.
- Correa, M., Sampaio, C., Macedo, S., Figueiredo, M., Rodrigues, J., Lopes, I., y Leite, M. (2017). Reflexões e significados sobre competências docentes no ensino médico. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 22(1), 85-104. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100005>.
- Crosling, G., Thomas, L., y Heagney, M. (2009). Improving student retention in higher education: Improving teaching and learning. *Australian Universities Review*, 5(2), 9-18. https://www.universityworldnews.com/filemgmt_data/files/AUR_51-02_Crosling.pdf.
- De Jong, R., Mulder, J., Deneer, P., y Van Keulen, H. (2013). Poldering a teaching Qualification System in Higher Education in the Netherlands, a typical Dutch phenomenon. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11 (3), 23-40.
- DeLotell, P., Millam, L., y Reinhardt, M. M. (2010). The Use Of Deep learning strategies in online business courses to impact student retention. *American Journal of Business Education*, 3 (12), 49-56.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mc. Graw Hill.
- Durán, D., y Topping, K. (2017). *Learning by Teaching: Evidence-based Strategies to Enhance Learning in the Classroom*. Routledge.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M., Gama, A., y Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-199. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000100008&lng=pt&tlng=pt.
- Fink, D. (2008). Evaluating Teaching: A New Approach to an Old Problem. *Resources Network in Higher Education for Faculty*, 26, 3-21.
- Friesen, S., y Scott, D. (2013). *Inquiry-based learning: A review of the research literature. Paper prepared for the Alberta Ministry of Education*. <https://galileo.org/focus-on-inquiry-lit-review.pdf>.
- Fougnier, A. (2012). Exploring knowledge through peer tutoring in a transitional learning community: An alternative way of teaching counseling skills to students in social work education. *Social Work Education*, 31(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/02615479.2011.557431>.
- González, I., López, A., y Nail, I. (2016). Claves de Compround para la redefinición del modelo de evaluación de la calidad docente en la Universidad de Concepción. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 69-85. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500005>.

- Gutiérrez, A., Faúndez, F., Ponce, M., Riquelme, P., García, R., Castillo, J., Audibert, M., Pantoja, L., y Contreras, S. (2012). Variables que inciden en la inserción laboral de titulados universitarios. En *Seguimiento de egresados e inserción laboral: experiencias universitarias* (pp. 153-178). GOP-CINDA.
- Gutiérrez-Hinestroza, M., Silva-Sánchez, M., Iturralde-Kure, S., y Mederos-Machado, M. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Revista Killkana Sociales*, 3 (1), 1-14. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v3i1.443.
- Henríquez, P., y Álvarez, M. (2018). Promoción de estrategias de aprendizaje desde el accionar docente: percepciones a nivel universitario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 234-254. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34099>.
- Hickman, H., Alarcón, M., Cepeda, M., Cabrera, R., y Torres, X. (2016). Significado de buen profesor y de evaluación docente por estudiantes y maestros universitarios. La técnica de redes semánticas. *Sinéctica*, (47). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200009&lng=es&tlng=es.
- Jerez, Ó., Orsini, C., y Hasbún, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 483-506. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400026>.
- Law, M., Stewart, D., Lette, I., Pollock, N., Bosch, J., y Westmorland, M. (1998). *Revisión crítica de estudios cualitativos*. McMaster University.
- Letelier L., Manriquez J., y Rada G. (2005). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: ¿son la mejor evidencia?. *Revista Medica de Chile*, 133(2), 246-249.
- Lopes, T., y Couceiro, A. (2011). A instrumentalidade dos portefólios no processo ensino-aprendizagem: estudo com docentes do ensino superior português. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 19-32. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-47242011000100003&lng=en&tlng=pt.
- Manosalva, O., y Villamil, N. (2023). Revisión sistemática sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo en la educación virtual. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1157–1178. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.328>.
- Martín Gámez, C., Prieto Ruz, T., y Jiménez López, M. D. L. Á. (2015). Tendencias del profesorado de ciencias en formación inicial sobre las estrategias metodológicas en la enseñanza de las ciencias: estudio de un caso en Málaga. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*.
- Maturana, H., y Nisis, S. (2002). *Formación Humana y Capacitación*. Dolmen Ediciones S. A. Cuarta edición.
- Meza, S., Zárate, N., y Rodriguez, C. (2019). Impacto del aprendizaje basado en problemas en estudiantes de salud humana. *Educación Médica Superior*, 33(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412019000400001&lng=es&tlng=es.
- Michalski, J., Cunningham, T., y Henry, J. (2017). The Diversity Challenge for Higher Education in Canada: The Prospects and Challenges of Increased Access and Student Success. *Humboldt Journal of Social Relations*, 1(39), 66-89. <https://digitalcommons.humboldt.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=hjsr>.
- Montes, N., y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Humanidades Médicas*, 11(3), 475-488. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005&lng=es&tlng=pt.

- Mora, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37. <https://dx.doi.org/10.35362/rie350874>.
- Moreno, B., Muñoz, M., Cuellar, J., Domancic, S., y Villanueva, J. (2018). Revisión sistemática: definición y nociones básicas. *Revista Clínica PIRO*, 13, 184-186. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-01072018000300184>.
- Padilla, S., y López de la Madrid, M. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 39(Especial), 103-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300008>.
- Paricio, J., Fernández, A., y Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea Ediciones.
- Perrenoud, P., (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Polonia, A., y Santos, M. (2020). O desenvolvimento de competências acadêmicas no ensino superior: A prática docente em foco. *Educação em revista*, 36. <https://doi.org/10.1590/0102-4698216223>.
- Quijada, K. (2019). Excelencia del profesorado universitario. Aportes para un estado de conocimiento. *Sinéctica*, (53). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-016](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-016).
- Rial, A. (1997). *La formación profesional: introducción histórica, diseño del currículo y evaluación*. Santiago de Compostela. Tórculo Ediciones.
- Rodelo, J. (2019). Las prácticas pedagógicas en la universidad: sujetos y saberes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.554>.
- Rojas, A., Luna, J., y Hernández, I. (2018). Competencias docentes transversales para el quehacer de profesores de pregrado en Psicología. *Educación y Educadores*, 21(3), 461-481. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.5>.
- Sánchez-Meca, J., y Botella, J. (2010). Revisión sistemática y meta-análisis: herramientas para la práctica profesional. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 7-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441002>.
- Santos, C., Pimenta, C., y Nobre, M. (2007) The PICO strategy for the research question construction and evidence search. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15 (3). <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300023>.
- Schön, D. (1992). Formar profesores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 77-92). D. Quixote/IEE.
- Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Soler, M., Cárdenas, F., y Hernández-Pina, F. (2018). Enfoques de enseñanza y enfoques de aprendizaje: perspectivas teóricas promisorias para el desarrollo de investigaciones en educación en ciencias. *Ciência & Educação* (Bauru), 24(4), 993-1012. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040012>.
- Solórzano, R. (2018). El impacto de la comunicación asertiva docente en el aprendizaje auto-dirigido de los estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 187-194. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100187&lng=es&tlng=es.
- Soto, A., Andrade M., Véliz A., Estay J., y Peña C. (2019). El valor de la ética en profesionales del nuevo milenio: Construyendo una sociedad abierta. *Revista Opción*, 3589(2), 686-705.

- Tejera, J., y Cardoso, M. (2015). Tratamiento de las habilidades comunicativas en el contexto universitario. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 168-172. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000200024&lng=es&tlng=es.
- Todorovski, B., Nordal, E., y Isoski, T. (2015). *Overview on Student-Centered Learning in Higher Education in Europe: Research Study*. European Students' Union.
- Valenzuela, J. (2008). Habilidades de pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 46(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie4671914>.
- Vázquez, V., y Escámez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(spe), 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000300001&lng=es&tlng=es.
- Véliz, A., Dörner, A., Soto, A., y Alvarado, P. (2020). Gobernanza universitaria en tiempos de crisis sociosanitaria: experiencias de directivos chilenos. *Hallazgos*, 18(35), 31-53. <https://doi.org/10.15332/2422409X.5454>.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vicerrectorado de Innovación y Calidad e ICE de la Universidad de Deusto, Bilbao.
- Villalobos, A., Melo, Y., y Pérez, C. (2010). Ser profesor universitario en una universidad regional de Chile: Perspectivas de docentes no pedagogos. *Paradigma*, 31(2), 37-51. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200004&lng=es&tlng=es.
- Villaruel, V., y Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 77-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>.
- Villegas, C., Hamui, A., y Vives, T. (2020). Modelo de rol, experiencias y capacidades comunicativas en estudiantes de medicina. *Educación Médica Superior*, 34(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412020000200023&lng=es&tlng=es.
- Zavala, M., González, I., y Vázquez, M. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>.
- Zabalza, M. (2007). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario. Calidad y Desarrollo Profesional*. NARCEA, 2da Edición.



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

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica

Carolina Flores-Lueg y Sofía Sánchez-Nova
Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile

Recibido: 26 de octubre 2022 - Revisado: 03 de abril 2023 - Aceptado: 17 de mayo 2023

RESUMEN

Se presentan resultados de un estudio que estuvo centrado en comprender las significaciones construidas por docentes en formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica sobre los procesos reflexivos que logran desarrollar en el prácticum o práctica profesional. Para su desarrollo se empleó una metodología cualitativa bajo el paradigma interpretativo-comprensivo y la fenomenología hermenéutica como método. Participaron ocho profesores en formación, que realizaron esta actividad curricular en el primer semestre del año 2021, pertenecientes a una universidad pública y estatal ubicada en la zona centro sur de Chile, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada. El análisis de los datos se realizó bajo un procedimiento inductivo, a partir de la condensación de significados de base fenomenológica. Los resultados permiten evidenciar que el futuro profesorado reconoce intuitivamente la relevancia que posee la reflexión para el mejoramiento de la labor pedagógica, significándola como una práctica autoevaluativa generada por medio de la formulación de preguntas que giran sobre la efectividad de la planificación y estrategias metodológicas. Se concluye que las acciones reflexivas que logran implementar adolecen de un proceso deliberativo centrado en el análisis de su práctica pedagógica teniendo en consideración modelos teóricos, situándose en su generalidad desde un ámbito experiencial y técnico.

Palabras clave: Práctica profesional; formación de docentes; educación básica; reflexión docente; acción tutorial.

Correspondencia: [Carolina Flores-Lueg](mailto:cflores@ubiobio.cl) (C. Flores-Lueg).



<https://orcid.org/0000-0001-5219-0617> (cflores@ubiobio.cl).



<https://orcid.org/0000-0002-6442-6583> (ssanchez@ubiobio.cl).

Reflective practices implemented in the professional internship, from the perspective of trainee teachers for Primary Education

ABSTRACT

The article presents the results of a study focused on understanding the meanings constructed by trainee teachers of a Primary Education Program on their reflective processes developed in their professional internship. A qualitative methodology was used under the interpretative-comprehensive paradigm and hermeneutic phenomenology. Eight trainee teachers participated, all belonging to a public university located in the central-south zone of Chile, in their internship during the first semester 2021, to whom a semi-structured interview was applied. The data analysis was carried out under an inductive procedure, based on the condensation of phenomenological meanings. The results show that the future teachers intuitively recognize the relevance of reflection for the improvement of the pedagogical work, seeing it as a self-evaluative practice generated through the formulation of questions about the effectiveness of planning and methodological strategies. It is concluded that the reflective actions implemented lack a deliberative process focused on the analysis of their pedagogical practice inspired by theoretical models, situating themselves in their generality from an experiential and technical field.

Keywords: Professional practice; teacher training; teacher reflection; primary education ; tutorial action.

1. Introducción

Desde hace más de tres décadas, la formación del profesorado se ha constituido en uno de los focos centrales de las políticas educativas a nivel internacional, bajo el entendido de que la calidad y desempeño influye determinadamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Escribano, 2018; Pedró, 2019). Así, los gobiernos en la búsqueda por lograr una educación de calidad han implementado una serie de estrategias y acciones centradas en promover el mejoramiento del desempeño del profesorado, como una forma de lograr el ideal del “buen profesor” (Marina, 2015), es decir, un docente capaz de actuar autónomamente para tomar decisiones pedagógicas, a partir de unos saberes profesionales derivados de la implementación de procesos reflexivos profundos, que favorezcan el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes (Ruffinelli, 2016).

Particularmente para el caso de Chile, las recientes políticas educativas establecen que la formación del futuro profesorado solamente debe ser impartida por universidades que se encuentren acreditadas por la Comisión Nacional de Educación (CNA)¹ (MINEDUC, 2016, Ley 20.903), además, se han impulsado estrategias focalizadas en atraer a mejores estudiantes a

1. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) es un organismo de carácter público y autónomo, que tiene como fin verificar y promover la calidad de las instituciones de educación superior en Chile, y los programas que estos imparten. Esta institución se creó por medio de la Ley 20.129 del 17 de noviembre de 2006 (ver <https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx>).

las carreras de pedagogía por medio del aumento en las exigencias de ingreso a universidad e incentivos económicos asociados a becas; definición de estándares de desempeño; instalación de evaluaciones nacionales en la última etapa formativa (Gómez, 2019) y la certificación de calidad de las instituciones formadoras expresadas en mecanismos de acreditación. Como consecuencia de ello, las universidades se han visto demandadas a implementar acciones tendientes al mejoramiento de la formación en diversas dimensiones, entre ellas, la renovación de los programas de estudio y el fuerte énfasis en la formación práctica del futuro profesorado.

No obstante, a todos los esfuerzos desplegados desde la política y desde las propias universidades, la formación inicial docente (FID) continúa siendo objeto de una serie de cuestionamientos (Ávalos, 2014; Marcelo y Vaillant, 2018; Turra y Flores, 2019), argumentándose que este nivel formativo no ha logrado producir los cambios que se requieren para educar y aprender en el siglo XXI (Hirmas, 2014; Vásquez y López, 2016). Una de las razones que permitiría comprender estas controversias corresponde a la marcada presencia de perspectivas positivistas que persisten en los planes de estudio de las carreras de pedagogía, donde, en su generalidad, se prioriza la transmisión de conocimientos teóricos con una excesiva preocupación por formar pedagogos idóneos en áreas disciplinares y en el dominio de la técnica (Plata, 2018), relegándose el conocimiento práctico a un estatus inferior (Turra y Flores, 2019).

La hegemonía del conocimiento teórico en los planes del estudio ha conducido a que la formación en la práctica sea escasamente valorada, a pesar de que se visualiza como aquella instancia que permite al futuro profesorado adquirir aprendizajes situados sobre el ejercicio de la profesión, más allá del dominio técnico-didáctico. Sumado a ello, la literatura especializada sobre la formación docente advierte que las actividades de práctica continúan evidenciando un encuadre técnico e instrumental, lo que conduce a que el desempeño del practicante esté orientado hacia la aplicación de técnicas de enseñanza diseñadas por expertos al margen de los escenarios reales de actuación, por tanto, descontextualizadas de los reales requerimientos escolares (Sánchez y Jara, 2018). Por otra parte, dentro de esta perspectiva, se ven limitados los niveles de participación del estudiantado y, en el caso de que se desarrollen procesos reflexivos, estos son generales y focalizados en aspectos técnicos de la enseñanza, lo que sin duda tensiona las posibilidades reales para que logre avanzar hacia el análisis situado, profundo y crítico de la labor docente (Flores, 2022; Nocetti y Medina, 2018).

Como una forma de transitar hacia un modelo formativo que permita al futuro profesorado estar capacitado para dar respuesta a las demandas de la realidad escolar y a los requerimientos educativos actuales, los discursos públicos y académicos plantean la necesidad de situar la formación práctica desde un enfoque crítico-reflexivo (Dewey, 1933; Shön, 1986; van Manen, 2016), entendiéndose que la acción pedagógica se desarrolla en un tiempo y espacio determinado en el que convergen factores políticos, sociales y culturales que condicionan los procesos educativos, pero que solo pueden ser comprendidos y examinados por el estudiantado estando inmerso en la realidad escolar y en el ejercicio auténtico de la labor docente. Bajo esta perspectiva, la acción reflexiva se visualiza como dispositivo que puede contribuir significativamente a la construcción de un saber profesional que opere como marco epistémico para resolver aquellas situaciones complejas e imprevistas que emergen en el aula (Ruffinelli, 2017; Salinas et al., 2019). Al respecto, diversos autores destacan que la política pública en Chile promueve la reflexión docente como un mecanismo de profesionalización temprana, constituyéndose en un eje transversal dentro de la FID, estando explícito generalmente en los perfiles de egreso de las carreras de pedagogía (Nocetti y Medina, 2018; Vanegas y Fuentealba, 2019).

Dada la relevancia atribuida a la práctica reflexiva en la formación docente, en la actualidad se ha constituido en un importante objeto de estudio para diversas investigaciones, donde algunos resultados son concluyentes en señalar que los estudiantes de pedagogía implementan prácticas reflexivas de manera instrumental, centradas principalmente en el análisis del diseño de clases lineales, el fortalecimiento de debilidades y vacíos vinculados con el dominio de los contenidos disciplinares (Vanegas y Fuentealba, 2019). Además, se destaca que reflexionan desde un punto de vista general y más bien desde el sentido común, con escaso nivel de profundidad (Lara, 2019; Salinas et al., 2019); que lo hacen en forma individual e intuitiva, como producto de condiciones personales más que por procesos intencionados desde el espacio universitario (Turra y Flores, 2019). Finalmente, se advierte que tanto los estudiantes de pedagogía como los docentes tutores movilizan sus actuaciones desde una racionalidad técnica, lo que afecta sus procesos de reflexión al alcanzar bajos niveles de cuestionamiento (Nocetti y Medina, 2018). En todos los casos, el nivel de reflexión alcanzado les impide establecer relaciones con la teoría (Crichton y Valdera, 2015; Díez y Domínguez, 2018) y, por lo tanto, se ven tensionadas las posibilidades para que logren adquirir un saber profesional que avance más allá de un conocimiento experiencial.

Dentro del área formativa de prácticas, especial atención merece la práctica profesional o *prácticum* por cuanto se constituye en una actividad curricular que, al estar ubicada al término de la trayectoria formativa, se valora como el tiempo y espacio fundamental para el estudiantado de pedagogía, porque le ofrece oportunidades sistemáticas para la experimentación de los aprendizajes, conocimientos y relaciones interpersonales adquiridos en su formación, y para la comprensión de las incertidumbres existentes en el proceso del desempeño profesional o la actividad docente cotidiana (Tejada et al., 2017). Al mismo tiempo, se visualiza como el espacio propicio para el desarrollo de procesos reflexivos que permitan la adquisición de saberes profesionales sustentados en la vinculación dialéctica entre la teoría y la práctica.

A partir de lo anterior, este estudio tuvo como propósito comprender los significados que el futuro profesorado de Educación Básica en práctica profesional le atribuye a la reflexión docente. Para ello, se definieron los siguientes objetivos específicos: 1) Identificar las comprensiones que posee el profesorado en formación sobre la reflexión docente y 2) Caracterizar las prácticas reflexivas que las y los practicantes señalan implementar dentro del *prácticum*.

1.1 Perspectivas que orientan la formación práctica del futuro profesorado y alcances de la reflexión docente

En primer lugar, es importante señalar que para Vezub (2016), las perspectivas actuales para la formación del profesorado “abogan por un enfoque situacional y práctico de la formación, un saber hacer en situación que permita a los docentes desarrollar su juicio práctico y adaptar la enseñanza a los contextos y grupos de estudiantes específicos” (p. 4). Al respecto, se considera necesario destacar que particularmente el área de formación práctica inserta en los planes de estudio de las carreras de pedagogía en la realidad chilena evidencia la predominancia de dos enfoques epistemológicos que orientan a esta actividad: enfoque técnico-aplicacionista y enfoque crítico-reflexivo (Hirmas y Cortés, 2013), teniendo cada uno de ellos implicancias sobre la comprensión y alcance de los procesos reflexivos que se promueven en el futuro profesorado.

Desde el enfoque técnico-aplicacionista, la práctica se entiende como una actividad formativa centrada en que el estudiante de pedagogía aplique y valide en el aula escolar modelos de enseñanza diseñados por agentes externos a la realidad escolar: los expertos (Montenegro

y Fuentealba, 2012). Dentro de esta perspectiva, “la preparación teórica y técnica antecede a la puesta en acción y es suficiente para que el conocimiento adquirido sea transferido al rol docente” (Vezub, 2007, p. 12), evidenciándose una fragmentación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, con una clara predominancia del primero por sobre el segundo. Así, la subvaloración del conocimiento práctico conduce a que la formación en la práctica no adquiera mayor organización ni estructura, porque se parte de la premisa que para el aprendizaje de la enseñanza solo sería suficiente contar con buenos centros escolares y con un buen profesorado que actúe como guía de los y las practicantes (Turra y Flores, 2019). En consecuencia, este modelo se mantiene al margen de aquellos aspectos de la práctica que tiene que ver con lo imprevisible, la incertidumbre, los dilemas y situaciones conflictivas.

Desde el enfoque crítico-reflexivo, en cambio, la práctica docente se comprende como una acción históricamente situada, donde el profesor o profesora es concebido/a como un profesional reflexivo con capacidad para analizar y valorar la variedad de situaciones, contextos, conocimientos y saberes que moviliza al momento de desarrollar una acción educativa frente a un grupo de estudiantes. Dentro de este marco, el futuro profesorado, a partir de su inmersión sistemática en la realidad escolar, reconoce las complejidades del aula y concibe el trabajo pedagógico desde una acción reflexiva, como herramienta central para el abordaje de situaciones imprevistas y complejas que emergen en el aula, así como también, para abrirse al examen crítico y el mejoramiento de la docencia (Salinas et al., 2018, p. 2). Desde esta visión, la reflexión es entendida como el modo de conexión entre el conocimiento y la acción, lo que produce un nuevo saber capaz de cambiar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello su práctica (Ruffinelli, 2017), o como una postura intelectual metódica ante la práctica que requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita (Domingo y Gómez, 2014, p. 53). En lo que respecta a niveles o ámbitos de reflexión, Schön (1998) alude a dos niveles o ámbitos de reflexión: i) “reflexión en la acción”, donde el o la docente se ve enfrentado a pensar sobre la práctica mientras actúa, a una reflexión vinculada con una serie de juicios de calidad sobre una situación presentada para los que él mismo no puede establecer criterios adecuados ni un fundamento posible de ser expresado, pero que le conduce a dar sentido a la situación, de este modo el pensar y hacer se van entrelazando en el diálogo que se genera entre la acción y sus consecuencias, lo que lleva a una nueva apreciación del caso a partir del repertorio de experiencias, convirtiendo al profesorado en investigador en el contexto práctico; ii) “reflexión sobre la práctica” que implica procesos reflexivos desarrollados en forma posterior a la acción, para comprender y analizar lo que se hizo, permitiendo una resignificación de creencias del profesorado para transformar las teorías implícitas en discursos explícitos que le den sustento a la enseñanza. Por su parte, Molina (2008) propone los siguientes niveles de reflexión: i) “reflexión técnica”, donde la práctica reflexiva se centra principalmente en la selección de los medios más adecuados para el beneficio de los alumnos, así como en la calidad e importancia de los contenidos con el propósito de controlar y gestionar el medio, ii) “reflexión práctica”, en la que se introducen aspectos relacionados con la planificación y la enseñanza del contenido disciplinar en función del contexto y iii) “reflexión crítica”, que involucra análisis contextuales y sus complejidades, así como también consideraciones ético-políticas de la propia práctica desarrollada, los mecanismos hegemónicos y transmisión de ideologías imperantes dentro del contexto sociocultural.

De esta manera, la mayor capacidad reflexiva desarrollada en la práctica sería uno de los principios orientadores de una formación de calidad, por ello los planes de estudio basados en el paradigma crítico-reflexivo deberían promover el análisis de carácter más individual vinculado a las acciones de los estudiantes practicantes (capacidad reflexiva) y a la posibilidad de reflexionar en forma colectiva, con énfasis en y sobre los procesos pedagógicos y sus

complejidades en contextos reales de desempeño (Fuatealba y Galaz, 2008). Por lo tanto, la reflexión se transforma en aquella práctica individual y colectiva trascendental para la configuración del saber identitario de la profesión docente (Atondo, 2019) y para el mejoramiento de la enseñanza, entendiéndose que es la formación inicial la que tiene que “preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación” (Perrenoud, 2004, p. 17). En concreto, el futuro profesorado debe ser preparado para desarrollar una práctica reflexiva comprometida, con sentido e intencionalidad, que le permita ser capaz de implementar su enseñanza a partir de un diálogo que transite desde la práctica hacia la teoría y desde la teoría hacia la práctica en forma permanente (Merellano et al., 2019), como base para generar un nuevo tipo de saber docente que actúe como marco epistémico para el ejercicio autónomo de su labor profesional.

2. Metodología

2.1. Paradigma y enfoque metodológico

Esta investigación se situó desde el paradigma comprensivo-interpretativo, porque se intentó lograr una aproximación a los significados construidos por los sujetos dentro de un contexto particular de actuación, a partir de las experiencias vivenciadas desde sus propias perspectivas (Flick, 2015). Particularmente se consideró la metodología cualitativa y un acercamiento al método fenomenológico hermenéutico en perspectiva de van Manen (2016), porque el interés principal estuvo centrado en comprender e interpretar el significado esencial de los fenómenos, tal como se le presentan al futuro profesorado en la experiencia y en el mundo de la vida formativa, así como también, el sentido y significado que estos tienen en el propósito del contexto de aplicación (Ayala-Carabajo, 2018). Particularmente resultaba de interés indagar sobre el significado atribuido por estudiantes de pedagogía en práctica profesional a sus vivencias vinculadas con los procesos reflexivos logrados desarrollar en el contexto de la práctica profesional.

2.2. Contexto de estudio

Se consideró como contexto de estudio una universidad pública perteneciente al Consejo de Rectores de Universidades chilenas (CRUCH), ubicada en la Región de Ñuble, Zona Centro Sur de Chile, que imparte, entre otras, la carrera de Pedagogía en Educación Básica. Esta institución fue seleccionada a partir de la determinación de criterios por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), entre ellos, la accesibilidad y proximidad de acceso al campo de estudio.

2.3. Participantes

Participaron ocho (8) estudiantes de octavo semestre de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica - seis mujeres y dos hombres- pertenecientes a la institución seleccionada, quienes se incluyeron en el estudio a partir de los siguientes criterios definidos en forma interna a la investigación: (1) Estar matriculado(a) en la carrera de Pedagogía en Educación Básica, (2) Estar desarrollado la práctica profesional durante el año 2021 en un establecimiento público y (3) Aceptar participar de manera voluntaria y desinteresada en la investigación, expresada en la firma de un consentimiento informado.

2.4. Técnica de obtención de información

Para la obtención de información se consideró la entrevista semiestructurada, entendida como una técnica que busca entender los significados que los sujetos le atribuyen al mundo vivido a través de una conversación (Kvale, 2011). Previo a su aplicación, se preparó un guión que contenía los temas definidos dentro del estudio en función de los objetivos, estableciéndose preguntas iniciales que tenían como propósito orientar la entrevista (ver Tabla 1). Se empleó esta técnica dada su flexibilidad al permitir cambiar la secuencia y la forma de las preguntas para profundizar en las respuestas.

En términos operativos, esta técnica fue aplicada directamente por las personas investigadoras a través de la plataforma Zoom, dada la situación de distanciamiento social generada por la pandemia causada por Covid-19. El día y hora para la entrevista fue acordada previamente vía telefónica con cada participante teniendo plena consideración de su disponibilidad temporal y posibilidades acceso a Internet. Una vez comenzada la entrevista, a cada participante se le volvió a explicar el propósito del estudio y se proporcionaron orientaciones sobre cómo se iba a desarrollar, además, se le pidió que estuviera en lo posible con la cámara encendida y se le solicitó autorización para poder grabar. Cada encuentro tuvo una duración aproximada de 40 minutos y luego fue transcrita en forma literal, intentando resguardar la fidelidad del discurso emitido por las y los participantes.

2.5. Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó inductivamente a partir de la condensación de significado de base fenomenológica, considerándose los siguientes cinco pasos:

(1) Se transcribió cada una de las entrevistas, se procedió a su lectura en forma individual para explorar el contenido de las narraciones emitidas por los participantes y tener una idea del conjunto. Se aprovechó también de contrastar la literacidad del documento escrito con las grabaciones de las entrevistas para corroborar que no existieran errores en la transcripción.

(2) Se leyó por segunda vez cada una de las entrevistas para determinar las unidades de significado tal como lo expresaron los participantes. Se procedió a demarcar ciertos extractos de textos (citas), acompañando algunas de ellas con memos.

(3) Se analizó el contenido de las citas y luego se definió el tema que dominaba en la unidad de significado, asignándole un código.

(4) Se analizaron los temas definidos en las unidades de significado desde el punto de vista de los propósitos del estudio, reflexionando sobre su pertinencia. Se contrastaron las entrevistas con el propósito de buscar convergencias entre las significaciones de los participantes.

(5) Se analizaron nuevamente los temas seleccionados y se buscaron relaciones entre ellos para enlazarlos en una declaración descriptiva (Kvale, 2011).

El desarrollo de estas fases permitió la definición de los siguientes ejes temáticos: Comprensiones sobre la reflexión docente; objetos de reflexión y acciones reflexivas que vinculen teoría-práctica (ver Tabla 1).

Tabla 1*Temas y guión de preguntas de la entrevista.*

Objetivos específicos	Preguntas	Temas
1. Identificar las comprensiones que poseen los y las docentes en formación sobre la reflexión docente.	1.1. ¿Cómo comprende lo qué es la reflexión docente? 1.2. ¿Cuáles son los antecedentes teóricos que maneja sobre la reflexión docente?	Comprensiones sobre la reflexión docente.
2. Caracterizar las prácticas reflexivas implementadas por el futuro profesorado en el desarrollo del prácticum desde su propia perspectiva.	2.1. ¿Cómo se ha abordado la reflexión docente en su formación? 2.2. ¿Cómo son las prácticas reflexivas que ha logrado implementar en el desarrollo de su práctica profesional? 2.3. ¿Sobre qué aspectos de su práctica ha logrado reflexionar?	Objetos de reflexión
	2.4. ¿Qué acciones reflexivas le ha ayudado a relacionar la teoría con la práctica?	Acciones reflexivas que vinculen teoría-práctica.

Fuente: Elaboración propia

Para resguardar la calidad de los datos analizados, se empleó como procedimiento complementario la triangulación intersujetos, buscando convergencias en las significaciones expresadas en los discursos (Rojas y Osorio, 2017). Así mismo, se intentó en todo el proceso de aplicación de las entrevistas “poner entre paréntesis” las teorías de las personas investigadoras (Kvale, 2011), con el propósito de lograr la comprensión natural de las experiencias vividas por los profesores en formación en el desarrollo de su práctica profesional y los significados otorgados a los procesos reflexivos implementados.

2. 6. Códigos éticos de la investigación

Los principales criterios éticos considerados en el desarrollo de esta investigación fueron los siguientes: firma de consentimiento informado; protección de la identidad de las y los participantes, y la literalidad del discurso al intentar respetar fielmente las narraciones en la transcripción de las entrevistas.

3. Resultados

Con el propósito de buscar los significados construidos por el futuro profesorado de Pedagogía General Básica sobre la reflexión docente, se presentan los resultados obtenidos teniendo en consideración los temas que emergieron en el proceso analítico señalado anteriormente: comprensiones sobre la reflexión docente; objetos de reflexión y acciones reflexivas que vinculen teoría-práctica, desde la perspectiva de los y las participantes.

3.1. Comprensiones sobre la reflexión docente

Las comprensiones sobre la reflexión docente, como tema, alude a la forma en cómo los y las participantes entienden el concepto de reflexión docente. Atendiendo a ello, en sus relatos se evidencia que la reflexión la asocian con aquella capacidad humana que permite llevar a cabo procesos de autoanálisis sobre el actuar. Se trata de una revisión personal sobre el desempeño que les permite identificar debilidades o fortalezas con el propósito de mejorar aquello que presenta falencias, como se puede evidenciar, por ejemplo, cuando un(a) participante señala;

Yo creo que la reflexión docente, es como una mirada que tenemos nosotros mismos, acerca de nuestro accionar. Todo esto nos sirve como para ir mejorando nuestras falencias, identificando nuestras debilidades o fortalezas (E1).

Así, la reflexión docente comprendida desde el autoanálisis estaría asociada a una condición personal caracterizada por la formulación intuitiva de preguntas sobre el desempeño autopercebido en el desarrollo de sus clases y la búsqueda de sus respuestas a partir de sus propias valoraciones. Al respecto, se observa que la preguntas orientativas se transforman para ellos y ellas en un pensamiento reflexivo interno, porque se centran en el cuestionamiento sobre haberlo hecho bien, sobre la pertinencia en la entrega de los contenidos según los intereses de sus estudiantes y sobre si estarán aprendiendo con el modo en que les está enseñando, sobre el tipo de experiencias pedagógicas ofrecidas, sobre las situaciones emocionales consideradas, entre otros aspectos, como se puede apreciar en los siguientes relatos,

¿Estaré bien? ¿Lo habré hecho bien? ¿Habré entregado el contenido como los niños lo hubiesen querido ver? [...] todo lo que tiene que ver con la recopilación de experiencias, tanto pedagógicas, como experiencias socioemocionales o personales (E6).

¿Lo estaré haciendo bien? ¿Estarán aprendiendo de este modo? Entonces yo creo que, en ese escenario, no estaba funcionando como uno lo tenía pensado, entonces ahí es como “oh, quizás esto no les llama tanto la atención, quizás esto debería cambiarlo”, pero claro, sólo un pensamiento reflexivo interno (E5).

Uno de los aspectos que llama la atención es que sus comprensiones se sitúan más bien desde lo que creen que es la reflexión docente, tratándose de una construcción elaborada intuitivamente, pues algunos(as) participantes en sus relatos dejan entrever que no sería una noción que se haya abordado intencionada y explícitamente desde la formación, lo que puede ser evidenciado en la siguiente cita,

¿Reflexión docente?... No estoy segura, creo que no lo he escuchado, así como tal, pero como lo que se me viene a la mente es como reflexionar y como quizás una autocrítica sobre el trabajo que uno está haciendo como docente (E4).

Y si bien, se reconoce que no ha sido un concepto abordado explícitamente como tal, en los discursos se hace alusión a algunas asignaturas cursadas en las que sí se les incentivó a reflexionar sobre aspectos asociados a la educación. En particular, destacan las asignaturas de sociología y filosofía, argumentando que en ellas se conjugaban antecedentes que permitían reflexionar sobre el contexto en el cual se está realizando la labor docente, a partir de procesos metacognitivos intencionados desde la docencia. Este proceso derivó en el desarrollo de una capacidad que pudieron transferirla a la práctica profesional, principalmente porque les fue de ayuda para analizar el contexto sociocultural de desempeño y conocer a sus estudiantes, así como también, trasladarlo a un nivel más específico al analizar sus decisiones metodológicas y las distintas formas de efectuar las clases con el propósito de hacerlas más atractivas, como exponen algunos(as) participantes;

Yo creo que comenzó, bueno, con primer año, en filosofía, el profesor que nos dictó la cátedra nos posicionó muy bien frente, [...] en forma personal, muy bien frente al tema del aula escolar y también, bueno, sociología, todo lo que tenga que ver con el estudio de la sociedad la verdad (E8).

Pero aprendías y con ella aprendimos eso, la metacognición también, que siempre a través de la metacognición tú puedes ir haciendo un análisis de cómo fue tu clase, de si los niños lograban entender, de qué fue lo que más les complicó, lo que más les gustó, los métodos de enseñanza, si les gusta, no sé, jugar en equipo, trabajar individual y ahí uno va haciendo un análisis de cómo efectuar las clases para que logren ser atractivas para ellos (E3).

Finalmente, se evidencia que, si bien, las conceptualizaciones atribuidas a la reflexión docente se sitúan desde el análisis valorativo sobre el propio desempeño (autoevaluación) y desde una construcción conceptual intuitiva y, por tanto, subjetiva, se reconoce que la práctica reflexiva se constituye en algo esencial para el ejercicio docente porque permite mejorar la labor profesional al ayudarles a pensar con claridad y despejar dudas sobre una determinada acción pedagógica, contribuyendo a ser mejor profesor o profesora.

3.2. Objetos de reflexión

Los objetos de reflexión se entienden como todos aquellos aspectos personales, pedagógicos y contextuales sobre los cuales el futuro profesorado focaliza su acción reflexiva. Al respecto, se observa que la mayoría de los y las participantes reconocen que suelen reflexionar sobre ciertos elementos propios de su labor pedagógica, pero se sitúan desde un ámbito técnico al considerar, por ejemplo, los resultados obtenidos luego de ejecutar una planificación, donde la reflexión emerge fundamentalmente cuando estos no están acordes a lo que se esperaba. Esta distancia entre lo planificado y lo evidenciado en la realidad de su ejecución es lo que les permitiría tomar conciencia sobre aquello que deben mejorar para que resulte de acuerdo con lo que se pensaba,

Hice una planificación para una clase de matemáticas. La planificación estaba perfecta, todo estaba muy bien, pero la clase no resultó como yo esperaba. Entonces yo creo que al aplicar lo que uno sabe y lo que en teoría puede estar muy bien. Uno tiene que darse sí o sí el espacio de decir “sí, ya, esto lo hice bien, esto no resultó o esto no me resultó y tengo que mejorar para que esto resulte (E1).

Por lo tanto, más que la planificación propiamente tal se observa que el resultado obtenido posterior a su implementación sería lo que se constituye en el principal objeto de reflexión. Y, aunque también en los discursos se evidencian objetos de reflexión más allá de los resultados, estos responden a creencias sobre dónde se debería centrar el foco de atención para la reflexión, pues surgen a partir de cuestionamientos del propio actuar diario comprendiendo que la experiencia que tienen en la cotidianidad del aula es parte viva de un constante interrogatorio inicial que les permite comprender la lógica que opera dentro de la sala, cómo se configuran estos momentos y las interacciones que logran promover. Este cuestionamiento surge sobre la base del aprendizaje de sus estudiantes, pero también atendiendo a un sistema previamente estructurado en donde coexisten los apoderados y los “otros docentes”, en este caso, docentes guías, quienes dentro del espacio áulico tienden a intervenir de manera indirecta o directa sobre los resultados de acción pedagógica que está realizando el docente en formación. Para ellos esto resulta relevante, tanto así que tienden a ejemplificar reflexiones tomando en cuenta dichos elementos, como se aprecia en el siguiente relato,

Yo creo que debemos reflexionar sobre cómo aprenden los estudiantes, cómo fue la motivación de los apoderados, cómo estuvieron los apoderados acercándose [...] Muchas veces me tocó que los niños no se conectaban nada, mi profesora, la profesora jefe del curso se comunicaba con ellos y cero respuesta, entonces para mí es importante el ámbito de mejorar la relación(E5).

Además de lo anterior, una estudiante identificó el contexto social como un elemento a considerar dentro de los objetos de reflexión, argumentando que las características del sector, del establecimiento y del estudiantado se constituyen en factores básicos a considerar para el desarrollo de las prácticas docentes, pues determinarían su forma de enseñar a partir de la adaptabilidad de estrategias didácticas a escenarios particulares, como se evidencia en el siguiente relato;

Primero que todo, el contexto escolar en que nos vamos a encontrar, porque no siempre vamos a estar trabajando dentro de un mismo establecimiento y son muchas realidades, [...] sobre todo en el sector donde se encuentra el establecimiento, porque la vulnerabilidad parte primero por la casa, después los sectores. Creo que primero tenemos que posicionarnos en la realidad de nuestro estudiante primero [...].Nosotros estamos frente al establecimiento todo el día, entonces, primero tenemos que centrarnos en el establecimiento, en el sector y ya en los estudiantes para poder ver con qué trabajamos o desarrollamos nuestras clases (E8).

Es importante señalar que la estudiante en su relato releva elementos como la vulnerabilidad del sector donde está inserto el establecimiento y la realidad social que viven diariamente sus estudiantes, denotando claramente que para ella el profesorado cumple un importante rol social cuando se posiciona del contexto de desempeño, pues ese conocimiento se constituye en la base que le permite contextualizar su labor profesional para hacerla pertinente a la realidad de sus estudiantes y, a partir de ello, favorecer el logro de sus aprendizajes, entendiendo que las aulas son espacios inciertos.

Si bien, en los relatos se identifican en mayor medida objetos de reflexión externos, algunos(as) participantes señalan que también el reflexionar les condujo a cuestionar su propio proceso personal en relación con aspectos como la vocación y la motivación, lo que estaría mediado por las emociones y la forma de entender la enseñanza. En este sentido, se observa un reconocimiento de que la docencia es una tarea compleja, que debe existir una vocación real y un proceso de reflexión constante que les sensibilice e impida olvidar que el propósito central de su labor profesional es contribuir a formar niños y niñas.

Espacios de reflexión claramente, en donde, no sé, se pueda hacer una dinámica y decir ¡¡ya!!, ¡¡mira!!, yo estoy en este curso y ahora mismo pienso que, no sé, si es mi vocación, sí es lo que quiero hacer toda la vida(E1).

Me cuestiono bastante el por qué quise estudiar pedagogía y si en algún momento pierdo la paciencia, que puede pasarte, o sea, trabajo con muchos niños, las relaciones interpersonales son muy difíciles... Siempre me lo cuestiono y la idea es hacer bien el trabajo, o sea, si no, no estemos haciendo ese trabajo y pongámonos hacer otras cosas (E3).

A partir de lo anterior, se desprende que los objetos sobre los cuales los y las participantes focalizan su acción reflexiva son diversos, entre ellos, se destacan los resultados obtenidos luego de la implementación de una planificación didáctica, sobre la forma en cómo aprenden los y las estudiantes, las características del contexto, las propias motivaciones e intereses respecto de la profesión y sobre el sentido de la acción docente.

3.3. Acciones reflexivas que vinculan teoría y práctica

Para los y las participantes, la reflexión se constituye en la herramienta clave que les permite articular el conocimiento teórico con las situaciones prácticas. Al respecto, se destaca en los relatos que durante su práctica profesional se han visto en la obligación de desarrollar su capacidad reflexiva, argumentando que durante todo el proceso han tenido que articular lo pedagógico, lo didáctico, lo práctico y lo teórico, bajo la certeza de que la práctica reflexiva de alguna manera contribuye a su enseñanza y les permite enfrentarse de mejor forma a la realidad de la clase, fundamentalmente, cuando ponen a prueba distintas estrategias didácticas para lograr aprendizajes en sus estudiantes. No obstante, se advierte que el proceso reflexivo desde esta perspectiva lo llevan a cabo en forma autónoma, y que queda plasmado en informes y proyectos que deben entregar al término de la práctica, por tanto, lo vinculan más bien a los resultados que al proceso desarrollado, como se puede apreciar en el siguiente relato,

Es que yo creo que la reflexión en todo ámbito va a ser importante ¿ya?... ni más, ni menos en cualquier parte del proceso, para articularlo con lo pedagógico, con lo didáctico, con lo práctico y lo teórico, siempre un punto fundamental es la reflexión, en todo aspecto ¿ya?. Entonces partiendo de ahí, que es importante cualquier aspecto hablando de cualquier forma... Se aborda, [...] yo creo que autónomamente ¿ya? Aquí nosotros dentro de los informes y proyectos que tenemos que hacer al culminar la práctica (E7).

Y si bien, reconocen que en los procesos reflexivos que implementan tienen en consideración ciertos enfoques teóricos vinculados al aprendizaje, la perspectiva que les genera mayor adhesión se enmarca en el conductismo, es decir, desde una mirada tradicional del proceso de enseñanza sustentada en el positivismo, argumentándose que es desde este posicionamiento donde pueden encontrar respuestas. Por otra parte, también se hace referencia a las etapas de madurez de los niños como un antecedente que los lleva a reflexionar sobre el tratamiento de ciertos temas, reconociendo que si ello no se tiene en consideración puede afectar el aprendizaje de sus estudiantes, como se puede ver en la siguiente cita:

Por ejemplo, el tema de los estilos de aprendizajes, el tema de lo que tiene que ver con el conductismo, y todas esas cosas, por ejemplo, yo personalmente para poder que los niños se apropien de los contenidos, soy un poco, igual un poco antiguo, porque me gusta un poco el conductista, pero de cierta manera que sea más flexible, porque siempre el conductismo te va a dar una respuesta. Y también el tema de los niños, porque si los niños no tienen una madurez suficiente, no puedes trabajar con el tema del humanismo, porque ellos no pueden, como que les cuesta mucho más si no tienen la madurez suficiente, puede que se vayan por las ramas (E6).

En síntesis, se evidencia que para los y las participantes la reflexión se constituye en una herramienta que les permite establecer una conexión entre la teoría y la práctica, pero señalan que se trata de una acción que la llevan a cabo en forma autónoma y donde más bien priman los aportes de las teorías psicológicas en lo que respecta al aprendizaje y el desarrollo humano, a su vez, se trata de una acción que desde el espacio universitario se intenciona al término del proceso formativo, al constituirse en una exigencia que deben cumplir dentro de un informe final de práctica.

4. Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se evidencia que los y las participantes conceptualizan la noción de reflexión docente desde una perspectiva asociada a la autoevaluación, pues se constituye para ellos en una herramienta fundamental al permitirles examinar sus prácticas de enseñanza para identificar aquellas acciones que presentan falencias con el propósito de mejorarlas. Esta forma de comprender la reflexión es vinculante con el enfoque técnico e instrumental que sustenta la formación práctica (Turra y Flores, 2019), en tanto el foco está centrado en el análisis y valoración del propio desempeño, pero a partir de los requerimientos definidos desde la universidad, constituyéndose esto último en un importante marco referencial para la reflexión. Por tanto, el énfasis de la acción reflexiva está puesto en valorar la efectividad en la implementación de aquellas estrategias de enseñanza que han sido explicitadas previamente en la planificación didáctica, omitiendo el análisis crítico de otros factores que podrían estar condicionando su acción pedagógica. En concreto, la acción reflexiva lleva al futuro profesorado a deliberar sobre aquello que debe hacer, pero no a lo que puede crear a partir del hacer ni sobre los factores contextuales en los que se desarrolla la acción docente.

Si bien, los y las practicantes significan la noción de reflexión docente asociada a un proceso autoevaluativo, se evidencia que en su generalidad también lo hacen en forma intuitiva, es decir, desde lo que creen que podría ser y no a partir de un posicionamiento teórico - práctico que haya sido intencionado por la institución formadora, lo que está en la línea de otros estudios que han llegado al mismo resultado (Turra y Flores, 2019). A su vez, desde las voces del futuro profesorado, se desprende que en el escenario de la práctica profesional se estaría enfatizando en el aprendizaje de la enseñanza desde el quehacer, dejando en segundo plano a la reflexión (Calderón, 2020), lo que permite afirmar que la docencia universitaria no se estaría ocupando de intencionar procesos que conduzcan al estudiantado de pedagogía a aprender sobre reflexión docente y, más concretamente, sobre cómo desarrollar procesos reflexivos en y sobre la práctica. Esta situación llama profundamente la atención, pues la evidencia disponible en la actualidad es concluyente al señalar que esta acción requiere de un proceso de cuestionamiento intencionado, que debe ir acompañado de conceptos y de teorías para incorporar nuevos puntos de vista y sostener nuevas formas de implementar la acción pedagógica (Calderón, 2020), porque aprender a reflexionar en y sobre la práctica no es una acción espontánea, requiere ser intencionada en los espacios prácticos de formación, promoviendo en el estudiantado la objetivación de su acción pedagógica para deconstruirla y reconstruirla con el propósito de ayudarles a comprender con mayor facilidad lo que significa analizar su propio quehacer (Castellanos y Yaya, 2013; Perrenoud, 2004), pero, para que ello ocurra, se requiere de docentes o tutores preparados para hacerlo (Flores, 2022; Salinas et al., 2019; Tejada et al., 2017; Vanegas y Fuentealba, 2019).

Por otra parte, al considerar los objetos sobre los cuales el futuro profesorado focaliza su acción reflexiva, se observa que en su mayoría se posicionan desde un nivel externo y otro interno (Beauchamp, 2006). Desde el nivel externo, los resultados evidencian que la reflexión en mayor medida se presenta sobre la base de dimensiones concretas de la enseñanza tales como: la planificación, currículum, implementación o evaluación de estrategias pedagógicas (Ruffinelli, 2017), lo que podría ser explicado debido a que la formación práctica en la FID se encuentra orientada a responder de manera inmediata a cuestiones prácticas y observables por sobre aspectos internos, entendiéndose que estos últimos responden a preocupaciones personales e intereses propios (Nocetti y Medina, 2018), asociados a aspectos vocacionales e inseguridades sobre el futuro ejercicio de la profesión.

Además de lo anterior, se destaca que para algunas y algunos participantes, el contexto social donde está inserto el establecimiento escolar y las características de sus estudiantes se constituyen en objetos de reflexión, lo que estaría en la línea de lo planteado por [Beauchamp \(2015\)](#), al señalar que los contextos educativos y las dinámicas que ocurren al interior de los establecimientos escolares deben constituirse en espacios de reflexión al contribuir en el largo plazo a la promoción de procesos reflexivos más profundos que consideren también factores políticos, económicos, sociales y culturales que condicionan el quehacer docente dentro del aula. No obstante, en los resultados se evidencia que el análisis sobre estos objetos se constituye más bien en antecedentes para el diseño de planificaciones pertinentes a las características necesidades de los niños(as) y sus resultados, adoleciendo de un análisis profundo y crítico sobre cómo estos factores contextuales tienen algún tipo de incidencia en su labor pedagógica.

Finalmente, se puede señalar que el futuro profesorado significa la reflexión docente desde un nivel técnico, aunque tiende a avanzar hacia un nivel práctico. Se destaca que a nivel técnico la reflexión se centra en una práctica deliberativa sobre los resultados obtenidos en forma posterior a la implementación de la planificación y, por tanto, sobre la efectividad de las estrategias didácticas empleadas, mientras que desde el nivel práctico, la reflexión avanza hacia el análisis del contexto en el que desarrolla su acción pedagógica y las características madurativas de sus estudiantes como base para planificar su enseñanza, pero adolecen de un análisis crítico en el que acción reflexiva tenga en consideración la experiencia, la acción pedagógica y las situaciones contextuales desde un posicionamiento teórico-práctico en forma articulada ([Crichton y Valdera Gil, 2015](#); [Salinas et al., 2019](#)).

5. Conclusión

La reflexión docente, en la actualidad, se ha constituido en una noción ampliamente valorada como un dispositivo de profesionalización docente, tanto para el nivel de formación inicial como para el profesorado que se encuentra en ejercicio, entendiéndose que prácticas reflexivas profundas contribuyen al cuestionamiento de creencias y teorías implícitas construidas en torno a la enseñanza y el aprendizaje, pero fundamentalmente se visualiza como la herramienta que al permitir articular dialécticamente la teoría con la práctica conduce a la generación de un nuevo saber docente capaz de transformar y mejorar la labor pedagógica.

Teniendo en consideración la relevancia que adopta la reflexión docente para el ejercicio profesional, este estudio se centró en comprender los significados atribuidos por el futuro profesorado de Educación Básica a los procesos reflexivos que logran implementar en el desarrollo del prácticum. Al respecto, se puede concluir que las significaciones sobre la reflexión docente se sitúan principalmente desde un nivel técnico, donde el sentido de la reflexión se orienta hacia la autoevaluación de las acciones pedagógicas desplegadas en el espacio áulico en función de la efectividad de las estrategias de enseñanza, además, se trata de una acción personal asociada a la formulación de ciertas preguntas intrínsecas que intuitivamente orientan sus procesos deliberativos en y sobre aspectos técnicos de la enseñanza.

Si bien, se evidencia que para algunas y algunos participantes el contexto en el que está inserto el centro del práctica y las características de sus estudiantes se constituyen también en objetos de reflexión, se observa que su consideración responde a la pretensión de implementar una acción pedagógica contextualizada, vislumbrándose un avance hacia un nivel de reflexión práctica, pero en términos operativos, continúa predominando la reflexión en un nivel técnico, porque la consideración de las características contextuales son utilizadas instrumentalmente como antecedente base para el diseño de planificaciones y el empleo de estrategias didácticas, pero no como un objeto de reflexión a partir del cual las y los practicantes deliberen críticamente sobre cómo las características del contexto condicionan su enseñanza, más allá de aspectos técnicos.

Por otra parte, se concluye que para avanzar hacia un modelo de formación práctica situado desde un enfoque crítico-reflexivo, se requiere de docentes capacitados para desplegar un conjunto de estrategias orientadas a intencionar procesos reflexivos profundos, que ayuden al futuro profesorado a confrontar los conocimientos prácticos que van adquiriendo en el espacio escolar y sus propias creencias sobre la enseñanza con los conocimientos teóricos transmitidos por la universidad, para así contribuir a la generación de saberes profesionales que operen como marco sustantivo para el ejercicio de la docencia y para comprender el sentido de su enseñanza.

Finalmente, se puede decir que una de las limitaciones de este estudio es que solo considera la perspectiva del futuro profesorado de Educación Básica, y si bien es viable en un estudio cualitativo, se tiene claridad de que se presenta una mirada sesgada respecto a los procesos reflexivos que se despliegan en el espacio de la práctica profesional, entendiendo que en esta actividad convergen las comprensiones de tres actores fundamentales, el profesorado en formación, un docente designado por la universidad para cumplir labores de supervisión/tutoría y un profesor o profesora del establecimiento escolar responsable de guiar al practicante en el contexto real del desempeño profesional. Por ello, se recomienda continuar indagando sobre las significaciones atribuidas por estudiantes de pedagogía de los otros niveles formativos a los procesos reflexivos, así como también, desde las comprensiones que poseen los otros actores de la triada de práctica, pues se piensa que es necesario aportar con conociendo científico que confronte sentidos sobre la reflexión docente para generar una base epistémica que ayude a orientar la formación inicial docente para su mejoramiento continuo.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por el Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11190477, ANID-Chile, titulado “La práctica profesional y su aporte a la construcción de saberes pedagógicos en el futuro profesorado: un estudio desde la triada formativa”; y por el Proyecto DIUBB GI/VC N°195723 Grupo de Investigación PROFOP: Profesorado y Políticas de Formación, Universidad del Bío-Bío, Chile.

Referencias

- Atondo, E. (2019). El distanciamiento entre la teoría y la práctica en la labor docente, un reto para las escuelas de profesorado. *Revista Currículum*, 32, 183-194. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.10>.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Ayala-Carabaja, R. (2018). La relación pedagógica: en las fuentes de la experiencia educativa con van Manen. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 27-41. <https://doi.org/10.5209/RCED.51925>.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analyzing the Literature*. [Tesis doctoral. McGill University, Montreal, Canadá]. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/w0892g316>.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 16(1), 123-141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>.

- Calderón, M. (2020). Desafíos para la enseñanza y el aprendizaje en las prácticas progresivas en la formación de profesores. Una aproximación cualitativa en una universidad chilena. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, XXIV(2), 202-222. <https://revista-seug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/14075/pdf>.
- Castellanos, S., y Yaya, R.(2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*, (41), 2-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200006&lng=es&tlng=es.
- Crichton, H., y Valdera Gil, F. (2015). Student teachers' perceptions of feedback as an aid to reflection for developing effective practice in the classroom. *European Journal of Teacher Education*, XXXVIII(4), 512-524. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2015.1056911>.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. MA: D.C. Heath & Co Publishers.
- Díez, Á., y Domínguez, R. (2018). El tutor universitario como impulsor del aprendizaje reflexivo de los alumnos durante las prácticas docentes. *Estudios Pedagógicos*, 44(2),311–328. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311>.
- Domingo, Á., y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea Ediciones. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Autosaved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Autosaved).pdf).
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25. <https://www.redalyc.org/journal/440/44055139021/html/>.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flores, C. (2022). Reflective Processes Promoted in the Practicum Tutoring and Pedagogical Knowledge, Teachers in Initial Training. *Educ. Sci.*, 12, 583. <https://doi.org/10.3390/educsci12090583>.
- Fuentealba, R., y Galaz, A. (2008). La reflexión como recurso para la mejora de las prácticas docentes en servicio: el caso de las redes pedagógicas locales. En J. Cornejo y Y. Fuentealba (Eds.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente ¿qué las hace eficaces?* (pp. 141-168). Ediciones UCSH.
- Gómez, A. (2019). Identidad cultural y globalización. *Revista De Filosofía Odos*, 8(10), 67-75. <http://revistaodos.org/hodos/index.php/journal/article/view/12/18>.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*,40(Especial), 127-143. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200008>.
- Hirmas, C., y Cortés, I. (2013). *Investigaciones sobre la formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Santiago de Chile.
- Lara, B. (2019). Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 4-25. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos resueltos disruptivos. *Cuadernos de Pedagogía*, 498, 27-32. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/06/Cuadernos-de-Pedagogia_489-2018_DV-CM.pdf.
- Marina, J. A. (2015). *Despertad al diplodocus*. Barcelona: Ariel.

- Merellano, E., Almonacid, A., y Muñoz, M.F. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 45, e192146. <https://www.scielo.br/j/ep/a/8CSPqDThDVjLmf9nZGhwNZt/?format=pdf&lang=es>.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2016). *Ley 20.903 que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Santiago de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>.
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En R. Fuentealba y J. Cornejo (Eds.). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*. (pp. 13-27). Ediciones UCSH.
- Montenegro, H., y Fuentealba, R. (2012). Prácticas de enseñanza para la formación de futuros profesores: Propuesta de un modelo para su estudio. *III Congreso internacional sobre el profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Santiago de Chile.
- Nocetti, A., y Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacio*, XXXIX(15), 1-12. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p02.pdf>.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>.
- Pedro, F. (2019). ¿Ofrecen las universidades una formación suficientemente problematizada?. En D. Ramos (Editor). *Transformaciones en América Latina: Un escenario de compromisos y desafíos para la Educación Superior* 32. (pp. 60-88). <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/233/213>.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Plata, M. E. (2018). Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. *Columbian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 290-302. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-46412018000200290&lng=pt&nrm=iso&tlng=es.
- Rojas, X., y Osorio, B. (2017). Criterios de Calidad y Rigor en la Metodología Cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 36, 62-74. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/566/525>.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos XLII* (4), 261-279. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n4/art15.pdf>.
- Ruffinelli, A. (2017) Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1),97-111. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>.
- Salinas, Á., Rozas, T., y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles Educativos*, XL (161), 87-106. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58402/52028.
- Salinas, Á. L., Rozas, T., Cisternas, P., y González, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/24507>.
- Sánchez, G., y Jara, X. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: Comprensión de la trayectoria. *Revista Educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23996>.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Tejada, J., Carvalho, M.L., y Ruiz, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>.
- Turra, O., y Flores, C. (2019). La formación práctica desde el estudiantado de pedagogía. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 27(103), 385-405. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601517>.
- Van Manen, M. (2016) *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Editorial UC.
- Vanegas, C., y Fuentealba, A. (2019). Identidad Profesional Docente, Reflexión y Práctica Pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(1),115-138. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000100115.
- Vásquez, S., y López, S. (2016). Escuela, TIC e innovación educativa. *Digital Education Review*, 30, 248-261. <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/15367/pdf>.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*,11(1),1-23. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1),1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>.



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 pensamiento crítico en los estudiantes de una Escuela Nacional Superior de Arte

Yosbelth Pedro Chavesta-Incio y María de los Ángeles Sánchez-Trujillo
Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Recibido: 04 de enero 2023 - Revisado: 19 de junio 2023 - Aceptado: 11 de julio 2023

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo describir el desarrollo del pensamiento crítico evidenciado en estudiantes de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima. Este es un estudio con enfoque mixto con mayor énfasis en lo cualitativo y de diseño de estudio de caso. A partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia, el trabajo de campo fue realizado con 15 estudiantes y 3 docentes de tercer ciclo. Se aplicaron, como instrumentos, una guía de entrevista semiestructurada dirigida a los docentes; una encuesta de autopercepción, orientada a los estudiantes; y una guía de observación participante a partir de la cual se propició un debate entre los alumnos. Entre los resultados, destaca que la percepción de los estudiantes no coincide con los aspectos observados ni con las opiniones brindadas por los docentes. Por tanto, se evidenciaron falencias en los componentes referidos al análisis, evaluación, argumentación y toma de decisiones autorreguladas. Algunas de estas falencias se relacionan con la falta de dominio de capacidades de búsqueda y comprensión de fuentes, la intolerancia frente a opiniones distintas de las suyas, la incapacidad de sustentar de manera lógica y sólida sus posturas, así como las dificultades en planificar los propios argumentos. Además, se pudo constatar que los docentes son conscientes de la necesidad de incorporar estrategias dramáticas para favorecer el pensamiento crítico; sin embargo, ello no se estaría ejecutando de manera efectiva. Por tanto, se concluye la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de arte a partir de estrategias pedagógicas pertinentes.

Palabras clave: Pensamiento crítico; ciudadanía crítica; educación artística; estrategias dramáticas.

Correspondencia: [María de los Ángeles Sánchez-Trujillo](mailto:maria.sancheztr@usil.pe) (M. Sánchez-Trujillo).



<https://orcid.org/0000-0002-8205-6707> (yosbelthchavesta@gmail.com).



<https://orcid.org/0000-0002-5228-4688> (maria.sancheztr@usil.pe).

Critical thinking in students of an Advanced National School of Art

ABSTRACT

This research aims to describe the development of critical thinking evidenced in students at a National Superior School of Art in Lima. This is a mixed approach study with greater emphasis on qualitative and case study design. Based on a non-probabilistic sampling for convenience, the field work was carried out with 15 students and 3 third-cycle teachers. As instruments, a semi-structured interview of teachers was applied; a student-oriented self-perception survey; and a participant observation guide from which a debate was fostered among the students. Among the results, it stands out that the perception of the students does not coincide with the aspects observed or with the opinions provided by the teachers. Therefore, shortcomings were evident in the components related to analysis, evaluation, argumentation, and self-regulated decision making. Some of these shortcomings are related to the lack of searching skills and understanding of sources, the intolerance of opinions different from their own, the incapacity to support their positions logically and substantially, as well as difficulties in planning their own arguments. In addition, it was found that teachers are aware of the need to incorporate dramatic strategies to promote critical thinking; however, this would not be running effectively. Therefore, it is concluded that there is the need to develop critical thinking in art students from relevant pedagogical strategies.

Keywords: Critical thinking; critical citizenship; artistic education; dramatic strategies.

1. Introducción

El siglo XXI, perteneciente a una era digital, ha evidenciado grandes cambios en los ámbitos sociales, económicos y de salubridad. Ello conduce a analizar en qué medida se está respondiendo, desde la educación, ante dichos cambios, entendiéndose que esta debe constituir un proceso dirigido hacia la formación de los ciudadanos capaces de enfrentar retos propios de nuestro siglo. Por otro lado, la globalización ha jugado un papel importante en todos los aspectos de la vida, evidenciándose una interconexión cultural que ha traspasado fronteras y ha permitido ampliar nuevos horizontes, que a su vez conduce a acceder a todo tipo de información vista desde muchas aristas. En suma, nos encontramos en un siglo en que formar ciudadanos competentes resulta una necesidad y una tarea ardua en la vida tanto académica como laboral.

El escenario latinoamericano, debido a la crisis mundial, ha tenido que utilizar estrategias tecnológicas antes desconocidas por muchos docentes y este hecho constituye un doble reto en la búsqueda por reorientarse hacia una educación que promueva el desarrollo del pensamiento de orden superior. Dichas competencias y habilidades esperadas son necesarias para las sociedades actuales. Según Luna (2020), estas deben constituir el centro de interés en la educación superior, pero además deben ser propiciadas y reforzadas desde la educación regular para cultivar habilidades metacognitivas. Estas mismas repercutirán para su vida ul

terior, pues los empleadores necesitan contar con personas con un conjunto de habilidades que promuevan su razonamiento y puedan ejercer responsabilidades, tomando decisiones asertivas y pensadas, según [Bezanilla et al. \(2018\)](#).

Ante lo indicado, se puede evidenciar la importancia de formar ciudadanos reflexivos con una visión crítica y comprometida con su sociedad. Esto conduce a incidir en la necesidad de potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, con precisión, en la educación superior. En ese sentido, el pensamiento crítico es indispensable para lograr el perfil de un estudiante universitario y futuro profesional. Según [Paul y Elder \(2003\)](#), el pensamiento crítico constituye la manera en que se piensa frente a un tema, propiciando la reflexión y análisis desde un modo autorregulado y auto dirigido, y que a su vez implica desarrollar habilidades para la resolución de problemas, erradicando el egocentrismo y centrismo social. Ello se evidencia en medio de una sociedad en crecimiento y con una visión multicultural que necesita ciudadanos comprometidos con la misma, capaces de tomar decisiones reflexionadas.

[Rivas et al. \(2020\)](#) afirman que la educación superior tiene como déficit la desigualdad de las competencias entre los estudiantes, pues muchos llegan con escasas experiencias educativas. Por tanto, este nivel educativo debe cumplir la tarea de potenciar desde los primeros ciclos el pensamiento crítico, pues permitirá un mejor aprovechamiento académico y, sin él, no se logrará formar profesionales capaces de enfrentar al nuevo mundo con actitudes orientadas a la transformación. Desde lo expuesto, desarrollar el pensamiento crítico constituye una tarea fundamental sobre la que las instituciones de educación superior deben centrar su interés, pues, según la [Unesco \(2020\)](#), es necesario desarrollar esta competencia para la formación de los futuros profesionales de nuestra sociedad.

En el ámbito de la educación artística, tal situación no es ajena, pues se requiere atender dicha necesidad para orientar a los profesionales artistas hacia el perfil de ciudadanos que se desea forjar en el futuro, capaces de enfrentar los retos propios de la sociedad. En ese sentido, el rubro artístico constituye un potencial espacio para la promoción de actividades que permitan fortalecer el ámbito cognitivo del ser humano, como lo menciona [Trozo \(2014\)](#). Además, como señala [Silva \(2019\)](#), “las concepciones contemporáneas respecto del arte y la estética proponen una relación intrínseca entre la obra de arte y el carácter crítico o autocrítico hacia sus sistemas de representación” (p. 79). Por tanto, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para la formación de todo profesional del arte, así como para el ejercicio de su carrera.

Desde un análisis contextual institucional, respecto de los planes de estudio de la Escuela Nacional de Educación Superior de Arte en la que se realizó este estudio, se ha podido identificar que, en su perfil de egreso propuesto, se hace referencia de manera bastante general al pensamiento crítico. Particularmente, se hace la siguiente mención: “la necesidad de utilizar los conocimientos, otorgados por la escuela superior, para propiciar comportamientos reflexivos, críticos y creativo en otros”. Partiendo de ello, aunque de manera escueta, se encuentra un primer acercamiento a la relación entre la propuesta pedagógica y el interés por la promoción de egresados capaces de utilizar herramientas artísticas para propiciar la criticidad, desde la relación del estudio de su cultura peruana.

Desde un análisis a los documentos normativos de la institución, se han identificado áreas de estudio que se relacionan tanto con el quehacer artístico como educativo y, entre tales áreas, se identifica una que guarda relación directa con el pensamiento crítico, como estrategia para identificación con su cultura. Así, desde dicha área de estudio, se proponen asignaturas que pretenden responder a las necesidades de los estudiantes, tales como Historia, Filosofía, Lengua y sociedad, entre otras. Las asignaturas en mención proponen, en sus sílabos, una metodología teórico-práctica y, dentro de los contenidos procedimentales,

desarrollan actividades como el uso de foros de respuestas, elaboración de mapas, exposiciones sobre los temas y resúmenes; sin embargo, en ningún caso, se evidencia la aplicación de la coevaluación o de oportunidades para la discusión entre la información elaborada por los estudiantes. Por último, tras la evaluación de la propuesta curricular académica y respecto de los programas propuestos, no se identifican directrices relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico o, por lo menos, alguna iniciativa que responda de manera directa a esta área de estudio.

Finalmente, cabe precisar que, dentro la visión institucional, se menciona la necesidad de formar profesionales que contribuyan al desarrollo y la sostenibilidad del país; y, en su misión, se reconoce la formación de profesionales identificados con su cultura que sean capaces de mantenerse a la vanguardia del arte, respondiendo de manera ética y creativa a problemáticas de su entorno. De lo referenciado, es posible establecer la relación entre los lineamientos institucionales y la necesidad de potenciar la criticidad para el logro de los objetivos que se persiguen, y que se verán reflejados en sus egresados.

2. Marco conceptual

2.1 Hacia un concepto de pensamiento crítico

Según [Facione \(2007\)](#), el pensamiento crítico es un juicio autorregulado que responde a un proceso analítico, evaluativo e inferencial a partir de la evidencia o el sustento con el que se cuenta, lo que lo sitúa como un arma poderosa para la educación y potencia un juicio a partir de bases criteriológicas y metodológicas enmarcadas en un determinado contexto. El autor ofrece una concepción de pensamiento crítico, centrando su importancia en la formación de ciudadanos comprometidos, flexibles y críticos. En línea con lo anterior, [Naessens \(2015\)](#) propone algunas características y lineamiento del pensador crítico, valorando su capacidad de autocritica y reflexión. Además, según este autor, el pensador analiza situaciones, busca evidencias, sustenta argumentos, evalúa, presenta conclusiones, delibera, ordena y es coherente en su discurso.

[Paul y Elder \(2005\)](#), autores muy representativos en este tema, refieren que el pensamiento crítico requiere de conocer los elementos del pensamiento y estándares intelectuales básicos en el pensamiento, lo que conduce a la reestructuración del pensamiento propio, a partir de su análisis y es allí donde se encuentra el verdadero mejoramiento de sus procesos cognitivos. Además, mencionan un conjunto de elementos del pensamiento crítico, los cuales son los siguientes: propósitos y metas, preguntas en cuestión, información, interpretación e inferencia, conceptos, supuestos, implicaciones y finalmente puntos de vista.

En línea con lo anterior, [García et al. \(2020\)](#) definen el pensamiento crítico como la capacidad que permite el procesamiento de una información y la construcción de conocimientos que son adaptados a una realidad considerando sus limitaciones y necesidades. Los autores mencionan una serie de habilidades inherentes al proceso, entre las que destacan el análisis, la evaluación, la interpretación, la inferencia y la explicación. Dichas habilidades son puestas en práctica en medida que un pensador crítico las aplica para la resolución de un problema. Ahora bien, la investigación propuesta por los autores busca identificar el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior, reconociendo aspectos importantes para su desarrollo. En primera instancia, hacen referencia al rol esencial que deben cumplir los docentes para la promoción del pensamiento crítico a partir de preguntas reflexivas; y, en segunda instancia, la necesidad de la formación del pensamiento crítico desde los primeros niveles educativos junto con la implementación de procedimientos para potenciar las habilidades del pensamiento crítico.

Por su parte, [Patiño \(2014\)](#) sitúa al pensamiento como aspecto central en la educación del ser humano. La autora plantea que el pensamiento crítico es un constructo que permite que, detrás de las decisiones de las personas, no medien sus deseos, miedos, enojos o necesidades afectivas que los pueden alejar de la razón. Por tanto, propone que la racionalidad sea el factor clave para la vida humana, y, a su vez, la capacidad para cuestionar dicha racionalidad; en suma, todo lo anterior es lo que se conoce como pensamiento crítico. Patiño aborda el pensamiento crítico como un eje en la educación humanista, pues propicia el mejoramiento de las habilidades cognitivas para la criticidad. Asimismo, alude a algunos rasgos propios del pensamiento crítico, tales como examinar ideas, identificar argumentos, analizar argumentos, evaluar argumentos; que, articulados, permitirán pensar de manera crítica, cuestionando aquello que se daba por cierto y encontrando nuevas perspectivas que permitan abrir horizontes para lograr el entendimiento complejo de una situación; de allí nace la importancia de su fomento en las instituciones de educación superior.

Justamente, [Gonzales \(2023\)](#) indica que, en la actualidad, es una necesidad comprender que el pensamiento crítico es indispensable en la educación superior, pues permitirá la formación de profesionales competentes capaces de enfrentar de manera eficaz situaciones problemáticas que se presenten. Asimismo, afirma que la potenciación de los procesos que intervienen en el pensamiento crítico otorga al estudiante la capacidad de evaluar opiniones y ser riguroso con los propios razonamientos que, además, lo conducen a optar por soluciones de manera eficaz. Por tanto, el autor concibe el pensamiento crítico como una estrategia cognitiva, debido a que permite la constante reflexión e indagación de la información que es brindada, y precisa que, en el ámbito de la educación, se requiere promover estudiantes críticos con énfasis en la educación superior, pues permitirá fomentar la innovación, la creatividad, además de la capacidad de asumir posturas desde una base científica, forjando una opinión sobre asuntos diversos.

En relación con la formación académica de esta habilidad, [Palma et al. \(2021\)](#) hacen énfasis en la concepción del pensamiento crítico como una destreza genérica en la formación universitaria, capaz de permitir a un pensador rectificarse, y en la que se evidencia la necesidad de contrastar ideas para buscar ser refutadas ante otras opiniones, hasta lograr replantear pensamientos en la constante búsqueda del dinamismo de la criticidad. De hecho, esta destreza está directamente vinculada con la evaluación y la capacidad que logren los estudiantes de reflexionar sobre sus propias posturas, progresos académicos y tomar las mejores decisiones frente a problemas detectados ([Rivadeneira et al., 2021](#)). De este modo, se logrará el éxito académico, pues la educación superior debe ser concebida como un proceso multidimensional que requiere el desarrollo de operaciones cognitivas de nivel superior, entre las que se incluyen el pensamiento crítico y la metacognición ([Enríquez et al., 2021](#)).

A partir de lo anterior, [Trujillo \(2017\)](#) indica que los educadores realizan una labor titánica porque requieren desarrollar estudiantes autónomos, pensantes y productivos que critiquen su realidad, la evalúen y la transforman; así, el pensamiento crítico constituye una herramienta poderosa para el paradigma crítico social. El aporte desde esta perspectiva está enfocado en lograr la formación de un estudiante capaz de formular problemas, plantear conclusiones, ser de mente abierta, observar su realidad, basarse en fundamentos claros, ser auto disciplinar, y lograr la autorregulación y la autocorrección.

2.2 Componentes del pensamiento crítico

Según [Facione \(2007\)](#), existen cuatro componentes del pensamiento crítico: el análisis, la evaluación, la argumentación y la toma de decisiones autorreguladas. En primer lugar, el análisis se produce cuando el estudiante logra identificar las relaciones de inferencia que se pueden evidenciar en algunos enunciados, sean reales o supuestos. Según el autor, esta es una etapa en que se examinan las ideas y analizan argumentos que permiten ir más allá de lo evidente, logrando establecer relaciones e identificando aspectos como idea principal, ideas centrales, conclusiones, propósitos entre otros. Lo anterior es complementado por [Vendrell y Rodríguez \(2020\)](#), quienes afirman la necesidad de realizar razonamientos deductivos o inductivos, tanto en el ámbito cotidiano como en el informal, lo que se asocia a la capacidad de análisis.

En segundo lugar, la evaluación es concebida como la valoración de la credibilidad de un enunciado, supuesto, juicio, experiencia y otros. En esta habilidad, se encuentra la necesidad de juzgar la credibilidad de una fuente de información ([Facione, 2007](#)). En tercer lugar, la argumentación es definida como la capacidad que tiene el estudiante para elaborar un discurso y defender un punto de vista, una posición, creencias e inferencias sobre una gama de enunciados previamente abordados. Desde una perspectiva cercana al debate y habilidades comunicativas, [Iacona \(2018\)](#) indica que la argumentación se produce en la medida en que se sustenta algo para demostrar su razonamiento y esta aparece en aquellas situaciones en las que exista más de una idea o un desacuerdo.

Finalmente, la toma de decisiones autorreguladas incide en la facultad del ser humano de elegir entre varias alternativas donde se priorice el aspecto ético y se evalúe una realidad, partiendo del qué hacer y el por qué hacerlo. Por ello, la toma de decisiones autorreguladas implica la identificación de opciones disponibles, su análisis y la consiguiente generación de alternativas ([Vendrell y Rodríguez, 2020](#)).

2.3 La situación del pensamiento crítico en el estudio de las artes

A partir de una búsqueda avanzada en los repositorios de revistas indexadas en bases con mayor prestigio (Scopus, Web of Science y Scielo, principalmente), se ha identificado que existen muy pocos estudios recientes relativos al pensamiento crítico en las artes o, específicamente, en estudiantes de carreras artísticas. Sin embargo, a continuación, se presentarán aquellos que estén más relacionados.

[Sessarego \(2019\)](#) realizó una investigación cuyo objetivo es contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la especialidad de pintura de una institución educativa de arte de Lima. Entre los hallazgos producto del diagnóstico, se identificó un bajo desarrollo del pensamiento crítico, una carencia de apertura mental y una falta del diálogo reflexivo. Aunado a ello, se reconoció la importancia de la reflexión a partir del contexto sociocultural y la formación de la habilidad de resolución de problemas para el desarrollo del pensamiento crítico. Igualmente, se concluyó que el pensamiento crítico puede ser promovido desde las herramientas artísticas, y sus ventajas se evidencian en los aspectos personal y profesional.

[Silva \(2019\)](#) ejecutó un estudio orientado a analizar los programas de estudio de la asignatura de Artes Visuales en los cuatro niveles de enseñanza media propuestos por el Ministerio de Educación de Chile. Entre los resultados, la autora concluyó que el pensamiento crítico y el pensamiento creativo están directamente vinculados y, juntos, devienen un pensamiento complejo. Pese a ello, identificó que, en el contexto nacional, los programas de estudio de artes virtuales no incluyen orientaciones metodológicas coherentes con los fundamentos teóricos hallados que garanticen el desarrollo del pensamiento crítico desde las artes.

Llanos (2020) realizó un estudio documental orientado a analizar la evolución de las artes desde la generación de productos meramente estéticos hasta la realización de obras enmarcadas en procesos educativos, sociales y políticos, orientándose hacia el cuestionamiento y transformación de la realidad. Entre sus conclusiones, afirma que el arte permite movilizar el pensamiento crítico hacia la “confrontación y construcción de una cultura alternativa” (p. 192).

Ayala (2020) plantea que el debate académico es una herramienta educativa apropiada en la enseñanza de las artes visuales. Entre otras habilidades, este recurso posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, tan importante en el ejercicio de los artistas, puesto que deben lograr la capacidad de defender su obra y propuestas artísticas. Además, al atender las intervenciones de sus pares, pueden asumir la perspectiva del observador de manera que mejore su capacidad de escucha, toma de decisiones y control de emociones, todo ello asociado con el pensamiento crítico.

Finalmente, Zúñiga (2020) desarrolló un estudio cuantitativo orientado a determinar de qué manera se relaciona la enseñanza del arte contemporáneo y el pensamiento crítico de los estudiantes en la facultad de arte de una universidad nacional de Perú. Entre los resultados, se comprobó que existe una relación causal significativa positiva media entre la primera variable y la segunda. Por tanto, concluyó que la pedagogía del arte debe incluir componentes cognitivos y emocionales asociados al pensamiento crítico.

A partir de lo anterior, se ha considerado indagar más acerca del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de carreras asociadas a las artes. Por tanto, se optó por plantear la pregunta: ¿Cómo es el pensamiento crítico evidenciado en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima? En esta línea, se propuso, como objetivo general, describir el desarrollo del pensamiento crítico evidenciado en estos estudiantes. La importancia de estudio radica en la poca existencia de investigaciones referidas a la formación de esta habilidad en estudiantes de carreras vinculadas con las artes, pese a que, como ya se mencionaron en las bases teóricas, el pensamiento crítico representa una destreza fundamental para la formación de todo artista.

3. Diseño metodológico

La presente investigación pertenece al enfoque mixto con mayor énfasis en lo cualitativo, y obedece a un diseño de estudio de caso, de tipo transversal y de alcance descriptivo. Por otro lado, se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Producto de ello, se optó trabajar con 15 estudiantes y 3 docentes del III ciclo del curso de Currículo en la Pedagogía Teatral de una Escuela Nacional Superior de Arte.

Para el estudio, se determinó, como categoría apriorística, el pensamiento crítico en el que se consideraron los componentes de análisis, evaluación, argumentación y toma de decisiones autorreguladas, sobre la base de la clasificación de Facione (2007), autor representativo en este tema, que se mantiene vigente en diversos estudios contemporáneos. Adicionalmente, se planteó, como categoría, las estrategias didácticas percibidas por los docentes como las más apropiadas para desarrollar esta habilidad.

Para la presente investigación, se aplicó, en primer lugar, la técnica de la entrevista, cuyo instrumento fue la guía de entrevista semiestructurada con 12 preguntas abiertas, dirigida a los docentes con el propósito de recopilar información relacionada con la categoría central, denominada pensamiento crítico, principalmente, en los componentes relativos al análisis, la evaluación y la argumentación evidenciadas por sus estudiantes. Asimismo, se indagó acerca de las estrategias que ellos consideran las más beneficiosas para el desarrollo del pensamiento crítico. En segundo lugar, se aplicó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento fue un

cuestionario, a los estudiantes, en el que se recabó información sobre el pensamiento crítico autopercebido por ellos. Dicho instrumento estuvo constituido por 17 ítems relacionados con los componentes asociados al pensamiento crítico, y cuyas respuestas responden a la escala siguiente: “nunca” “casi nunca”, “algunas veces”, “casi siempre”, y “siempre”. En este caso, se diseñó previamente un baremo, con los siguientes niveles: nivel bajo cuyo rango fue de 0 a 6; nivel medio, cuyo rango fue de 7 a 13; y nivel alto, cuyo rango fue de 14 a 20. Por último, se aplicó la técnica de observación, cuyo instrumento fue una guía de observación semiestructurada participante de 4 ítems abiertos, en la que se propició un debate que condujo a recabar información que permitió describir los componentes del pensamiento crítico evidenciados por los estudiantes.

Cabe precisar que el trabajo de campo se realizó entre los meses de marzo y junio de 2021. Dada la situación de educación remota a raíz de la pandemia, el cuestionario fue aplicado mediante un formulario en Google Forms, mientras que las entrevistas y la observación se desarrolló en encuentros sincrónicos vía zoom.

Para la aplicación de los instrumentos mencionados, se solicitó con anticipación el consentimiento del jefe de carrera de educación, quien derivó la solicitud a la dirección de la institución y se procedió a aprobar la solicitud; seguidamente, estableció contacto con los estudiantes. Por recomendación de la institución, se brindaron los últimos 30 minutos de la sesión de Currículo en la Pedagogía Teatral, previo conocimiento informado, para la aplicación de los cuestionarios y la guía de observación participante. Asimismo, se coordinó con los docentes del ciclo respectivo sobre la ejecución de la entrevista semiestructurada en sus horarios asincrónicos y se les solicitó permiso para la recolección de los datos. Tanto para el caso de los estudiantes como de los docentes, se garantizó el anonimato en la presentación de los resultados. Justamente, para el reporte de los hallazgos, se ha optado por aludir a los docentes con las denominaciones: “docente A”, “docente B” o “docente C”.

Para el procesamiento de la información obtenida de los cuestionarios, se utilizó el programa SPSS 25 que ha permitido la realización de tablas de frecuencia. Para el caso de los instrumentos cualitativos, se utilizó el Atlas.ti, de modo que se aplicó la codificación abierta para la categorización de la información y la codificación axial para el establecimiento de relaciones entre los códigos.

4. Resultados

Para abordar los resultados, es importante considerar que estos han sido detallados en relación con los instrumentos abordados para la investigación presente.

4.1 Resultados de la guía de la entrevista semiestructurada a docentes

Respecto del pensamiento crítico, en su componente denominado análisis, los docentes concordaron que los estudiantes suelen acudir a fuentes poco confiables para indagar sobre información que le permitan contrastar alguna idea ajena con las nociones previas acerca de ella. Según el docente A, “los estudiantes, suelen presentar síntesis de información, pero sus planteamientos son algo endeble, porque no están identificando las ideas centrales sobre las que trabaja el autor; ese proceso de análisis que deberían alcanzar se debe a la escasa lectura”. Por su parte, el docente B indicó que “los estudiantes suelen explicar con palabras cuando comprenden algo, y eso muchas veces lo lleva a considerar posturas personales, les cuesta redactar”. Seguidamente, manifestó que se debería promover que los estudiantes busquen y aprendan a comparar la información que se les brinda en fuentes fiables y novedosas.

Respecto del componente evaluación, esta no ha sido adecuadamente desarrollada por los estudiantes. Al respecto, el docente A manifestó que los estudiantes suelen ser muy intolerantes con aquel contenido que no es afín a su ideología, es decir, aquello que consideran que se aleja de su manera de pensar, bloqueando la probabilidad a la escucha activa y comprensión de otras perspectivas. Por su lado, el docente B expresó que “los estudiantes suelen quedarse con la fuente brindadas”, mientras que el docente C señaló que existe una repetición mecánica de los contenidos por parte de sus estudiantes.

Respecto del componente denominado argumentación, el docente A señaló que a los estudiantes les cuesta escuchar opiniones que difieran de las propias e indicó que, cuando se les pregunta acerca de ello, los alumnos afirman sobre la importancia de escuchar al otro, pero en la práctica ello no es evidente. Por su lado, el docente B indicó que los estudiantes repiten aquello que han entendido con sus palabras, dejando de lado la importancia de explicar sobre los aspectos favorables y desfavorables de una teoría. Además, se evidencia una coincidencia en las opiniones de los docentes en que los estudiantes suelen ser muy intolerantes en sus formas de pensar o en sus propias creencias, como ya se precisó anteriormente.

Del mismo modo, mediante la entrevista a los docentes, se recogió información relevante de las estrategias didácticas percibidas por ellos como las más pertinentes para favorecer el pensamiento crítico. Al respecto, los docentes concordaron con que la dramatización es una herramienta potente, primero porque permite el factor vivencial, que ayuda al estudiante a involucrarse en una situación problemática y desarrollar acciones pensando en la manera en que el personaje solucionaría tal conflicto. Además, afirmaron que existe una alta relación entre el trabajo colaborativo y la dramatización, en la medida en que los estudiantes construyen proyectos dirigidos a un mismo objetivo y la relación con el debate la encuentran con mayor énfasis durante este proceso en el que se delimitan y/o perfilan ideas o posturas entre ellos.

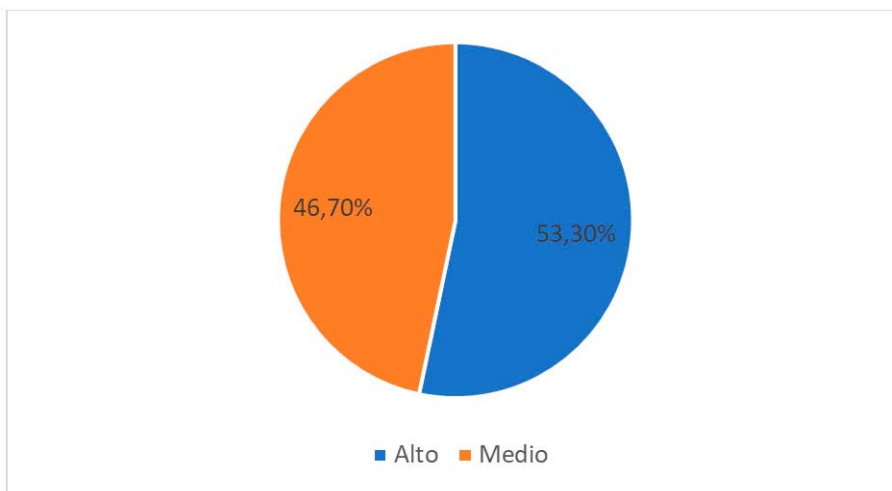
Por otro lado, los docentes también aludieron a la participación de los estudiantes en este tipo de actividades. Así, el docente A señaló que los alumnos suelen ser muy participativos, enfatizando en que disfrutaban mucho del trabajo práctico y, principalmente, prefieren talleres dinámicos y son bastante predispuestos a este tipo de actividades, “donde el cuerpo se ve relacionado con el aprendizaje mismo”. Por su parte, el docente B indicó que la mayoría de los estudiantes evidencia una participación constante, debido a que desean sentirse parte de procesos creativos. Además, según este docente, resulta importante para ellos porque aprenden haciendo. Sin embargo, el profesor en mención refirió que “sería bueno que los talleres vayan de la mano de aprendizajes que terminen siendo aterrizados en una redacción o campo teórico”, lo que, al parecer, no se contempla en los planes de estudio de los cursos que se imparten.

4.2 Resultados del cuestionario de autoevaluación sobre el pensamiento crítico

Respecto del componente referido al análisis, es posible afirmar que ningún estudiante consideró que tiene un nivel bajo del componente en mención. En la Figura 1, se presentan los resultados.

Figura 1

Niveles de percepción en el componente análisis.

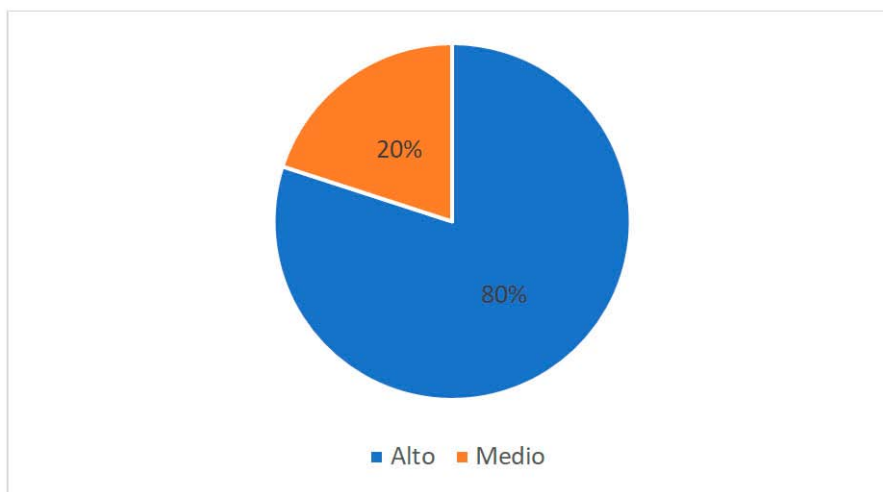


Fuente: Elaboración propia.

En relación con el componente referido a la evaluación, se evidencia que ningún estudiante ha considerado la opción “nunca” dentro la escala presentada para los ítems propuestos. Además, la gran mayoría de los estudiantes consideró poseer un nivel alto en este componente. En la Figura 2, se detallan los resultados al respecto.

Figura 2

Niveles de percepción en el componente evaluación.

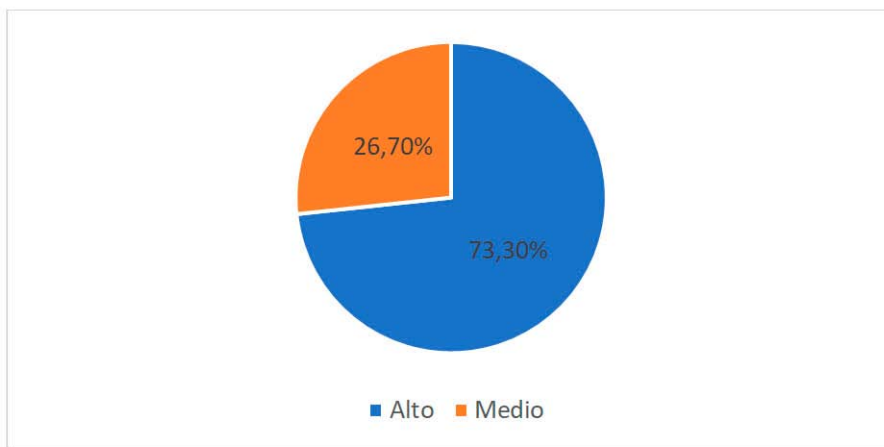


Fuente: Elaboración propia.

Respecto del componente denominado argumentación, se evidencia que ningún estudiante consideró que tiene un nivel bajo. Al igual que en el caso anterior, la gran mayoría manifestó poseer un nivel alto, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Niveles de percepción en el componente argumentación.

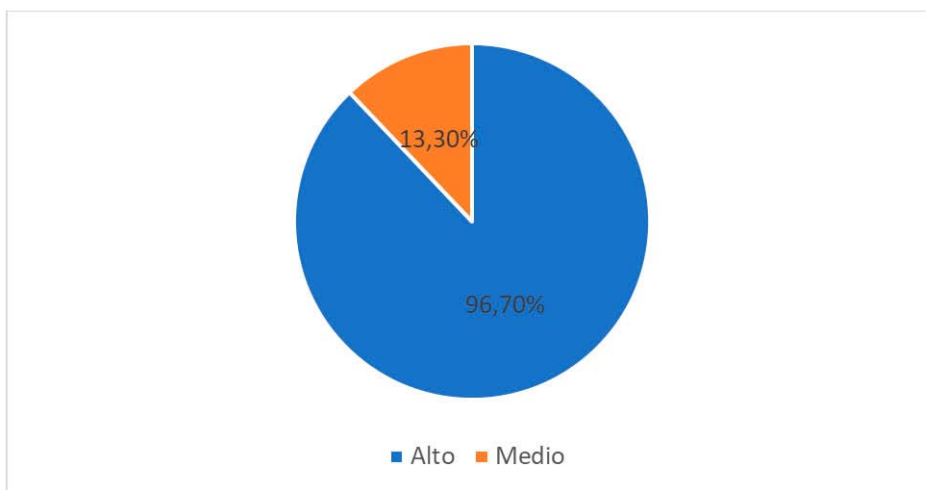


Fuente: Elaboración propia.

Acercas del componente denominado toma de decisiones autorreguladas, se evidencia que ningún estudiante ha considerado la opción “nunca” dentro la escala presentada en ningún ítem. Asimismo, se constata que ningún estudiante percibió tener un nivel bajo y la gran mayoría consideró poseer un nivel alto, como se presenta en la Figura 4.

Figura 4

Niveles de percepción en el componente toma de decisiones autorreguladas.



Fuente: Elaboración propia.

En suma, la autopercepción sobre los cuatro componentes asociados al pensamiento crítico es percibida como positiva por parte de los estudiantes, pues que, en ninguno de estos, los alumnos se autoevaluaron en un nivel bajo de desarrollo.

4.3 Resultados de la guía de observación semiestructurada participante

Para la recolección de la información en la guía de observación participante, se propició un debate que promueva algunas opiniones por parte de los estudiantes, de manera que puedan expresar sus puntos de vista y opiniones, cuyos temas estuvieron relacionados con la eutanasia en el Perú y la legalización del aborto. Se eligieron estos temas por ser situaciones polémicas vigentes en el contexto actual, de las que posiblemente los estudiantes ya tengan una postura definida, además de que posiblemente condujeran a una controversia. Partiendo de ello, se establecieron algunas normas que deberían estar presentes durante el desarrollo del debate, como levantar la mano para intervenir, respetar los turnos y utilizar el chat ante algunas intervenciones. Sobre la base de la observación realizada, y luego de realizar el procesamiento de la información de los datos recolectados de los estudiantes, se recabó información de utilidad para la presente investigación.

Respecto del componente evaluación, se evidenció que los estudiantes optaron por emitir una opinión relacionada meramente con la propia postura, sin considerar opiniones distintas de las suyas, ya sea para integrarlas a sus propios argumentos o para refutarlas. Además, cuando deseaban referirse a otras opiniones o argumentos y darles una valoración, solían emitir expresiones como “no estoy de acuerdo” o “no me parece”, sin explicar los motivos que lo conducían a dicha valoración. Del mismo modo, se constató que los estudiantes no optaron por buscar información en torno a las opiniones ajenas para obtener datos que podrían llevarlos a la valoración de un argumento ajeno, de manera coherente y sustentada. Cuando los estudiantes escuchaban alguna información con la que no estuvieran de acuerdo, en su mayoría, mostraban gestos de disconformidad como mover la cabeza para negar una información, mover las manos para indicar gestos de incoherencias, tocarse la cara, entre otros. Asimismo, cuando los estudiantes tuvieron la opción de opinar, no precisaron las ideas centrales del tema propuesto para el debate. De este modo, en ningún momento, se refirieron a la síntesis de la situación brindada ni indagaron en la contextualización del tema controversial brindado, lo que evidenció la falta de asociaciones entre aspectos contextuales relevantes y sus propias posturas.

Respecto del componente argumentación, se buscó recoger evidencias acerca de la manera en que los estudiantes justificaban su propio razonamiento desde lo evaluado y si lograban fundamentar su opinión con fuentes fiables y ejemplos concretos que promuevan la contextualización. En torno a ello, se comprobó que, para justificar los propios razonamientos, 11 estudiantes mencionaron algunas fuentes como la Constitución Política del Perú, blog de médicos especialistas, vídeos de YouTube, entre otros. Sin embargo, se observó que los estudiantes únicamente leyeron lo que indicaban las fuentes, pero no se tomaron un tiempo para su interpretación y explicación sobre la manera en que aportan a su razonamiento. Los estudiantes, en pocas ocasiones, acudieron a la opinión del otro para expresar su punto de vista, pues prefirieron referirse a las posturas propias.

Adicionalmente, durante la observación, se evidenció que, en algunos momentos, los estudiantes prendieron el micrófono sin la autorización debida, lo que, en dos ocasiones, generó la incomodidad de los demás. Cuando los estudiantes refutaron las opiniones ajenas, olvidaron la importancia de solicitar la palabra o dejar terminar al compañero que estaba opinando; tampoco se evidenciaron ejemplos que sustentaran la validez de lo que indicaban.

En relación con el componente toma de decisiones autorreguladas, se constató que los estudiantes se mantuvieron con la postura inicial y no lograron consensuar alternativas posibles ante la problemática brindada. Así, los alumnos, al fundamentar sus respuestas, las relacionaron con vivencias personales para justificar el motivo por el que optaron por una determinada opción. Incluso, aludieron a razones ideológicas, sin sustento lógico ni científico alguno. En tal sentido, no se evidenció la reconsideración de ninguna postura.

5. Discusión de resultados

Desde los resultados expuestos, es posible identificar que la percepción de los estudiantes no coincide con los aspectos observados ni con las opiniones brindadas por los docentes. Así, en los componentes de la categoría pensamiento crítico, se evidencia una falta de indagación sobre las fuentes, seguido de la falta de la valoración lógica de los enunciados, que los conduce a centrarse en la propia forma de pensar y carecer de información que den soporte a sus argumentos, que a su vez permitan tomar decisiones autorreguladas y reflexionadas. Todo lo anterior se fundamenta en diversos estudios realizados a nivel de educación superior en los que se constata las falencias de los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico, como producto de las escasas experiencias educativas previas para lograr su potenciación (Rivas et al., 2020).

En el componente análisis, los estudiantes evidencian problemas de búsqueda y comprensión de las fuentes. Así, se identificó que los alumnos no indagan acerca de las teorías, fuentes o enunciados que se les presenta. Asimismo, se comprobó que, al recibir alguna información, no identifican sus ideas principales o secundarias para referirse a dichas fuentes. Lo anterior refleja su incapacidad de discernimiento en cuanto a las fuentes o información que resulte más pertinente o relevante para la fundamentación de sus ideas. En cuanto a las conclusiones de los estudiantes en torno a un tema, se evidenció que estas carecen de fundamentos coherentes y fuentes confiables. En tal sentido, no se estaría poniendo en práctica sus operaciones cognitivas asociadas al razonamiento lógico, lo que les estaría impidiendo realizar procesos adecuados de deducción o inducción (Bezanilla et al., 2018; Rivadeneira et al., 2021; Vendrell y Rodríguez, 2020).

Por otro lado, en la evaluación, los estudiantes no han alcanzado la capacidad de cuestionar la información a la que acceden (Facione, 2007). Además, cuando deben opinar, emiten frases de acuerdo o desacuerdo o realizan gestos, sin una fundamentación lógica y sólida adecuada, lo cual también se vincula con el siguiente componente. Justamente, en cuanto al componente argumentación, los estudiantes suelen evitar situaciones de confrontación asertiva de ideas opuestas; por tanto, evidencian actitudes intolerantes que impiden el logro de una habilidad argumentativa. A ello se suma la poca iniciativa de planificar y elaborar sus propios argumentos. Lo anterior es contraproducente, ya que, como señala lacona (2018), es preciso poner de manifiesto las situaciones de desacuerdo para, así, planificar un argumento. Además, si no son capaces de reflexionar acerca de distintas posturas de manera sustentada, no podrán ejercer su profesión artística, actualmente, concebida como cuestionadora y transformadora de la realidad (Llanos, 2020).

En cuanto a la toma de decisiones autorreguladas, no se evidenció su aplicación durante la observación participante realizada. Los estudiantes fueron incapaces de considerar otras alternativas posibles frente a la problemática planteada y de ser conscientes de ellos. Ello estaría reflejando sus pocas habilidades en contemplar y evaluar las diversas aristas de naturaleza ética que presenta cualquier problema humano, como señalan Vendrell y Rodríguez (2020). Partiendo de estos hallazgos, se puede indicar que los estudiantes evidencian un pensamiento egocéntrico, lo que conduce a la falta de aceptación de posturas u opiniones que son ajenas o

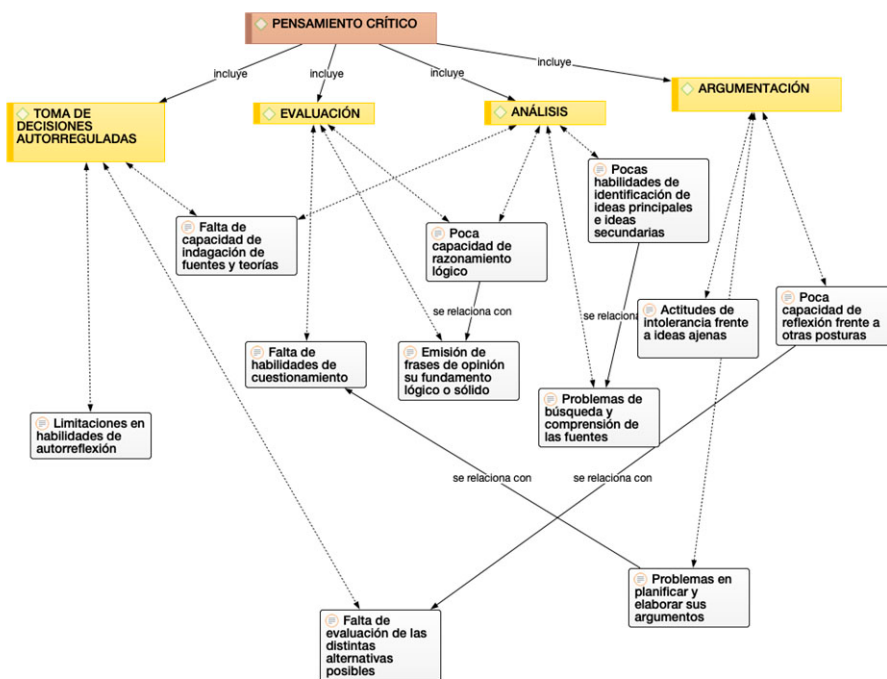
adversas a las propias. Tal situación, definitivamente, perjudica la necesidad de desarrollar la tolerancia y las distintas perspectivas ideológicas frente a una situación específica (Trujillo, 2017). De hecho, las falencias evidenciadas en este componente también se relacionan con la autopercepción inexacta de los estudiantes, quienes no son capaces de identificar y evaluar, de manera reflexiva, su propio desempeño frente a diversas situaciones vinculadas con la manifestación de su pensamiento crítico.

Por lo mencionado, se puede afirmar que existe la necesidad de generar estrategias para que los estudiantes logren aprender a escuchar otras opiniones, confrontarse con otras posturas, y donde a partir de la evaluación pueda decidir de manera crítica ante una situación problemática, primando la objetividad dentro de la valoración que realiza. Ello los conducirá a contar con argumentos más sólidos para defender los propios puntos de vista y tomar decisiones razonadas y reflexionadas. Si bien los docentes han propuesto la importancia de incluir, en sus cursos, estrategias didácticas como la dramatización para favorecer, entre otras habilidades, el pensamiento crítico, no se ha evidenciado una aplicación efectiva de tales recursos. Lo anterior se relaciona con la poca existencia de estudios orientados a proponer propuestas pedagógicas para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de bellas artes. Incluso, desde la percepción de los profesores, los estudiantes evidencian falencias en el desarrollo del pensamiento crítico, lo que resulta preocupante, ya que esta habilidad de orden superior es necesaria para todo ciudadano (Bezanilla et al., 2018; Luna, 2020) y, en particular, para todo profesional del arte (Llanos, 2020; Silva, 2019).

Como se evidencia en la Figura 5, se ha constatado las distintas relaciones existentes entre ciertos aspectos asociados a los cuatro componentes del pensamiento crítico, lo que evidencia que estos deben ser desarrollados de manera conjunta, puesto que están intrínsecamente asociados.

Figura 5

Relaciones entre los distintos componentes del pensamiento crítico.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, si bien, en la propuesta curricular, se considera la importancia de la transformación creativa y crítica, no se evidencian programas o cursos dirigidos para los estudiantes que les brinde la oportunidad de poner en práctica el dinamismo de su criticidad. Aunado a ello, las actividades o tareas delegadas por los docentes se tornan poco retadoras para la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes, lo que se vería evidenciado en la medida en que promuevan actividades movilizadoras de su capacidad de análisis, evaluación, argumentación y la toma de decisiones. Por tanto, a partir de esta investigación, se puede constatar la necesidad de vincular de mejor manera los planes de estudios o programas institucionales en las escuelas de arte con el desarrollo de la criticidad en los estudiantes de arte, mediante oportunidades de interaprendizaje, lo que repercutirá directamente sobre el perfil de egreso de un profesional en el rubro artístico.

6. Conclusión

El pensamiento crítico en los estudiantes que formaron parte de la muestra no está adecuadamente desarrollado en ninguno de sus cuatro componentes. Por tanto, resulta imperante desarrollar esta habilidad que les permitirá afrontar los retos propios de la sociedad que los rodea, además de ejercer su labor artística de manera efectiva. Del mismo modo, se evidencia una desvinculación entre los planteamientos del área de estudio relacionada con el pensamiento crítico, que forman parte de la propuesta pedagógica institucional, en concordancia con el perfil del egresado propuesto por la Escuela Nacional Superior de Arte. Cabe mencionar que es necesario que el perfil de egreso contemple la necesidad de potenciar el pensamiento crítico como aspecto central en la formación artístico profesional, la que debe integrar la resolución de problemas, dinamismo de la criticidad y toma de decisiones autorreguladas.

El presente trabajo pretende impulsar el conocimiento de la situación del pensamiento crítico en los estudiantes de una Escuela de Arte, así como la revisión, evaluación y reflexión del soporte pedagógico curricular en relación con el desarrollo de esta habilidad. Lo anterior constituye vital importancia para comprender la necesidad de fortalecer los programas institucionales en la Escuela de Arte, en relación como la movilización de la criticidad de sus educandos, como parte de una calidad educativa que permita una formación profesional holística y transformadora.

Por último, si bien este estudio presenta limitaciones, pues, al ser un estudio de caso, los resultados no pueden ser generalizados, puede ayudar a sentar las bases conceptuales acerca del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de alguna carrera de arte. De esta manera, a partir de la realización de más investigaciones al respecto, se podrá diseñar estrategias pedagógicas efectivas que conduzcan a la formación de esta habilidad, a la par del desarrollo de las destrezas propias de las distintas carreras artísticas.

Referencias

- Ayala, P. (2020). El debate académico como herramienta en la enseñanza de las artes visuales. *ARTSEDUCA*, (26), 152-157. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.26.12>.
- Bezanilla, J. M., Poblete, M., Fernández, D., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos* 44(1), 89-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>.
- Enriquez, C. Y., Zapater F, E., y Díaz G. M. (2021). Disposición, habilidades del pensamiento crítico y éxito académico en estudiantes universitarios: metaanálisis. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 525-536. <https://doi.org/10.5209/rced.70748>.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>.
- García, A., Acosta, D., Atencia, A., y Rodríguez Sandoval, M. (2020). Identificación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de segundo semestre de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435831>.
- Gonzales, G. F. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 8(1). <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.8-1.1>.
- Iacona, A. (2018). *La argumentación*. UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Llanos, M. (2020). Arte, creatividad y resiliencia. Recursos frente a la pandemia. *Avances en Psicología*, 28(2), 191-204. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n2.2248>.
- Luna, C. (2020). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa.
- Naessens, H. (2015). *Comparación entre dos autores del pensamiento crítico: Jacques Boisvert y Richard Paul-Linda Elder*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/57993>.
- Palma, M., Ossa, C., Ahumada, H., Moreno, L., y Miranda, C. (2021). Adaptación y validación del test Tareas de Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42),199-212. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042palma12>.
- Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *DI-DAC*, 64, 3-9. <https://cutt.ly/ZkxNkSM>.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <https://cutt.ly/FkxC5qq>.
- Paul, R., y Elder L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.
- Rivadeneira, M. P., Hernández, B. I., Loor, I., Mendoza, K., Rivadeneira, J., y Rivadeneira, L. (2021). El pensamiento crítico y su evaluación en la educación universitaria. *Research, Society and Development*, 10(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13748>.
- Rivas, S., Saiz, C., y Almeida, L. S. (2020). Pensamiento crítico y el reto de su evaluación. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14706>.

- Sessarego, G. (2019). *Estrategia metodológica para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la especialidad de pintura de una institución educativa de arte de lima*. (Tesis de maestría). http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9619/1/2019_Sessarego-Diaz.pdf.
- Silva, C. (2019). El desarrollo del pensamiento crítico en la propuesta curricular de la educación del arte en Chile. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300079>.
- Trozo, E. (2014). *Didáctica del teatro para la educación superior*. Universidad Nacional de Río Negro. <https://cutt.ly/aZynae7>.
- Trujillo, L. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Unesco. (2020). *Competencias para impulsar la empleabilidad de un millón de jóvenes durante la recesión que se avecina*. <https://bit.ly/3zF1CEk>.
- Vendrell, M., y Rodríguez, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49, 9-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7704678>.
- Zúñiga, V. A. (2020). *Enseñanza de arte contemporáneo y el pensamiento crítico de los estudiantes en la Facultad de Arte, Sede Central de la Universidad Nacional Diego Quispe Tito-Cusco*. (Tesis de maestría). <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/6702>.



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>

Colaboración en co-docencia cuando se promueve la habilidad de argumentación en el aula de matemáticas

Daniel Gómez-Meneses y Horacio Solar-Bezmalinovic
Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile


Recibido: 05 de enero 2023 - Revisado: 19 de mayo 2023 - Aceptado: 29 de junio 2023


RESUMEN

El objetivo de la investigación es aportar evidencia sobre los efectos de la promoción de la habilidad de Argumentación en el aula co-docente de matemáticas. Mediante un estudio instrumental de casos, se concluye que el rol del docente de educación especial muestra modificaciones: Los modelos de colaboración que los docentes emplean evidencian una profundidad diferente cuando la habilidad de argumentación es promovida, lo que sugiere que el docente de educación especial adquiere un rol más activo que facilita mayores interacciones entre estudiantes.

Palabras clave: Colaboración; co-docencia; argumentación; matemáticas; educación especial.

*Correspondencia: [Daniel Gómez-Meneses](mailto:Daniel.Gomez-Meneses@uc.cl) (D. Gómez-Meneses).

 <https://orcid.org/0000-0001-6798-7143> (dvgomez@uc.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-1958-8153> (hsolar@uc.cl).

Collaboration in co-teaching when argumentation skills promoted in the mathematics classroom

ABSTRACT

The purpose of this research is to provide evidence on the effects of the promotion of the argumentation skill in the mathematics co-teaching classroom. Through an instrumental case study, it is concluded that the role of the special education teacher shows modifications: the collaboration models that teachers employ evidence a different depth when the argumentation skill is promoted, suggesting that the special education teacher acquires a more active role, which facilitates greater interactions among students.

Keywords: Collaboration; co-teaching; argumentation; math, special education.

1. Introducción

La colaboración entre el docente de educación especial y el docente de matemáticas dentro del aula es un fenómeno más frecuente, a partir del Decreto n°170 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009) y el Decreto n°83 (MINEDUC, 2015). El primero de ellos establece que los estudiantes con diagnósticos clínicos deben desarrollar su educación en las mismas escuelas que los estudiantes sin diagnósticos. El segundo, que todos los estudiantes deben participar del proceso educativo sin ningún tipo de diferenciación o con los apoyos adicionales estrictamente necesarios. Así, dentro de ciertos parámetros, docentes de educación especial y docentes regulares adquieren las mismas responsabilidades (Camelo et al., 2017).

El escenario actual presenta una disonancia entre saberes y creencias previas de los docentes (Ashby, 2012; Graham y Slee, 2008; Naraian, 2010), pues profesionales que realizaban sus funciones de manera separada deben hallar formas eficientes para colaborar con un fin común en un mismo espacio. Adicionalmente, en un aula poco explorada como es el aula co-docente de matemáticas (Rexroat-Frazier, y Chamberlin, 2019; Siegemund y Johannsen, 2021), se configura una brecha en cómo gestionar estos relativamente nuevos espacios, de tal manera que la inclusión sea promovida, considerando que esta responsabilidad es asociada al docente de educación especial, mientras que el saber curricular se relega al docente de matemáticas (Siegemund y Johannsen, 2021).

Con esto en mente, planteamos que la promoción de la habilidad de argumentación puede modificar las características y el modelo de colaboración que los docentes de educación especial y de matemáticas pueden presentar, reduciendo así esta brecha. Dicha habilidad considera la construcción del saber matemático desde dos o más puntos de vista de los estudiantes (Krummheuer, 1995; Solar y Deulofeu, 2016; Yackel, 2002), por lo que el valor está en la diferencia entre estudiantes y la negociación de dicha diferencia (Solar, 2018), más que en la exactitud del conocimiento (Lee, 2009; Lobato et al., 2005; Reid et al., 2011), lo que podría representar una oportunidad para traspasar las líneas divisorias tradicionales.

Por esto, nos hemos propuesto realizar un estudio instrumental de casos que explora esta aproximación en la Región Metropolitana de Chile, en el cual se observan aulas que promueven y que no promueven la habilidad de argumentación. En este estudio es posible observar cómo la colaboración entre la docente de educación especial y la o el docente de matemáticas, se configura en cada uno de estos tipos de aula, lo que ofrece evidencias sobre si

la promoción de la habilidad de la argumentación propende, en alguna medida, a la inclusión, o hacia un cambio de paradigma. Asimismo, si la colaboración entre docentes de educación especial y de matemáticas es enriquecida o modificada.

2. Marco teórico

2.1. Co-docencia y Colaboración

La co-docencia, entendida como dos o más profesionales igualmente certificados o autorizados que implementan la enseñanza (Friend y Cook, 2007) y comparten responsabilidades (Banks, 2018) es un fenómeno en aumento (Carrol et al., 2010), cuyo ejercicio puede conducir a una mayor confianza en la acción pedagógica y en el trato con estudiantes heterogéneos para la educación inclusiva (Banks, 2018; Tarr et al., 2012). Sin embargo, la amplia gama de posibilidades en co-docencia y sus resultados (Bondie et al., 2019) y el desbalance entre teoría y formas prácticas de aplicar dicha teoría (Dewsbury y Brame, 2019; Kumar et al., 2018) son un desafío al actual escenario.

Dado que observar las dificultades de la colaboración puede contribuir a disminuirlas (Céspedes et al., 2020), mientras que no hacerlo puede acrecentarlas (Holmqvist y Lelinge, 2021; Molina y López, 2019) resulta necesario delimitar parámetros de observación para la co-docencia y la colaboración. Buli-Holmberg y Jeyaprabhan (2016) proponen tres escalas de observación: primero, como docentes colaboran entre sí, segundo, como docentes colaborando con los estudiantes y tercero, a partir del punto anterior, como los estudiantes trabajan entre sí mismos. En la misma línea, otros autores proponen que en toda escala las contribuciones se clasifiquen como de delegación de tarea (instruccional-académica) o asistencia de interacción (operativa no-académica) (Rasmitadila et al., 2020). Respecto a la co-docencia, se han propuesto seis modelos de colaboración: Estaciones de enseñanza, Enseñanza alternativa; Enseñanza paralela; Un profesor y un asistente; Monitoreo de prácticas; Enseñanza en equipo (Friend et al., 2010).

En cuanto a los 6 modelos de co-docencia, si bien los modelos de agrupación como enseñanza alternativa, paralela o en estaciones pueden observarse, son fruto de una colaboración trabajada (Hurd y Weilbacher, 2017). Ello se puede atribuir a la complejidad de estas opciones y la preparación de los docentes para aplicarlas (Keeley, 2022). Esto hace que la enseñanza en equipo, el monitoreo de prácticas y el de un profesor y un asistente sean más comunes, predominando significativamente el de un profesor y un asistente (Brendle et al., 2017; Iacono et al., 2021; Scruggs et al., 2007). Definimos brevemente estos tres modelos de co-docencia:

Tabla 1

Modelos de co-docencia más comunes entre docentes según literatura.

<p>1.1. Enseñanza en equipo: implica la paridad en el liderazgo de la instrucción entre ambos docentes.</p>	<p>1.2. Un profesor y un asistente: un docente lidera la instrucción en el salón de clases mientras que el otro se mueve por el salón y brinda asistencia y apoyo a los estudiantes según sea necesario.</p>	<p>1.3. Monitoreo de prácticas: un docente lidera la instrucción en el salón mientras que el otro docente observa el desarrollo de la instrucción para un procesamiento posterior.</p>
---	--	--

Fuente: Friend et al. (2010).

En cuanto a si existen modelos de co-docencia más eficientes que otros, es una cuestión que depende del propósito de la clase (Iacono et al., 2021). Hay indicios de que permitir la agrupación de estudiantes dentro de estos modelos favorece la atención de distintas necesidades (Lindner y Schwab, 2020), pero se sugiere que la eficiencia depende de la situación y el contexto en que cada modelo se aplica, llegándose a sugerir el uso de más de uno durante la misma clase (Cook et al., 2021).

Adicionalmente, la calidad de los colaboradores es esencial para la co-docencia (Williams et al., 2022), resultando significativo constatar que los docentes no son entrenados para colaborar (Cabezas et al., 2019; Carty y Marie Farrell, 2018; Chitiyo, 2017; Zagona et al., 2017), ni tienen el tiempo de subsanar esta carencia en el ejercicio de la co-docencia (Bondie et al., 2019; Hedegaard-Soerensen et al., 2017; Hurd y Weilbacher, 2017), con particular énfasis en el docente de educación especial (Akyuz y Stephan, 2022). Por esta limitante, añadimos que colaborar debe ser un ejercicio que no hostigue a los docentes (Hargreaves, 2019), pues la colaboración es un ejercicio que demanda de los profesionales elevados recursos (Chitiyo, 2017).

2.2. Colaboración y rol del docente de matemáticas y el docente de educación especial

Dada la complejidad de la colaboración, nos localizamos en una lenta transición a la inclusión (Castillo, 2021) o de “aula híbrida” (Camelo et al., 2017; López et al., 2018; Palacios et al., 2020; Ramos, 2013; Véliz et al., 2020), donde estos espacios conservan elementos diferenciadores asociados a la integración más que a la inclusión. Generalmente los docentes desean colaborar (Hedegaard-Soerensen et al., 2017), pero al hacerlo asumen responsabilidades distintas frente al currículo y la inclusión (Banks, 2018), siendo el docente de matemáticas aquel encargado de la instrucción convencional (Siegemund y Johannsen, 2021) y el docente de educación especial un paraprofesional encargado de la adaptación y la inclusión (Keefe y Moore, 2004; Naraian, 2010).

La idea de que el currículo y la inclusión son elementos separados hace que los estudiantes no perciban al educador especial como un auténtico docente (Rexroat-Frazier y Chamberlin, 2019) dándole la imagen del responsable de los estudiantes “menos aptos” o rezagados (Naraian, 2010; Sailor, 2015). Siguiendo esta línea, el docente de matemáticas lo percibe como un asistente (Siegemund y Johannsen, 2021; Scruggs et al., 2007), pues dentro de su “territorio” él es el más preparado para la instrucción (Artiles et al., 2008; Siegemund y Johannsen, 2021).

Las formas de proceder descritas hacen que dentro del aula exista una asimetría evidente y esperable por parte de los docentes (Spoden, 2022). En ella puede entenderse al docente de matemáticas como un “nativo” y al de educación especial como un “migrante” (Céspedes et al., 2020). El docente de educación especial es infravalorado en el proceso (Friend y Cook, 2007; Naraian, 2010; Spoden, 2022), aun estando dotado de saberes sobre inclusión que el docente regular suele desconocer (Srivastava et al., 2017; Weiss, et al., 2018), de experiencia y herramientas para trabajar con uno o pocos estudiantes (Banks, 2018; Magiera et al., 2005) y una aproximación menos restrictiva al currículo (Rexroat-Frazier, y Chamberlin, 2019).

2.3. Habilidad de argumentación, colaboración e inclusión

Dado el contexto de posibilidades de colaboración y asimetrías asociadas a estas, resaltamos a la habilidad de argumentación colectiva en el aula de matemáticas como una variable de interés. Esta habilidad es la resolución de problemas o tareas matemáticas en ambientes dialogantes con todos los estudiantes (Krummheuer, 2015; Reid et al., 2011; Rumsey y Langrall, 2016; Yackel, 2002) donde lo que se busca es el consenso (Krummheuer, 2015) facilitando fijar el foco en la validación de todos los estudiantes, lo que es altamente deseable en el aula de matemáticas (Aguirre et al., 2013; Díez-Palomar, 2017; Langer-Osuna, 2017; NCTM, 2015).

La estructura argumentativa se compone de *dato*, *aserción*, *garantía*, *calificar modal*, *respaldo* y *refutación* (Toulmin, 2003). Sin embargo, siguiendo a Pedemonte (2007), consideramos que cualquier correlación entre un argumento y una prueba es una justificación relevante, por tanto, consideramos suficiente dato, aserción, garantía y refutador (Solar y Deulofeu, 2016) (ver tabla 2).

Tabla 2

Elementos centrales de la habilidad de argumentación.

2.1. Dato: objeto matemático que está siendo problematizado.	2.2. Aserción: afirmación que se realiza a partir del dato.	2.3. Garantía: sustento lógico que conecta la aserción con el dato.	2.4. Refutador: situación en la que el razonamiento lógico planteado sería incorrecto.
--	---	---	--

Fuente: Toulmin (2003).

Son los docentes quienes deben construir un espacio que sustente este intercambio de ideas entre estudiantes, con amplias oportunidades de justificar sus razonamientos (Krummheuer, 2015). Sin embargo, dado que los docentes no están preparados para aplicar la argumentación (Castillo y Sotelo, 2021; Cervantes-Barraza et al., 2020) y que no es frecuente que los estudiantes esgriman argumentos sofisticados en educación primaria (Vale et al., 2017; Zhou et al., 2021), resulta más efectivo buscar los recursos que promueven la argumentación, es decir, su fase previa, más que la argumentación en sí misma.

En la búsqueda de este escenario previo, destacamos las habilidades comunicativas (Lee, 2009), cuyo valor ya ha sido reportado (Solar, 2018). Entre otras aristas, las estrategias plantean que las *preguntas* realizadas a los estudiantes requieran respuestas más allá de afirmaciones o negaciones simples; que los *errores* de los estudiantes sean empleados sistemáticamente para estimular el diálogo; que la *participación* de los estudiantes sea constantemente requerida. Los tipos de preguntas son cruciales para la aparición del *refutador* (Cervantes-Barraza et al., 2019), y con las debidas cautelas (Dewsbury y Brame, 2019) las oportunidades de participación motivan y desafían a los estudiantes (Meece et al., 2006), el correcto uso de los errores es una eficiente garantía de ambientes seguros de validación y de espacios dialógicos (Díez-Palomar, 2017), necesario para que los estudiantes ofrezcan diferentes aserciones y una eventual argumentación colectiva (Solar y Deulofeu, 2016).

Lo que se busca en argumentación no es por tanto que el saber docente (Ellis et al., 2019) pase a un segundo plano, sino que su gestión se potencie desde habilidades blandas (Plass y Pawar, 2020), como es la solidaridad del colectivo (Díez-Palomar, 2017) para producir una sinergia virtuosa no competitiva en el aprendizaje de las matemáticas (Rodríguez, 2022; Zhuang y Conner, 2022) donde el estudiante gane protagonismo (Solar, 2018) frente a un currículo rígido.

3. Metodología

Este estudio fue parte del proyecto de investigación PIA-CONICYT CIE 160007, cuyo objetivo fue evaluar la eficacia de un programa de desarrollo profesional en las estrategias para promover la argumentación en el aula de matemáticas, mediante la colaboración entre docentes de educación especial y de matemáticas desde una perspectiva inclusiva. Utilizando datos de este proyecto, en este artículo reportamos un estudio instrumental de casos (Stake, 1998), con la finalidad de (1) caracterizar el aula que promueve la argumentación, (2) como colaboran los docentes dentro de dicha aula, (3) que rol cumple el docente de educación especial dentro de esta y, (4) como podría esta participación facilitar la construcción del aula inclusiva.

3.1. Contexto y participantes

Los casos de estudio fueron seleccionados a partir de la participación de 53 duplas docentes (educación especial y matemática) que se desempeñaban en 7° grado (12-13 años de edad) en 51 escuelas públicas de Santiago de Chile, que participaron en programa de desarrollo profesional de una duración de 7 meses. Se seleccionaron 26 duplas docentes a partir de un muestreo por conveniencia no probabilístico, con las siguientes características: co-docencia entre un docente de educación especial y un docente de matemáticas; condiciones de audio adecuadas para distinguir interacciones entre docentes y estudiantes y docentes entre sí mismos durante 90 minutos.

La recogida de datos se realizó mediante la grabación de clases con dos cámaras de video, una cámara fija dirigida al grupo curso y otra móvil que seguía a las y los docentes. Para realizar estas videograbaciones se obtuvo el consentimiento de cada participante (docentes y estudiantes) y la aprobación del comité de ética de la Universidad de uno de los autores de este artículo.

3.2. Estrategia de análisis

A partir de la técnica flip-flop (Gibbs, 2012), sumando la literatura consultada sobre promoción de la Argumentación en el aula de matemáticas, tipos de colaboración y estructuras de colaboración, construimos un instrumento de observación de *promoción de argumentación* y de *colaboración*. Para facilitar la presentación de instrumentos y técnicas de observación, presentamos tres segmentos: Promoción de la habilidad de argumentación; colaboración durante co-docencia; modelos de colaboración. Tanto el rol del docente de educación especial como su potencial dentro del aula inclusiva fueron obtenidos por medio de discusión de la literatura y nuestros propios resultados.

El segmento del instrumento enfocado en la promoción de argumentación, encontró su fundamento enteramente en la literatura. Las estrategias comunicativas (Lee, 2009) y la gestión del error (Solar y Deulofeu, 2016). Uno o varios de estos conceptos a la vez son usados en otra literatura consultada (Cervantes-Barraza et al., 2019; Díez-Palomar, 2017; Meece et al., 2006) añadiendo así validez al instrumento.

Tabla 3*Estrategias comunicativas.*

Oportunidades de participación	Tipos de pregunta	Gestión del error
<p>El docente genera acciones para permitir o alentar que los estudiantes produzcan aserciones, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -solicitar acuerdo con la aserción de un estudiante. -solicitar nuevas posibles respuestas, luego de que un estudiante haya contribuido. 	<p>El docente genera acciones para permitir que los estudiantes justifiquen sus respuestas, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -solicitar que un estudiante amplíe su respuesta <i>¿a qué te refieres con eso?</i> -solicitar respuestas que no requieran respuestas como sí o no. 	<p>El docente genera acciones para permitir que los errores de los estudiantes nutran el dialogo dentro del aula, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -usar una respuesta errónea de un estudiante en el desarrollo de la clase, señalándola como un error. -usar una respuesta errónea de un estudiante en el desarrollo de la clase, no señalándola como un error.

Fuente: [Solar y Deulofeu \(2016\)](#), adaptado de [Lee \(2009\)](#).

El segmento del instrumento enfocado en las formas de colaboración durante co-docencia, determinó sus criterios de observación a partir de categorías elaboradas por [Buli-Holmberg y Jeyaprathaban \(2016\)](#). Los indicadores se extrajeron mediante la técnica de flip-flop a partir de observación de casos. Los tipos de intervención se establecieron a partir del trabajo de [Rasmitadila et al. \(2020\)](#).

Tabla 4*Interacciones durante co-docencia.*

Criterio de observación	Indicadores	Tipo de intervención
A Colaboración entre docentes.	A1.- Docente de educación especial es acotado por su par de matemáticas.	Instruccional
	A2.- Docente de educación especial acota a su par de matemáticas.	Instruccional
	A3.- Docente de educación especial aclara o amplía intervención de su par de matemáticas.	Instruccional
	A4.- Docente de educación especial es aclarado o ampliado en una intervención por su par de matemáticas.	Instruccional
B Colaboración entre docente de educación especial y estudiantes.	B1.- Docente de educación especial centra su atención en un estudiante puntual.	Instruccional
	B2.- Docente de educación especial orienta a estudiante para dirigirse a sus pares.	Operativa
	B3.- Docente de educación especial asiste intencionalmente a más de un estudiante a la vez.	Operativa
	B4.- Docente de educación especial asiste de manera no intencionada a más de un estudiante a la vez.	Operativa
	B5.- Docente de educación especial busca en los estudiantes un posicionamiento frente a un saber matemático.	Instruccional
	B6.- Docente de educación especial busca en los estudiantes una generación de nuevas posturas frente a un saber matemático.	Instruccional
C Colaboración entre estudiantes.	C1.- A partir de una intervención del docente de educación especial, los estudiantes interactúan entre sí.	Operativa

Fuente: Columna izquierda: [Buli-Holmberg y Jeyaprathaban \(2016\)](#); columna central: [Gibbs \(2012\)](#) y elaboración propia mediante metodología flip-flop; columna derecha: [Rasmitadila et al. \(2020\)](#).

El segmento del instrumento enfocado en modelos de colaboración, siguió la literatura, desde el trabajo de [Friend et al. \(2010\)](#), produciendo un cruzamiento entre los tres modelos más comunes con la escala en que los docentes se encontraban trabajando en ese momento. Estas escalas fueron determinadas por comparación constante ([Gibbs, 2012](#)).

Tabla 5*Modelos de colaboración.*

	Enfocado en todos los estudiantes	Enfocado en pequeños grupos de estudiantes	Enfocado en un estudiante
Modelo de enseñanza en equipo	<i>Búsqueda de ocurrencias entre fila y columna</i>		
Modelo de un profesor y un asistente			
Modelo de monitoreo de prácticas			

Fuente: Adaptación a partir de [Friend et al. \(2010\)](#).

4. Resultados

Al aplicar el instrumento sobre promoción de la argumentación descrito en la tabla 3 en los 26 casos disponibles, discriminamos 20 casos sin evidencia significativa sobre promoción de la habilidad de argumentación (2 o menos estrategias comunicativas empleadas). Desde los restantes 6 casos donde si hubo promoción de la argumentación, 4 de ellos tuvieron algunos rasgos de evidencia significativa (las 3 estrategias comunicativas empleadas, pero solo una vez) y 2 casos que tuvieron evidencia significativa (las 3 estrategias comunicativas empleadas más de una vez). Seleccionamos estos últimos 2 casos para el estudio. Dado que los 20 casos sin evidencia significativa de promoción de argumentación presentaron una saturación de códigos (Vasilachis, 2006) seleccionamos 2 de ellos de manera aleatoria para realizar el contraste.

Tabla 6

Estrategias comunicativas.

Estrategias comunicativas		Promoción de la habilidad de argumentación		No promoción de la habilidad de argumentación	
		Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
Oportunidades de participación. El docente genera acciones para permitir o alentar que los estudiantes produzcan aserciones, tales como: -solicitar acuerdo con la aserción de un estudiante. -solicitar nuevas posibles respuestas, luego de que un estudiante haya contribuido.		7 veces	3 veces	0 veces	0 veces
Tipos de pregunta. El docente genera acciones para permitir que los estudiantes justifiquen sus respuestas, tales como: -solicitar que un estudiante amplíe su respuesta <i>¿a qué te refieres con eso?</i> -solicitar respuestas que no requieran respuestas como si o no.		2 veces	2 veces	0 veces	0 veces
Gestión del error. El docente genera acciones para permitir que los errores de los estudiantes nutran el dialogo dentro del aula, tales como:	A.- usar una respuesta errónea de un estudiante en el desarrollo de la clase, señalándola como un error.	2 veces	1 vez	2 veces	1 vez
	B.- usar una respuesta errónea de un estudiante en el desarrollo de la clase, no señalándola como un error.	2 veces	1 vez	0 veces	0 veces

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que mostramos en la tabla 6 dieron evidencia de que la estrategia comunicativa más común fue proveer oportunidades de participación, seguida por tipos de pregunta y por gestión del error. También comprobamos que la gestión del error es una cuestión común en el aula de matemáticas, pero solo en un primer nivel de complejidad (A) pues un uso del error más complejo (B) solo aconteció en aulas que promueven la habilidad de argumentación.

Tabla 7

Interacciones durante co-docencia, según criterios de observación extraídos de la literatura y de metodología de flip-flop.

A. Colaboración de tipo: docente-docente educación especial	Sí se promueve la argumentación		No se promueve la argumentación	
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
A1.- Docente de matemáticas parafrasea intervención de docente de educación especial	0 veces	0 veces	0 veces	0 veces
A2.- Docente de educación especial parafrasea intervención de su par de matemáticas.	2 veces	1 vez	0 veces	0 veces
A3.- Docente de educación especial aclara o amplía una intervención de su par de matemáticas.	1 vez	0 veces	0 veces	0 veces
A4.- Docente de educación especial es aclarado o ampliado en una intervención por su par de matemáticas.	0 veces	0 veces	0 veces	0 veces
B Colaboración de tipo: docente de educación especial-estudiantes	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
B1.- Docente de educación especial centra su atención en un estudiante puntual.	0 veces	2 veces	0 veces	1 vez
B2.- Docente de educación especial orienta a estudiante para dirigirse a sus pares.	0 veces	0 veces	0 veces	0 veces
B3.- Docente de educación especial asiste intencionadamente a más de un estudiante a la vez.	5 veces	3 veces	0 veces	0 veces
B4.- Docente de educación especial asiste de manera no intencionada a más de un estudiante a la vez.	2 veces	2 veces	1 vez	0 veces
B5.- Docente de educación especial busca en los estudiantes un posicionamiento frente a un saber matemático.	2 veces	1 vez	0 veces	0 veces
B6.- Docente de educación especial busca en los estudiantes la generación de nuevas posturas frente a un saber matemático.	1 vez	0 veces	0 veces	0 veces
C Colaboración de tipo: estudiante-estudiante a partir de intervención de docente de educación especial.	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4
C1.- A partir de una intervención del docente de educación especial, los estudiantes interactúan entre sí.	3 veces	2 veces	0 veces	0 veces

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos de la tabla 7 se puede observar en que existen distintos tipos de interacciones cuando la habilidad de la argumentación es promovida. En la interacción docente-docente educación especial, no se presentan diferencias significativas en relación a la promoción de la habilidad de argumentar, excepto en A2 cuando el docente de educación especial parafrasea al docente de matemáticas. En la interacción docente de educación especial-estudiantes hubo diferencias significativas en los puntos B3, B4 y B5. Los puntos B3 y B4, dan cuenta de que cuando la habilidad de argumentación es promovida, la docente de educación especial busca la interacción con más de un estudiante a la vez. Esto fue especialmente significativo cuando el docente lo hizo de manera marcadamente intencionada. Los puntos B1 y B2 y B6, no mostraron grandes diferencias. En la interacción estudiante-estudiante, hubo evidencia de una modificación significativa en C1. Los estudiantes interactuaron a partir de intervenciones del docente de educación especial, cuestión que no exhibió evidencia cuando la habilidad de argumentación no fue promovida.

En síntesis, el contraste se produce desde la dimensión operativa, es decir, de calidad y número de interacciones generadas mientras que, desde la dimensión instruccional, es decir, a gestión del conocimiento, el docente de educación especial evidencia diferencias, pero estas no llegan a ser tan significativas, sea que se promueva o no la habilidad de argumentación.

Tabla 8

Modelos de colaboración.

	Enfocado en todos los estudiantes				Enfocado en pequeños grupos de estudiantes				Enfocado en un estudiante			
	Casos				Casos				Casos			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Enseñanza en equipo	x	0	0	0	x	x	x	x	0	0	0	0
Un profesor y un asistente	x	x	0	0	0	0	0	0	x	x	x	x
Monitoreo de prácticas	x	x	x	x	0	0	0	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia.

Considerando que los casos 1 y 2 presentaron evidencia de promoción de la habilidad de argumentación, y los casos 3 y 4 presentaron evidencia de no promocionarla, en la tabla 8 se puede observar que: cuando el trabajo se realiza con un solo estudiante, el modelo de colaboración, sin excepción es de un profesor y un asistente. Cuando el trabajo en aula se enfocó en pequeños grupos de estudiantes solamente hubo evidencia del modelo de trabajo en equipo. Donde se expresó heterogeneidad fue cuando el trabajo de aula se enfocó en todos los estudiantes. El modelo de colaboración de un profesor y un asistente se evidenció en todos los casos, sin embargo, el modelo de un profesor y un asistente solo encontró evidencia cuando la habilidad de argumentación fue promovida. La enseñanza en equipo fue un modelo de colaboración que solo ocurrió una vez en un caso, por lo que no establecimos generalizaciones a partir de ella.

5. Discusión y conclusiones

Como primera cuestión, el espacio que promueve la argumentación y el que no lo hace son distinguibles (véase tabla 6), en tanto que entendemos a estos como aquellos donde se busca el desarrollo de ambientes dialogantes con todos los estudiantes (Krummheuer, 2015; Reid et al., 2011; Rumsey y Langrall, 2016; Yackel, 2002), y donde el uso del error adquiere cierta complejidad (Solar y Deulofeu, 2016). En términos generales, al promover la argumentación, el docente de educación especial tiene un rol más activo en la enseñanza, y si bien los modelos de colaboración exhibidos no son totalmente diferentes entre ambos tipos de espacio, existen evidencia que sugieren una mayor complejidad en las interacciones por parte del docente de educación especial dentro del mismo modelo de colaboración, y que describiremos a continuación.

Establecido lo anterior, y a partir de la evidencia aportada (véase tabla 7), a nivel docente-docente, observamos que el docente de educación especial no es complementado ni sus intervenciones enriquecidas por su par de matemáticas. Sin embargo, al ser promovida la argumentación, el docente de educación especial sí que realiza estas acciones hacia su par de matemáticas, lo que indica un mayor rol en la gestión de saberes específicos de la materia (Rasmitadila et al., 2020), aunque esto ocurre en raras oportunidades.

En la dimensión docente-estudiante hay contrastes. Mientras hay homogeneidad cuando se trabaja con un estudiante, existe evidencia significativa de una diferencia al trabajar con pequeños grupos de estudiantes, existiendo una gestión de interacciones del docente de educación especial que llega al punto en que los estudiantes interactúan entre sí. No obstante, este cambio, de carácter operativo, se aprecia solo cuando el docente interactúa con pequeños grupos de estudiantes.

En cuanto a las estructuras de colaboración en sí mismas, identificamos que en todos los casos se dio el trabajo en equipo, el monitoreo de prácticas y el rol de asistencia de uno de los docentes (Friend et al., 2010). Sin embargo, al contrastar la evidencia contenida en *colaboración en la co-docencia* (tabla 7) con modelos de colaboración (tabla 8), obtenemos que el docente de educación tendió a ejercer menos el rol de monitoreo de prácticas al ser promovida la argumentación (que podríamos considerar un rol más pasivo), mientras que se incrementa la evidencia de gestión operativa tanto en el modelo de trabajo en equipo como en el de un profesor y un asistente. A la luz de los resultados, se excluye la posibilidad de un cambio en lo instruccional cuando la habilidad de argumentación es promovida.

A partir de estos resultados, consideramos que la figura del docente migrante (Céspedes et al., 2020) persiste. Sin embargo, y contrario a lo referido por Naraiian (2010) y Spoden (2022), se pueden observar espacios más homogéneos entre docentes cuando la forma de colaboración es trabajo en equipo con pequeños grupos de estudiantes en este tipo de aula. En este sentido, consideramos que la habilidad del docente de educación especial de trabajar con pequeños grupos de estudiantes (Banks, 2018; Magiera et al., 2005; Rexroat-Frazier y Chamberlin, 2019) y con menores restricciones (nadie en particular dirigía el aula cuando se trabajaba en pequeños grupos) encontraron una ventajosa ventana de expresión cuando la argumentación era promovida.

Consideramos que, al desenvolverse el docente de educación especial con los estudiantes en pequeños grupos, el rol tradicional de este especialista (Naraiian, 2010; Sailor, 2015; Siegemund y Johanssen, 2021) fue traspasado. En ellos se observaron espacios heterogéneos, tanto entre los estudiantes agrupados como entre docentes, lo que adquiere un valor importante en el aula inclusiva (Banks, 2018; Tarr et al., 2012). Esto se alinea con lo dicho por Lindner y Schwab (2020), en cuanto al trabajo especialmente favorable con pequeños grupos de estudiantes y que se complementa por lo dicho por Iacono et al. (2021) cuando observamos no solo que trabajar con pequeños grupos de estudiantes fue relevante, sino que además se dio tanto durante el modelo de trabajo en equipo como en el de un profesor y un asistente, es decir, que el modelo no es a priori lo más determinante.

Dadas las posibilidades de atender a mayores colaboraciones e interacciones con y entre los estudiantes (Diez-Palomar, 2017) por parte del educador diferencial, consideramos que las limitaciones de recursos al momento de colaborar (Cabezas, 2019; Carty y Marie Farrell, 2018; Chitiyo, 2017; Zagona et al., 2017) y tiempo destinado a ello (Akyuz y Stephan, 2022, Bondie et al., 2019; Hedegaard-Soerensen et al., 2017) pueden encontrar un recurso para su resolución en la promoción de la argumentación, dado que esta puede darse aun sin una preparación extremadamente específica (Pedemonte, 2007). No obstante, es necesario señalar que el “aula híbrida” (Camelo et al., 2017; López et al., 2018; Palacios et al., 2020; Ramos, 2013; Véliz et al., 2020) no se desdibuja del todo en este escenario, siendo aun el docente de educación especial, como señalaban Keefe y Moore (2004) un subsidiario del saber disciplinar del docente de matemáticas.

Finalmente como limitaciones, dado el número de casos abordado, que responden a un área específica y a un delimitado grupo etario de estudiantes, es más preciso considerar los resultados de este estudio como evidencia que sustenta determinadas posibilidades, no sien

do posible generalizar estas conclusiones a otros espacios. También consideramos que la colaboración es una materia en constante desarrollo, y que existen múltiples posibilidades de observarla, más allá de aquellas perspectivas abordadas en el presente estudio, así como también distintas fases de desarrollo en la capacidad docente de promover la argumentación, lo que tendría efectos en los resultados de un estudio similar. Anadir que, dado lo observado, consideramos de suma importancia la formación continua de docentes en este tipo de consideraciones metodológicas, pues la formación inicial en si misma siempre tendrá limitaciones.

Agradecimientos

Este artículo ha contado con el financiamiento del proyecto CONICYT PIA CIE 160007, CENTRO DE JUSTICIA EDUCACIONAL (CJE).

Referencias

- Aguirre, J. M., Mayfield-Ingram, K., y Martin, D. B. (2013). *Cultivating Mathematical Agency: "He Was Suspended for Being Mexican". In The Impact of Identity in K-8 Mathematics Learning and Teaching: Rethinking Equity-Based Practices*. The National Council of Teachers of Mathematics.
- Akyuz, D., y Stephan, M. (2022). Co-teaching practices that build autonomy for students with learning disabilities in mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 53(4), 920-947.
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Dorn, S., y Christensen, C. (2008). Learning in inclusive education research: Re-mediating theory and methods with a transformative agenda. *Review of Research in Education*, 32(1), 65-107.
- Ashby, C. (2012). Disability studies and inclusive teacher preparation: A socially just path for teacher education. *Research y Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), 89-99.
- Banks, C. M. (2018). *A Qualitative Study on Teachers' Perceptions of Co-Teaching in Inclusion Classrooms*. Seton Hall University. New Jersey.-
- Bondie, R. S., Dahnke, C., y Zusho, A. (2019). How does changing "one-size-fits-all" to differentiated instruction affect teaching?. *Review of Research in Education*, 43(1), 336-362.
- Buli-Holmberg, J., y Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International journal of special education*, 31(1), 119-134.
- Brendle, J., Lock, R., y Piazza, K. (2017). A study of co-teaching identifying effective implementation strategies. *International Journal of Special Education*, 32(3), 538-550.
- Cabezas, V., Medina, L., Müller, M., y Figueroa, C., (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 14, 116, 1-30.
- Camelo, F., Mancera, G., y Salazar C. (2017). Una mirada a la equidad en nuestras prácticas desde la dimensión política de la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 283-300.
- Carroll, T. G., Fulton, K., y Doerr, H. (2010). *Team Up for 21st Century Teaching and Learning: What Research and Practice Reveal about Professional Learning. Condensed Excerpts*. National Commission on Teaching and America's Future. Washington DC.
- Carty, A., y Marie Farrell, A. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for Learning*, 33(2), 101-121.

- Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359-375.
- Castillo, S. N. P., y Sotelo, J. P. A. (2021). Currículo Nacional de Educación Básica: Incorporación de la competencia argumentativa en el Perfil de egreso. *Sociedad y Tecnología*, 4(3), 416-431.
- Cervantes-Barraza, J., Cabañas-Sánchez, G., y Reid, D. (2019). Complex argumentation in elementary school. *PNA. Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 13(4), 221-246.
- Cervantes-Barraza, J. A., Hernández Moreno, A., y Rumsey, C. (2020). Promoting mathematical proof from collective argumentation in primary school. *School Science and Mathematics*, 120(1), 4-14.
- Céspedes, I. F., Guajardo, G. S., Cárcamo, J. S., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Co-Teaching Between Primary and Special Education Teachers: Critical Incidents in Collaborative Practice in Educational Integration Programs. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(1), 1-15.
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of co-teaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66.
- Cook, S. C., Collins, L. W., Madigan, J., McDuffie Landrum, K., y Cook, L. (2021). Coaching co-teachers: Increasing specialized instruction in inclusive settings. *TEACHING Exceptional Children*, 54(2), 134-145.
- Dewsbury, B., y Brame, C. J. (2019). Inclusive teaching. *CBE—Life Sciences Education*, 18(2), 1-5.
- Díez-Palomar, J. (2017). Matemáticas Dialógicas: 'Yo soy de mates'. *Modelling in Science Education and Learning*, 10(1), 289-308.
- Ellis, A., Özgür, Z., y Reiten, L. (2019). Teacher moves for supporting student reasoning. *Mathematics Education Research Journal*, 31(2), 107-132.
- Friend, M., y Cook, L. (2007). *Co-teaching. Interactions: collaboration skills for professionals* (5th ed.). Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., y Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Graham, L. J., y Slee, R. (2008). An illusory interiority: interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293.
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C. R., y Tofteng, D. M. B. (2017). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314113>.
- Holmqvist, M., y Lelling, B. (2021). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819-833.
- Hurd, E., y Weilbacher, G. (2017). "You want me to do what?" The benefits of co-teaching in the middle level. *Middle Grades Review*, 3(1), 1-16.

- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., y McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Keefe, E. B., y Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching in inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. *American Secondary Education*, 32, 77-88. <https://www.jstor.org/stable/41064524>.
- Keeley, R. (2022). High Fidelity Co-Teaching Through Collaboration, Varied Co-Teaching Models, and Differentiated Teaching Strategies. In *Collaborative Approaches to Recruiting, Preparing, and Retaining Teachers for the Field* (pp. 67-92). IGI Global.
- Kumar, R., Zusho, A., y Bondie, R. (2018). Weaving cultural relevance and achievement motivation into inclusive classroom cultures. *Educational Psychologist*, 53(2), 78-96.
- Krummheuer, G. (1995). The ethnography of argumentation. In P. Cobb y H. Bauersfeld (Eds.), *The Emergence of Mathematical Meaning: Interaction in Classroom Cultures* (pp. 229-269). Hillsdale, NJ.
- Krummheuer, G. (2015). Methods for reconstructing processes of argumentation and participation in primary mathematics classroom interaction. In *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 51-74). Springer.
- Langer-Osuna, J. M. (2017). Authority, identity, and collaborative mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 48(3), 237-247.
- Lee, C. (2009). *El lenguaje en el aprendizaje de las matemáticas*. Ediciones Morata.
- Lindner, K. T., and S. Schwab (2020). Differentiation and Individualisation in Inclusive Education: A Systematic Review and Narrative Synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>.
- Lobato, J., Clarke, D., y Ellis, A. B. (2005). Initiating and eliciting in teaching: A reformulation of telling. *Journal for research in mathematics education*, 36(2), 101-136.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-24. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>.
- Meece, J., Anderman, E., y Anderman, L. (2006). Classroom Goal Structure, Student Motivation, and Academic Achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.
- Magiera, K., Smith, C., Zigmond, N., y Gebauer, K. (2005). Benefits of co-teaching in secondary mathematics classes. *Teaching exceptional children*, 37(3), 20-24.
- Ministerio de Educación. Decreto 170. (2009, 14, mayo). *Decreto con toma de razón N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Mineduc.
- Ministerio de Educación. Decreto 83. (2015). *Diversificación de enseñanza. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales en Educación Parvularia y Educación Básica*. Mineduc.
- Molina, C. A., y López, F. S. (2019). Teachers' collaborative work: New toward for teacher's development. *Psicología Escolar e Educativa*, 23, 1-7. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>.
- Naraian, S. (2010). General, special and inclusive: Refiguring professional identities in a collaboratively taught classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1677-1686.
- NCTM (2015). *De los principios a la acción. Para garantizar el éxito matemático para todos*. Reston, VA. National Council of Teacher of Mathematics.

- Palacios, R., Larrazabal, S., y Berwart, R. (2020). Educational policies and professional identities: the case of Chilean special educational needs (SEN) teachers under new regulations for SEN student inclusion in mainstream schools. *Ethnography and Education*, 15(4), 479-492.
- Pedemonte, B. (2007). How can the relationship between argumentation and proof be analysed?. *Educational studies in mathematics*, 66(1), 23-41.
- Plass, J. L., y Pawar, S. (2020). Toward a taxonomy of adaptivity for learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 52(3), 275-300.
- Ramos, L. (2013). Educación especial y educación inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 37-46.
- Rasmitadila, R., Tambunan, A. R. S., Nuraeni, Y., Samsudin, A., y Nurtanto, M. (2020). Teachers' Instructional Interaction in an Inclusive Classroom: Interaction Between General Teacher and Special Assistant Teacher. *International Journal of Special Education (IJSE)*, 35(1), 19-28.
- Reid, D., Knipping, C., y Crosby, M. (2011). Refutations and the logic of practice. *PNA*, 6(1), 1-10.
- Rexroat-Frazier, N., y Chamberlin, S. (2019). Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 173-183.
- Rodríguez, L. D., Palomar, F. J. D., Bringas, S. E. W., y Sancho, L. N. (2022). Impacto de los actos comunicativos dialógicos en la argumentación matemática del alumnado con trastorno del espectro autista. Un estudio de caso sobre educación inclusiva. *REMIE: Multi-disciplinary Journal of Educational Research*, 12(2), 115-145.
- Rumsey, C., y Langrall, C. W. (2016). Promoting Mathematical Argumentation. *Teaching Children Mathematics*, 22(7), 412-419.
- Sailor, W. (2015). Advances in schoolwide inclusive school reform. *Remedial and Special Education*, 36(2), 94-99.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., y McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional children*, 73(4), 392-416.
- Siegemund, S., y Johannsen, S. (2021). Finding a role in class: A mixed methods study of prospective teachers' beliefs towards co-teaching in inclusive classes. *International Journal of Whole Schooling*, 17(2), 38-72.
- Solar, H., y Deulofeu, J. (2016). Conditions to promote the development of argumentation competence in the mathematics classroom. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30(56), 1092-1112.
- Solar, H. (2018). Implicaciones de la argumentación en el aula de matemáticas. *Revista Colombiana de Educación*, (74), 155-176.
- Spoden, S. (2022). *The Impact of Co-Teaching on Students Receiving Special Education Services* (Thesis, Concordia University, St. Paul). https://digitalcommons.csp.edu/teacher-education_masters/60.
- Srivastava, M., de Boer, A. A., y Pijl, S. J. (2017). Preparing for the inclusive classroom: changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21(4), 561-579.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Tarr, J. M., Tsokova, D., y Takkunen, U. M. (2012). Insights into inclusive education through a small Finnish case study of an inclusive school context. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 691-704.

- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge university press.
- Vale, C., Widjaja, W., Herbert, S., Bragg, L. A., y Loong, E. Y. K. (2017). Mapping variation in children's mathematical reasoning: the case of 'what else belongs?'. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(5), 873-894.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Ediciones Gedisa.
- Véliz Jorquera, P., Martínez, M. J. , Parra Muñoz, H., y Garrido Reyes, C. (2020). Integración, inclusión y justicia social: reflexiones desde las normativas inclusivas en la educación chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-28.
- Weiss, S., Markowetz, R., y Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: Teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*, 17(6), 837-856.
- Williams, V., Ross, P., Eleweke, C., y Mohammed, S. (2022). Co-Teaching Effects On Algebra I Achievement Of Students With Disabilities. *Journal of Educational Research and Practice*, 12(1), 86-93.
- Yackel, E. (2002). What we can learn from analyzing the teacher's role in collective argumentation. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 423-440.
- Zagona, A. L., Kurth, J. A., y MacFarland, S. Z. (2017). Teachers' views of their preparation for inclusive education and collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 163-178.
- Zhou, D., Liu, J., y Liu, J. (2021). Mathematical Argumentation Performance of Sixth-Graders in a Chinese Rural Class. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 9(2), 213-235.
- Zhuang, Y., y Conner, A. (2022). Secondary mathematics teachers' use of students' incorrect answers in supporting collective argumentation. *Mathematical Thinking and Learning*, 1-24.



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>

Promoviendo el desarrollo profesional docente en STEAM: Diseño y validación de un programa de formación

Marcela Silva-Hormazábal^a y Ángel Alsina^b

Universidad Austral de Chile, Chile^a. Universidad de Girona, Girona, España^b

Recibido: 13 de enero 2023 - Revisado: 12 de mayo 2023 - Aceptado: 19 de junio 2023

RESUMEN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible plantea que la educación es vital para avanzar hacia una sociedad justa y sostenible, posicionando a la educación STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) como un medio para alcanzar dichos objetivos. Con base en este planteamiento, el objetivo del presente estudio es diseñar y validar un programa de formación para el profesorado chileno de las primeras edades focalizado en educación integrada STEAM para la sostenibilidad. Para ello, se lleva a cabo una Investigación Basada en Diseño (Design-Based Research D-BR) con tres iteraciones, validadas a través de juicio de expertos (investigadores y docentes) y una implementación piloto. Como resultado de la primera iteración se han identificado elementos claves del diseño del programa: conceptualización teórica, integración disciplinar, contextualización, desarrollo sostenible, metodologías activas, foco en la práctica y colaboración docente; en la segunda, se incorpora la coevaluación como estrategia; finalmente, en la tercera iteración, se implementa el programa de formación con un grupo de 31 docentes. La versión final, denominada Pro-STEAM, considera 3 módulos: Educación para el Siglo 21, Educación STEAM e Implementación STEAM.

Palabras clave: Educación STEAM; formación del profesorado; desarrollo profesional docente; desarrollo sostenible; D-BR.

[†]Correspondencia: [Marcela Silva-Hormazábal](mailto:Marcela.Silva-Hormazabal@uach.cl) (M. Silva-Hormazábal).



<https://orcid.org/0000-0002-1955-1633> (marcela.silva@uach.cl).



<https://orcid.org/0000-0001-8506-1838> (angel.alsina@udg.edu).

Promoting teacher professional development in STEAM: Design and validation of a training program

ABSTRACT

The 2030 Agenda for Sustainable Development states that education is vital to move towards a just and sustainable society, positioning STEAM Education (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) as a means to achieve these goals. Based on this approach, the aim of this study is to design and validate a training program for Chilean early-childhood teachers focused on integrated STEAM education for sustainability. With this objective, a Design-Based Research (D-BR) is carried out with three iterations, validated through expert judgement (researchers and teachers) and a pilot implementation. As a result of the first iteration, key elements of the program design have been identified: theoretical conceptualization, disciplinary integration, contextualization, sustainable development, active methodologies, focus on practice and teacher collaboration; in the second iteration, co-evaluation is incorporated as a strategy; finally, in the third iteration, the training program is implemented with a group of 31 teachers. The final version, called Pro-STEAM, includes 3 modules: Education for the 21st Century, STEAM Education and STEAM Implementation.

Keywords: STEAM education; teacher training; teacher professional development; sustainable development; D-BR.

1. Introducción

En los últimos años, varios organismos e investigadores han puesto de manifiesto que los nuevos y diversos desafíos a los que se enfrenta la sociedad del siglo XXI implican necesariamente cambios en la educación que permitan a las futuras generaciones hacer frente a estos nuevos requerimientos (Scott, 2015). En consecuencia, se ha puesto énfasis en implementar un enfoque educativo que desarrolle competencias, conocimientos y actitudes que permitan hacer frente a diversas problemáticas y, con ello, contribuir al desarrollo sostenible de los países. Al respecto, líderes mundiales han propuesto un plan estratégico conocido como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, con el cual se espera “la erradicación de la pobreza y el desarrollo sostenible en sus dimensiones social, económica y ambiental” (ONU, 2015, p. 8). Como parte de este plan, se posiciona a la educación como condición previa “para superar la pobreza, el hambre y las enfermedades” (ONU, 2015, p. 6) y así avanzar hacia una sociedad consciente de la necesidad de una convivencia sostenible. Sin embargo, para alcanzar estas metas es necesario cambiar ciertos paradigmas educativos presentes en el currículo, en la formación del profesorado y en la práctica escolar. En este escenario, se distinguen dos puntos clave: la necesidad de un nuevo modelo educativo que apunte a “construir un futuro inclusivo, sostenible y resiliente para las personas y el planeta” (Alsina y Mulà, 2021, p. 24); y que este modelo se centre en el desarrollo de competencias y el aprendizaje contextualizado.

Considerando lo anteriormente mencionado, se ha posicionado al enfoque STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*) como un modelo educativo integrador y realista. En la misma línea, Quigley y Herro (2016) han indicado que STEAM, por medio de la naturaleza integrada de las disciplinas que lo componen, promueve actividades educativas

auténticas, que integran el contexto en la búsqueda de soluciones creativas a problemáticas reales. Al respecto, [UNESCO \(2017\)](#) sitúa a la educación STEAM como un medio, tanto para enfrentar este tipo de situaciones, como para lograr los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS).

No obstante, cabe preguntarse si el profesorado está preparado para enfrentar este desafío que demanda el escenario educativo del siglo XXI, considerando que en la realidad educativa actual se observa la perpetuación de un enfoque educativo centrado en el docente, los contenidos y el parcelamiento de asignaturas ([Baker y Galanti, 2017](#)); lo cual se ve incrementado por la formación docente, centrada en la disciplina, que descuida los contextos y las conexiones disciplinares. En este escenario, transformar la formación docente se visualiza tanto como una necesidad imperativa, como en el punto de partida para enfrentar el cambio. Ciertamente, el éxito de la implementación de la educación STEAM está supeditado a la formación de un profesorado competente para diseñar, gestionar y evaluar el aprendizaje de manera integrada y contextualizada. Así también lo ha expresado la [UNESCO \(2016\)](#), posicionando a los docentes como la clave para lograr estas transformaciones y avanzar en el logro de la agenda para la Educación 2030.

Con base en esta problemática, interesa conocer la realidad chilena referente a la formación STEAM para el profesorado. Los hallazgos revelan que es un área de formación docente bastante incipiente ([Tovar, 2019](#)), detectándose solo una oferta formal para el profesorado. Desde este marco, nos preguntamos ¿qué factores deben considerarse para el diseño y la validación de una propuesta formativa STEAM para el profesorado de las primeras edades (4 a 10 años)? Considerando esta pregunta de investigación, se plantea como objetivo diseñar y validar un programa de formación para el profesorado chileno de las primeras edades focalizado en educación integrada STEAM para la sostenibilidad.

2. Antecedentes

2.1 La formación del profesorado del siglo XXI: avanzando hacia la educación STEAM

Actualmente, debido a los múltiples retos que enfrenta la sociedad, resulta imposible pensar en formar ciudadanos del siglo XXI únicamente desde los conocimientos disciplinares; por lo contrario, se requiere una formación integral, que desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes que los prepare para enfrentar desafíos inciertos ([Rocard et al., 2007](#)). En este escenario, la educación ha apuntado hacia un modelo de desarrollo de competencias, que permita al estudiantado conectar el conocimiento con su contexto por medio de situaciones auténticas. Así, por ejemplo, [Alsina et al. \(2022\)](#) declaran que las disciplinas no pueden ser una materia alejada de la realidad, por el contrario, han de estar relacionadas con el entorno cercano del alumnado, de tal forma de desarrollar interés en ellas y visualizar su utilidad para la vida en general. En esta línea, [Kelley y Knowles \(2016\)](#) sostienen que la utilización de contextos situados permite un aprendizaje relevante. Por este motivo, cobra sentido situar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde problemáticas relacionadas con los ODS, ya que estos abordan problemáticas sociales, sanitarias y ambientales que requieren, ciertamente, de las disciplinas en la búsqueda de una solución. [Topalska \(2021\)](#) manifiesta que al enfrentarse a problemáticas reales y cotidianas, las personas no pueden distinguir cuáles disciplinas o conocimientos son los que han usado. Esto se debe a que se crea una combinación natural y armoniosa entre ellas. Por lo mismo, la disciplina, de manera aislada, no es suficiente para abordar situaciones del mundo real ([Alsina y Mulà, 2021](#)).

En consecuencia, perpetuar un modelo de enseñanza centrado en la disciplina y descontextualizado del mundo no se ajusta a las necesidades actuales. Por el contrario, las disciplinas escolares deben ser pensadas y enseñadas como una herramienta con la cual ver y enten

der el mundo de manera integrada con otras áreas del conocimiento. En este escenario, desde hace un par de décadas, ha tomado fuerza el enfoque educativo STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*), que hace alusión a la naturaleza integrada de las disciplinas que lo componen y que nace a raíz de la alerta generada en el informe Rocard (Rocard et al., 2007) sobre la falta de vocaciones hacia estas disciplinas y la desigualdad de acceso a ellas. Con base en esta preocupación, se observa un aumento del interés en desarrollar un enfoque educativo que promueva la interdisciplinariedad y la alfabetización en estas áreas (Yakman y Lee, 2012), enfatizando también en la necesidad de fomentar el desarrollo de la creatividad y humanidades por medio de las artes, sumando una A para dar origen a la sigla STEAM. Para Quigley y Herro (2016), STEAM es un enfoque cuyo objetivo “es preparar a los estudiantes para resolver los problemas apremiantes del mundo a través de la innovación, la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la colaboración y, en última instancia, el conocimiento nuevo” (p. 410).

Si bien muchos autores apoyan a STEAM como un enfoque que favorece el desarrollo de las competencias necesarias para los adultos del mañana (Castro et al., 2020; Couso, 2017; Domínguez et al., 2019), las disciplinas STEAM de manera aislada no logran el desarrollo competencial necesario para el siglo XXI. Debido a ello, es primordial construir conexiones profundas entre las disciplinas que componen STEAM. Por esta razón, se ha transitado hacia un enfoque de educación STEAM integral, el cual se caracteriza por la interdisciplinariedad de dos o más áreas STEAM (Perignat y Katz-Buonincontro, 2019; Silva-Hormazábal et al., 2022). Defensores de la naturaleza integrada de la educación STEAM argumentan que enseñar las disciplinas de una manera más conectada, con los problemas del mundo real, puede hacer que las materias STEAM sean más relevantes para estudiantes y maestros, mejorando así la motivación hacia el aprendizaje (National Academy of Engineering and National Research Council, 2014).

En este escenario, es primordial direccionar los esfuerzos hacia el desarrollo de las competencias profesionales del profesorado, que incluyen tanto el conocimiento profesional como con las habilidades necesarias para tomar decisiones efectivas frente a las problemáticas pedagógicas, y todo ello a través de la reflexión (Alsina et al., 2016). Este desarrollo permitirá que el profesorado pueda propiciar conexiones, tanto dentro de su disciplina como con otras áreas STEAM, impulsando así un modelo interdisciplinar de enseñanza-aprendizaje desde la primera infancia.

Al respecto, Illán y Molina (2011) y Alsina (2012; 2020) hacen hincapié en establecer conexiones entre las disciplinas STEAM y la vida cotidiana, promoviendo la vinculación con la realidad del estudiante, donde el contexto y las aplicaciones de la ciencia son el punto de partida para el desarrollo de ideas científicas en el aula (Parchmann et al., 2006). En esta misma línea, Martínez et al. (2020) indican que llevar al aula un currículo basado en proyectos STEAM requiere la implementación de estrategias didácticas y evaluativas, cuyo proceso de planificación precisa de apoyo al desarrollo profesional docente. En este escenario, algunos países han impulsado propuestas de formación del profesorado en el enfoque STEM que han servido de base para avanzar hacia una educación STEAM integral. Por ejemplo, en Estados Unidos, el National Research Council (2014) desarrolló un marco descriptivo para proporcionar líneas comunes en torno a STEM, tanto para investigadores como para docentes que desarrollen STEM integrado en las aulas K-12. En Europa, el proyecto ELITE - Enhancing Learning in Teaching via e-inquiries (2016 - 2019), busca apoyar el aprendizaje profesional del profesorado de STEM para el desarrollo de competencias. Este proyecto, por una parte, entrega un marco orientativo con el cual diseñar una propuesta de formación y por otra parte, asigna una especial responsabilidad a las instituciones educativas en cuanto a la promoción de diferentes modalidades de formación STEAM para los docentes.

En cuanto a los avances de esta área en el contexto hispano, [Tovar \(2019\)](#) realiza un análisis bibliométrico sobre la evolución de la educación STEM planteando que, a pesar de la proximidad existente entre las ciencias, la tecnología, la ingeniería y la matemática, lo cierto es que a nivel educativo persiste el parcelamiento de saberes. Igualmente, describe el desarrollo de la educación STEM en países hispano hablantes. Respecto al contexto chileno, [Tovar \(2019\)](#) menciona que “en la mayoría de los escenarios, desde los congresos hasta las producciones académicas se destaca la importancia de implementar un currículo STEM como una efectiva herramienta de posicionamiento de Chile” (p. 3). Asimismo, describe que el enfoque ha alcanzado el nivel central, debido a que la Unidad de Currículo y Evaluación ha colgado en su página web un apartado para educación STEM. No obstante, para estos investigadores esta acción no es suficiente, debido a que la información dispuesta es escasa. Además, no es complementada con algún tipo de formación u orientación al profesorado para implementar y evaluar en coherencia con el enfoque. Tal como reflexiona [Tovar \(2019\)](#), los materiales dispuestos tienen más relación con la integración de conocimientos que a STEM como tal. Paralelamente, el sitio web minimiza las metodologías para trabajar STEM, haciendo alusión solo a la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Por lo descrito, se considera solo un repositorio informativo un tanto vago y poco específico. No obstante, es un primer esfuerzo en integrar al contexto chileno un enfoque relativamente nuevo y bastante desconocido para el profesorado.

Otras experiencias, como el [Plan STEMcat de la Generalitat de Catalunya \(2017\)](#), indaga acerca de vías de colaboración con el mundo educativo para apoyar las iniciativas que fomenten las vocaciones STEM. Asimismo, indican que la justificación para la elaboración del Plan STEMcat se apoya en diferentes estudios que muestran estereotipos de género asociados a carreras STEM, los cuales se empiezan a formar desde la niñez y se consolidan entre los 10 y los 14 años. Además, uno de los principales objetivos de STEMcat radica en la formación del profesorado en los ámbitos científicos, tecnológicos y matemáticos.

Por otra parte, algunas investigaciones han aportado un marco con contenidos, metodologías y duración temporal para la formación docente, tanto en STEM como STEAM, que sirven de guía para futuros diseños formativos. Así, al realizar una revisión de los artículos científicos sobre formación docente STEAM, se han seleccionado 11 trabajos de los últimos 5 años que aportan en esta línea y cuyos principales elementos han sido sistematizados y ordenados cronológicamente, como se observa en la figura 1:

Figura 1

Características de un programa de formación del profesorado en STEM/STEAM.

Artículo	País	Tiempo	Conceptualización teórica		Conceptualización metodológica		Práctica STEAM	Identidad profesional								
			Introducción teórica STEAM	Integración disciplinar	Habilidades	Contextualización auténtica	ABProyectos	ABProblemas	Pensamiento de diseño	Planificación lecciones	Evaluación	Implementación	Reflexión docente	Colaboración docente	Acompañamiento	
Rodriguez-Silva & Alsina, 2022	Brasil	4 meses	x	x	x	x	x									
Boice, et al., 2021	Estados Unidos	25 días		x	x	x		x								x
Diego-Mantecon, 2021	España	9 hrs	x	x	x	x	x	x	x					x	x	
López-Gamboa, 2021	Costa Rica	40h			x	x	x					x				x
Toma & Retana-Alvarado, 2021	Costa rica – España	no indica	x		x			x	x							
Wu, et al., 2021	China	16h			x			x	x			x	x			x
Jurado et al., 2020.	España	3 días	x	x			x	x	x					x	x	
Yildirim, 2020	China	80h	x		x			x	x	x						x
Yip, 2020	China	24h	x		x			x								x
Carmona, et al., 2019	Colombia	64h		x		x		x								
Du, et al., 2019	China	135h	x	x	x	x	x	x	x						x	x

Fuente: Elaboración propia.

Considerando los antecedentes aportados, es posible precisar algunos elementos claves para el desarrollo profesional en STEAM: conceptualización teórica de STEAM, integración disciplinar, contextualización, metodologías activas, foco en la práctica STEAM y colaboración docente. Así también, aunque menos reportado, creemos imprescindible incluir el desarrollo de habilidades (siglo XXI, STEAM, matemáticas, científicas, etc.) y la reflexión como parte de la identidad docente. En la misma línea, otros autores han entregado algunas recomendaciones; por ejemplo, [Smith et al. \(2017\)](#) ponen énfasis en las comunidades de aprendizaje docente y trabajo colaborativo. Esto, considerando el carácter integrado de STEAM, permite abordar desafíos que manifiesta el profesorado, tales como la carga de trabajo y la comprensión de la integración STEAM ([Boice et al., 2021](#)). Igualmente, [Smith et al. \(2017\)](#) reportan que la formación debe ser relevante para las propias necesidades del profesorado. En el mismo orden de ideas, [Wu et al. \(2021\)](#), destaca la importancia del acceso al desempeño experto y modelado.

Por último, consideramos que incluir el Desarrollo Sostenible permite diseñar actividades contextualizadas, integrar disciplinas para resolver problemáticas y desarrollar habilidades, por lo cual es pertinente incluirlo como elemento clave, a pesar de no estar reportado en los estudios analizados. Además, considerando aportes de STEMcat ([Generalitat de Catalunya, 2017](#)) y UNESCO (2019) se releva el rol de la perspectiva de género, tanto para el diseño de programas STEAM, como para el Desarrollo Sostenible.

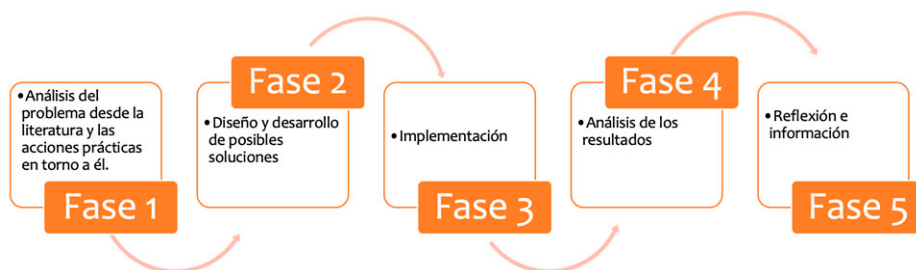
3. Método

De acuerdo con nuestro objetivo, se ha diseñado un estudio orientado por el enfoque Design-Based Research (DBR) o Investigación Basada en Diseño ([Design-Based Research Collective, 2003](#)). Este tipo de metodología se concibe como un proceso iterativo que busca dar respuesta a problemas educativos complejos ([McKenney y Reeves, 2014](#)). Al respecto, [Anderson y Shattuck \(2012\)](#) caracterizan la metodología DBR como una investigación situada y realista, que se enfoca en el diseño y la prueba de una intervención, adopta métodos mixtos, mejora el diseño a través de ciclos iterativos y trabaja articuladamente con investigadores y profesionales. Asimismo, [Juuti y Lavonen \(2006\)](#) consideran que el profesorado, al estar involucrado, acepta más fácilmente la nueva implementación. Considerando esta última característica, esta metodología mantiene una estrecha vinculación entre investigadores, profesionales ligados a STEAM y profesores de Educación Primaria, pertenecientes a 4 escuelas estatales del Sur de Chile.

En cuanto al diseño de las fases de esta investigación, considerando los aportes de [Bakker y Van Eerde \(2015\)](#); [Guerra et al. \(2017\)](#) y [Plomp \(2007\)](#), se propone un proceso de cinco fases (Figura 2).

Figura 2

Ciclo DBR propuesto por la literatura.



Fuente: Elaboración propia.

Esta investigación está organizada en tres iteraciones de las fases en la Figura 1. Sin embargo, la fase 5 se considera un momento final del ciclo en el cual se divulgan los resultados. En la Figura 3 se observa la evolución de las fases en cada ciclo.

Figura 3

Iteraciones diseño propuesta formativa “PRO-STEAM”



Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de los datos obtenidos en las iteraciones descritas en la Figura 2, se han combinado técnicas cualitativas y cuantitativas, para así desarrollar una comprensión más amplia sobre el objeto de estudio (Creswell y Plano Clark, 2018).

4. Resultados

Considerando el objetivo de este estudio, cuya finalidad es diseñar y validar una propuesta formativa para el profesorado chileno de las primeras edades con un enfoque de educación integral STEAM, se describen los datos de las fases correspondientes a las iteraciones del proceso de diseño y validación.

4.1 Preparación

Se ha realizado una revisión documental durante las tres iteraciones, que contempla los antecedentes expuestos en el marco teórico, la participación en diversos seminarios sobre STEAM y el análisis de propuestas formativas que permiten organizar un marco orientativo sobre contenidos, metodologías y duración para la formación docente en STEM.

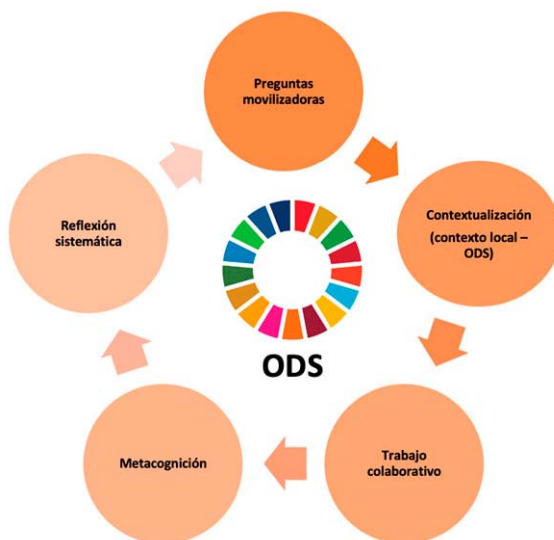
Teniendo en consideración los antecedentes revisados, es posible señalar elementos clave para el desarrollo profesional en STEAM: conceptualización teórica de STEAM, integración disciplinar, contextualización, metodologías activas, foco en la práctica STEAM y colaboración docente. Igualmente, se considera imprescindible incluir el desarrollo de habilidades y promover la reflexión como parte de la identidad docente. En el mismo orden de ideas, se asume que la contextualización por medio del desarrollo sostenible permite desarrollar actividades contextualizadas, integrar disciplinas para resolver problemáticas reales y desarrollar habilidades, por lo cual es pertinente incluirlo como elemento clave, a pesar de no estar reportado en los programas analizados. Además, considerando aportes de STEMcat y UNESCO que relevan el rol de la perspectiva de género para el desarrollo STEAM, se incluye este elemento como uno de los elementos claves.

4.2 Diseño, implementación y análisis de los resultados

Iteración 1: Con los antecedentes de la fase de preparación, en primer lugar, se define el objetivo general de la formación: Desarrollar competencias docentes para el diseño e implementación de actividades STEAM para el desarrollo sostenible. En segundo lugar, se identifican elementos del diseño de la formación, como la cantidad de módulos, las competencias y contenidos a desarrollar. Las competencias se focalizan en el desarrollo sostenible y STEAM, considerando las competencias 4C (Scott, 2015): *creative, critical thinking, communication and collaboration*. Por último, se define el modelo de formación a utilizar. Se opta por el modelo realista que, de acuerdo con Alsina et al. (2016), promueve “la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos y sus experiencias en la práctica de aula, y ello a través de la reflexión” (p. 13). Con base en este modelo formativo, se proponen actividades que permitan al profesorado en formación conectar de manera introspectiva los nuevos conocimientos con sus experiencias y creencias previas (Alsina et al., 2016). Con este propósito, se aplica un instrumento que favorezca esta reflexión, analizando las percepciones hacia STEM (Tao, 2019). En cuanto a la estructura interna de las sesiones, se plantea una ruta de aprendizaje basada en la reflexión y situada en el marco de los ODS, que propicie la contextualización desde las problemáticas locales (Figura 4).

Figura 4

Estructura interna de las sesiones.



Fuente: Elaboración propia.

A partir de los antecedentes descritos, se diseña la versión 1 Pro-STEAM (Figura 5), que fue sometida al juicio de expertos, como parte del proceso de implementación DBR. Dicho equipo de expertos está formado por 3 académicos con experiencia en la formación del profesorado e investigaciones en la línea STEAM.

Figura 5

Versión 1 Pro-STEAM.

Módulo		Descripción
Módulo 1	Rol del género en las interacciones pedagógicas de aula.	Educación STEAM integrada para todos y todas . Origen y fundamentos.
Módulo 2		Educación para la sostenibilidad desde el territorio Sur Austral de Chile.
Módulo 3		Bases curriculares e Interdisciplinariedad.
Módulo 4		Abordaje teórico conceptual del Aprendizaje basado en Proyectos, como Metodología de enseñanza para la educación STEM
Módulo 5		Evaluación desde el enfoque STEAM integrado.
Módulo 6		Implementación de propuestas STEAM en el contexto escolar

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la validez de contenido (Tabla 1), se ha medido a través del Coeficiente de Validez de Contenido propuesto por Hernández-Nieto (2002), el cual permite medir el grado de acuerdo de los expertos respecto a cada uno de los ítems y al instrumento en general (Pedrosa et al., 2013).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos y Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) de cada ítem. Expertos.

Ítem	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación estándar	Coeficiente de variación	CVC
1	4	5	4.3	0.58	13.32	0.83
2	3	5	4.3	1.15	26.65	0.83
3	3	5	3.7	1.15	31.49	0.70
4	3	5	3.7	1.15	31.49	0.70
5	3	5	4.3	1.15	26.65	0.83

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos obtenidos, dos de los ítems no superan el valor crítico de 0,8 propuesto por Hernández-Nieto, por lo que habría que eliminarlos o bien reformularlos. Sin embargo, al revisar los comentarios emitidos por los expertos, se entiende que con reformular el indicador se podría corregir este hecho. Por consiguiente, el análisis de los comentarios cualitativos es concluyente para tomar decisiones más robustas en torno a las modificaciones.

Al cruzar ambas informaciones es posible indicar los siguientes cambios del diseño:

- Inicialmente presentaba seis módulos, luego, con los aportes del experto DC, se sintetizan en tres módulos: Educación para el Siglo 21, Educación STEAM e Implementación STEAM.

- El diseño 1 presentaba una columna vertebral que tenía relación con el enfoque de género y que separaba en dos grupos las doce sesiones; seis se orientaban a las interacciones pedagógicas y seis a la implementación de prácticas en el aula. No obstante, esto se transforma en un eje sobre el cual se diseñan las clases. Lo mismo sucede con el enfoque competencial propuesto. De esta forma, se deriva de un diseño que tenía el enfoque de género como columna vertebral, a uno que contempla 2 ejes que sostienen el diseño enfoque de género y desarrollo competencial.

- El experto DC sugiere incluir una sesión no considerada (naturaleza de la ciencia) y reorganizar las sesiones bajando de 12 a 10, de manera tal que sea más amigable para el participante.

- El experto SL sugiere incorporar la metodología pensamiento de diseño. Atendiendo a ello y considerando que también es reportada como una metodología para implementar STEAM, se participa en un taller formativo y se incorporan algunos elementos dentro del diseño.

- CG sugiere incluir “pequeños relatos de los profesores sobre prácticas que pongan en valor caminos ya recorrido en estos temas”, lo cual se puede considerar como una estrategia de motivación para el participante, tanto sobre STEAM en general, como género en particular.

Iteración 2: Con los hallazgos y las valoraciones obtenidas en el juicio de expertos, se procede a mejorar el diseño, obteniendo la versión 2 Pro-STEAM (Figura 5). En primer lugar, se define la estructura del programa, considerando las competencias, el objetivo general, los objetivos específicos, conocimientos, y actitudes; así como también la organización de los módulos y sus respectivas sesiones. Este nuevo diseño es sometido a juicio por 11 pares-ex

peritos, todos ellos pre-inscritos como participantes del curso. En su mayoría, son profesores de Educación Básica (primaria), pertenecientes a establecimientos rurales y urbanos públicos (municipales) (tabla 2).

Figura 6

Versión 2 Pro-STEAM.

Módulo	Sesiones	Desarrollo de competencias 4C
Módulo 1 Educación para el Siglo 21	1. Educar en el Siglo XXI	
	2. Naturaleza de la ciencia	
	3. Educación para la sostenibilidad.	
Módulo 2 Educación STEAM	4. Educación STEAM, desde el enfoque integrado.	
	5. Bases curriculares e Interdisciplinariedad.	
	6. Co-docencia	
Módulo 3 Implementación actividades STEAM	7. Metodologías para trabajar STEAM desde el enfoque de la integración de disciplinas.	
	8. Sesión práctica	
	9. Evaluación desde el enfoque STEAM integrado.	
	10. Sesión práctica	
	11. Sesión práctica	
	12.- Cierre y evaluación	
Perspectiva de género: <ul style="list-style-type: none"> • Rol del género en las interacciones pedagógicas de aula. • Implementación de Prácticas pedagógicas con perspectiva de género. 		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) de cada ítem. Pares-expertos.

Ítem	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación estándar	Coeficiente de variación	CVC
1	3	5	4.6	0.67	14.54	0.93
2	4	5	4.8	0.40	8.40	0.96
3	4	5	4.6	0.50	10.88	0.93
4	4	5	4.7	0.47	9.88	0.95
5	4	5	4.7	0.47	9.88	0.95

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se observa que los pares-expertos juzgan como adecuados todos los ítems propuestos, alcanzando un alto nivel de acuerdo. Además, se aprecia menor variabilidad en los resultados comparado con el análisis del primer juicio de expertos. Todos los puntajes promedios de los ítems superan el valor 4,5. Posterior al análisis del juicio de pares expertos y las aportaciones realizadas, se procede a explicitar el desarrollo de competencias en los módulos, incorporar elementos de ingeniería y añadir la coevaluación de las producciones finales. Por último, se obtiene la versión 3 del plan de formación Pro-STEAM: "**Educación integral STEAM+G una oportunidad para formar ciudadanos en sostenibilidad**". En la Figura 6 se presenta la estructura del curso, que consta de 3 módulos (Educación para el siglo 21, Educación STEAM e implementación de actividades STEAM) y 12 sesiones, con un

total de 24 horas pedagógicas. Es importante destacar que las sesiones han sido divididas en 2 bloques, esto debido a que se organizarán en torno a la perspectiva de género. El primer bloque aborda **“El rol del género en las interacciones pedagógicas de aula”**, mientras que el segundo desarrolla la habilidad de **“Identificar e implementar Prácticas pedagógicas con perspectiva de género”**.

Figura 7

Versión 3 Pro-STEAM.

Módulo	Objetivo específicos	Sesiones contenido	Contenidos
Educación para el Siglo 21	Actualizar conocimientos sobre las necesidades educativas de los ciudadanos del SXXI, promoviendo una educación basada en competencias para el desarrollo sostenible.	1. Competencias para el ciudadano del Siglo XXI	Educación para el siglo 21, desafíos. Agenda 2030, ODS y su relación con STEAM Competencias 4 C
		2. Naturaleza de la ciencia	Visiones sobre las personas dedicadas a la ciencia Dimensiones de la NdC
		3. Competencias para una educación en sostenibilidad.	Ciudadanía global y Desarrollo Sostenible. Educación para el desarrollo sostenible. Competencias para el desarrollo sostenible
Educación STEAM	Identificar oportunidades de integración disciplinar presentes en el currículum nacional por medio de metodologías como ABProyectos, ABProblemas, Aprendizaje situado o ingeniería reversa, en contextos significativos.	4. Educación STEAM desde el enfoque integrado: Origen y fundamentos	De STEM a STEAM, origen y fundamentos Relación entre STEAM y desarrollo sostenible Una experiencia STEAM
		5. Bases curriculares e Interdisciplinariedad.	Qué es la integración, para qué integrar, cómo integrar disciplinas Enfoque STEAM Integrado Formas de integrar en STEAM Propuesta para el proceso de integración
		6. Co-docencia	Estilos de co-docencia Beneficios para el aprendizaje
Implementación STEAM	Diseñar experiencias STEAM, implementadas por medio de metodologías que promuevan la integración de al menos 2 disciplinas en un contexto desafiante para el estudiantado, evaluadas colaborativamente por los equipos docentes.	7. Metodologías para su implementación del enfoque STEAM integrado.	Aproximación a las metodologías: Aprendizaje situado, Aprendizaje Basado en el Lugar, Pensamiento de diseño y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
		8. Sesión práctica de diseño	Diseño de ABP con un enfoque basado en el lugar.
		9. Sesión práctica de diseño	Identificación de situaciones problematizadoras Productos evaluativos Contextualización desde los ODS Conexiones disciplinares
		10. Evaluación desde el enfoque STEAM integrado.	Diferencia entre evaluar y calificar Para qué evaluar Cómo evaluar aprendizajes interdisciplinarios Herramientas para evaluar en STEAM
		11. Sesión práctica - evaluación aprendizaje	Diseño de instrumento para la evaluación integrada
12. Co-evaluación de los diseños	Evaluación de diseños aplicando rúbrica		
Perspectiva de género: Rol del género en las interacciones pedagógicas de aula. - Implementación de Prácticas pedagógicas con perspectiva de género.			

Fuente: Elaboración propia.

Iteración 3: Como parte de la Investigación Basada en Diseño, es importante probar el prototipo en un contexto real. Debido a esto, se pone a prueba el diseño del curso impartiendo la secuencia instructiva con un grupo de 31 profesores de escuelas del Sur de Chile. Para ello, se utiliza una bitácora como instrumento para recopilar información, en la cual se promueve la reflexión docente en torno a los elementos importantes del diseño de esta formación. Las valoraciones recopiladas apoyan la continuación y el desarrollo de este modelo (Tabla 3).

Tabla 3*Comentarios y valoraciones de los participantes.*

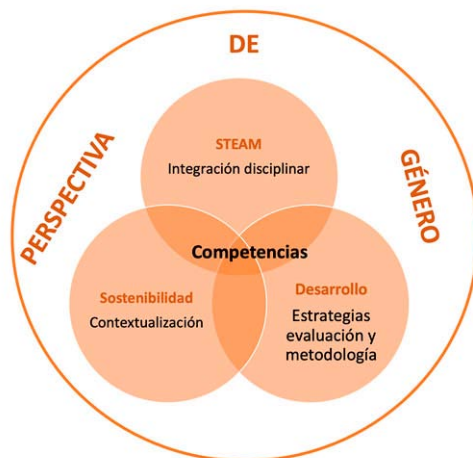
Género	Contexto	Habilidades - competencias	Valoración
SA: “se nos olvida incluir la perspectiva de género”	PS: Siempre valoro... conectar el currículo con el contexto real de los estudiantes y sus problemáticas”	GA: “...debemos poner en práctica nuevas competencias, habilidades y conocimientos...¿cómo lo hacemos?...”	VP: “Resulta sumamente desafiante planificar, ejecutar y evaluar ADI STEAM”
PA: “En ese momento fui consciente de las ideas prediseñadas que tengo, que por lo demás resultan bastante limitadoras...”	BA: “valoro aprender a usar los contextos, participar de un trabajo colaborativo ...”	AT: “Necesitamos avanzar hacia experiencias vivas y ricas de aprendizaje”... “necesitamos más formación...”	TV: “Estoy convencida de que este tipo de educación es la que nuestros estudiantes necesitan y merecen”
IM: “...puedo reflexionar la importancia de mi rol , sobre todo en la niñas, pues la incidencia de las palabras de un docente resultan cruciales...”	MG: “Un contexto auténtico favorece enormemente el aprendizaje...es necesario saber cómo identificarlos...”	AS: “Debo seguir buscando información para desarrollar competencias y renovar las herramientas evaluativas”	IR: “cada tema abordado permite entender el enfoque STEAM y sentir la fortaleza para aplicarlo en esta escuela”

Fuente: Elaboración propia.

Considerando los comentarios de la tabla 3, se re-diseña la estructura de las sesiones, abordando el contexto como punto de partida que permita el desarrollo de competencias para el desarrollo sostenible y competencias STEAM, en un ambiente de igualdad de género, triangulándose los elementos anteriormente descritos (Figura 7). Así, cada sesión contempla una contextualización situada en el territorio, una problemática ODS abordable desde la integración de disciplinas que movilizan el desarrollo de competencias. De esta forma, mientras el profesorado adquiere conocimientos y estrategias para la implementación del enfoque STEAM, el instructor realiza un modelamiento de prácticas, tanto hacia la integración como al desarrollo de competencias docentes (Lluch-Molins y Cano-García, 2022), circunscrito en un ambiente de aprendizaje con perspectiva de género. Finalmente, el diseño final del curso contempla la organización general de los módulos (Figura 6) y la estructura interna de las sesiones (Figura 8).

Figura 8

Organización elementos conceptuales de cada sesión.



Fuente: Elaboración propia.

4.3 Reflexión e información: Tal como se mencionó, esta fase se realiza al final de las iteraciones y permite divulgar los resultados del diseño previamente validado, de modo tal que sea posible de replicar y continuar con nuevas iteraciones de diseño, ajustándose al contexto específico en el que se desarrolle. Desde esta perspectiva, en el Anexo 1 se describe el itinerario completo de las 12 sesiones diseñadas en este proceso de IBD.

5. Discusión

Avanzar en la educación STEAM requiere un profesorado con las competencias profesionales necesarias para enfrentar este reto educativo. Sin embargo, hasta ahora, han sido solo algunas las experiencias en torno a la formación del profesorado en esta línea. Principalmente, Estados Unidos y Europa han definido algunos marcos orientadores para la formación del profesorado y han manifestado la relevancia y la responsabilidad de los centros educativos en cuanto a ello. De esta forma, realizan un llamado a centrar los esfuerzos en la preparación de profesores, ya que son ellos quienes lideran la transformación educativa desde las aulas escolares.

Al respecto, en esta investigación se exploran los factores que deben considerarse para el diseño y la validación de una propuesta formativa STEAM para el profesorado de las primeras edades (4 a 10 años). En primer lugar, encontramos necesario para este tipo de diseños una relación teórico-práctica entre las experiencias reportadas en la literatura, los involucrados, otros profesionales o investigadores y el investigador. En segundo lugar, identificamos que existen experiencias internacionales en torno a la educación STEAM que entregan ciertas directrices sobre qué factores son importantes en el diseño (Boice et al., 2021; Carmona et al., 2020; Diego-Mantecon et al., 2021; Du et al., 2019; Jurado et al., 2020; López-Gamboa, 2021; Rodrigues-Silva y Alsina, 2022; Toma y Retana-Alvarado, 2021; Wu et al., 2021; Yildirim, 2020; Yip, 2020), como el uso de contextos reales y la utilización de metodologías activas como Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en Problemas y Pensamiento de diseño. En cuanto a los contenidos del programa, se reporta relevancia a la identificación de necesidades particulares de los docentes; no obstante, podría considerarse como esencial una conceptualización teórica de STEAM, experiencias en STEAM, aplicación en el diseño

de actividades o proyectos e implementación. Además, se manifiesta como un eje importante el desarrollo de habilidades para el siglo XXI y el desarrollo sostenible. Por último, se propone la perspectiva de género como eje transversal para la promoción de vocaciones STEAM. En relación a la duración, no hay un consenso; sin embargo, las experiencias reportadas en la literatura oscilan entre 14 a 135 horas, esta última incluyendo el seguimiento del profesorado.

También es importante considerar que estos elementos deben ser adaptados a las necesidades formativas de los participantes, al tiempo disponible y otros factores como materiales o recursos económicos. De esta forma, incluir la participación del profesorado en el diseño o re-diseño de los planes de formación cobra gran relevancia, a lo cual se suma que su inclusión, además, contribuye en su implicación en el proceso.

Por último, las iteraciones realizadas durante esta investigación permitieron diseñar un plan formativo que considera las aportaciones de diferentes fuentes: literatura, investigadores en las líneas de Educación STEAM y desarrollo sostenible, otras propuestas formativas y también de los propios involucrados en la problemática, en este caso, los docentes; lo cual es vital para ofrecer el apoyo necesario al profesorado (Martínez et al., 2020).

No obstante, la limitación del estudio radica en que al ser una investigación basada en diseño, requerirá de nuevas iteraciones para probar el diseño en otros contextos, con grupos heterogéneos y de esta manera obtener nuevas aportaciones que permitan refinar y generalizar el diseño. Así también, otro reto es promover la innovación curricular en la formación inicial docente, para generar una sinergia entre la formación inicial y continua del profesorado en STEAM para el desarrollo sostenible.

6. Conclusiones

Los hallazgos de este estudio son una contribución en la incipiente formación del profesorado en STEAM para el desarrollo sostenible en Chile. Para ello, se ha diseñado y validado un programa de formación continua del profesorado fundamentado en la literatura que apuesta por un profesorado con una visión integrada de las disciplinas escolares en conexión con la sostenibilidad, capaz de implementar innovaciones educativas que trasciendan en el tiempo y que generen resultados positivos en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el estudiantado en torno a esta visión.

A partir de un proceso iterativo de diseño, implementación y re-diseño, se concluye que la propuesta presentada se adapta a las necesidades formativas del profesorado en la línea STEAM para el desarrollo sostenible. Esto, como se ha señalado a lo largo del estudio, considerando los aportes de los expertos y la valoración positiva por parte de los participantes. Desde nuestro punto de vista, esta es una cuestión fundamental, razón por la cual fueron involucrados en el proceso de diseño e implementación considerando sus aportaciones y observaciones, permitiendo una mayor aceptación de la propuesta. Sin embargo, a pesar de esta valoración positiva, proyectamos necesariamente una nueva iteración para evaluar el impacto de esta formación en las prácticas habituales del profesorado y cómo éstas desarrollan competencias en los estudiantes.

Referencias

- Anderson, T., y Shattuck J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1),16-25. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X11428813>.
- Alsina, Á., Contreras, M., y Reyes, J. (2022). Matemáticas en contexto en Educación Primaria: conexiones con el entorno y con la música. *Unión: revista iberoamericana de educación matemática*, 18(64), 1-20. <https://orcid.org/0000-0001-8506-1838>.
- Alsina, Á., y Mulà, I. (2021). Sumando competencias matemáticas y de Sostenibilidad. Implementar y evaluar actividades interdisciplinarias. *UNO: revista de didáctica de las matemáticas*, 23 - 30.
- Alsina, Á. (2020). Conexiones matemáticas a través de actividades STEAM en Educación Infantil. *Unión - Revista iberoamericana de educación matemática*, 16(58), 168-190. <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/69>.
- Alsina, Á., Batllori, R., Falgás, M., Güell, R. y Vidal, I. (2016). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 11–36. <https://doi.org/10.4995/REDU.2016.5672>.
- Bakker, A., y Van Eerde, H. (2015). An introduction to design- based research with an example from statistics education. En A. Bikner- Ahsbabs, C. Knipping, y N. Presmeg (Eds.), *Doing qualitative research: methodology and methods in mathematics education*. (pp. 429–466) Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_16.
- Baker, C., y Galanti, T. (2017). Integrating STEM in elementary classrooms using model-eliciting activities: responsive professional development for mathematics coaches and teachers. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0066-3>.
- Boice K., Jackson J., Alemdar M., Rao A., Grossman S., y Usselman M. (2021). Supporting Teachers on Their STEAM Journey: A Collaborative STEAM Teacher Training Program. *Education Sciences*, 11(3), 1-20. <https://doi.org/10.3390/educsci11030105>.
- Carmona-Mesa, J. A., Cardona Zapata, M. E., y Castrillón-Yepes, A. (2020). Estudio de Fenómenos Físicos en la formación inicial de Profesores de Matemáticas. Una experiencia con Enfoque Stem. *Unipluriversidad*, 20(1), 18–38. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.20.1.02>.
- Castro, A., Iturbe, C., Jiménez, R., y Silva, M. (2020). ¿Educación STEM o en humanidades? Una reflexión en torno a la formación integral del ciudadano del siglo XXI. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 197-208. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110904>.
- Couso, D. (2017). Per a què estem a STEM? Un intent de definir l'alfabetització STEM per a tothom i amb valors. *Ciències: revista del professorat de ciències de Primària i Secundària*, 34, 22–30. <https://doi.org/10.5565/rev/ciencias.403>.
- Creswell, J., y Plano Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>.
- Diego-Mantecon, J.-M., Prodromou, T., Lavicza, Z., Blanco, T. F., y Ortiz-Laso, Z. (2021). An attempt to evaluate steam project-based instruction from a school mathematics perspective. *ZDM – Mathematics Education*, 53(5), 1137–1148. <https://doi.org/10.1007/s11858-021-01303-9>.

- Domínguez, P., Oliveros, M., Coronado, M., y Valdez, B. (2019). Retos de ingeniería: Enfoque educativo STEM+A en la revolución industrial 4.0. *Innovación Educativa*, 19(80), 15-32. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v19n80/1665-2673-ie-19-80-15.pdf>.
- Du, W., Liu, D., Johnson, C. C., Sondergeld, T. A., Bolshakova, V. L., y Moore, T. J. (2019). The impact of integrated stem professional development on teacher quality. *School Science and Mathematics*, 119(2), 105–114. <https://doi.org/10.1111/ssm.12318>.
- Generalitat de Catalunya (2017). *Pla STEMcat d'impuls de les vocacions científiques, tecnològiques, en enginyeria i en Matemàtiques*. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/linies-estrategiques/pla-stem/pla-stem.pdf>.
- Guerra, C., Moreira, A., y Vieira, R. (2017). Technological pedagogical content knowledge development integrating technology with a Research Teaching Perspective. *Digital Education Review*, 32, 85-96. <http://greav.ub.edu/der/>.
- Hernández-Nieto, R. (2002). *Contributions to Statistical Analysis*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Illán, N., y Molina, J. (2011). Integración curricular: respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educar em Revista*, 41, 17-40. <https://www.scielo.br/j/er/a/WWxzNvjG5rK-FhfhXPqcmQKy/?format=pdf>.
- Jurado, E., Fonseca, D., Coderch, J., y Canaleta, X. (2020). Social Steam Learning at an early age with robotic platforms: A case study in four schools in Spain. *Sensors*, 20(13), 3698. <https://doi.org/10.3390/s20133698>.
- Juuti, K., y Lavonen, J. (2006). Design-Based Research in Science Education: One Step Towards Methodology. *Nordina*, 4, 54–68. <https://doi.org/10.5617/nordina.424>.
- Kelley, T., y Knowles, J. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*, 3, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0046-z>.
- Lluch-Molins, L., y Cano-García, E. (2022). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación competencial en el marco del desarrollo profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.514961>.
- López-Gamboa, M. V. (2021). Curso virtual: Educación Stem/steam, concepción e implementación. Experiencias de Su Ejecución Con Docentes Costarricenses. *Innovaciones Educativas*, 23(Especial), 163–177. <https://doi.org/10.22458/ie.v23iespecial.3620>.
- Martínez, G., Mateos, M., y Naranjo, F. (2020). La didáctica de las áreas STEM en la formación del profesorado. Desarrollo de propuestas de intervención en el aula de educación secundaria. En R. Feltrero (Ed.), *La enseñanza de las ciencias desde la pedagogía social: El paradigma educativo STEM como modelo para la educación integral de ingenieros y ciudadanos* (pp. 141-153). Global Knowledge Academics.
- McKenney, S., y Reeves, T. (2014). Educational Design Research. En Spector, M., Merrill, D., Elen, J. and Bishop, M. (Ed). *Handbook of Research on Educational Communications Technology* (131-140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11.
- National Academy of Engineering and National Research Council [NAE y National Research Council. (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/18612>.
- ONU (2015). *Memoria del Secretario General sobre la labor de la Organización*. Naciones Unidas. <https://docplayer.es/93659967-Memoria-del-secretario-general-sobre-la-labor-de-la-organizacion.html>.

- Parchmann, I., Grasel, C., Baer, A., Nentwig, R., y Ralle, B. (2006). "Chemie im Kontext": A symbiotic implementation of a context-based teaching and learning approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 1041-1062. <https://doi.org/10.1080/09500690600702512>.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>.
- Perignat, E., y Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in practice and research: An integrative literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.10.002>.
- Plomp, T. (2007). Educational design-based research: An introduction. En Plomp T. y Nieveen, N. (Eds.), *An Introduction to Educational Design Research* (pp. 9 -35). SLO.
- Quigley, C. F., y Herro, D. (2016). "Finding the joy in the unknown": implementation of STEAM teaching practices in middle school science and math classrooms. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), 410-426. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04003-1_9.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg Henriksson, H., y Hemmo, V. (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe*. European Communities. <https://www.eesc.europa.eu/sites/default/files/resources/docs/rapportrocardfinal.pdf>.
- Rodrigues-Silva, J., y Alsina, Á. (2022). Effects of a practical teacher-training program on Steam Activity Planning. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, 15(34), 1-15. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17993>.
- Scott, C. (2015). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y prospectiva en educación*. UNESCO, París. [documentos de trabajo N° 14]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>.
- Smith, C., Svendsen, B., y Gray, P. (2017). Further Professional Development of Teachers. En Taber, K., Akpan, B. (Eds.) *Science Education. New Directions in Mathematics and Science Education* (pp. 551-560). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-749-8_40.
- Silva-Hormazábal, M., Rodrigues-Silva, J., y Alsina, Á. (2022). Conectando matemáticas e ingeniería a través de la estadística: una actividad STEAM en educación primaria. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 5(1), 9-31. <https://doi.org/10.5377/recsp.v5i1.15118>.
- Tao, Y. (2019). Kindergarten Teachers' Attitudes toward and Confidence for Integrated STEM Education. *Journal for STEM Education Research*, 2(2), 154-171. <https://doi.org/10.1007/s41979-019-00017-8>.
- Toma, R. B., y Retana-Alvarado, D. A. (2021). Mejora de las concepciones de Maestros en Formación de la Educación Stem. *Revista Iberoamericana De Educación*, 87(1), 15-33. <https://doi.org/10.35362/rie8714538>.
- Tovar, D. (2019). Educación STEM en la Sudamérica hispanohablante. *Latin-American Journal of Physics Education*, 13(3), 3308. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7553951>.
- Topalska, R. (2021). STEAM education in the view of the Bulgarian teacher. *TEM Journal*, 10(4), 1822-1827. <https://doi.org/10.18421/tem104-45>.

- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>.
- UNESCO. (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- UNESCO. (2019). *Descifrar el código: La educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649?posInSet=1yqueryId=d5f381da-86f6-442b-8f3b-a86a83220043>.
- Wu, B., Peng, X., y Hu, Y. (2021). How to foster pre-service teachers' STEM learning design expertise through virtual internship: a design-based research. *Educational Technology Research and Development*, 69, 3307–3329. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10063-y>.
- Yackman, G., y Lee, Y. (2012). Exploring the exemplary STEAM education in the US as a practical educational framework for Korea. *Journal of Korea Association Science Education*, 32(6), 1072-1086. <https://doi.org/10.14697/jkase.2012.32.6.1072>.
- Yıldırım, B. (2020). Öğretmen Yetiştirme üzerine Bir model önerisi: Stem öğretmen Enstitüleri Eğitim Modeli. *Pamukkale University Journal of Education*, 1–29. <https://doi.org/10.9779/pauefd.586603>.
- Yip, W. Y. (2020). Developing undergraduate student teachers' competence in integrative stem teaching. *Frontiers in Education*, 5, 1–9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00044>.





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

Anexo 1: Diseño itinerario sesiones formación profesores en STE

Pr  STEAM



Claves:

-  Trabajo individual
-  Trabajo colaborativo












Módulo 1: Educación para el siglo 21.

Sesión	Descripción
<p>1.- Educar en el Siglo XXI</p> 	<p>Inicio: Juego de roles → Ustedes son integrantes de la Comisión Educativa por un Chiloé Sostenible, se han reunido debido a la problemática que afecta a la isla frente a la reciente promulgación del decreto de escasez hídrica. Frente a este contexto ¿Qué acciones propondrían para frenar la crisis desde la escuela. (se sugiere adaptar el juego de roles al contexto de implementación)</p> <p>Actividad central: A partir de la reflexión del juego situar el hecho de que las problemáticas contextuales son multidisciplinarias, por ende, se requiere un cambio intra-escuela. Desde esta premisa establecer las necesidades educativas del siglo 21. (interdisciplinariedad, igualdad de género, desarrollo sostenible, habilidades siglo 21).</p> <p>Actividad práctica  En la problemática inicial identificar competencias y aprendizajes disciplinares posibles de desarrollar.</p> <p>Reflexión:  "las mujeres abandonan las posibilidades de cursar carreras STEM desde muy temprana edad" (Dasgupta y Stout 2014).</p>
<p>2.- Naturaleza de la ciencia</p> 	<p>Inicio: aplicación instrumento DAST Draw a Scientist Test</p> <p>Actividad central: A partir del análisis de sus dibujos se analizan visiones deformadas o reduccionistas de la ciencia y estereotipo en las personas que hacen ciencia, centrándose en estereotipos de género. Concientizar cómo el acercar la ciencia a todos los niños y niñas posibilita reducir brechas y avanzar en la reducción de desigualdades. Se establecen conceptualizaciones sobre la naturaleza de la ciencia.</p> <p>Actividad práctica:  Observar video “Efecto Eureka” e indican qué aspectos de NdC es posible identificar. https://www.youtube.com/watch?v=vYWzmYcJv5g.</p> <p>Reflexión:  “Existe evidencia de que el profesorado no suele ser consciente de sus propias representaciones, y transmite en la enseñanza, ya sea ingenua o explícitamente, tales imágenes empobrecidas del quehacer científico, y que a medida que la escolaridad avanza, los rasgos más característicos se acentúan con fuerza” (Pujalte et al., 2014).</p> <p>Obs. Lectura optativa: Rol de maestros y maestras: Cierre de brechas en STEAM desde la Educación Inicial (extracto de STEAM + GÉNERO (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021)</p>
<p>3.- Educación para la sostenibilidad</p> 	<p>Inicio: video que presenta a niños y niñas de Nicaragua relatando sobre sus derechos. Dialogo reflexivo en torno a los ODS 1, 2, 4 Y 5. Énfasis en frase de niño “las niñas no son iguales, deben hacer oficio y los niños trabajar en el campo”.</p> <p>Actividad central: Conceptualización conceptos ciudadanía mundial y desarrollo sostenible. Exploración ODS y agenda 2030. conceptualización La educación para el desarrollo sostenible</p> <p>Actividad práctica:</p> <p>Reflexión:  ODS 4.7 “Todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible</p> <p>Actividad práctica:  Esbozar (no planificar) una actividad para abordar en el aula un ODS, (ODS 2, 6 U 11) identificando cómo abordaría el enfoque de género.</p>

Módulo 2: Educación STEAM

<p>4.- Educación STEAM, desde el enfoque integrado</p> 	<p>Inicio: Utilizando la plataforma <i>Mentimeter</i> describen elementos de una actividad de enseñanza que ejemplifique la educación STEAM.</p> <p>Actividad central: conceptualización de STEM y STEAM. Origen, importancia y su relación con los ODS. Se presenta un ejemplo de actividad STEAM</p> <p>Actividad práctica:  Actividad situada en el ODS 12, observan video: https://www.youtube.com/watch?v=Y2n7xFQWOjo&t=6s y luego se les pregunta <i>¿Cómo Podemos visualizar este problema global en nuestro territorio?</i> Para contextualizar el objetivo. Posteriormente, esbozan una actividad que aporte al logro de este objetivo desde el aula. Paralelamente se observan las potencialidades de interdisciplinariedad y desarrollo de habilidades.</p> <p>Reflexión:  UNESCO (2017) Garantizar el acceso igualitario de niñas y mujeres a la educación y a las carreras STEM es un imperativo para los derechos humanos.</p>
<p>5.- Bases curriculares e Interdisciplinariedad</p> 	<p>Inicio: Observan el video: https://www.youtube.com/watch?v=8ea6N2NS-38 Que sitúa ODS 13 Acción por el clima. Se les invita a proponer una idea con la cual abordar la sensibilización de este ODS en y desde el contexto escolar.</p> <p>Actividad central: Se conceptualiza la integración curricular, desde el para qué y cómo integrar. Así como también, la contextualización y los tipos de contextos. Posteriormente, se sitúa el enfoque STEAM integrado y las formas de integrar en STEAM. Se presentan algunos ejemplos de conexiones entre grandes ideas disciplinares. Por último, se les ofrece un esquema, que propone una secuencia de pasos para integrar, desde la elección del contexto. (Silva e Iturbe, 2022).</p> <p>Actividad práctica:  ¿Qué oportunidades o amenazas observo en mi contexto para concretar la integración curricular?</p> <p>Reflexión:  Integrar en una forma de llevar el mundo real al aula y utilizarlo para el aprendizaje disciplinar e interdisciplinar.</p> <p>Obs: Modelar prácticas de acceso igualitario de oportunidades.</p>
<p>6.- Co-Docencia</p> 	<p>Inicio: Utilizando la plataforma <i>Mentimeter</i> se realiza un repaso en espiral sobre contextualización.</p> <p>Actividad central: conceptualización de co-docencia y estilos de co-docencia. Experiencias prácticas de co-docencia.</p> <p>Actividad práctica: ¿Qué meta o acciones concretas nos proponemos como comunidad educativa referente a la co-docencia?</p>

Módulo 3: Implementación STEAM

<p>7.- Metodologías para trabajar STEAM desde el enfoque de la integración de disciplinas</p>	<p>Inicio: Como una forma de indagar aprendizajes previos se plantea la siguiente situación: Ha llegado un colega nuevo/a al colegio y te ha pedido que le cuentes de que se ha tratado el curso. Tú decides escribirle un email.</p> <p>Actividad central: se presentan y conceptualizan algunas metodologías para introducir STEAM en las aulas: Aprendizaje situado, Aprendizaje Basado en el Lugar, Pensamiento de Diseño y Aprendizaje Basado en Proyectos.</p> <p>Actividad práctica:  Elaboración de resúmenes conceptuales de una de las metodologías presentadas. Posteriormente se comparten entre grupos.</p> <p>Reflexión:  Lectura pedagogías para cerrar brechas (extracto de STEAM + GÉNERO (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).</p>
<p>8.- Sesión práctica</p> 	<p>Inicio: Plenaria reflexiones sesión anterior. Posteriormente se realiza un análisis ficha ambientes de aprendizajes para reducir brecha (extracto de STEAM + GÉNERO (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2021).</p> <p>Actividad práctica:  Diseño de una actividad STEAM integrada. En primer lugar, se hace una revisión del esquema, propuesto en sesión anterior, el cual facilita una secuencia de pasos para integrar. (Silva e Iturbe, 2022). Luego, se muestra un ejemplo siguiendo esta estructura y por último se propone la elección de un ODS (ODS 3, 12 O 15) desde el cual situar el contexto para el diseño.</p> <p>Se propone la auto-evaluación de las propuestas siguiendo los Indicadores competenciales (CREAMAT, 2009).</p> <p>Intencionar la inclusión de prácticas pedagógicas con perspectiva de género en los diseños.</p> <p>Reflexión:  ¿Cómo puedo implementar en mi aula un ambiente de aprendizaje que reduzca brechas?</p>
<p>9.- Evaluación desde el enfoque STEAM integrado.</p>	<p>Inicio: Ticket de entrada con la pregunta: ¿Qué entendemos por evaluación?</p> <p>Actividad central: Diferenciación entre calificación y evaluación. Conceptualización y finalidad de la evaluación. Propuesta evaluativa del currículo. Evaluación desde el enfoque integrado. Herramientas de evaluación en STEAM. (Propuesta de Chalmers y Nason, 2017). Instrumentos para evaluar productos integrados. Tipos de rúbricas (analíticas y globales). Ejemplo de rúbrica para evaluar producto STEAM.</p> <p>Actividad práctica:  Delimitación de criterios integrados para evaluar actividad STEAM integrada, sesión anterior.</p> <p>Reflexión:  ¿Cómo la evaluación STEAM bajo el marco de la educación STEAM cooperaría en la disminución en la brecha de los roles de género en el aula?</p>
<p>10.- Sesión práctica</p>	<p>Inicio: Revisión en espiral elementos de diseño y evaluación en STEAM.</p> <p>Actividad práctica:  Continuación delimitación de criterios integrados para evaluar actividad clase anterior. Definir peso disciplinar y descriptores en cada criterio.</p> <p>Cierre: Formulario Google Ticket de salida aprendizajes evaluación.</p>
<p>11.- Sesión práctica</p>	<p>Inicio: Revisión en espiral elementos de diseño y evaluación en STEAM.</p> <p>Actividad práctica:  co-evaluación propuestas, para ello se les facilita una rúbrica que contiene los siguientes aspectos a evaluar: Problema, Pertinencia del contexto, contextualización, Objetivo integrado, Evaluación formativa, Producto de cierre Evaluación producto de cierre (rúbrica), inclusión de ODS y perspectiva de género.</p> <p>Cierre:  Exponen principales sensaciones durante la experiencia de co-evaluar.</p> <p>Reflexión:  Reflexión sobre el proceso de aprendizaje experimentado. Identificar principales aprendizajes y emociones vivenciadas.</p>
<p>12.- Actividad de cierre</p>	<p>Inicio: plenaria sobre sus reflexiones del proceso de aprendizaje experimentado.</p> <p>Actividad central: Evaluación de cierre (percepciones y conocimientos).</p> <p>Cierre: despedida.</p>

Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

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

Descripción del Índice Satisfacción con la Vida (LSI-A) de personas mayores participantes en Programa del Adulto Mayor en una universidad chilena

Ana Cancino-Ulloa^a y Carla Contreras-Saavedra^b
Universidad San Sebastián, Valdivia^a, Concepción^b, Chile

Recibido: 16 de marzo 2023 - Revisado: 09 de junio 2023 - Aceptado: 22 de junio 2023

RESUMEN

Las proyecciones de una población envejecida generan gran preocupación en la comunidad, ya que involucra poner a prueba estrategias que mejoren la calidad de vida de las personas mayores por más tiempo. El presente estudio piloto busca describir el nivel Satisfacción con la Vida de personas mayores que participan en un programa para personas mayores que se imparte hace más de 6 años en una casa de estudios universitaria en la región de Los Ríos, Chile. El propósito de este programa es contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y bienestar de personas mayores de la comuna de Valdivia, dilucidando si las personas que participan presentan un alto nivel de Satisfacción con la Vida. Los resultados sugieren que las personas mayores tienen una buena Satisfacción con la Vida. El índice mostró que los adultos mayores muestran congruencia entre sus deseos y objetivos, muestran entusiasmo con la vida, buen autoconcepto, y buena capacidad en la toma de responsabilidad en su vida. Sin embargo, los sujetos muestran moderado optimismo, felicidad y otras respuestas afectivas positivas. Las proyecciones del estudio son múltiples. Por ejemplo, incluir otras evaluaciones del estado de salud y/o otras poblaciones de otras localidades, para análisis correlacionales con las observaciones del Índice de Satisfacción con la Vida.

Palabras clave: Envejecimiento; calidad de vida; felicidad.

[†]Correspondencia: [Ana Cancino-Ulloa](mailto:Ana.Cancino-Ulloa@uss.cl) (A. Cancino-Ulloa).



<https://orcid.org/0000-0001-8145-4423> (ana.cancino@uss.cl).



<https://orcid.org/0000-0001-9876-1163> (carla.contreras@uss.cl).

Description of the Life Satisfaction Index (LSI-A) of elderly people participating in the Elderly Program at a Chilean university

ABSTRACT

An aging population generates great concern in the community, as it involves testing strategies to improve the quality of life of the elderly for a longer period of time. This pilot study seeks to describe the level of Life Satisfaction of elderly people who participate in a program for the elderly that has been offered for more than 6 years in a university in the region of Los Ríos, Chile. The objective of this program is to contribute to the improvement of the quality of life and well-being of elderly people in Valdivia, Chile, elucidating whether the elderly citizen participating in the program have a high level of Life Satisfaction. The results suggest that elderly people have a good life satisfaction index. The index showed that the elderly citizens show congruence between their desires and goals, show enthusiasm for life, have a good self-concept, and good ability to take responsibility for their lives. However, the subjects show just moderate optimism, happiness, and other positive affective responses. The projections of the study are multiple; for example, to include other evaluations of health conditions and/or other populations in other areas, for correlational analyses with the Life Satisfaction Index.

Keywords: Ageing; quality of life; well-being.

1. Introducción

El aumento creciente y sostenido de la población envejecida, en Chile y el resto del mundo, genera gran preocupación de la comunidad, debido a las consecuencias que aquello trae para la sociedad en cuanto a economía y salud, entre otras aristas. Así, se requiere buscar estrategias y propuestas que permitan el mejoramiento de la calidad de vida en las personas mayores. Esto toma especial relevancia si consideramos que Chile es uno de los tres países con mayor envejecimiento de América Latina, ya que se estima a nivel nacional un aumento de la población en el rango etario por sobre los 80 años, siendo Valdivia una de las comunas con mayor proyección de crecimiento de la población adulta durante los próximos años ([División Observatorio Social, 2020](#)).

El concepto de envejecimiento saludable se enfoca en el desarrollo de la capacidad funcional de las personas mayores, que les permite satisfacer sus necesidades básicas y mantenerse activos para contribuir de manera activa en su comunidad y sociedad. Esto se encuentra directamente relacionado con factores propios del sujeto como su capacidad física y mental, que le permiten mantener habilidades para realizar distintas actividades de la vida diaria y, con factores ambientales como el hogar, la comunidad y la sociedad ([Castro-Suarez, 2018](#)).

El cambio demográfico hacia una población envejecida genera disrupción en la sociedad de varias formas, ya que demanda una mayor atención en servicios de salud, atención para enfermedades crónicas con mayor prevalencia en la población envejecida, asistencia social y pensiones que deben ir en aumento según las necesidades propias de cada persona. Aunque esto puede observarse desde el punto de vista de las oportunidades que pueden brindar las personas mayores, ya que ellos contribuyen socialmente a formar instancias de comunidad; familiarmente, a través de la participación activa en labores de cuidados y quehaceres del

hogar; a través de voluntariados que fomenten la socialización y mejoramiento de la calidad de vida; y participan como fuerza laboral, por lo que es un recurso humano y social que debe ser aprovechado (Organización Mundial de la Salud, 2013).

Para ello, es determinante la salud de las personas mayores, considerando el elevado costo que puede llegar a tener, estableciendo un equilibrio en favor de los beneficios que se puedan obtener. Así, una salud deficiente hace que los sujetos presenten diferentes enfermedades que lo llevan a disminuir su actividad en la sociedad, con una baja contribución y aumento de los costos. Por el contrario, la promoción de la salud activa, el envejecimiento positivo y el mejoramiento de la calidad de vida, contribuye al aumento de la participación y contribución en la sociedad, con un bajo costo (Organización Mundial de la Salud, 2013).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha definido el concepto de *Envejecimiento Activo* para el fortalecimiento de políticas públicas dirigidas a este grupo etario, que incluye entre múltiples ideas la formación de capital humano avanzado y el desarrollo de la independencia funcional de las personas mayores. Es por lo que, se hace necesario para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, primero contar con equipos de salud en las diversas áreas especializadas en población geriátrica, que permitan una funcionalidad e independencia en las actividades de la vida diaria (Troncoso y Soto-López, 2018). Entendiendo la funcionalidad como un concepto que se refiere al nivel de autovalencia del adulto mayor, que se basa en que las habilidades del sujeto estén de acuerdo con su edad cronológica, a la capacidad de autocuidado y de adaptación al medio ambiente (SENAMA, 2011).

Por ello, no solo es importante tener una vida larga, sino que deberíamos tener interés en una vida de calidad y con significado, que contribuya a un envejecimiento activo. El grado de satisfacción que las personas mayores tienen de la vida debe considerarse una cuestión central en su abordaje, ya que, un bajo grado de satisfacción vital es indicador de un grave déficit en la salud física y mental y en las relaciones sociales (Subaşı y Hayran, 2005). La Satisfacción con la Vida es un concepto que hace referencia a la evaluación que hacen las personas de sus vidas en general. Se trata de una medida de cómo percibimos nuestras vidas y de cómo nos sentimos respecto a ellas. Durante la tercera edad, la Satisfacción con la Vida puede ser un factor importante para el bienestar de las personas mayores. Es común ver que las personas mayores tengan diferentes expectativas y necesidades a medida que envejecen, y es importante tener en cuenta esto al momento de evaluar su nivel de Satisfacción con la Vida. Algunos factores que pueden influir durante la tercera edad incluyen la salud física y mental, la independencia, el apoyo social, la actividad física y mental, y la participación en actividades significativas (Olson y Dulaney, 1993).

Por ello, se desarrollan programas que buscan realizar acciones que potencien mejorar la calidad de vida de las personas mayores, poniendo a su disposición actividades grupales e individuales, organizadas por académicos y estudiantes de las distintas carreras universitarias, en las que se les permitan participar para adquirir conocimientos que favorezcan su envejecimiento activo e independencia en actividades, retrasando así, la pérdida de autovalencia y funcionalidad, a través de la promoción de estilos de vida saludables y la prevención de las consecuencias negativas del envejecimiento.

El presente estudio expone los resultados preliminares de la descripción del Índice de Satisfacción con la Vida de las personas mayores que participan en un programa, dando información, desde su punto de vista, sobre cómo evalúan su vida en general, lo cual entrega información importante a considerar para el abordaje del envejecimiento en una población que se proyecta con un aumento en la densidad por sobre los 60 años.

2. Marco Referencial

Según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2023), más del 20% de la población chilena de la región de Los Ríos, en la cual se encuentra la ciudad de Valdivia, corresponde a personas mayores, proyectando para el año 2035 un incremento a un 22%. Se ha documentado que el envejecimiento trae consigo diversos cambios, tanto a nivel personal, social, emocional, fisiológico y cognitivo (Miquel, 2006).

Entre las estrategias que se recomiendan para permanecer activos por sobre los 60 años son mantener un alto nivel de Satisfacción con la Vida y felicidad. Así como también los indicadores cognitivos y afectivos demostrarían una adecuada calidad de vida subjetiva. Por esto, permanecer activo durante la tercera edad no garantiza mejoras en la calidad de vida subjetiva, sino que es necesario complementarlas con estrategias activas (Ramia y Voicu, 2022). Junto con esto, se recomienda a la vez que, el abordaje del envejecimiento debe ser multidimensional y debe considerar la heterogeneidad de experiencias, ocuparse de inequidades que profundizan las diferencias propias de esta diversidad, evitar los preconceptos discriminatorios basados en la edad de las personas, empoderar a las personas mayores en el proceso de cambios sociales y culturales que los afectan, dar énfasis en los entornos que habitan y considerar individualidades en el envejecimiento y sus necesidades derivadas, según la OMS (Minsal, 2021).

Actualmente, la política pública respecto de la protección de la salud de las personas mayores del Ministerio de Salud de Chile (Minsal, 2021), considera la anticipación y prevención como acciones necesarias para la mantención de la funcionalidad del adulto mayor. Para esto se ha desarrollado el plan nacional de salud integral para personas mayores y su plan de acción. Entre los objetivos que tiene este plan, se observa que la promoción de la vida activa y saludable es primordial para aumentar los factores protectores para la salud en las personas mayores, incluyendo la actividad física regular, la alimentación, los hábitos saludables y la estimulación cognitiva. Esto, ya que el concepto de calidad de vida está en estrecha relación con el bienestar subjetivo y con una amplia variedad de circunstancias vitales (Inga y Vara, 2006).

El Ministerio de Salud estimó que para el 2017 los planes de acción para la prevención del deterioro cognitivo eran insuficientes y que aún no lograba garantizar el bienestar y calidad de vida de las personas mayores. Esto se produce principalmente porque Chile no cuenta con aportes diferenciados a pesar del aumento de casos con esta condición. Considerando que en Latinoamérica el costo total anual de una persona con demencia es de 13.917 dólares y específicamente en Chile esta cifra llega a los 11.472 dólares (Aranda y Calabria, 2019). Además, muchas de estas acciones han sido escasamente evaluadas y no han demostrado su eficacia, por lo que se ha sugerido continuar potenciando la investigación que informe sus efectos en este tipo de población (Gajardo, 2018), especialmente por la relación que tiene la calidad de vida de las personas mayores con el Índice de Satisfacción con la Vida.

Existen variados estudios que hablan del envejecimiento saludable del cerebro especialmente considerando el rol de la reserva cognitiva y la estimulación cognitiva en la prevención de un envejecimiento no saludable. La mayoría de los estudios epidemiológicos han examinado la estimulación cognitiva como una variable relacionada a tasas más lentas de deterioro cognitivo para aquellos sujetos que habitualmente realizan tareas cognitivamente más exigentes, en comparación con aquellos con estilos de vida mentalmente más sedentarios (La Rue, 2010). Estos beneficios se verán potenciados si se combinan con terapia física que ayude a los sujetos con el balance, equilibrio y movilidad, lo cual transversalmente apoya a la socialización entre pares e inserción de los sujetos en su entorno (Binns et al., 2020). Es por lo que, fomentar la inclusión de la prevención del deterioro cognitivo como política pública es sustancial y primordial. El 2017, 1,06% de la población chilena presentó algún tipo de

demenia y, considerando que el 7,1% de las personas de 60 años y más presenta algún grado de deterioro cognitivo, que conlleva a una pérdida de la independencia, estigmatización de la población, aumento en los costos monetarios y costos sociales, para el paciente, su entorno familiar y el Estado (Minsal, 2017).

Para que el proceso de envejecimiento sea una experiencia enriquecedora, con el paso de los años se deben incorporar mejoras considerables en la calidad de vida. De allí, radica la importancia de conocer el estado de bienestar subjetivo, referido al proceso de percepción de la vida según lo que el propio sujeto es capaz de identificar. Es por ello por lo que se considera que el bienestar subjetivo es un indicador de la Satisfacción con la Vida. Considerando esto, la información cognitiva y la respuesta emocional frente a los cambios internos del individuo y su entorno, permiten mediar los estados de bienestar subjetivo (Watanabe, 2005).

Existen muchos predictores de la Satisfacción con la Vida, estos han demostrado ser más o menos sensibles a factores como edad, género, cultura, etc. Por ejemplo, entre los predictores para las personas mayores frágiles se han identificado algunos específicos como la salud física percibida, el apoyo social, el balance emocional, y la capacidad de tener control, que son importantes para determinar su nivel de satisfacción (Abu-Bader et al., 2003). Mientras que, cuando se ha analizado diferencias por género, los resultados sugieren en general que las variables sociopolíticas, relacionadas con el empleo y la educación son más importantes para determinar la satisfacción en los hombres, mientras que las variables relacionadas con el estado civil y las relaciones interpersonales son más importantes en las mujeres (Joshi, 2018). En cuestiones culturales, el factor económico está más relacionado con la satisfacción en los países más pobres, mientras que la vida familiar tiene mayor implicancia con la satisfacción en los países ricos (Oishi et al., 2009). Las condiciones del retiro (jubilación) como las finanzas serán una variable predictora importante al correlacionarse con las posibilidades y oportunidades de la persona mayor (Heller et al., 2004; Reis y Gold, 1993).

Existen diversas teorías o modelos que sustentan las mediciones de la Satisfacción con la Vida. Por ejemplo, la teoría homeostática del bienestar propone que las personas de todo el mundo tienden a crear un sentido positivo de las experiencias, independiente de las muy diferentes circunstancias de vida, esto como un comportamiento intuitivo humano de protección y sobrevivencia contra la depresión (Cummins, 2003). Otras medidas se basan en la teoría de juicio, que propone que la satisfacción está en función de la comparación entre los logros vitales percibidos (por ejemplo, los logros de parientes, amigos, socios, experiencias pasadas, autoconcepto, y posición de una persona similar) y un conjunto de normas o estándares evocados (ideales, metas, mínimos tolerables, etc) (Meadow et al., 1992). Por su parte, la teoría de la personalidad se enmarca en la comprensión de cinco personalidades o dimensiones de personalidad (Neuroticism, extraversión, openness, agreeableness, and conscientiousness), cada una de estas conlleva a comportamientos, afectividades y cognición del sujeto que indirectamente afectan la satisfacción de la persona (Reis y Gold, 1993). Finalmente, en el modelo de integración, la influencia de la personalidad (componente hedónico) en la satisfacción vital (componente cognitivo) también está moderada por la cultura (Schimmack et al., 2002).

El Índice de Satisfacción Vital (LSI) se desarrolla con el objetivo de estudiar el bienestar en personas mayores e identificar cuan satisfactorio es el proceso de envejecimiento por el que se cursa (Zegers et al., 2009). Desde allí, se proponen varias versiones que van modificando la cantidad de ítems para distintos rangos etarios y asociado a diferentes usuarios, proporcionando una alta fiabilidad y correlación con otras escalas, lo que le permite poseer estándares de referencias (Díaz et al., 2010).

El Índice de Satisfacción con la Vida responde a un estado interno de homeostasis que se acompaña de una intención afectiva agradable, lo cual es resultado de las características de la vida a través de las experiencias vividas, la búsqueda de la satisfacción de necesidades que se encuentran disminuidas, la Satisfacción con la Vida y el grado de felicidad que siente el sujeto (Watanabe, 2005).

El Índice de Satisfacción con la Vida en su versión LSI-A se validó en el 2009 en una muestra de adultos y adultos mayores en Chile. La Satisfacción con la Vida de los sujetos que participaron en la investigación no mostró variaciones significativas según edad y sexo. En esta versión, todos los ítems buscan de manera directa o indirecta a una evaluación del bienestar subjetivo en relación con el pasado de las personas (Zegers et al., 2009). Junto a las escalas de 3 puntos como la de LSI-A, existen variadas metodologías para evaluar la Satisfacción con la Vida. Las psicométricas más comunes son las escalas de Likert de 7 puntos, escalas de caras feliz o triste, escalas de círculos etiquetado con más y menos y escalas de 1 a 10 (Cummins, 2003).

La experiencia que entregan los años de vida hace que las personas mayores se hayan encontrado expuestas a innumerables situaciones adversas, incluyendo emociones negativas, como lo son la ansiedad, depresión, sufrimiento o culpabilidad. Sobre todo, si se considera que las personas mayores usualmente ven morir a seres queridos, amigos o colegas, trayendo consecuencias traumáticas a lo largo de toda la vida. Sin embargo, existen personas a las cuales, la experiencia les produce un crecimiento personal, permitiendo afrontar con éxito los desafíos que se imponen en la nueva realidad. Es aquí donde se produce la resiliencia, descrita como la superación a pesar de las adversidades. Por ello, las personas con un patrón resiliente presentan una tendencia a generar una reevaluación cognitiva de las situaciones a las que se enfrentan, entregando una solución positiva a los problemas (Limonero et al., 2012).

Por otro lado, la inteligencia emocional se define como la capacidad que presentan las personas para reconocer, comprender y desde allí, regular las emociones propias y de los demás, para así utilizar la información como guía de los pensamientos y acciones que contribuirá a la satisfacción de la persona (Limonero et al., 2012).

De esta manera la resiliencia, como mecanismo para sobrellevar situaciones adversas, se relaciona con la inteligencia emocional que les permite a las personas realizar un aprendizaje de las situaciones, lo que contribuye positivamente al bienestar personal. Así, Limonero et al. (2012) establecieron que existe una relación positiva entre la resiliencia y una mayor Satisfacción con la Vida, permitiendo a las personas reconducir sus acciones hacia aspectos que le generen mayor bienestar, como se observa en las personas mayores que desean participar en actividades para favorecer su calidad de vida. De esta manera, la forma de afrontar las situaciones está dada por las competencias propias de la persona, como lo son la autoeficacia, la autoestima y el uso de estrategias de afrontamiento) y, por otro lado, por factores interpersonales, relacionados con el apoyo social y familiar.

Así mismo, es importante destacar, según un estudio realizado a sujetos sobre los 80 años en Brasil, que las personas mayores que tenían una salud auto-percibida positiva, en conjunto con otras variables, son más tendenciosas a desarrollar estilos de vida más saludables. De allí, resalta la labor del profesional de salud en promover un envejecimiento saludable para prologar la salud y el bienestar, en el marco de la colaboración con su entorno familiar y social (Campos et al., 2016).

Los aspectos psicosociales que benefician la salud de las personas mayores se relacionan con la participación social que puedan tener entre pares, la creación de redes de apoyo y la Satisfacción con la Vida. Por lo que, participar de manera activa en actividades contribuye a crear redes cerebrales y generar nuevas conexiones (Castro-Suarez, 2018).

El Programa del Adulto Mayor que se imparte en una universidad al sur de Chile busca aportar a la prevención de las consecuencias del envejecimiento de las personas mayores, a través de la participación en variadas asignaturas que se realizan de manera presencial en la universidad, diseñadas exclusivamente para mayores de 60 años, con un enfoque de integración en la sociedad y mejoramiento de la calidad de vida. Estas asignaturas tienen por objetivo mantener a los adultos activos y positivos respecto del envejecimiento, insertos en el contexto universitario. Se basa en abordaje multidisciplinario, ofreciendo el trabajo conjunto de variados profesionales (i.e., Fonoaudiología, Nutrición y Dietética, Enfermería, Pedagogía en inglés, Derecho, etc.) en la ejecución de actividades teóricas y prácticas. Las asignaturas que se imparten son: intervención de la voz cantada: coro; estimulación cognitiva; bienestar psicológico; intervención educativa en nutrición; salud integral: un desafío para el envejecimiento; primeros auxilios; funciones comunicativas en inglés; jurídica para tu vida; y ejercitando mejor mi calidad de vida, todas ellas dictadas con enfoque en las personas mayores de la región de los Ríos.

El presente estudio expone los resultados preliminares de la descripción del Índice de Satisfacción con la Vida (Zegers et al., 2009) de las personas mayores que participan de este programa, la investigación sobre cómo evalúan su vida en general nos da información importante a considerar para el abordaje del envejecimiento. Conocer el impacto en la calidad de vida y la salud de personas mayores que participan en programas que fomenten un envejecimiento activo, es relevante para el contexto demográfico nacional, permitiendo proyecciones internacionales. Dado el aumento exponencial de la población adulta mayor, sufriendo consecuencias físicas y psicológicas propias del envejecimiento, por ello, las políticas públicas nacionales deben buscar diversas formas de prevenir las consecuencias de los cambios asociados a la edad.

La participación en un programa para personas mayores, como el que se imparte en instituciones universitarias, podría potencialmente ser una herramienta útil para la promoción de la salud integral. Sin embargo, no existe observación empírica que confirme este impacto positivo del programa para el envejecimiento saludable y la calidad de vida de los adultos.

El impacto social del presente estudio es extenso. Si se confirma el efecto promotor de los programas incluidos en el proyecto en la calidad de vida de las personas mayores y en la prevención de las consecuencias del envejecimiento, el terapeuta podrá tomar acciones informadas y dirigidas específicamente al fomento de este tipo de actividades. Esta información es de impacto para todos los niveles sociales y las potenciales acciones remediales propuestas pueden ser extensivas para muchos núcleos sanitarios que han tenido que enfrentar la problemática del envejecimiento de la población.

Al ser este un estudio transversal descriptivo, los datos empíricos aportados abren puertas a nuevos enfoques investigativos, que permitan examinar formas menos tradicionales de promover la salud física y psicológica de las personas mayores. Es decir, que el potencial de estudios de seguimiento a este es amplio, y en camino a buscar metodología innovadoras, creativas y aterrizadas de cómo prevenir las consecuencias del envejecimiento.

3. Metodología

Se realizó una evaluación del Índice de Satisfacción con la Vida de manera piloto, a personas mayores voluntarias ($n = 15$, 13 mujeres y 2 hombres), de entre 60 a 85 años que participan activamente del Programa del Adulto Mayor de la Universidad San Sebastián, a través del protocolo del Índice de Satisfacción con la Vida (LSI-A).

Se solicitó Comité Ético Científico (CEC-USS) aprobado con fecha 7 de octubre de 2022, el cual ha tenido como referencia las leyes, reglamentos y políticas nacionales, las pautas internacionales sobre la materia y el consentimiento informado, en lo que respecta a la investigación con seres humanos, conforme a lo estipulado por la Norma Técnica N° 0151 del Ministerio de Salud.

Se incluyeron sujetos que dieran su consentimiento y que sean personas mayores independientes y autónomas, que residan en la región de Los Ríos y que sean de nacionalidad chilena. Se excluyó a los sujetos con diagnóstico de trastornos neurológicos, sujetos que cuenten con credencial de discapacidad otorgada por el Servicio Nacional de Discapacidad, sujetos analfabetos y sujetos que no firmen su consentimiento informado de manera previa.

Se utilizó la escala de Satisfacción con la Vida LSI-A (ver anexo 1) desarrollada por Neugarten, Havighurst y Tobin en la década de los 60. Esta es una medida operacional válida y confiable del bienestar psicológico entre las personas mayores. Considerando cinco factores en el análisis de contenido que son: Congruencia entre objetivos deseados y alcanzados, representado por 7 ítems; Entusiasmo, evaluado a través de 4 ítems; Tono emocional, también con 4 ítems; Autoconcepto, incorporado en 3 ítems; y finalmente, Resolución y Fortaleza, considerando 2 ítems. Es una escala breve, de fácil administración que consta de 20 ítems que se responden con los indicadores "De acuerdo"/ "En desacuerdo" / "Dudoso".

Zegers et al. (2009) probaron la alta confiabilidad, con una Alfa de Cronbach de 0.8 y la validez de contenido, concurrente y de constructo del instrumento del Índice de Satisfacción con la Vida (LSI-A) para la población chilena. Consta de cinco componentes del bienestar. El primero es una dimensión de entusiasmo frente a apatía, que tiene en cuenta el entusiasmo de respuesta y la implicación del yo en actividades, personas o ideas. En segundo lugar, un componente de resolución y fortaleza evalúa el grado en que una persona acepta la responsabilidad de su vida y cree que tiene sentido. Un tercer componente se refiere a la congruencia entre los objetivos deseados y los alcanzados. La cuarta dimensión tiene en cuenta el autoconcepto, que incluye una visión personal de los atributos físicos, psicológicos y sociales, mientras que el quinto componente abarca un tono de ánimo positivo general o una actitud optimista y feliz.

Antes de comenzar, se les pidió a todos los participantes del estudio piloto un consentimiento firmado, en el cual ellos explicitaron su voluntad en participar del estudio, brindando el permiso para usar los datos de manera confidencial y anónima. La recolección de datos se realizó durante el desarrollo del Programa del Adulto Mayor, entre los meses de octubre y diciembre del año 2022, donde se debe completar el protocolo Índice de Satisfacción con la Vida-A (LSI-A) para población chilena mediante auto reporte, pero con el acompañamiento de un terapeuta, quien dio las instrucciones y los acompañó en caso de haber dudas. Se resguardó en todo momento, que los profesionales que llevan a cabo el acompañamiento durante la aplicación del Índice de Satisfacción con la Vida se encuentren capacitados para contener y sobrellevar situaciones emocionalmente complejas.

3.1 Diseño y Análisis de Datos

Para realizar el análisis de los datos se utilizó SPSS Statistical software, versión 27. El enfoque del análisis de datos es cuantitativo exploratorio y considerará un análisis descriptivo preliminar de la muestra. Se espera complementar esta observación piloto con la muestra completa de personas mayores participantes del programa durante al año 2023.

4. Resultados

El presente estudio piloto expone los resultados preliminares de la descripción del Índice de Satisfacción con la Vida (LSI-A) de las personas mayores que participan del Programa del Adulto Mayor de la Universidad San Sebastián.

Dado el poder estadístico de la muestra el estudio piloto, se analizó la distribución de los datos. Los datos mostraron tener una distribución dispersa sobre la media con una curtosis de -1.074 . En cuanto a la distribución de asimetría sobre la media (.402) indica un sesgo hacia la izquierda. La media del Índice de Satisfacción con la Vida (LSI-A) para el total de la muestra fue 15.07 puntos con una desviación estándar de 3.26 y la mediana de 14.00 (véase Tabla 1). La varianza fue 10.63, considerando un puntaje máximo de 20 puntos (indicando un alto nivel de Satisfacción con la Vida) que fue logrado por 3 personas y el puntaje mínimo logrado que fue de 10 puntos (1 usuario). La moda fue 13 puntos, evidenciada en 4 usuarios (véase Tabla 2).

Tabla 1

Descriptivos de resultados de Índice de Satisfacción con la Vida (LSI-A) logrados por los participantes (n=15) del estudio piloto.

Indicador		Total
N	Válido	15.00
	Perdidos	0.00
Media		15.07
Error estándar de la media		0.84
Mediana		14.00
Desv. Desviación		3.26
Varianza		10.64
Asimetría		0.40
Error estándar de asimetría		0.58
Curtosis		-1.07
Error estándar de curtosis		1.12
Rango		10
Mínimo		10
Máximo		20
Suma		226

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Distribución de los puntajes totales logrados por los participantes (n=15) del estudio piloto en el Índice de Satisfacción con la Vida (LSI-A).

	Puntaje	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	10	1	6.7	6.7	6.7
	12	2	13.3	13.3	20.0
	13	4	26.7	26.7	46.7
	14	1	6.7	6.7	53.3
	15	1	6.7	6.7	60.0
	16	1	6.7	6.7	66.7
	17	1	6.7	6.7	73.3
	18	1	6.7	6.7	80.0
	20	3	20	20	100
	Total	15	100	100	

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de cada ítem fueron analizados según los cinco factores que son posibles de identificar en el Índice de Satisfacción con la Vida (véase Tabla 3).

Tabla 3

Factores del Índice de Satisfacción con la Vida.

Factor	Características
1	Congruencia entre los objetivos deseados y los alcanzados
2	Entusiasmo
3	Tono emocional
4	Autoconcepto
5	Resolución y fortaleza

Fuente: Elaboración propia.

Los cinco factores de la Satisfacción con la Vida mostraron porcentajes de logro diferentes en relación a los puntajes totales ideales. El factor con mayor logro de puntaje fue el Factor 4 con 89% del puntaje total para ese factor, seguido por los factores 1 y 2 con 80% del puntaje total para esos factores y el Factor 5 con 73% del puntaje total para ese factor. El Factor 3 fue el que tuvo el porcentaje más bajo con 53% del puntaje para ese factor (véase Tabla 4).

Tabla 4

Media de puntaje total de Índice de Satisfacción con la Vida (LSI-A) y porcentaje de logro por factor logrados por cada participante (n=15) del estudio piloto.

Sujetos	Media puntaje total	Porcentaje Factor 1	Porcentaje Factor 2	Porcentaje Factor 3	Porcentaje Factor 4	Porcentaje Factor 5
1	10	71	75	0	33	50
2	12	100	0	0	100	100
3	12	57	100	25	33	100
4	13	86	50	25	100	50
5	13	57	50	75	100	50
6	13	43	100	25	100	100
7	13	86	75	25	100	0
8	14	57	75	75	100	50
9	15	86	75	25	100	100
10	16	86	100	75	67	50
11	17	71	100	100	100	50
12	18	100	100	50	100	100
13	20	100	100	100	100	100
14	20	100	100	100	100	100
15	20	100	100	100	100	100
Total		80%	80%	53%	89%	73%

Fuente: Elaboración propia.

El ítem con afirmación negativa más sensible a disminuir la media fue el ítem 20 del Factor 4, donde 7 sujetos estuvieron de acuerdo con que “A pesar de lo que la gente dice, la mayoría de las personas están poniéndose peores, no mejores.” También los ítems 5 del Factor 3 y el ítem 14 del Factor 3, ya que 8 sujetos estuvieron de acuerdo con las afirmaciones “5. Mi vida pudo haber sido más feliz de lo que es ahora” y “14. Comparado con otras personas de mi edad, he tomado muchas decisiones tontas en mi vida”.

El ítem con afirmación positiva más sensible a disminuir la media fue, desde el Factor 5, el ítem “16. He hecho planes para hacer cosas en un mes o en un año a partir de ahora”, ya que 9 sujetos no estuvieron de acuerdo dicha afirmación.

5. Discusión

El presente estudio piloto evaluó el Índice de Satisfacción con la Vida (LSI-A) de 15 personas mayores que participan del Programa para el Adulto Mayor, en una institución universitaria de la región de Los Ríos, Chile.

Se observó que los adultos mayores presentan un nivel promedio en Satisfacción con la Vida de 15.07. En esta escala, el puntaje máximo es 20 y mientras más alto el puntaje, más alto es el índice de Satisfacción con la Vida. Por el contrario, el puntaje mínimo que es posible obtener es de 0 puntos, considerando un bajo Índice de Satisfacción con la Vida. Esto demuestra que, en general, los sujetos que participan en el programa evalúan positivamente en alrededor de un 75% los factores descritos por el índice.

Entre los factores del índice, el que obtuvo el más alto puntaje fue el factor 4, relacionado con el autoconcepto, que se basa en las dimensiones emocional, física e intelectual actuales del sujeto (Neugarten et al., 1961). Esto nos indica que en general, las personas mayores que participan del Programa del Adulto Mayor no se sienten “mayores”, que se preocupan por su aspecto, se consideran sabias y competentes. Una vida exitosa en el pasado puede contribuir a este componente, pero solo indirectamente. Por eso, sería importante incorporar a futuro la correlación con otros datos recopilados a través de entrevista previa o protocolos que permitan evidenciar el grado de éxito en la vida como, por ejemplo: la cantidad de años de estudio y el nivel de actividad física.

Un estudio realizado por Ortiz-Colón (2015) en España, referente a programa de formación universitaria para personas mayores, da cuenta de los aportes en la autoestima y motivación de los participantes, lo que se evidencia en el autoconcepto. Ya que al sentirse útiles, validados, capaces de aprender y participar de manera activa en la sociedad mejoran su autoestima, por lo que asistir a programas para personas mayores como este contribuye a mejorar el factor 4 del Índice de Satisfacción con la Vida.

En el factor 4 se logró el 89% del puntaje total de la media de los ítems que le corresponden (ítems 3, 7, 10 y 18). Interesantemente, 12 de los sujetos lograron el 100% del puntaje total de este factor, pero dos sujetos mostraron un bajo autoconcepto, logrando solo 33% del puntaje, indicando una variabilidad de estos dos sujetos que afectó al rendimiento del grupo.

El factor 1 y 2 también mostraron una satisfacción alta con la vida, completando el puntaje medio en un 80% del puntaje total. El factor 1 evaluó la congruencia entre los objetivos deseados y los alcanzados, es decir, que las personas mayores que participan del programa, en general, están satisfechas con la vida en cuanto a lo que han logrado. El factor 2 enfrenta el entusiasmo frente a la apatía (Neugarten et al., 1961), lo cual también considerarían logrado. El protocolo específicamente evalúa el entusiasmo como respuesta a la vida en general y no como un tipo específico de actividad, por ejemplo, los compromisos sociales o intelectuales. Es decir que, las personas mayores que participan de este Programa del Adulto Mayor muestran un alto puntaje en este factor, por lo que podrían mostrar indistintamente entusiasmo por sentarse en casa a leer como también mostrar entusiasmo por tareas energéticas que implican gasto de energía física. Por lo tanto, la energía física como la intelectual y otras actividades que las personas mayores desarrollan cuando participan del programa muestra una puntuación buena en nuestro grupo piloto.

Un estudio de Ponce et al. (2014) describió los factores relacionados con la participación de las personas mayores en diversas asociaciones. El estudio corroboró que la participación (el entusiasmo por participar) de programas se relacionaba con el bienestar de las personas mayores, además se identificaron cuatro fuentes que promueven el entusiasmo por la participación de las personas mayores: el hogar y la familia, el entorno rural, la política social y la religiosidad. Además, las mujeres chilenas participaban más en los hombres, hecho que se corrobora con la cantidad mayor de mujeres que de hombres en este programa.

El puntaje del Factor 5 mostró un 73% del puntaje total. Determinando que la resolución y la fortaleza del grupo de personas mayores que participan del Programa del Adulto Mayor obtienen una buena aceptación activa de la responsabilidad personal por sus vidas, es decir que, en lugar de aceptar o aprobar pasivamente lo que les ha ocurrido, ellos se hacen cargo (Neugarten et al., 1961).

El Factor 3 fue el factor con el porcentaje de puntaje más bajo. Este factor evalúa el tono del estado de ánimo y en el grupo del presente estudio piloto se logró el 53% del puntaje total. Es decir, que las personas que participan del Programa del Adulto Mayor muestran moderado optimismo, felicidad y otras respuestas afectivas positivas. Evaluar la satisfacción vital es

más complejo que medir la felicidad, pero la felicidad con el estado de vida actual es un factor importante (Neugarten et al., 1961). Es de suma importancia agregar a protocolos específicos de esta área, aspectos que permitan profundizar en los diseños de los estudios de seguimiento, para entender por qué este factor disminuyó los puntajes específicamente para este grupo.

La depresión, la tristeza, la soledad, la irritabilidad y el pesimismo son sentimientos que darían lugar a puntuaciones muy bajas. Dos sujetos de la muestra piloto obtuvieron el 0% del puntaje de este factor y cinco sujetos obtuvieron solo un 25% del puntaje, por lo que se debe sospechar un estado de ánimo de riesgo para estos sujetos en específico. En el último tiempo se ha resaltado el rol de la integración social como factor protector contra la depresión para la población chilena. En un estudio de Albuquerque et al. (2020), que incluyó a 4179 personas mayores chilenos, 25,3% reportaron riesgo de depresión. Se describió una gradiente negativa entre depresión y reuniones frecuentes con amigos, vecinos y/o familia, independiente de las características de salud o sociodemográficas de los adultos.

Los resultados de este estudio piloto sugieren que las personas que participan del Programa para Personas Mayores tienen una buena Satisfacción con la Vida, aunque con una cierta variabilidad ante el análisis detallado de los factores que componen el Índice de Satisfacción con la Vida. Esto se puede deber a que al ser un estudio piloto no se cuenta con una base de datos normal, donde la distribución de los datos es muy variable. Sería recomendable tener un tamaño muestra con poder estadístico para el estudio de seguimiento, que nos permita analizar datos con una distribución normal.

Esto se respalda con un estudio realizado en Valparaíso, Chile, en donde fue posible concluir una satisfacción general valorada significativamente alta, en las personas mayores que participan de programas socioformativos asociados al área cultural y social, cognitiva y física (Araya et al., 2020).

Las proyecciones del estudio piloto son múltiples. En el futuro, sería recomendable complementar los datos con una metodología cualitativa y otros instrumentos que ayuden en la observación e interpretación de los datos. El diseño de la próxima intervención y toma de datos considerará una anamnesis general para acceder a la información general del sujeto (i.e., sexo, morbilidad, nivel educacional, etc.) y el Examen de Medicina Preventiva del Adulto Mayor (EMPAM), para medir la funcionalidad general de cada uno de los sujetos (Troncoso y Soto-López, 2018; SENAMA, 2011), que permita identificar el estado de salud general. Esto definitivamente enriquecerá la información y la interpretación de los datos para relacionarlos con el Índice de Satisfacción con la Vida.

La aplicación del Índice de Satisfacción con la Vida en conjunto con el análisis de otras variables como la salud física, el apoyo emocional que se recibe y capacidad de control de las personas mayores podría ser una herramienta predictora para la fragilidad en el envejecimiento (Abu-Bader et al., 2003). Así, la identificación de las personas mayores frágiles, en conjunto con la participación activa en programas que fomentan una mejor calidad de vida, permitiría lograr la teoría homeostática del bienestar (Cummins, 2003).

Considerando el alto puntaje obtenido en la muestra para el factor 1 de congruencia entre los objetivos deseados y alcanzados y el factor 2 de entusiasmo, puede estar dado por la motivación que los impulsa a asistir de manera periódica, una vez por semana durante al menos 5 meses, de manera periódica a las distintas clases de las asignaturas del programa. Sería importante poder evaluar la motivación de las personas mayores, para poder evidenciar si existe correlación entre esta y la participación en las distintas asignaturas del programa. Es más, se podría evaluar la motivación en cada una de las asignaturas y contrastar los resultados obtenidos en cada una de ellas, con el fin de evidenciar si influye la motivación en la participación y consecuentemente, en el Índice de Satisfacción con la Vida.

Un estudio realizado en Chile sobre la participación en organizaciones sociales y la Satisfacción con la Vida concluyó que aumentando la sociabilización entre las personas mejoran los niveles de satisfacción y/o felicidad. Esto se alude a que la interacción ofrece mayores oportunidades y redes de colaboración. Esta herramienta se utiliza en todas las asignaturas del Programa del Adulto Mayor, ya que promueve la motivación personal por contribuir al conocimiento colectivo de las personas mayores que participan (Aedo et al., 2020).

Entre las proyecciones del estudio se considera, además, que será interesante agregar un estudio de seguimiento comparativo que aportará la posibilidad de observar las diferencias y similitudes entre variable independientes, personas que participan de programas para adultos mayores en la universidad y personas que no participan de programas para adultos mayores en la universidad.

Otra de las proyecciones de este estudio piloto es hacia visiones longitudinales, que nos permitieran observar el efecto a largo plazo de la participación de personas mayores de este tipo de programas y las posibles implicancias que esto podría tener en el abordaje y manejo del envejecimiento durante la tercera y cuarta edad. La información recabada en este tipo de estudio puede ser muy valiosa a la hora de proponer y decidir las políticas públicas de una región y de un país (Kiuri y Valokivi, 2022).

Y se proyecta poder incorporar otras medidas de estados de salud que permitan profundizar respecto a los estados de salud, que no fueron consideradas en el proyecto piloto, ni en el estudio de este programa, a través de auto reporte, por medio de índices biológicos, expresiones faciales, tiempo de reacción, entre otras, que fortalezcan la evaluación de los sujetos.

5.1 Satisfacción con la Vida y Políticas públicas: una visión interdisciplinaria

Los programas universitarios constituyen una dimensión constitutiva de la educación de las personas mayores al, primero, ser una acción intencionada para producir cambios en determinadas dimensiones del desarrollo de los adultos mayores. Esto a partir de establecimiento de una relación gerontagógica (i.e, rama de la educación que se ocupa de la formación de las personas mayores) y la creación de un espacio educativo en la universidad. Segundo, al existir un proceso dinámico mediante el que el adulto puede llegar a nuevos conocimientos o saberes de sí mismo o del mundo, ya sea a través de la búsqueda, la generación de algo nuevo, la reconstrucción o el intercambio de información, conocimiento o saberes (Orasa y Sánchez, 2022). En los diversos cursos del Programa del Adulto Mayor, están presentes los elementos que componen la experiencia educativa: en un tiempo y espacio de la universidad determinados, las personas mayores como aprendientes y los distintos profesores/profesionales/terapeutas como facilitadores en una instancia de transmisión estructurada. El espacio universitario es un sitio estimulante de intercambio, al verse entre estudiantes de otras generaciones en actividades didácticas similares a las que ellos están realizando (salas de clases, asistencia, profesores, etc.) y acceder a espacios comunes de esparcimiento, como casino, cafetería, biblioteca y salas con computadores a disposición libre, acercando cada vez más a la Universidad con la comunidad en donde se encuentra inserta.

La Pedagogía, entre los muchos objetivos y compromisos que encumbra, tiene la responsabilidad de emplear todo su potencial para beneficiar a todas las generaciones. Por lo tanto, la pedagogía también debería diseñar e implementar programas centrados personas mayores (Guerrero, 2020). Estos programas pueden contribuir a mantenerlos activos, y por ende contribuyan a minimizar los efectos negativos del envejecimiento (Novotney, 2019). Esto es lo que el Programa del Adulto Mayor hace al entregar a personas mayores de la provincia de Valdivia cursos y programas que los ayudan a mantenerse activos.

El estudio de [Ramia y Voicu \(2022\)](#) plantea que la Satisfacción con la Vida y la felicidad de los adultos mayores están conectadas con tener un envejecimiento activo. Lo cual a su vez estará interconectado con las actividades con las que el adulto mayor esté comprometido. No dará lo mismo la persona mayor solo se ocupa de la casa, o si está cuidando a alguien y a cargo de las tareas domésticas, o si aun trabajan fuera de la casa. El estudio comprueba que permanecer activo es beneficioso para el bienestar de la persona, y participar de este programa aportará a ello. Todo esto de forma gratuita, rompiendo la barrera socioeconómica ([Galenkamp y Deep, 2016](#)).

Envejecer aprendiendo es una oportunidad valiosa que la pedagogía puede aprovechar para apoyar la calidad de vida de las sociedades envejecidas. Si se tuviera más conciencia de los beneficios del envejecimiento activo, y cómo un programa educativo para personas mayores podría aportar a la calidad de vida de los adultos, esta podría ser una estrategia social y política para enfrentar el envejecimiento exponencial de la población. Las visiones interdisciplinarias de los derechos de las personas mayores ([Huenchuan, 2022](#)), integran a la educación como un derecho (véase [Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, 2015](#)), reconociendo que el estado actual es aún de completo desafío, pues no existe realmente la educación continua y permanente, ya que este concepto no se concibe realmente como “continua y permanente” desde la academia ([Orosa y Sánchez, 2022](#)).

Es importante que crezca el interés interdisciplinario sobre este tema, es decir, desde la academia de las ciencias de la Educación tanto como desde las ciencias de la salud, ya que la educación continua durante la tercera edad se puede relacionar con el envejecimiento activo, por ende, disminuyendo el riesgo de aislamiento de los adultos mayores ([Novotney, 2019](#)), aumentando la felicidad ([Ramia y Voicu, 2022](#)), la Satisfacción con la Vida ([Marsillas et al., 2017](#)), y la prevención del deterioro cognitivo temprano ([Butler et al., 2018](#)).

Este programa busca fomentar un envejecimiento activo, promoviendo una mayor autonomía, integración y valoración de las personas mayores en la comunidad. A pesar de los esfuerzos que se proponen, el alcance del programa es bajo en relación con la cantidad de personas mayores que presenta la ciudad de Valdivia, por lo que se espera, durante los próximos años, aumentar la cantidad de participantes que cuenten con los criterios para pertenecer a la muestra para este estudio, e incorporar el desarrollo del programa en otras comunidades de la región (i.e., Los Lagos, Antihue, Máfil, Paillaco, Reumén, San José de la Mariquina, Corral, Niebla, Curiñanco, etc.), para poder realizar correlaciones entre grupos según localidad de residencia, considerando que, en la región de Los Ríos, de las 12 comunas, Valdivia es la única considerada como zona urbana, del resto, 8 se clasifican como rurales y 3 con características mixtas, es decir, rurales y urbanas.

6. Conclusión

El presente estudio piloto busca describir el nivel de Satisfacción con la Vida de personas que participan en el Programa del Adulto Mayor impartido por una universidad chilena, el cual tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y bienestar de las personas mayores de la comuna de Valdivia. Los resultados del estudio piloto sugieren que dichas personas que participan de este programa tienen una buena Satisfacción con la Vida, aunque con una cierta variabilidad ante el análisis detallado de los factores que componen el índice. Los resultados sugieren que las personas mayores muestran congruencia entre sus deseos y objetivos, manifiestan entusiasmo con la vida, tienen un buen concepto de sí mismo, y buena capacidad en la toma de responsabilidad en su vida. El factor del índice de satisfacción que se ve más afectado fue el Factor 3, ya que los sujetos muestran moderado optimismo, felicidad y otras respuestas afectivas positivas.

El abordaje y manejo del grupo de personas mayores es crítico y urgente, por lo tanto, cualquier información que pueda aportar a esta tarea, es relevante. De esta manera, se hace necesario entregar datos que permitan mejorar la calidad de vida de las personas mayores, ya que esto facilita el reconocimiento de su aporte social, familiar e incluso laboral, manteniéndolos activos en el entorno en que se encuentran. Conocer el nivel de Satisfacción con la Vida de las personas mayores, podría proporcionar información que potencialmente ayudará en la prevención, detección precoz e intervención de diversas condiciones de riesgo para esta población crítica.

Agradecimientos

El proyecto ID:2974 “Programa del Adulto Mayor de la Universidad San Sebastián (PA-MUSS) fue desarrollado con fondos de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio de la Universidad San Sebastián, en sede Valdivia, a través de “Fondos Concursables de Proyectos Colaborativos de VCM 2022”, como proyecto de continuidad por su trayectoria y relevancia territorial durante los últimos años.

Referencias

- Abu-Bader, S., Rogers, A., y Barusch, A. (2003). Predictors of life satisfaction in frail elderly. *Journal of Gerontological Social Work*, 38(3), 3-17. https://doi.org/10.1300/J083v38n03_02.
- Aedo, J., Oñate, E., Jaime, M., y Salazar, C. (2020). Capital social y bienestar subjetivo: un estudio del rol de la participación en organizaciones sociales en la Satisfacción con la Vida y felicidad en ciudades chilenas. *Revista de Análisis Económico*, 35(1), 55-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-88702020000100055>.
- Albuquerque, L., Bello, N., y Sabando, V. (2020). Role of social integration in the protection against depression in the Chilean elderly population. *European Journal of Public Health*, 30(Supplement_5), 166-1053. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa166.1053>.
- Aranda, M., y Calabria, A. (2019). Impacto económico-social de la enfermedad de Alzheimer. *Neurología Argentina*, 11(1), 19-26. <https://doi.org/10.1016/j.neuarg.2018.11.001>.
- Araya, M., Fernández, M., Hernández, C., y Carrión, J. (2020). Satisfacción de los adultos mayores con el programa socioeducativo de las Casas de encuentro de Chile. *Cuadernos de Trabajo Social*, 33(2). <https://doi.org/10.5209/cuts.65232>.
- Binns, E., Kerse, N., Peri, K., Cheung, G., y Taylor, D. (2020). Combining cognitive stimulation therapy and fall prevention exercise (CogEx) in older adults with mild to moderate dementia: a feasibility randomised controlled trial. *Pilot and Feasibility Studies*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40814-020-00646-6>.
- Butler, M., McCreedy, E., Nelson, V., Desai, P., Ratner, E., Fink, H., Henny, L., McCarten, R., Barclay, T., Brasure, M., Davila, H., y Kane, R. (2018). Does cognitive training prevent cognitive decline? A systematic review. *Annals of Internal Medicine*, 168(1), 63-68. <https://doi.org/10.7326/M17-151>.
- Campos, A., Ferreira, E., Vargas, A., y Gonçalves, L. (2016). Perfil de envejecimiento saludable en octogenarios brasileños. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24, 1-11. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.0694.2724>.
- Castro-Suarez, S. (2018). Envejecimiento saludable y deterioro cognitivo. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 81(4), 215-216. <https://doi.org/10.20453/rnp.v81i4.3435>.
- Cummins, R. A. (2003). Normative life satisfaction: Measurement issues and a homeostatic model. *Social Indicators Research*, 64, 225-256. <https://doi.org/10.1023/A:1024712527648>.

- Díaz, R., Carbonell, M., Aparicio, V., Moro, A., y Marín, A. (2010). Evaluación del Índice de Satisfacción con la Vida en centenarios cubanos. *Rev. Hosp. Psiquiátrico de la Habana*, 7(2), 1-12.
- División Observatorio Social (2020). *Documento de resultados: Personas mayores, envejecimiento y cuidados. Subsecretaría de Evaluación Social* (Santiago). http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/grupos-poblacion/Documento_de_resultados_Personas_mayores_envejecimiento_y_cuidados_31.07.2020.pdf.
- Gajardo, J. (2018). Comentario sobre los efectos de la estimulación cognitiva en la prevención y tratamiento de la demencia. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 56(3), 198-200. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272018000300198>.
- Galenkamp, H., y Deeg, D. J. (2016). Increasing social participation of older people: are there different barriers for those in poor health? Introduction to the special section. *European Journal of Ageing*, 13, 87-90. <https://doi.org/10.1007/s10433-016-0379-y>.
- Guerrero, J. (2020). La tercera edad: el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.670>.
- Heller, D., Watson, D., y Ilies, R. (2004). The role of person versus situation in life satisfaction: a critical examination. *Psychological Bulletin*, 130(4), 574-600. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.4.574>.
- Huenchuan, S. (Ed) (2022). *Visión multidisciplinaria de los derechos humanos de las Personas Mayores*. CEPAL.
- Inga, J., y Vara, A. (2006). Factores asociados a la satisfacción de vida de adultos mayores de 60 años en Lima-Perú. *Universitas Psychologica*, 5, 475-495. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000300020>.
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2023, enero 15). *Censo de Población y Vivienda*. <https://regiones.ine.cl/los-rios/estadisticas-regionales/sociales/censos-de-poblacion-y-vivienda>.
- Joshanloo, M. (2018). Gender differences in the predictors of life satisfaction across 150 nations. *Personality and Individual Differences*, 135, 312-315. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.043>.
- Kiuru, H., y Valokivi, H. (2022). "I do those things to pass the time": Active ageing during fourth age. *Journal of Aging Studies*, 61, 101037. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2022.101037>.
- La Rue, A. (2010). Healthy brain aging: role of cognitive reserve, cognitive stimulation, and cognitive exercises. *Clinics in Geriatric Medicine*, 26(1), 99-111. <https://doi.org/10.1016/j.cger.2009.11.003>.
- Limonero, J., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M., y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de Satisfacción con la Vida. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 183-196.
- Marsillas, S., De Donder, L., Kardol, T., Van Regenmortel, S., Dury, S., Brosens, D., Smetcoren, A., Braña, T., y Varela, J. (2017). Does active ageing contribute to life satisfaction for older people? Testing a new model of active ageing. *European Journal of Ageing*, 14, 295-310. <https://doi.org/10.1007/s10433-017-0413-8>.
- Meadow, H., Mentzer, J., Rahtz, D., y Sirgy, M. (1992). A life satisfaction measure based on judgment theory. *Social Indicators Research*, 26, 23-59. <https://doi.org/10.1007/BF00303824>.

- Ministerio de Salud [Minsal] (2017). *Plan nacional de demencia. Gobierno de Chile*. <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/11/PLAN-DE-DEMENCIA.pdf>.
- Ministerio de Salud [Minsal] (2021). *Plan nacional de salud integral para personas mayores y su plan de acción 2020-2030*. Subsecretaría de salud pública. Chile. https://diprece.minsal.cl/wp-content/uploads/2021/09/Plan-Nacional-de-Salud-Integral-para-Personas-Mayores_v2.pdf.
- Miquel, J. (2006). Integración de teorías del envejecimiento (parte I). *Revista Española de Geriátría y Gerontología*, 41(1), 66-63. [https://doi.org/10.1016/S0211-139X\(06\)72923-7](https://doi.org/10.1016/S0211-139X(06)72923-7).
- Neugarten, B., Havighurst, R., y Tobin, S. (1961). The measurement of Life Satisfaction. *Journal of Gerontology*, 16. 134-143. <https://doi.org/10.1093/geronj/16.2.134>.
- Novotney, A. (2019). Continuing education the risks of social isolation. *Monitor on Psychology*, 50(5), 32-37.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R., y Suh, E. (2009). Cross-cultural variations in predictors of life satisfaction: Perspectives from needs and values. *Culture and Well-being: The Collected Works of Ed Diener*, 28, 109-127. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2352-0_6.
- Olson, M., y Dulaney, P. (1993). Life satisfaction, life review, and near-death experiences in the elderly. *Journal of Holistic Nursing*, 11(4), 368-382. <https://doi.org/10.1177/089801019301100406>.
- Organización de Estados Americanos (OEA) (2015), *Convención Interamericana sobre la Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores* [en línea]. https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-70_derechos_humanos_personas_mayores.asp.
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Acción multisectorial para un envejecimiento saludable basado en el ciclo de vida: Informe de la Secretaría* (No. EB134/19). https://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-70_derechos_humanos_personas_mayores.asp.
- Orosa, T., y Sánchez, L. (2022). *La educación como derecho de las personas mayores: avances y desafíos*. En *Visión multidisciplinaria de los derechos humanos de las personas mayores*. CEPAL.
- Ortiz-Colón, A. M. (2015). Los programas universitarios de personas mayores y el envejecimiento activo. *Formación Universitaria*, 8(4), 55-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000400007>.
- Ponce, M. S. H., Rosas, R. P. E., y Lorca, M. B. F. (2014). Capital social, participación en asociaciones y satisfacción personal de las personas mayores en Chile. *Revista de Saúde Pública*, 48, 739-749. <https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2014048004759>.
- Ramia, I., y Voicu, M. (2022). Life satisfaction and happiness among older Europeans: The role of active ageing. *Social Indicators Research*, 160(2-3), 667-687. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02424-6>.
- Reis, M., y Gold, D. P. (1993). Retirement, personality, and life satisfaction: A review and two models. *Journal of Applied Gerontology*, 12(2), 261-282. <https://doi.org/10.1177/0733464893012002>.
- Schimmack, U., Radhakrishnan, P., Oishi, S., Dzokoto, V., y Ahadi, S. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 582-593. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.4.582>.

- Servicio Nacional del Adulto Mayor [SENAMA] (2011). *Estudio Nacional de la Dependencia en las Personas Mayores*. Chile. <http://www.senama.gob.cl/storage/docs/Dependencia-Personas-Mayores-2009.pdf>.
- Subaşı, F., y Hayran, O. (2005). Evaluation of life satisfaction index of the elderly people living in nursing homes. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 41(1), 23-29. <https://doi.org/10.1016/j.archger.2004.10.005>.
- Troncoso, C., y Soto-López, N. (2018). Funcionalidad familiar, autovalencia y bienestar psicosocial de adultos mayores. *Horizonte Médico* (Lima), 18(1), 23-28. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2018.v18n1.04>.
- Watanabe, B. (2005). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 15(1), 121-126. <https://doi.org/10.25009/pys.v15i1.826>.
- Zegers, B., Rojas-Barahona, C., y Förster, C. (2009). Validez y confiabilidad del Índice de Satisfacción Vital (LSI-A) de Neugarten, Havighurst & Tobin en una muestra de adultos y adultos mayores en Chile. *Terapia Psicológica*, 27(1), 15-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082009000100002>.

Anexo 1

Índice de Satisfacción con la Vida (LSI)

Ahora le voy a hacer unos planteamientos sobre la vida en general, acerca de los cuales las personas sienten de manera diferente. Por favor, si usted está de acuerdo Dígame “de acuerdo”, si no dígame “desacuerdo” y si no está seguro de su respuesta solo diga “no sé” (DA = DE ACUERDO, D = DESACUERDO, NS = NO SÉ O DUDOSO)

PLANTEAMIENTOS	DA	D	NS
1. A medida que los años pasan, las cosas parecen ser mejor de lo que había pensado.	1	0	0
2. He tenido más oportunidades en la vida que la mayoría de las personas que conozco.	1	0	0
3. Esta la etapa más monótona de mi vida.	0	1	0
4. Soy tan feliz como cuando era joven.	1	0	0
5. Mi vida pudo haber sido más feliz de lo que es ahora.	0	1	0
6. Estos son los mejores años de mi vida.	1	0	0
7. La mayoría de las cosas que hago son aburridas o monótonas.	0	1	0
8. Espero que me sucedan cosas agradables e interesantes en el futuro.	1	0	0
9. Las cosas que hago son tan interesantes como lo fueron siempre.	1	0	0
10. Me siento viejo(a) y algo cansado(a).	0	1	0
11. Siento mis años, pero no algo que me moleste.	1	0	0
12. Al mirar hacia atrás en mi vida me siento bastante satisfecho.	1	0	0
13. No cambiaría mi vida pasada, aunque pudiera.	1	0	0
14. Comparado con otras personas de mi edad, he tomado muchas decisiones tontas en mi vida.	0	1	0
15. Comparado con otras personas de mi edad tengo buena apariencia	1	0	0
16. He hecho planes para hacer cosas en un mes o en un año a partir de ahora.	1	0	0
17. Cuando pienso en mi vida, me doy cuenta de que no conseguí la mayor parte de las cosas más importantes que quise.	0	1	0
18. Comparado con otras personas me siento abatido demasiado frecuente.	0	1	0
19. He conseguido gran parte de lo que esperé de mi vida.	1	0	0
20. A pesar de lo que la gente dice, la mayoría de las personas están poniéndose peores, no mejores.	0	1	0



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>

Protagonistas de la convivencia escolar: roles y actuaciones en la escuela desde las políticas educativas chilenas

Pamela Barria-Herrera y Felipe Zurita-Garrido

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile

Recibido: 27 de marzo 2023 - Revisado: 24 de mayo 2023 - Aceptado: 09 de junio 2023


RESUMEN

El presente escrito tiene como objetivo identificar los roles y acciones esperadas para la comunidad educativa, descritas por distintas políticas de convivencia escolar presentes en Chile, es decir, desde las macropolíticas que guían su implementación en la escuela. Desde un análisis documental, se revisan siete documentos. Estos corresponden a dos leyes asociadas a la convivencia escolar emanadas del poder legislativo -Sobre Violencia Escolar y Aula Segura-, y a cinco actualizaciones de las políticas nacionales expuestas por el Ministerio de Educación desde el año 2002 a la fecha. Por medio de análisis cualitativo de contenido, se exponen las acciones esperadas para la comunidad escolar en general, así como para roles diferenciados: cargos directivos, encargado/a de convivencia, estudiantes, profesores, familia y asistentes de la educación. Con ello, se analizan actorías más allá de lo definido como equipos de trabajo claves. Se concluye la responsabilidad de la comunidad educativa en general respecto a convivencia escolar. Además, se expone una tensión debido a la diferencia de lineamientos de acuerdo al origen de las políticas, lo que impacta en los ámbitos de actuación de sus miembros, desde lo pedagógico, gestión y sociocomunitario. Por último, se observa el desafío pendiente respecto al anhelo de cambiar paradigmas sobre la niñez, en un contexto de rendición de cuentas y adultocéntrico.

Palabras clave: Convivencia escolar; comunidad educativa; política educativa; análisis documental; escuela.

Correspondencia: Pamela Barria-Herrera (P. Barria-Herrera).

 <https://orcid.org/0000-0001-7794-5414> (pamela.barrria@umce.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-4136-4340> (felipe.zurita@umce.cl).

Protagonists of school coexistence: roles and actions in the school from the Chilean educational policies

ABSTRACT

The purpose of this paper is to identify the roles and actions expected for the educational community, as described by different school coexistence policies in Chile: from the macro policies that guide their implementation in schools. From a documentary analysis, seven documents are reviewed. These correspond to two Chilean laws associated with school coexistence, on School Violence and Safe Classroom, and five updates of national policies issued by the Chilean Ministry of Education since 2002 to date. By means of qualitative content analysis, the expected actions for the school community in general will be analyzed, as well as those for differentiated roles: administrative positions, coexistence director, students, teachers, family and education assistants. Also, actors beyond those defined as key members will be analyzed. The responsibility of the educational community in general with respect to school coexistence is defined. Also, tensions are evidenced due to the difference in guidelines regarding the origin of these policies, which impacts the action of the members, from the pedagogical, management and socio-community aspects. Lastly, there is a pending challenge regarding the desire to shift the paradigms surrounding childhood in an adult-centric accountability context.

Keywords: School coexistence; educational community; education policy; documentary analysis; school.

1. Introducción

Si se recuerdan las vivencias en la escuela, en muchos de los episodios que alberga la memoria se encontrarán con más de una escena en la que hay una relación humana. En ella, puede haber pares, profesores o asistentes de la educación, por citar algunos/as de las múltiples actorías que conviven en la institución educativa. Sin embargo, la relación entre sujetos educativos no resulta una tarea sencilla, ya que se constituye por personas cuya naturaleza es compleja y eso se hace patente en el encuentro cotidiano.

Ya [Delors \(1996\)](#) subraya el rol de las relaciones que se desarrollan en la escuela, cuando identifica aprender a convivir como uno de los cuatro Pilares de la Educación. En él señala que esta directriz implica trabajar en base al descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes. Con ello se espera enseñar la diversidad de la especie humana, contribuir a una toma de coincidencia de las semejanzas y la interdependencia, superar los hábitos individuales y valorar los puntos de convergencia.

A partir de esta directriz, el mundo académico y las políticas educativas comienzan su desarrollo en el área de la convivencia escolar desde los años 2000 ([Fierro-Evans y Carbal-Padilla, 2019](#)), principalmente en países iberoamericanos ([Leyton-Leyton, 2020](#)). De esta forma, la convivencia escolar se consolida como campo de estudio e intervención para las escuelas, relevando su impacto para el desarrollo de relaciones pacíficas ([Díaz Better y Sime Poma, 2016](#)).

Sin embargo, en ambas instancias se ha evidenciado que el concepto cuenta con una diversidad de significados (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Ello se debe a que no es una construcción neutral; parte de su complejidad responde a aspectos institucionales, culturales, regionales y sociopolíticos (Leyton-Leyton, 2020). Pero, a pesar de esta diversidad, puede ser comprendida como “el tejido humano que construye y posibilita el aprendizaje” (Fierro et al., 2014, p. 24).

Así, hablar de la escuela desde la convivencia invita a significarla como un escenario que no se limita al desarrollo de conocimientos disciplinares, sino de un espacio de formación que si bien los involucra, también incluye actitudes y valores para promover una convivencia pacífica entre los seres humanos (Díaz Better y Sime Poma, 2016). Por ello, en la amplitud del proceso educativo, la convivencia escolar transita por diversos ámbitos de la vida escolar: lo pedagógico curricular, lo organizativo administrativo y sociocomunitario. Estas dimensiones que se entrecruzan cotidianamente son consideradas en los lineamientos de política educativa, expresados en planes y programas de estudio, así como a formas particulares de la organización de la escuela (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Para cumplir los objetivos expuestos en estas distintas áreas de la convivencia educativa, se requiere del despliegue de acciones esperadas de las y los miembros la comunidad. Es decir, profesores; estudiantes; padres, madres de familia y apoderados; directivos y asistentes de la educación. Estas son relatadas en las políticas educativas, donde se hace mención a roles y sus actuaciones.

Sin embargo, en Chile, no existe una política única en el área. Existen cuerpos legales y ordinarios que interpelan a los establecimientos escolares a abordarla con determinados fines y a través de ciertos mecanismos y estrategias, que no necesariamente convergen entre sí (Ascorra, et al., 2019). Al contrario, se identifican sentidos en ocasiones contrapuestos que pueden afectar en la toma de decisiones. Más aún, estas directrices propician la construcción de subjetividades escolares que influyen en los sujetos y objetos como dispositivos y se favorecen prácticas, creencias y emociones (Ascorra et al., 2019; López et al., 2019).

Entonces, en base a esta problemática, se hace necesario que las y los actores de los establecimientos educativos reconozcan que en las escuelas se construyen escenarios de actividad política. Comprender esta dimensión permite entender a las organizaciones educativas desde un ámbito que va más allá de lo burocrático – racional, que es lo que tradicionalmente se expone y se reconoce a sus miembros como agentes políticos con protagonismo sobre la organización, ya que establecen relaciones de interés, conflicto y poder (Bardisa, 1997).

Para comprender su dimensión política es necesario relacionar dos enfoques que en ocasiones se presentan disociados: uno de carácter interno, correspondiente a la micro política educativa. Otro, de carácter estructural, es decir, a la macro política. Se necesita de la superposición de ambos elementos para conocer y analizar la realidad de las instituciones educativas de manera completa (Bardisa, 1997; Cabrera-Otálora y Giraldo-Díaz, 2018).

Así, la micropolítica alude a los tipos de estructuras y procesos para la toma de decisiones en las organizaciones educativas. En ellos se encuentra el consenso, desde lo conflictivo y cooperativo. También involucra los niveles individuales, grupales, formales e informales (Blase, 2002). Desde esta perspectiva se identifica la constante negociación del orden establecido en un tiempo y lugar determinado, en el cual hay intereses diversos, influencias, intercambios y relaciones de poder.

Por otro lado, lo macropolítico refiere a la acción política exterior a la organización educativa. Comprende “su relación con el sistema político, la justificación del currículo oficial, intereses políticos e ideológicos de la sociedad, así como el sistema político que sostiene a la educación y a sus instituciones” (Bardisa, 1997, p. 18). En ella se presenta a la escuela como

un aparato del Estado (Bardisa, 1997), desde los fines educativos de un país definidos desde sus políticas educativas. También son determinadas por factores externos al Estado, como las influencias del contexto regional y global. En este escenario, la definición de las finalidades y políticas superan las necesidades propias del contenido educativo de una organización educativa y de la autonomía de los Estados (Cabrera-Otálora y Giraldo-Díaz, 2018).

En el contexto de las macropolíticas se encuentran las políticas públicas y educativas. En el caso de las primeras, Bauchspiess y Pedroza (2020) refieren a ellas como un fenómeno complejo de abordaje multidisciplinar. Como tal, no hay una definición única. “Pueden entenderse como un conjunto de decisiones y acciones gubernamentales intencionales, amparadas por la autoridad, dirigidas a resolver problemas y conflictos en la sociedad, resultando en cambios en el mundo real e incidiendo en las vidas de ciudadanos” (p. 2). Estas no se limitan a leyes y normas. Una vez formulados, pueden configurarse como planes, programas, proyectos, bases de datos o sistemas de información e investigación, además de presuponer la asignación de bienes y recursos públicos (Bauchspiess y Pedroza, 2020).

En consideración a lo anterior, se debe destacar que la política pública no es neutra como lo estima un enfoque técnico instrumental. Dependen de correlaciones de fuerzas sociales determinadas. En su nombre se puede permitir o prohibir, amenazar, invadir, encarcelar, premiar y castigar. Están referidas a sujetos políticos concretos, entendidos como sujetos sociales conscientes de sus deberes y derechos y con capacidad de acción intencionada (Pulido, 2017).

Ahora bien, las políticas educativas refieren “a aquellas políticas públicas que responden, en alguna medida, a requerimientos sociales en el ámbito sectorial de la Educación” (Aziz, 2018, p. 4). Por ello, no escapan de las lógicas planteadas anteriormente (Pulido, 2017). Su propósito oficial es afectar la práctica de la educación, aunque su enunciado sea o no explícito acerca de sus propósitos o su teoría a la base. Podría estar basada en supuestos específicos respecto de cómo implementar una nueva práctica o si la práctica producirá los resultados deseados; sin embargo, una política puede tener consecuencias inesperadas (Espinoza, 2009).

A partir de lo anterior, el presente artículo se sitúa desde las macropolíticas, ya que analiza aquellos documentos que brindan los lineamientos para la implementación de la convivencia escolar. Ante lo allí planteado, resulta relevante preguntarse sobre lo que esperan las políticas educativas del área respecto de cada actoría que es parte del cotidiano de la escuela. De esta forma, se pretende identificar los roles y acciones de la comunidad educativa descritas por las políticas educativas de convivencia escolar. Con ello se espera evidenciar las constancias y transformaciones expuestas en los distintos documentos.

2. Diseño metodológico

El estudio se realizó en base a un análisis documental, el cual consiste en la consideración cuidadosa de una serie de preguntas a los documentos, pues estos reflejan y construyen la realidad social y las versiones de los acontecimientos. El procedimiento implica la comprensión de las ideas, cuestiones y políticas tratadas desde la comparación; para ello se realiza la abstracción de elementos considerados importantes, agrupando o alineando junto con otros que se consideran en relación (Blaxter et al., 2008).

Para ello, se accedió a un total de 7 documentos oficiales que constituyen políticas educativas en el marco de la convivencia escolar. Entre ellas las hay de origen legislativo, como la Ley 20.536 (2011) Sobre Violencia Escolar y la Ley 21.128 (2018) de Aula segura. Y también se consideran aquellos documentos emanados desde Ministerio de Educación de Chile, titulados en su mayoría como políticas nacionales de convivencia escolar. Para ello se consideran las directrices de los años 2002, 2011, 2015, 2019 y 2020.

Se seleccionan las políticas nacionales de convivencia escolar, atendiendo que estos documentos corresponden a directrices de constante actualización, a partir de las cuales luego se emanan manuales u orientaciones específicas dirigidas a las comunidades escolares. Cabe destacar que en el caso de la política de convivencia de 2020, en ella se brindan lineamientos ante lo ocurrido en pandemia por COVID 19 y las medidas asociadas a esta crisis sanitaria, ya que en dicho contexto cambiaron los formatos en que se despliega la convivencia (Mineduc, 2020), debido a la implementación de educación remota de emergencia.

Se realiza un procedimiento de análisis cualitativo del contenido, de tipo deductivo, ya que se analiza el material textual utilizando categorías que, en este caso, derivaron de modelos teóricos (Mayring, 2014). El material empírico se evalúa repetidamente para su reducción. Este procedimiento se realiza al resumir el análisis del contenido, el material se parafrasea y las paráfrasis similares se juntan y resumen. Esto es una combinación de reducir el material pasando por alto elementos incluidos en una generalización en el sentido de resumirlo en un nivel más alto de abstracción (Flick, 2008).

Es así como este análisis recoge lo expuesto en aquellos documentos paradigmáticos para la implementación de las políticas educativas de convivencia escolar en Chile desde el año 2002 a la fecha. Las categorías que se expondrán refieren a quienes desempeñan en sus distintos roles dentro de la comunidad educativa, ya sea como estudiantes; padres, madres y apoderados, profesores, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales (Ley 20.370, 2009).

3. Resultados

A continuación se describen las acciones esperadas por cada rol de la comunidad educativa, según lo expuesto por las políticas educativas ya señaladas. Para ello, se definirá lo que espera para la comunidad educativa en general y luego a nivel particular según los distintos roles expuestos en los textos: cargos directivos, encargado/a de convivencia, estudiantes, profesores, familia y asistentes de la educación.

Para favorecer la presentación de la información, se reportarán las políticas nacionales de convivencia escolar, limitándose al año de emisión; mientras que las leyes originadas desde el poder legislativo, serán mencionadas por su nombre.

3.1 Rol Comunidad Educativa

Las políticas educativas analizadas definen acciones generales para la comunidad educativa. En ellas, es posible identificar constancias entre distintos documentos, como la responsabilidad de toda la comunidad educativa ante la convivencia escolar, sin diferenciar el rol que desempeñe.

“La calidad de la convivencia es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, sin excepción” (Mineduc, 2002, p. 39).

“Crear vínculo permanente entre la comunidad educativa y su responsabilidad con la CE y animarlos a la construcción de una CE donde todos se sientan bien, no se hagan diferencias ni se discrimine a nadie, donde se respeten las opiniones y cada uno sienta la escuela o liceo como lugar propio” (Mineduc, 2011, p. 3).

En el caso de la Ley Sobre Violencia Escolar, resulta específica la actuación de la comunidad para prevenir todo tipo de acoso escolar a partir de la generación de climas escolares que promuevan una buena convivencia. Mientras, la Ley de Aula Segura hace énfasis a que esta agrupación de personas se ve afectada ante los actos cometidos ante las distintas manifestaciones de violencia.

“Se entenderá que afectan gravemente la convivencia escolar los actos cometidos por cualquier miembro de la comunidad educativa, tales como profesores, padres y apoderados, alumnos, asistentes de la educación, entre otros, de un establecimiento educacional, que causen daño a la integridad física o síquica de cualquiera de los miembros de la comunidad educativa o de terceros que se encuentren en las dependencias de los establecimientos, tales como agresiones de carácter sexual, agresiones físicas que produzcan lesiones, uso, porte, posesión y tenencia de armas o artefactos incendiarios, así como también los actos que atenten contra la infraestructura esencial para la prestación del servicio educativo” (Ley 21.128, 2018, p. 1).

En esta responsabilidad, los documentos refieren a la convivencia escolar como un proceso social y humano. Ante ello, la política de 2019 refiere a los aportes de quienes son miembros a la comunidad educativa. Estos se obtienen desde sus experiencias previas -familiares o sociales- y su participación desde el desarrollo socioafectivo en el que se encuentra en ese momento. Para el caso de lo expuesto en 2020, refieren a la construcción de un proyecto común, considerando relaciones a partir de principios como el respeto, inclusión, colaboración, diálogo y contención; la construcción de una comunidad basada en el bienestar y desarrollo socioemocional, donde exista la autorregulación y se cumplan los acuerdos.

“Con relaciones que se dan en el respeto, la inclusión, la colaboración y el diálogo. La comunidad es un espacio cultural que se construye y se transforma en un lugar de contención” (Mineduc, 2020, p. 3).

También se identifica continuidad entre los documentos al señalar que estos consideran el enfoque de derechos respecto a sus miembros, ya sea desde la expresión de los derechos de niñas, niños y adolescentes o bien desde los Derechos Humanos. Ante esta tarea, el Estado tiene un rol garante e ineludible para brindar las condiciones de su implementación, promoción, protección y cautela.

“Todos/as los actores educativos tienen derechos. Así, el Estado como las escuelas/ liceos tienen un rol garante en la creación y generación de condiciones para la prevención, promoción y participación en el ejercicio de los derechos humanos de todas las personas, sin distinción alguna, implementando mecanismos de resguardo y protección en caso de infracción” (Mineduc, 2015 a, p. 49).

De igual forma, las políticas de convivencia de Mineduc, desde sus primeros lineamientos, refieren a la participación en los contextos educativos, no solo del estudiantado, sino que de los distintos miembros de la comunidad. Ya sea desde organizaciones mixtas o bien conformadas por grupos de similar rol, quienes son parte de los establecimientos educativos pueden organizarse con el objetivo de contribuir a la formación del estudiantado. Entre ellas se encuentra los consejos escolares, centros de padres, madres y apoderados y centros de alumnos.

“Una escuela/liceo que sabe escuchar a sus estudiantes, docentes, asistentes de educación y padres, madres y apoderados, que genera las oportunidades de participación, que reflexiona en torno a su quehacer y se moviliza en función de la formación de sus estudiantes, no se crea por generación espontánea o por decreto; se conforma en la dinámica de las relaciones humanas que se establecen. Es así como el intencionar un modo de relacionarnos, de participar, de gestionar la Convivencia Escolar cobra sentido” (Mineduc, 2015a, p. 18).

Ahora bien, cuando se refieren a ámbitos organizativos y administrativos, se identifica la actualización constante de las directrices emanadas de Mineduc. Se destaca que para 2002 los desafíos apelan a la construcción pedagógica del estilo de convivencia con autonomía desde su Proyecto Educativo Institucional, la participación activa y democrática. En 2015 se hace mención a la conformación de equipos de trabajo claves e interdisciplinarios - encargados de convivencia escolar, duplas psicosociales, orientadores, inspectores generales- para articular y potenciar los distintos saberes, a favor de la gestión de acciones integrales y además se incluyen aspectos territoriales. Ya en 2019, se señala que la comunidad educativa está definida desde sus derechos, roles y responsabilidades. En ese marco, se limita la responsabilidad de la gestión de la convivencia al mundo adulto dentro de la escuela, asumiendo una asimetría desde el desarrollo. Por otro lado, la ley Sobre Violencia Escolar refiere a la responsabilidad de las y los adultos ante denuncias de situaciones de violencia, agresión u hostigamiento que afecten a un estudiante miembro de la comunidad educativa de las cuales tomen conocimiento, de acuerdo al reglamento interno. También menciona la capacitación de trabajadores para la promoción de la buena convivencia escolar y el manejo de situaciones de conflicto.

“Principales responsables de la gestión en este nivel son el sostenedor, los directivos, el equipo de convivencia escolar, los docentes, los asistentes de la educación, el Consejo Escolar, Centro de Padres y Apoderados, cada uno de acuerdo a su rol y funciones definidas en el establecimiento” (Mineduc, 2019a, p. 16).

3.2 Rol directivos

Se definen como roles directivos a quienes se desempeñan, desde el liderazgo, a “una gestión asociada a la generación de condiciones organizacionales para garantizar las prácticas docentes y el desarrollo de las capacidades profesionales” (Mineduc, 2015b, p. 9). En la mayoría de los casos, los equipos directivos se componen por tres actorías: director/a, jefatura de UTP e inspectoría general. Sin embargo, es recurrente la presencia del orientador y/o encargado de convivencia escolar. Cabe destacar una amplia variedad de denominaciones de cargos asociados al rol técnico pedagógico y a quienes se desempeñan en las funciones de clima y convivencia (Mineduc y Focus, 2016).

Para dichos roles, desde lo expuesto en los documentos, se identifican responsabilidades de gestión pedagógica y organizativa, de la responsabilidad ante situaciones de violencia y sanciones asociadas a su actuar.

Para el caso de las políticas emanadas desde Mineduc, se identifican responsabilidades desde la gestión pedagógica para favorecer una buena convivencia escolar. Ejemplo de ello es lo expuesto en la política de 2002, la cual atribuye la responsabilidad de cautelar la coherencia entre el Proyecto Educativo, estilo de convivencias, normativas y procedimientos; la identificación de atribuciones y responsabilidades de los miembros y abordar los problemas de convivencia desde el sentido de comunidad, solidaridad y cooperativismo para aprender a establecer relaciones humanas. En el caso de la política de 2015, expone el trabajo en conjunto entre las Unidades Técnico-Pedagógicas y equipos docentes para la identificación de principios pedagógicos y didácticos para el aprendizaje de la convivencia. Además, en conjunto con quien sea sostenedor, deben brindar las condiciones para la conformación de equipos de trabajo y sus respectivas horas para cumplir con la tarea encomendada.

“Unidades técnico-pedagógicas que, junto con equipos docentes, identifiquen los principios pedagógicos y didácticos para el diseño y puesta en marcha de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la convivencia, con pertinencia curricular y selección o intención de Objetivos de Aprendizaje de las diferentes asignaturas” (Mineduc, 2015a, p. 37).

En el caso de la Ley de Aula Segura, se definen las responsabilidades de quien se desempeñe en el rol de dirección respecto a situaciones de violencia, señalando que bajo esta directriz se incorpora el fortalecimiento de sus facultades. Para ello, refiere a la responsabilidad de dar inicio a los procedimientos sancionatorios en caso de conductas graves o gravísimas o que afecte a la convivencia escolar. Tendrá la facultad de ejercer medidas cautelares como la suspensión, expulsión o cancelación de matrícula. Además, deberá notificar la decisión al estudiante y su familia y resolver la medida desde la presunción de inocencia, bilateralidad, derecho de contar pruebas, entre otros.

“El director tendrá la facultad de suspender, como medida cautelar y mientras dure el procedimiento sancionatorio, a los alumnos y miembros de la comunidad escolar que en un establecimiento educacional hubieren incurrido en alguna de las faltas graves o gravísimas establecidas como tales en los reglamentos internos de cada establecimiento, y que conlleven como sanción en los mismos, la expulsión o cancelación de la matrícula, o afecten gravemente la convivencia escolar, conforme a lo dispuesto en esta ley” (Ley 21.128, pp. 1-2).

Es en la Ley Sobre Violencia Escolar en la que se hacen explícitas las sanciones asociadas al rol de autoridad en el caso de no generar acciones ante situaciones de violencia.

“Si las autoridades del establecimiento no adoptaren las medidas correctivas, pedagógicas o disciplinarias que su propio reglamento interno disponga, podrán ser sancionadas de conformidad con lo previsto en el artículo 16 de este cuerpo legal” (Ley No. 20.536, 2011, p. 2).

3.3 Rol encargados de convivencia

En el marco de la Ley Sobre Violencia Escolar, se exige a los establecimientos escolares un plan de gestión en el que se dé cuenta de la actuación Consejo Escolar del Comité de Buena Convivencia Escolar - según corresponda al tipo de establecimiento- y se crea un nuevo rol en la escuela, correspondiente a la figura de Encargado de Convivencia Escolar. Esta nueva actoría, presente en las escuelas sin diferenciar el tipo de administración con la que cuente el establecimiento, está a cargo de la implementación de las medidas generadas en dichas instancias.

“Todos los establecimientos educacionales deberán contar con un encargado de convivencia escolar, que será responsable de la implementación de las medidas que determinen el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia Escolar, según corresponda, y que deberán constar en un plan de gestión” (Ley 20.536, 2011, p. 1).

Ante la generación de la figura, la política de convivencia escolar de 2015 lo describe como un rol clave, que participa de la promoción de equipos de trabajo. Su labor refiere a la coordinación del trabajo en conjunto con la comunidad, desde la colaboración e interdisciplinariedad para mayor adherencia y compromiso.

“El/la Encargado de Convivencia Escolar es un actor clave que necesita de la coordinación con otros, estableciendo mecanismos y estrategias que permitan instalar sistemas de trabajo colaborativos e interdisciplinarios” (Mineduc, 2015a, p. 50).

3.4 Estudiantes

En los documentos mencionados, se enuncia sobre el estudiantado aquello que se espera para ellas y ellos, así como sus responsabilidades desde lo normativo. Respecto a estas últimas, en la política de 2002 refieren a que deben conocer y reflexionar sobre el Proyecto Educativo, así como deben conocer y respetar las normas de convivencia del establecimiento. Además, señalan la participación proactiva e informada en las oportunidades que la comunidad escolar provea respetando los valores de la convivencia del proyecto educativo.

“Participar proactiva e informadamente en las diversas oportunidades que la comunidad escolar provea, respetando los valores de convivencia expuestas en el proyecto educativo. Conocer el Proyecto Educativo de su establecimiento escolar y reflexionar sobre sus contenidos, valores y normativas. Conocer y respetar las normas de convivencia del establecimiento escolar” (Mineduc, 2002, p. 86).

Por otro lado, se refiere al espacio educativo como un lugar en el que se esperan ciertos aprendizajes del estudiante. Para el caso de la política de 2011, se considera que en su trayectoria escolar se desarrollen competencias ciudadanas y establezcan relaciones interpersonales respetuosas para la construcción de una sociedad justa, equitativa y tolerante. Mientras, en la Política Nacional de 2019, apunta al estudiantado desde su etapa en el desarrollo vital y la significancia de ello al aprender modos de convivir, en su desarrollo personal – en la construcción de su autonomía para su proceso de aprendizaje- y social -desde una ciudadanía comprometida-.

“Esta vivencia es clave en el desarrollo personal y social de todos los miembros de la comunidad y, especialmente, de los estudiantes; personal, porque es un requisito para la construcción de un sujeto autónomo con capacidad para conducir su proceso de formación y un componente necesario para el compromiso del estudiante con su propio aprendizaje; social, porque permite construir una sociedad basada en una ciudadanía comprometida con el cuidado de los demás, de los bienes públicos y de la democracia” (Mineduc, 2019a, p. 11).

3.5 Profesores

Para el caso de quienes se desempeñan en la labor docente, se identifican en los documentos emitidos desde Mineduc actorías esperadas desde la gestión del aula y lo didáctico-curricular. En cambio, para el caso de los documentos legislativos, refieren a su actuar ante sanciones en situaciones de violencia escolar.

De esta forma, en las Políticas de Convivencia de 2002 refieren a la generación de condiciones para las relaciones desarrolladas en la comunidad educativa. En ello, se espera que favorezcan un trabajo cooperativo y solidario, además de la creación de condiciones para una relación respetuosa entre el estudiantado y demás miembros de la comunidad.

“Crear condiciones para contribuir cotidianamente a una relación respetuosa entre los estudiantes y demás miembros de la comunidad, valorando las diferencias y las igualdades entre las personas” (Mineduc, 2002, p. 85).

En la misma línea, las políticas de convivencia consideran la incorporación de aspectos inclusivos y desarrollo de habilidades psicosociales en las prácticas educativas. Ejemplo de ello es lo expuesto en el documento de 2002 ante la incorporación en las didácticas de las perspectivas de los estudiantes frente a la vida, mundo y personas. En el texto de 2015, refieren al desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan habilidades cognitivas, emociona

les y comunicativas para el mejoramiento del clima escolar y formación en convivencia. En la misma línea, en 2019 se expone su responsabilidad en la creación de contextos de aprendizajes pedagógicos, apoyados por directivos y sostenedores.

“Docentes que desarrollen, desde sus prácticas pedagógicas, con las y los estudiantes las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas con conocimientos, entreguen las competencias fundamentales para lograr el mejoramiento del clima escolar y la formación en convivencia” (Mineduc, 2015a, p. 37).

Desde las políticas emanadas por Mineduc, es continua la coincidencia del rol del currículo en el proceso formativo de la convivencia escolar, ya que es un contenido a alcanzar (Mineduc, 2019a). En ello, se identifica la pertinencia de los objetivos de aprendizaje y los objetivos de aprendizaje transversales. Por lo anterior, es un actuar de profesores el foco en el diseño e implementación para enseñar conocimientos, actitudes y habilidades para favorecer ambos tipos de objetivos relacionados con la convivencia escolar.

“En este nivel el foco está puesto en las instancias y espacios en los que se diseñan e implementan acciones para enseñar conocimientos, actitudes y habilidades específicas que faciliten el logro de los Objetivos de Aprendizaje (OA) de las asignaturas y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que se relacionan con la convivencia escolar” (Mineduc, 2019a, p. 17).

Por otro lado, para el caso de la ley de Aula Segura, refieren al rol de profesores desde su organización en Consejo. En dicho espacio se espera un rol de consulta desde Dirección ante sanciones establecidas a estudiantes.

“Contra la resolución que imponga el procedimiento establecido en los párrafos anteriores se podrá pedir la reconsideración de la medida dentro del plazo de cinco días contado desde la respectiva notificación, ante la misma autoridad, quien resolverá previa consulta al Consejo de Profesores, el que deberá pronunciarse por escrito. La interposición de la referida reconsideración ampliará el plazo de suspensión del alumno hasta culminar su tramitación” (Ley No 21.128, 2018, p. 2).

3.6 Padres y apoderados

En los documentos revisados, se hace mención al actuar de la familia desde las figuras de padres, madres y apoderados. Desde los documentos originados desde Mineduc, en la política de 2002, refieren al rol de este grupo como primeros educadores y en base a ello, la necesidad de establecer alianzas con el establecimiento educativo. Además se expone su derecho preferente y deber de educar a sus hijos/as. En coherencia con lo anterior, en el caso de la política de 2011, es coincidente exponer el rol de la familia para aprender a vivir la convivencia social.

“Los padres son los primeros educadores y, en este entendido, es necesario que exista una mayor participación de la familia en el desarrollo escolar de sus hijos, estableciendo alianzas con la escuela y liceo en un esfuerzo concordante y compartido” (Mineduc, 2002, p. 28).

En el caso de la Ley de aula segura, la actuación de la familia se limita a ser informados de las medidas tomadas desde dirección ante las sanciones del estudiantado.

“El director deberá notificar la decisión de suspender al alumno, junto a sus fundamentos, por escrito al estudiante afectado y a su madre, padre o apoderado, según corresponda” (Ley. 21.128, p. 2).

3.7 Asistentes de la educación

Corresponde a asistentes de la educación, o anteriormente llamados paradocentes, a aquellos funcionarios que se desempeñan en establecimientos educacionales dependientes de Servicios Locales de Educación Pública, trabajadores que cumplen funciones en internados escolares que dependen de estos servicios, funcionarios/as de establecimientos de educación Parvularia financiados por transferencias de fondos y personal asistente de la educación que se desempeñe en establecimientos regidos por el decreto ley N° 3.166, de 1980, es decir, asociados a la educación técnica profesional.

Su rol en convivencia escolar solo se expone en las políticas emanadas desde Mineduc. Entre ellas, en el caso de la política de 2002, refieren a nivel general a su responsabilidad de resguardar una convivencia tolerante, respetuosa y solidaria, así como resguardar el cumplimiento de las normativas internas de los establecimientos educativos.

“Resguardar el cumplimiento de las normativas internas de los establecimientos educativos en los diversos espacios educativos” (Mineduc, 2002, p. 87).

Particularmente en el caso de la política de 2015 hace mención a la figura de duplas psico-sociales. Este es un equipo conformado por un/a profesional del área de trabajo social y un/a del área de la psicología. Ambos prestan apoyo psicológico y asistencia social a estudiantes y sus familias en los establecimientos educacionales (Cárcamo-Vásquez et al., 2020). En ellas se señala que en sus funciones no están llamadas a trabajar en el área de convivencia escolar. Sin embargo, se han visto involucradas sus labores en dicha área, por lo que se requiere definir roles y funciones¹.

“En este contexto, si bien las duplas psicosociales formalmente no están llamadas a trabajar el área de la convivencia, cada vez se ven más involucradas en estas labores, por lo que es importante definir sus roles y funciones a razón de su experticia y ámbito de acción” (Mineduc, 2015a, p. 50).

1. En Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo, de Mineduc (2017), se profundiza en profesionales de apoyo psicosocial o duplas psicosociales. Sus funciones corresponden a comprender y estar en disposición para abordar comportamientos y situaciones críticas de estudiantes y familias que requieran apoyo psicosocial en coordinación con la labor docente; conocer la realidad del estudiantado mediante entrevistas psicosociales al estudiante, padres, madres y/o apoderados; derivación y seguimiento a otros especialistas; conocer redes de apoyo del establecimiento para el trabajo intersectorial; trabajar en conjunto con el equipo de convivencia en acciones que permitan el mejoramiento de la relación familia- escuela y el compromiso de los padres, madres y apoderados con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), fortaleciendo la participación de la comunidad en la elaboración de una propuesta trabajo; generar instancias de trabajo con la comunidad educativa, promoviendo la convivencia y el buen clima en función del Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, de la Política Nacional de Convivencia Escolar y de los instrumentos de gestión educativa que abordan diferentes planes y programas de los establecimientos educacionales (p. 21). En el documento ¿Cómo conformar y gestionar el Equipo de Convivencia Escolar? de Mineduc (2019b) se señalan como funciones Participar en el equipo de Convivencia Escolar; Colaborar y monitorear en el diseño e implementación del Plan de Gestión de Convivencia Escolar; Colaborar en la actualización y revisión del Reglamento Interno; Acompañar y asesorar a docentes en la elaboración y desarrollo de estrategias y actividades que favorezcan el aprendizaje de los modos de convivir promovidos por la PNCE y el PEI; Atender a estudiantes, padres, madres y/o apoderados, que presentan necesidades y/o dificultades específicas en su participación en la convivencia; Desarrolla junto al equipo de convivencia actividades en formato taller y/o capacitaciones a docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres y apoderados y contar con un registro de las acciones que realice (p. 8). Si bien no menciona disciplina a la base, se expone que la norma que los regula es de acuerdo a su contratación, ya sea Ley SEP, Proyecto Integración Escolar u otro.

4. Discusión

Abordar la convivencia escolar y su desarrollo en la escuela, a partir de lo esperado desde las políticas educativas, es un tema relativamente reciente y de importancia en la agenda social, debido no solo a su impacto en el corto plazo, sino también en las repercusiones en la formación de ciudadanos y ciudadanas del futuro. Es decir, estos procesos implican una toma de postura sobre cómo se conciben los procesos formativos de las nuevas generaciones, pero también apela a la discusión sobre cómo se posibilita la participación, formación ciudadana y relaciones cotidianas en los establecimientos educacionales.

Considerando lo anterior, se identifica una tensión cuando se observa que no existe una política única en convivencia escolar. Mas aún, se hace evidente que estos cuerpos legales no necesariamente convergen entre sí, pues se presentan sentidos y lineamientos que se contraponen (Ascorra, et al., 2019; Magendzo et al., 2013). En las políticas del Ministerio de Educación se identifica un alcance desde los ámbitos pedagógicos- curriculares, organizativos y administrativos, así como sociocomunitarios (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Sin embargo, para el caso de las políticas que se escriben desde el poder legislativo, se identifican definiciones, sanciones y atribuciones para los casos de violencia en la escuela. Desde allí se identifica un proceder punitivo en la mayor parte de sus directrices, tanto para el estudiantado en el caso de realizar conductas que afecten la convivencia desde la violencia, o bien, al mundo adulto- principalmente a directivos- cuando no se ejecuta una gestión en dicho caso.

Lo anterior no es menor al momento de traducirse en prácticas educativas en los establecimientos educacionales, pues implica tensiones cuando se contraponen sentidos. Ejemplo de ello es como se presentan lógicas desde la seguridad interna y la seguridad humana (Magendzo et al., 2013); desde la concepción de la convivencia como aprendizaje a directrices en las que se limitan a sanciones desde lo punitivo; o incluso, evidenciar un enfoque de derechos al referirse a la niñez, cuando entre las líneas se observa al estudiantado en una posición más bien receptora de las posibilidades brindadas para la participación.

Cabe destacar que en la Política de Convivencia Escolar de 2002, uno de los primeros lineamientos sobre el área, se observa la intención de generar cambios importantes de lo que se espera de los establecimientos educativos, proponiendo un replanteamiento respecto de antiguos modelos de interacción intergeneracional (Mineduc, 2002). Particularmente este punto se evidencia desde la participación y formación ciudadana, su enfoque de derechos y formativo, así como la necesidad de trabajar un nuevo paradigma de niñez que “requiere de decisiones pedagógicas y metodológicas que sean incluyentes de la cultura infanto- juvenil en la cultura escolar” (Mineduc, 2002, p. 44) ante un escenario adultocentristas que ha prevalecido.

Sin embargo, a pesar de los cambios, esto es un proceso que sigue siendo una deuda. Más aún cuando entre las líneas de los documentos analizados se hace del estudiantado solo un receptor de espacios favorecidos por el mundo adulto en la escuela, ya sea desde las actividades e información generadas. Es decir, quien es estudiante no tiene oportunidad de convertirse en un agente propositivo. La continuidad de esta problemática se infiere desde la concepción de asimetría desde el desarrollo según lo expuesto en la Política Nacional de Convivencia Escolar de 2019 (Mineduc, 2019a).

Ejemplo de lo anterior ha sido tratado en el estudio de López et al. (2019). En él se constata que, en la evaluación de dispositivos aplicados para la convivencia escolar -como el libro de clases y sus observaciones- no se identifica una participación genuina del estudiantado. Más bien evidencian un modelo autoritario y adultocentrico, que no permite la auto regulación y agenciamiento. A su vez, López et al. (2020), no solo refieren a la participación adultocéntrica en los procesos de investigación asociados a las faltas, sino que también evidencian un

lenguaje y dispositivos de carácter judicial y la construcción de la imagen del estudiante como un problema, debido a la atribución de características negativas mediante un ejercicio de hipervigilancia conductual sobre lo negativo. Ambos puntos son coincidentes con los procedimientos de las políticas originadas desde el poder legislativo, como en la [Ley 21.128 \(2018\)](#). En esta directriz, quien es directivo solo notifica al estudiante y familia sobre las medidas tomadas y sus fundamentos, sin mayor espacio de acción de las personas en cuestión.

Ante lo señalado, se propone favorecer espacios de participación genuina del estudiantado en los procesos en que son protagonistas en la cotidianeidad de la escuela. Esto involucra, según [Hart \(1992\)](#), “compartir las decisiones que afectan a la propia vida y a la vida de la comunidad en la que uno vive” (p. 5). Concretamente, implica que niños y niñas conozcan las intenciones de los espacios de participación; que sean parte de la toma de decisiones; que sean consultados en los procesos en los que se ven afectados/as; y además, que puedan pensar y ejecutar acciones entre ellos/as o con otras personas.

Esta participación se propone en coherencia con los principios planteados en la [ley 21.430 \(2022\)](#) Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. A través de ella se subraya la necesidad de velar e impulsar la opinión, identidad y los canales de participación social considerando la autonomía progresiva. De esta forma, la escuela debe trabajar desde la consideración que “los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser protagonistas activos de sus vidas, y para ello requieren experimentar el balance permanente entre la autonomía para el ejercicio de sus derechos y la necesidad simultánea de recibir protección” (Art. 11).

Así, hablar de convivencia escolar no se limita a favorecer relaciones, espacios y oportunidades para los y las estudiantes, sino que con ellos/as y para todos quienes son partícipes de la escuela día a día.

5. Conclusiones

Las anteriores líneas se desarrollaron con la intención de identificar los roles esperados para las y los diversos actores de la comunidad educativa según las políticas sobre la convivencia escolar en el contexto chileno. Con ello se pretendió evidenciar cambios y constancias durante estos últimos veinte años de implementación, pero a su vez se recalcó la diferencia de las políticas de convivencia escolar según las fuentes de origen. En este caso, ya sea desde el ministerio del ramo o bien desde el poder legislativo.

Esta distinción es relevante de atender, si se considera que las políticas educativas influyen en las subjetividades de las y los actores ([Ascorra et al., 2019](#)). En este caso, de quienes tienen la responsabilidad de favorecer una buena convivencia, ya que comparten espacios comunes en los establecimientos educativos. Mas aún, hay que tener presente que las políticas no son neutras respecto de las prácticas, compromisos y los modos de convocar ([Pulido, 2017](#)). Cuando estos documentos se refieren a las personas, roles y actuaciones, entonces sujetos participantes y prácticas educativas, hay que considerar los significados, sentidos atribuidos y perspectivas de base de lineamientos ideológicos ([Perales, 2019](#)). De esta forma, aquello que está escrito en las políticas analizadas, implican no solo los márgenes de lo que hace o no hace como sujeto educativo en la cotidianeidad de la escuela, sino también cómo se debe realizar desde los sentidos a la base o bien, qué lineamiento será prioritario o considerado al momento de tomar decisiones.

Cabe destacar que en este análisis no se abordó la figura de sostenedores. Esto se debe a que se presenta un limitado desarrollo de este rol en los documentos. Cuando se hace mención, trata principalmente al apoyo de labores asociadas a la gestión, como el requerimiento de potenciar la labor de encargados de convivencia escolar y duplas psicosociales ([Mineduc,](#)

2015a, p. 56) o apoyar la labor del profesorado en su responsabilidad de la creación de contextos de aprendizaje pedagógico en conjunto con directivos (Mineduc, 2019a, p. 17).

Por último, como el escrito evidencia lo expuesto desde las macropolíticas, permite proyectar la necesidad de ahondar en aquello que sucede a nivel de las micropolíticas en las distintas realidades educativas. Y en ese sentido es importante acceder a las subjetividades de quienes son parte del sistema escolar, para conocer las condiciones que determinan los cambios o tensiones ante ellos. En ese sentido, ante los resultados y discusiones compartidas, cobra relevancia indagar y difundir acciones de participación genuinas de niños, niñas o adolescentes en las escuelas. Así también, amerita profundizar en la participación de quienes son asistentes de la educación ante las brechas del trabajo descriptivo y real respecto a la convivencia escolar.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido apoyada por la siguiente subvención ANID/FONDECYT/INICIACION/N.11200265" «Intelectuales en la construcción e implementación de la política educacional de la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990): trayectorias biográficas de ministros de educación, subsecretarios de educación y directores del CPEIP».

Referencias

- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica No 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V., y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(31). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y Práctica de la Micropolítica en las Organizaciones Escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 13-52.
- Bauchspiess, C., y Pedroza, R. (2020). Psychology and Educational Policies: State of Knowledge in Distrito Federal Post Graduation. *Psicología Escolar e Educativa*, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217565>.
- Blase, J. (2002). Las Micropolíticas del Cambio Educativo. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1), 1-15.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2008). *Cómo se Investiga*. Grao.
- Cárcamo-Vásquez, H., Jarpa-Arriagada, C. G., y Castañeda-Díaz, M. R. (2020). Duplas Psicosociales. Demandas y desafíos desde la visión de los profesionales que intervienen en las escuelas de la Región de Ñuble. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), e324. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n2.324>.
- Cabrera-Otálora, M., y Giraldo-Díaz, R. (2018). Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. *Revista Libre Empresa*, 15(1), 159-167. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2018v15n1.3163>.
- Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Díaz Better, S., y Sime Poma, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>.

- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-13.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>.
- Fierro, C., Carbajal, P., y Martínez-Patente, R. (2014). *Ojos que Si Ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia es la escuela*. Somos Maestras.
- Flick, U. (2008). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Hart, R. (1992). Children's participation: from tokenism to citizenship. UNICEF.
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 227-260. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219>.
- Ley No. 20.370, Chile (2009). *Establece la Ley General de Educación, promulgada el 17 de agosto de 2009*. Santiago, Chile: Mineduc. <https://bcn.cl/3dhpi>.
- Ley No. 20.536, Chile (2011). *Ley Sobre Violencia Escolar (LVE), promulgada el 8 de septiembre del 2011*. Santiago, Chile: MINEDUC. <https://bcn.cl/2f9eq>.
- Ley No. 21.109, Chile (2018). *Establece un estatuto de los asistentes de la educación pública. Promulgada el 24 de septiembre de 2018*. Santiago, Chile. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1123513&idParte=9952324>.
- Ley No. 21.128, Chile (2018). *Aula Segura. Promulgada el 19 de diciembre del 2018*. Santiago, Chile: Mineduc. <https://bcn.cl/3d5s6>.
- Ley No. 21.430, Chile (2009). *Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia, promulgada el 6 de marzo de 2022*. Santiago, Chile: Ministerio de Planificación Social y Familia. <https://bcn.cl/2yieq>.
- López, V., Litichever, L., Valdés, R., y Ceardi, A. (2019). Traduciendo políticas de convivencia escolar: Análisis de dispositivos sociotécnicos en Argentina y Chile. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-148418>.
- López, V., Ortiz, S., y Albuquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, 15, e2015452, 1-22.
- Magendzo, A., Toledo, M. I., y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley Sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagensfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-395173>.
- Mineduc (2002). *Política de Convivencia Escolar*. Mineduc.
- Mineduc (2011). *Política nacional de convivencia escolar*. Mineduc.
- Mineduc (2015 a). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015- 2018*. Mineduc.
- Mineduc (2015 b). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Mineduc.
- Mineduc (2017). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los Equipos de Convivencia Escolar en la Escuela/Liceo*. Mineduc.
- Mineduc (2019a). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Mineduc.
- Mineduc (2019b). *¿Cómo conformar y gestionar el equipo de convivencia escolar?* Ministerio de Educación. División de Educación General.

- Mineduc (2020). *Política Nacional de convivencia escolar en contexto de pandemia*. Mineduc.
- Mineduc & Focus (2016). *Informe Final. Estudio de Caracterización de los Equipos Directivos Escolares de Establecimientos Educacionales Subvencionados Urbanos de Chile*. Mineduc.
- Perales, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>.
- Pulido, O. (2017). Políticas pública y políticas educativa: una reflexión sobre el contexto. *Educación y Ciudad*, (33), 13-28.



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>

Reconstruyendo Teorías Subjetivas junto a Profesores Chilenos acerca del Tiempo Instruccional

Vladimir Caamaño-Vega^a, Pablo J. Castro^b, Ingrid González-Palta^b, David Cuadra-Martínez^c y Cristian Oyanadel^d


Universidad Santo Tomás, La Serena^a. Universidad de La Serena, La Serena^b. Universidad de Atacama, Copiapó^c. Universidad de Concepción, Concepción^d. Chile

Recibido: 26 de mayo 2023 - Revisado: 11 de julio 2023 - Aceptado: 28 de julio 2023


RESUMEN

El tiempo es una dimensión clave en el contexto educativo. Sin embargo, su estudio ha sido abordado escasamente y desde una perspectiva objetivista, sin considerar la percepción subjetiva de los actores del proceso educativo. El objetivo de este estudio cualitativo es describir e interpretar la construcción de Teorías Subjetivas (TS) en relación al Tiempo Instruccional (TI) en profesores de la Región de Coquimbo (Chile). Se empleó un diseño descriptivo e interpretativo, donde se entrevistaron a ocho docentes que se desempeñan laboralmente en los niveles de enseñanza básica y media. Para el análisis de los datos se utilizaron procedimientos descriptivos y relacionales adaptados para el estudio de Teorías Subjetivas. Se presentan dos modelos gráficos que contienen TS que explican el TI en los niveles de enseñanza básica y media. Mediante un proceso de reconstrucción de TS se identifican elementos que facilitan y obstaculizan la vivencia del TI durante las clases. Se discute que el método cualitativo utilizado brindó un rol activo a las y los docentes en la reconstrucción de sus propias explicaciones, ya que mediante la validación comunicativa profundizaron en el análisis de contenido de las TS sobre el TI.


*Correspondencia: Vladimir Caamaño-Vega (V. Caamaño-Vega).

 <https://orcid.org/0000-0003-3111-4644> (vcaamano2@santotomas.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-8640-5820> (pablocastro@userena.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-1296-4854> (i.gonzalezpalta@userena.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-0810-2795> (david.cuadra@uda.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-8423-6982> (coyanadel@udec.cl).

Palabras clave: Teorías subjetivas; tiempo instruccional; procesos reflexivos de los docentes; técnica de generación de estructura; estudio cualitativo.

Reconstructing subjective theories about instructional time with Chilean teachers

ABSTRACT

Time is a key dimension in the educational context. However, its study has been scarcely approached and from an objectivist perspective, without considering the subjective perception of the participants of the educational process. The aim of this qualitative study is to describe and interpret the construction of Subjective Theories (ST) in relation to Instructional Time (IT) in teachers of the Coquimbo Region (Chile). A descriptive and interpretative design was used, where eight teachers working in primary and secondary schools were interviewed. For the data analysis, descriptive and relational procedures adapted for the study of subjective theories were used. Two graphical models containing ST that explain IT in primary and secondary school levels are presented. Through a process of TS reconstruction, elements that facilitate and hinder the experience of IT during the classes are identified. A discussion is made on the fact that the qualitative method used gave an active role to the teachers in the reconstruction of their own explanations, since through communicative validation they deepened the content analysis of the ST on IT.

Keywords: Subjective theories; instructional time; reflective processes of teachers; structure generation technique; qualitative study.

1. Introducción

La distribución del tiempo en tareas instruccionales es fundamental en la génesis de oportunidades de aprendizaje (Rogers y Mirra, 2014) y en el logro de resultados de calidad (Abadzi, 2009; Martinic y Villalta, 2015; Strasser et al., 2009; Vercellino, 2016). Cuando el tiempo está destinado a la enseñanza y la instrucción, se observan efectos positivos en los aprendizajes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). Por el contrario, cuando la mayor parte del tiempo se usa en situaciones distintas a la instrucción y la enseñanza, la extensión de la jornada escolar o del tiempo asignado no producirá ganancia alguna (Bruns y Luque, 2014).

Los estudios que han tomado la dimensión instruccional del tiempo son de carácter más bien objetivistas, por ejemplo, con mediciones acerca de su uso y logro educativo (Razo, 2016; Rivkin y Schiman, 2015; Rodríguez, 2007). Dado a que el tiempo también es una construcción social y, por tanto, debe ser comprendido además como subjetivo (Cabrera y Herrera, 2016; Eriksson et al., 2018; Gutiérrez et al., 2017; Rubio et al., 2019), los enfoques puramente objetivos no dan cuenta del fenómeno en su totalidad.

1.1 El Tiempo Instruccional y su asociación con la gestión docente

El tiempo instruccional (TI) corresponde al periodo en que los/as estudiantes desarrollan las actividades de aprendizaje planeadas por el docente, una vez que se enuncian los objetivos curriculares a trabajar durante la clase (Martinic y Villalta, 2015; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017). Asimismo, Scheerens (2014), lo define como la cantidad de tiempo que el profesor destina, de manera consciente y deliberada, a las actividades con intencionalidad pedagógica para influir en las oportunidades de aprendizaje del estudiantado.

Es un tiempo en donde el docente realiza intervenciones centradas en el currículum de la clase, empleando metodologías diversas y procedimientos relacionados con planes y programas de acuerdo al contenido (Razo, 2016). Para Zuure (2016), en esta etapa el profesor se asegura que el tiempo sea útil y permita guiar a los estudiantes a través de los componentes académicos y no académicos de escolarización.

Hallazgos de la OCDE en materia educativa señalan que los profesores en Chile, en una clase típica invierten el 70% del tiempo de sala en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, lo que es más bajo que el promedio OCDE de 78%. El 30% restante se distribuye entre un 12% destinado a tareas administrativas (por ejemplo, registrar asistencia y entregar información/formularios del establecimiento educativo) y un 18% a mantener el orden en la sala de clases (OCDE, 2019).

La gestión del TI es definida como aquellas prácticas que el profesorado realiza para administrar el tiempo de enseñanza, con la finalidad de transmitir los conocimientos académicos de acuerdo a las orientaciones de cada política educativa (Brinkerhoff y Roehrig, 2014; Ugwulashi, 2013).

En la escuela, la gestión del TI es considerada una práctica en la que el profesor intenciona, mediante la planificación de actividades, los aprendizajes que desarrollará en el aula (Cabrera y Herrera, 2016). Sobre esta gestión del tiempo, Saifi et al. (2018) señalan que es reducida la evidencia sobre cómo la administración del aula afectaría los resultados de aprendizajes que los estudiantes obtienen a causa del estilo de gestión del docente.

1.2 Estudios latinoamericanos sobre tiempo escolar y niveles de enseñanza

En Latinoamérica, una dimensión relevante para la investigación sobre el tiempo en educación son las implicancias del nivel formativo en el que enseña el profesorado (Ferreira, 2021; González et al., 2019). Al respecto, Rodríguez (2007), en su estudio con profesores y estudiantes de enseñanza primaria y secundaria en Venezuela, encontraron que existe una concepción de carácter objetiva del tiempo escolar, pues las clases se presentan en intervalos rígidos.

Se ha visto en docentes mexicanos que enseñan en instituciones de educación secundaria una visualización de una política educativa impuesta desde el Estado, explicando que la extensión del tiempo escolar se asociaría a la emergencia de conflictos y problemas administrativos y pedagógicos (Sánchez y Corte, 2017). Por su parte, Razo (2016), al estudiar la distribución del tiempo instruccional en colegios de primaria de México notó que solo una tercera parte del tiempo de instrucción es utilizado en actividades de aprendizajes asociadas con mayor efecto al logro educativo de los alumnos.

León (2011) señala que los estudiantes de primaria en Costa Rica visualizan como significativo el tiempo destinado al juego y los fines de semana, mientras que la asistencia a la escuela se aprecia como una obligación. Otro estudio con profesores secundarios realizado en Perú da cuenta que en escuelas piloto con jornada escolar completa, la extensión de esta

se asoció con un mayor acompañamiento pedagógico a los docentes y un mejor desempeño de estos profesionales (Yana y Adco, 2018).

En el caso de Chile, se ha estudiado el uso del tiempo instruccional en enseñanza básica y media a través de observaciones de clases, apreciándose altamente estructuradas prevaleciendo el tiempo destinado al discurso del profesorado (Martinic et al., 2013).

1.3 El pensamiento de los profesores estudiado a través de sus teorías subjetivas

Las reflexiones en torno al tiempo instruccional son factibles de ser comprendidas desde el paradigma del pensamiento del profesor (Catalán, 2011), asumiendo que estos son profesionales que actúan racionalmente, toman decisiones, y que sus acciones son orientadas por sus creencias (Clark y Peterson 1990; Pajares, 1992; Cuadra y Catalán, 2016).

Un tipo particular de creencias son las Teorías Subjetivas (TS), las cuales se definen como cogniciones acerca de fenómenos de sí mismo y del mundo, tienen una estructura argumentativa hipotética, parcialmente explícita y que orienta el comportamiento que utilizan las personas para justificar sus elecciones (Catalán, 2016). En general, se entiende que las TS implican una interacción dinámica y contextual entre las teorías científicas y el razonamiento práctico de los docentes, siendo un aspecto importante en la configuración de sus acciones pedagógicas (Groeben y Scheele, 2000; Kindermann y Riegel, 2016).

En una revisión de estudios internacionales sobre TS de profesores Cuadra et al. (2017) afirman que estas han alcanzado una posición relevante en el campo de estudio del pensamiento docente, pudiendo contribuir en la comprensión respecto a cómo los docentes explican el tiempo escolar. Esto es importante si consideramos que gran parte de las medidas de mejoramiento de la calidad educativa se han basado en políticas de gestión y uso del tiempo escolar (Adams y Blair, 2019).

En este contexto, el objetivo general de esta investigación es describir la construcción de TS en relación al TI en profesores que enseñan en establecimientos escolares de la IV Región de Coquimbo, Chile. De manera específica, se buscó reconstruir las TS sobre el TI en docentes que trabajan en educación básica y media e interpretar las diversas validaciones explicativas que el profesorado elabora sobre su ejercicio profesional.

2. Método

2.1 Participantes

Se desarrolló una investigación cualitativa de tipo descriptiva e interpretativa (Creswell y Poth, 2016) basada en la reconstrucción de TS (Groeben y Scheele, 2000) individuales de profesores acerca del TI. Esto permitió comprender el fenómeno de estudio desde el marco de interpretación de los propios actores educativos (Flick, 2014). En esta investigación participaron ocho docentes (dos de género masculino y seis de género femenino), que se desempeñan profesionalmente en escuelas de la conurbación La Serena-Coquimbo (Chile), los cuales fueron seleccionados a partir de un muestreo de determinación *a priori* (Flick, 2019).

La Tabla 1 muestra las características de la muestra de acuerdo a los (a) niveles de enseñanza (educación básica o media), (b) grupo socioeconómico (GSE) del establecimiento escolar donde trabajan, considerando la clasificación utilizada por la Agencia de Calidad de la Educación de Chile y (c) género de las y los docentes participantes.

Tabla 1

Descripción de la Muestra.

Niveles de enseñanza	Grupo socio económico	Género	Participantes
Enseñanza básica	Alto	Hombre	0
		Mujer	2
	Bajo	Hombre	1
		Mujer	1
Enseñanza media	Alto	Hombre	0
		Mujer	2
	Bajo	Hombre	1
		Mujer	1
Total			8

Nota: Elaboración propia.

2.2 Instrumentos

Entrevistas Episódicas. Este tipo de entrevista consiste en la realización de (a) preguntas semánticas asociadas a significados subjetivos (por ejemplo: ¿qué significa para usted el tiempo instruccional?) y (b) preguntas episódicas sobre situaciones o experiencias relacionadas con tales significados (por ejemplo, ¿me podría comentar alguna situación concreta que ejemplifique esto que me señala?). El uso de este instrumento en investigaciones sobre TS se fundamenta en que permite obtener un discurso más cercano a la acción (Flick, 2020) y actúa como fuente de información para la posterior reconstrucción de las TS (Catalán, 2016).

Técnica de Generación de una Estructura (TGE). Consiste en presentar al participante, mediante un procedimiento semi estructurado, las declaraciones (TS en tarjetas) de sí mismo o de otros, en relación a una entrevista realizada previamente (Flick, 2019; Scheele y Groeben, 1998). Como el propósito de esta técnica es evaluar el contenido de las TS, se le solicita al docente que compruebe que el contenido (visualizado en tarjetas) representa lo que él o ella quería expresar en su discurso. De no ser así, se puede reformular, sustituir o eliminar las TS presentadas y reformularlas por otros contenidos más apropiados (Flick, 2020; Kindermann y Riegel, 2016).

2.3 Procedimiento

Este estudio se desarrolló en el contexto de un proyecto de investigación en postgrado, siendo aprobado previamente por el Comité de Ética de una universidad estatal chilena. Siguiendo las recomendaciones y sugerencias de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID, 2022), se contactaron a las y los docentes informando el propósito y la metodología del estudio, invitándolos(as) a participar voluntariamente. Lo anterior fue formalizado mediante la lectura y firma de un documento de consentimiento informado.

Las entrevistas episódicas se realizaron de manera individual (Flick, 2019) con cada docente, tuvieron una duración de una hora y los datos fueron registrados por grabaciones de audio y notas tomadas por los investigadores. Posteriormente, en una segunda reunión se convocaron a todos los participantes, sin embargo, solo asistieron tres profesores (dos de enseñanza básica y uno de enseñanza media). Se aplicó la TGE a esta submuestra, lo cual permitió la creación de representaciones gráficas sobre el TI (Flick, 2014).

2.4 Análisis de datos

Para el análisis de contenido de las TS se llevó a cabo una fase descriptiva (Corbin y Strauss, 2008) y otra fase relacional adaptada para estudios de TS en docentes (Bortoluzzi y Catalán, 2014; Catalán, 2016). Así como una tercera fase donde un grupo de docentes analizó el contenido de las TS propuestas sobre el TI mediante un proceso de validación comunicativa (Klepser et al., 2016).

Fase 1: Análisis descriptivo. Se llevó a cabo mediante un proceso de codificación abierta de la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2008). Esta etapa consistió en la fragmentación inicial de los datos en unidades descriptivas menores, las cuales permitieron ordenar y sistematizar la información en códigos de TS (Ferreira, 2021). Se identificaron citas textuales de las transcripciones y se elaboraron códigos de TS, sustentados por las explicaciones transmitidas por el profesorado en su discurso (González et al., 2019). Con apoyo del software Atlas.ti versión 8.0 se extrajeron 227 códigos de TS sobre el TI.

Fase 2: Análisis relacional. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de triangulación de investigadores (Krause, 1995), en donde se analizaron y relacionaron los 227 códigos de TS sobre el TI. Cabe mencionar que se descartaron aquellos códigos que no se relacionaban a los propósitos del estudio. De este análisis se desprendieron 89 códigos de TS que fueron agrupados en dos categorías organizadas en una matriz Excel: (a) Facilitadores del tiempo instruccional y (b) Obstaculizadores del tiempo instruccional (ver Tabla 2).

Tabla 2

Matriz de análisis de las TS reconstruidas de docentes acerca del TI.

Categorías	Niveles	Código de TS reconstruida	Profesor (a)	Género	GSE
Facilitadores del tiempo instruccional	Básica	TS27: Si organizo la planificación de la instrucción entonces no se descuadran los contenidos durante el año.	P8	Mujer	GSE alto
		TS9: Si hay más profesionales entonces se da cobertura al estudiante durante la instrucción.	P2	Mujer	GSE alto
		TS39: Si innovo entonces logro optimizar el tiempo durante la clase.	P4	Hombre	GSE bajo
	Media	TS89: Para poder hacer clases y entregar los conocimientos es necesario que exista un clima adecuado.	P1	Mujer	GSE bajo
		TS72: Si identifiqué la motivación de los niños entonces capté su atención durante la enseñanza.	P5	Mujer	GSE alto
		TS36: Se tiene que realizar la instrucción tal cual se planifica dado a que el año pasa rápido.	P3	Hombre	GSE bajo

Obstaculizadores del tiempo instruccional	Básica	TS11: Dado que existe una gran diversidad de estudiantes y estilos de aprendizaje se vuelve difícil gestionar el tiempo dentro del aula.	P2	Mujer	GSE alto
		TS33: Como el tiempo se me pasa muy rápido en clases no alcanzo a realizar un buen cierre.	P6	Mujer	GSE alto
		TS21: Si me demoro en planificar la instrucción durante el semestre entonces me llevo trabajo a la casa.	P4	Hombre	GSE bajo
	Media	TS66: Planificar la instrucción requiere de tiempo debido al lapso que se invierte en la búsqueda del material.	P1	Mujer	GSE bajo
		TS55: Dado que existe una gran diversidad de estudiantes y estilos de aprendizaje se vuelve difícil gestionar el tiempo dentro del aula.	P5	Mujer	GSE alto
		TS79: Si hay problemas de disciplina es necesario detener el tiempo de instrucción para abordar el problema.	P7	Mujer	GSE bajo

Nota: A modo de ejemplo se muestra un extracto de la matriz de análisis elaborada, se consideraron doce códigos de TS pertenecientes a las categorías *facilitadores* y *obstaculizadores del tiempo instruccional*.

Fase 3: Creación de modelos explicativos sobre el TI mediante la aplicación de TGE. En esta última etapa se presentaron en tarjetas los 89 códigos de TS organizados visualmente en la matriz descrita en la Fase 2. Las y el docente al observar estos códigos y mediante validación comunicativa (Flick, 2014; Klepser et al., 2016) expresaron su grado de acuerdo y/o desacuerdo de las TS mostradas. Luego se graficaron en dos modelos explicativos las TS sobre el TI, tanto en enseñanza básica como en enseñanza media (Ver Figura 1 y 2). Durante este proceso se llevaron en tarjetas conectores para organizar los esquemas gráficos de las TS del profesorado. Es relevante señalar que estos conectores ya han sido utilizados con profesores durante la aplicación de la TGE en la elaboración de representaciones gráficas (Kindermann y Riegel, 2016).

3. Resultados

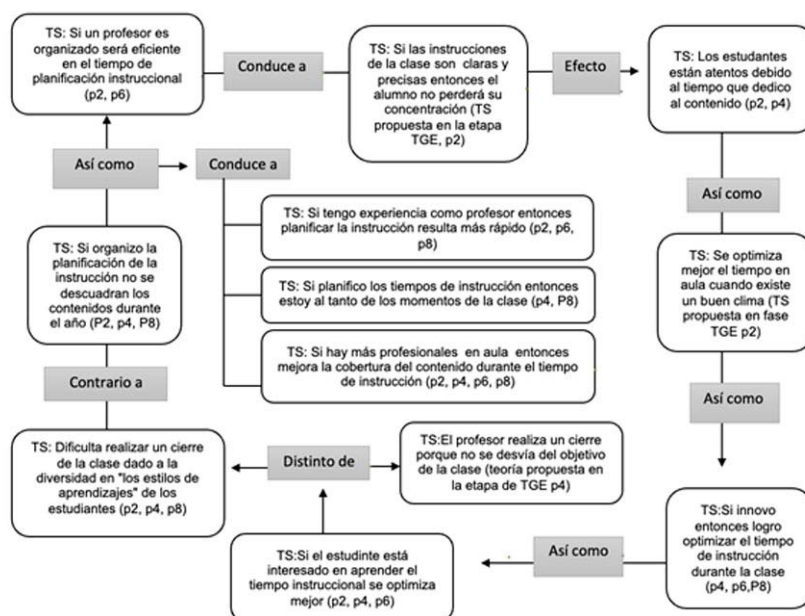
Las Figuras 1 y 2 presentan los resultados gráficamente en dos grandes Teorías Subjetivas de acuerdo a los niveles de enseñanza (básica y media) del profesorado.

3.1 Teoría Subjetiva de profesores acerca del Tiempo Instruccional en educación básica

El primer modelo gráfico (ver Figura 1) contiene la Teoría Subjetiva del Tiempo Instruccional en enseñanza básica.

Figura 1

Teoría Subjetiva del Tiempo Instruccional en Enseñanza Básica (Modelo elaborado por un grupo de docentes en sesión junto a uno de los investigadores).



Nota: Al interior de los recuadros se observan TS reconstruidas expresadas por más de un profesor (a). Los conectores que se encuentran fuera de los recuadros simbolizan los patrones de relación propuestos por el grupo de docentes. Este modelo es creado de arriba hacia abajo, por tanto, se sugiere leer de izquierda a derecha y en orden descendente siguiendo las flechas.

Planificación del Tiempo Instruccional

En este nivel formativo las y los profesores explican que la “efectividad”¹ del “tiempo de planificación instruccional” se logra cuando el docente organiza y planifica el detalle del contenido que enseñará (TS13², TS23, TS34, TS42). Las siguientes citas, que contienen los argumentos del profesorado, dan cuenta en parte de la explicación mencionada (el código (P) refiere a la persona entrevistada):

1. Se utilizarán comillas para referirse a conceptos que emanan de los códigos de TS referidas por los docentes en sus explicaciones sobre el tiempo instruccional.
 2. El código hace referencia a una teoría subjetiva reconstruida en la fase 2.

...P2: Si uno realmente no está bien organizado el tiempo es escaso, ya tengo la planificación en papel, tú tienes escrito súper bonito, organizado, voy a hacer esto... pero claro se acerca una semana, tienes clases con varios cursos (...) tienes que estar preparando, innovando, organizando el tiempo... (Profesora que enseña en GSE alto).

Los profesores que enseñan en este nivel explican que, si se organiza el aprendizaje pensando en los tiempos de la clase, se lograría tener un mayor grado de conocimiento del contenido y un mejor manejo de lo que ocurriría en aula durante el tiempo de instrucción (TS48, TS26, TS25, TS31). Lo anterior lo vemos reflejado en la siguiente TS:

...P4: Entonces si se tiene planificado los tiempos, ya se sabe cuándo empieza una idea y cuando se termina, entonces clase a clase es lo que uno va viendo. Esto te lleva a sentir mayor control de lo que sucede a pesar que a veces ocurren cosas inesperadas... (Profesor que enseña en GSE bajo).

Experiencia laboral

Los profesores dan cuenta que los años de experiencia logran optimizar los tiempos de planificación al grado de percibir mayor “rapidez” en las acciones realizadas en esta etapa (TS14, TS37, TS40). Asimismo, explican que la organización del tiempo instruccional es un periodo de continuo monitoreo de sus acciones pedagógicas al grado de percibir control de los contenidos (TS29, T27, TS36). En la siguiente cita se aprecia un ejemplo de estas explicaciones:

...P8: Entonces si yo planifico y quiero buscar algo que de verdad sea bueno, a lo mejor ya con el tiempo con la experiencia ya lo tengo, entonces quizás es más rápido, pero en un principio también se da el tiempo de buscar las cosas, se da el tiempo de revisarlo... (Profesora que enseña en GSE alto).

Facilitadores del Tiempo Instruccional

En cuanto a los facilitadores, las y los profesores argumentan que el apoyo “interdisciplinario” al interior del aula repercute en una mayor cobertura de las necesidades del estudiante durante el tiempo de instrucción (TS9, TS16, TS21, TS27). Estos apoyos de profesionales especialistas facilitan las acciones pedagógicas en aula. La cita siguiente es un ejemplo de este argumento:

...P4: Algo que facilitó la gestión del tiempo de clases es, bueno ya, el tener apoyo interdisciplinario que hay en el colegio... yo creo que igual con más personas, obviamente que estén capacitadas para hacerlo, sería súper bueno porque como te digo y te dije anteriormente, uno podría atender a más niños, a más niños a la vez... (Profesor que enseña en GSE bajo).

Asimismo, los profesores creen que la gestión y optimización del tiempo instruccional en aula se logra con la implementación de metodologías innovadoras dirigidas al interés del estudiante durante este tiempo (TS5, TS17, TS29, TS39). Así se expresa en esta cita:

...P6: Hay muchos conocimientos de diferentes estrategias y yo como una docente nueva pude aprender bastantes estrategias y aplicarlas en el aula... ese conocimiento que yo tengo, también lo puedo aplicar en este contexto y eso facilita mi labor dentro del aula en la gestión instruccional del tiempo... (profesora que enseña en GSE alto).

Acciones orientadas a la regulación del estudiante

Las y los profesores argumentan que la regulación conductual y la orientación atencional del estudiante, durante el tiempo de instrucción en aula, se facilita cuando las indicaciones son claras al momento de dar a conocer el contenido (TS12, TS20, TS25, TS44). Por lo tanto, esta acción permitiría mejorar los niveles atencionales y motivacionales, al mismo tiempo en que se optimiza la enseñanza durante la clase. La siguiente cita da cuenta en parte de esto:

...P2: Mis instrucciones son claras y precisas y, como te decía, todo es con tiempo... okey, tres minutos para hacer esto, cuatro minutos para hacer esto, cinco minutos para hacer esto?... Y de esa forma el alumno se controla y se autorregula mejor... (profesora que enseña en GSE alto).

El tiempo del cierre de la clase percibido como un obstaculizador

Los obstaculizadores del tiempo instruccional en enseñanza básica se observan en el cierre de la clase. Los profesores creen que un débil manejo en la etapa de cierre es provocado por los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y por invertir tiempo en el contenido (TS2, TS3, TS11, TS33). Entonces, las acciones pedagógicas durante el tiempo instruccional se ven desfavorecidas por las diversas formas de aprender que coexisten en aula. Las ideas mencionadas las podemos apreciar en las siguientes citas:

...P2: El cierre cuesta mucho hacerlo, por el mismo ritmo de los niños, porque como hay una diversidad de estudiantes dentro de la sala de clases no todos aprenden a la misma velocidad... hay algunos que requieren más tiempo, más mediación, más atención... (Profesora que enseña en GSE alto).

Solución asociada a la gestión del Tiempo Instruccional

Las y los docentes proponen como solución a la gestión del cierre de la clase el estar atento y autoobservación las elecciones pedagógicas durante el tiempo de instrucción, lo anterior implica para el profesorado no perder de vista el objetivo decidido en la etapa de planificación (TS15, TS24, TS31). En la siguiente cita se aprecia un argumento de cómo el objetivo de la clase podría ser una herramienta de micro gestión del tiempo en aula:

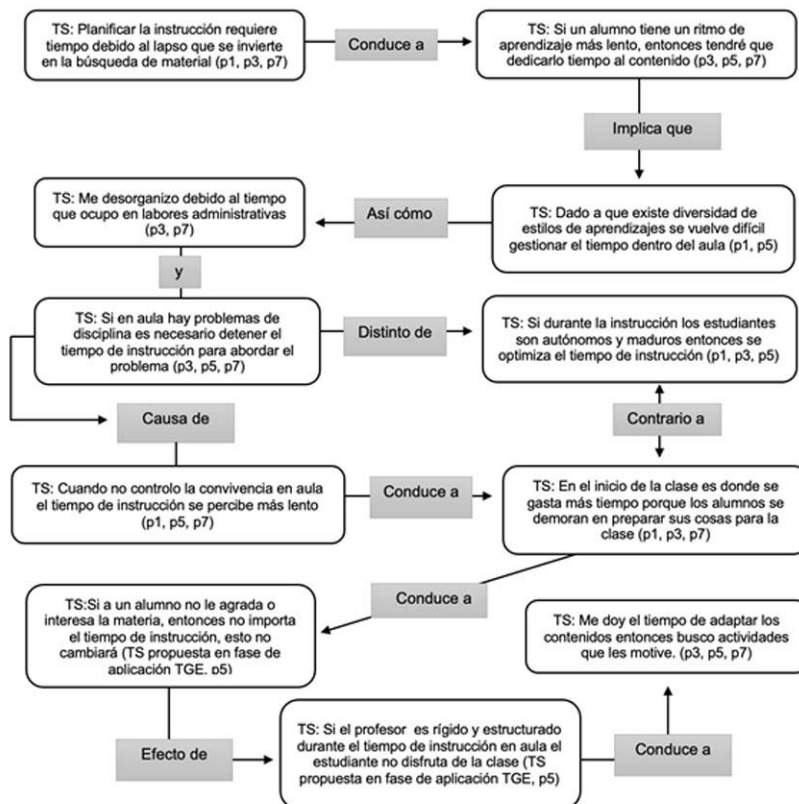
...P4: Aunque en una de las cosas que más fallamos los profesores es en el cierre de la clase... los 15 minutos de cierre es donde más fallamos nosotros, nos quedamos muy pegados en el desarrollo de la clase (...) porque el profesor no se enfoca en el objetivo de la clase, se va, se va, se va... eso nos pasa a varios... (Profesor que enseña en GSE bajo).

3.2 Teoría Subjetiva de Profesores acerca del Tiempo Instruccional en Educación Media

Se presenta un segundo modelo gráfico (ver Figura 2) que contiene la TS de los docentes en educación media.

Figura 2

Teoría Subjetiva del Tiempo Instruccional en Enseñanza Media (Modelo elaborado por un grupo de docentes en sesión junto a uno de los investigadores).



Nota: Al interior de los recuadros se observan TS reconstruidas expresadas por más de un profesor (a). Los conectores que se encuentran fuera de los recuadros simbolizan los patrones de relación escogidos por el grupo de docentes. Este modelo es creado de arriba hacia abajo, por tanto, se sugiere leer de izquierda a derecha y en orden descendente siguiendo las flechas.

Gestión del tiempo de planificación

Los profesores argumentan que se invierte tiempo en la planificación instruccional debido a la búsqueda de material didáctico, situación que va generando una mayor inversión de tiempo en este periodo (TS58, TS66, TS63, TS81). La siguiente cita fundamenta el argumento explicativo anterior:

...P1: mira, tú tienes que buscar estrategias, pensar en la clase, visualizar la enseñanza (...) a la vez gastas tiempo en eso, te quedas pegado planificando, a la larga eso hace quedar mucho rato planificando, pero luego cuando estás frente a los estudiantes notas que vale la pena invertir tiempo... (Profesora que enseña en GSE bajo).

El profesorado que enseña en este nivel explica que esta inversión de tiempo en la planificación se acrecienta cuando los estudiantes en aula poseen un estilo de aprendizaje pasivo, debiendo invertir más tiempo en la búsqueda de metodologías dirigidas a los “ritmos de aprendizajes” de los estudiantes y a la diversificación de la enseñanza durante el tiempo de clases (TS57, TS61, TS78). La siguiente cita da cuenta en parte de la explicación expresada:

...P3: Yo siempre estuve creando material extra y llevándoles material extra, porque no los podía tener en la sala haciendo nada. Y estos chicos que tenían un aprendizaje quizás más lento (...) el proceso enseñanza-aprendizaje en general eran más lento, aunque igual lograban los objetivos... (Profesor que enseña en GSE bajo).

Velocidad enlentecida y acelerada durante el Tiempo Instruccional

La percepción que tiene el docente respecto a la velocidad del tiempo varía dependiendo de la acción que ejerce al momento de lidiar con dificultades disciplinarias al interior del aula. Por una parte, cuando no se interviene la indisciplina el tiempo se vivencia enlentecido (TS 44, TS45), mientras que cuando se dedica tiempo a intervenir la falta de regulación y organización inicial de los estudiantes el tiempo se percibe más rápido (TS63, TS85). La siguiente cita ejemplifica en parte el argumento anterior:

...P3: Se pasa súper rápido... Bueno, aquí lo primero es que tienen que salir todos los alumnos para formarse si están en la sala, los alumnos están adentro, nosotros los sacamos para que se formen. Porque hasta cuarto medio todos tienen que salir a formarse antes de entrar (...) en eso muchas veces ocupa mucho tiempo... (Profesor que enseña en GSE bajo).

La motivación del estudiante como facilitador del Tiempo Instruccional

Con respecto a las TS que facilitan el tiempo instruccional en este nivel formativo se observa que, el desinterés del estudiante por el contenido instruccional orienta al docente a la búsqueda de actividades durante el tiempo de planificación. Esto con el fin de incentivar la motivación del estudiante durante el tiempo de instrucción en aula y así facilitar sus aprendizajes (TS51, TS62, TS72, TS84). En la siguiente cita podemos observar esta explicación:

...P7: Una estrategia es siempre tratar de acercarse a los intereses, que tal vez no les gusta inglés, pero puede que les guste, no sé, algún grupo que cante en inglés o tal vez, no sé (...) pero ponerlo desde un plano que sea de su interés en el tiempo de clases... (Profesora que enseña en GSE bajo).

Estilos de aprendizajes y acciones administrativas como obstaculizadores del Tiempo Instruccional

En relación a los obstaculizadores del tiempo instruccional en enseñanza media, los docentes creen que la diversidad en los “estilos de aprendizajes” limita la organización y gestión del tiempo de la estructura de la clase. Por ejemplo, perciben dificultades en la realización de un cierre que regule los aprendizajes de los estudiantes (TS43, TS50, TS55, TS83). Además, atribuyen que el tiempo de organización y planificación instruccional se ve interferido cuando deben realizar acciones administrativas no relacionadas con la socialización de la enseñanza. En la siguiente cita se aprecia un argumento sobre lo planteado:

...P5: Por ejemplo, el cierre cuesta mucho hacerlo, por el mismo ritmo de los niños, porque como hay una diversidad de estudiantes dentro de la sala de clases no todos aprenden a la misma velocidad (...) algunos se toman su tiempo, otros se distraen en sus celulares, siempre hay que pensar qué es lo esencial para el tiempo del cierre... (Profesora que enseña en GSE alto).

Fenómeno disciplinario durante el Tiempo Instruccional

En educación media se evidencian explicaciones subjetivas sobre cómo las prácticas de los profesores deben ir orientadas a intervenir la indisciplina durante el tiempo instruccional en la sala de clases. En este sentido, se observa que el fenómeno disciplinario es una variable de débil manejo por parte de los docentes, quienes la atribuyen a las características de los alumnos (TS 52, TS69, TS 73, TS 87). La siguiente cita refleja este argumento:

...P1: Problemas de disciplina (...) el obstáculo se genera en el tiempo en que, en cómo tú, claro, gestionas esto dentro de la sala porque, claro, tú puedes estar al frente de la pizarra enseñando, pero si se genera un problema de disciplina se distraen, se aburren... (Profesora que enseña en GSE bajo).

En cuanto al estilo de enseñanza, los docentes sustentan la hipótesis de que la rigidez en la figura del profesor(a) ocasiona que el estudiante se regule conductualmente, pero esto no garantiza que el alumno se comprometa con sus aprendizajes durante el tiempo de clases (TS47, TS65, TS75, TS89). La siguiente cita da cuenta en parte de esto:

...P5: Por ejemplo, yo encuentro que ella, sus clases son súper rígidas y los niños igual le hacen caso, pero siento que es más un caso por miedo, ella eh ¡ya quédate quieto si no te voy a anotar!... porque está ahí! ya, ¡para la casa!, es muy rígido como dije recién... (Profesora que enseña en GSE alto).

4. Discusión

El objetivo general de este estudio fue describir la construcción de las Teorías Subjetivas (TS) en relación al Tiempo Instruccional (TI) en docentes que se desempeñan profesionalmente en escuelas de la IV Región de Coquimbo (Chile).

Considerando los intereses de la investigación, al reconstruir las TS del TI en dos niveles de enseñanza diferentes se evidencian elementos en común. Tanto los docentes de enseñanza básica y media generaron TS que presentan causas y consecuencias asociadas al tiempo de planificación de la enseñanza. Este recurso cumple un rol clave a la hora de gestionar los contenidos instruccionales que serán enseñados durante el tiempo que dura la clase, generando como consecuencia un aumento de la motivación de los estudiantes para el aprendizaje (Marini y Rodríguez, 2020)

En cuanto a la estructura temporal de la clase, los docentes de ambos niveles formativos explican que los ritmos diversos de aprendizajes dificultan la realización de un cierre efectivo, esto porque el profesor se sitúa mayoritariamente en el tiempo de desarrollo del contenido instruccional. Este hallazgo, posible de entender como una debilidad en la gestión del tiempo del cierre de la clase, ha sido observado en algunas escuelas chilenas (Martín y Vergara, 2007), revelando que el cierre es la sección con menor tiempo de actividades por parte del profesorado y cuando esto ocurre, es posible pensar que los docentes tienen dificultades en la organización de este tiempo de cierre pedagógico.

Al analizar las TS de los docentes que enseñan en educación básica, se encontró que es en el tiempo de planificación donde los profesores atribuyen a la experiencia profesional un rol facilitador de la optimización del tiempo de planificación del aprendizaje, organizando de

mejor manera las acciones pedagógicas que se realizarán durante el tiempo de clases. Este hallazgo es similar a lo encontrado por [Martinic y Villalta \(2015\)](#) en su estudio con profesores de escuelas chilenas. En este estudio, se observó en las TS de docentes de educación básica una tendencia a iniciar acciones relacionadas con incentivar la motivación del estudiante, debido a la importancia que tiene esta variable socioemocional en los procesos de aprendizajes ([Cuadra et al., 2018](#)). Al respecto [D'Aloisio \(2017\)](#) sostiene que la construcción de relaciones sociales intrageneracionales en el espacio-tiempo escolar constituye una oportunidad para generar aprendizajes relevantes en la trayectoria académica del alumnado.

Las TS de los docentes que enseñan en educación básica revelaron que sigue siendo una limitante en el tiempo de aula la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Aquí el docente realiza un esfuerzo adicional al permanecer más tiempo planificando y diversificando la enseñanza para que las y los estudiantes durante el tiempo de instrucción aprendan de manera significativa ([Escobar et al., 2020](#)). Estos hallazgos se complementan con los resultados de [San Martín et al. \(2017\)](#), quienes plantean que si se aumenta la cantidad de horas para planificar adecuadamente el contenido, considerando la diversidad de los procesos de enseñanza, entonces aumentaría la carga laboral percibida por el profesor, lo que requiere permanecer más tiempo en esta etapa ([Rubio et al., 2019](#)).

Al reconstruir las explicaciones de los profesores de enseñanza media se visualiza una asociación entre la autonomía del estudiante con una mejor optimización del TI en aula. Esta creencia se estructura en el supuesto de que la madurez del estudiante le permitiría regular y orientar su comportamiento durante el tiempo de aprendizaje, generando en el docente la percepción de que el desarrollo de las actividades de aprendizajes, en el transcurso del TI, es más efectivo por el compromiso de sus estudiantes en dicho intervalo de tiempo ([Beauregard, 2017](#)). Sin embargo, esto difiere con las discusiones de [Cao \(2018\)](#), quien plantea que la toma de decisión del estudiante en el aula y el desarrollo de habilidades (por ejemplo, el pensamiento de orden superior) dependen en una primera instancia del profesor y el desempeño que este realiza en el TI. Esta habilidad del profesor para despertar interés y motivar el deseo de aprender influye en el uso del tiempo dentro del aula, ya que representa un conjunto de estrategias pedagógicas y recursos didácticos disponibles en el contexto del desarrollo de la clase ([Razo, 2016](#)).

Respecto a la gestión del tiempo en docentes de enseñanza media, se evidencia una orientación hacia el cumplimiento de los resultados de aprendizajes ([Martinic et al., 2013](#); [Martinic y Villalta, 2015](#); [Vercellino, 2016](#)), por tanto, cobra relevancia para el profesorado considerar una gestión del tiempo que le permita organizar estratégicamente aquello que enseñará. En relación a esto, se ha visto en profesores que enseñan en escuelas de alto rendimiento un mayor grado de conciencia y compromiso de las implicancias que tiene la gestión del tiempo de aprendizaje, viéndose reflejado en el empleo de diversas estrategias y modalidades de enseñanza durante el tiempo de clases ([Gutiérrez et al., 2017](#)).

Un hallazgo de este estudio son las TS relacionadas a una concepción temporal del tiempo ([Oyanadel y Buela-Casal, 2017](#); [Santamaría et al., 2019](#)), los profesores perciben el TI como un fenómeno que se piensa previamente (tiempo de planificación) a las acciones del momento en aula (tiempo de enseñanza) ([Razo, 2016](#)). Sobre esta vivencia del tiempo de enseñanza, [Jackson \(2000\)](#) sugiere agrupar las diversas acciones de los profesores en función de la temporalidad, así en una fase pre-activa se planifica y gestiona el contenido instruccional, mientras que en una fase interactiva se invierte tiempo socializando el contenido con los estudiantes, y en una fase post-activa se reflexiona la práctica pedagógica. En relación con lo anterior, los docentes del presente estudio elaboraron pocas TS sobre el tiempo post-activo, pero identifican la falta de un aprendizaje profesional colaborativo ([Vaillant, 2017](#)) y la ausencia de un tiempo estructurado para generar espacios de reflexión docente acerca del TI.

En esta investigación las reflexiones de los profesores sobre cómo gestionan el tiempo de lo que se enseña en aula revela implicancias en la carga laboral percibida por los docentes a propósito de la implementación de políticas educativas con foco en el tiempo y la gestión de los aprendizajes (Rubio et al., 2019; Simonse, 2017). Este escenario es complejo, ya que Chile es uno de los países con más horas de instrucción formal en la escuela, en comparación con otros países de Latinoamérica (OCDE, 2019). Dicha situación, en parte, es explicada por la tendencia a darle un uso poco efectivo a este recurso, evidenciando una brecha entre el tiempo disponible para ejecutar las clases y el TI (Murillo et al., 2016).

A nivel metodológico, el empleo de la Técnica Generación de Estructura (TGE) (Groeben y Scheele, 2000) permitió al profesorado adoptar un rol activo en el proceso de reconstrucción de las TS mediante la validación comunicativa (Flick, 2014). Asimismo, un aporte interesante de este estudio es la combinación del uso de la entrevista episódica con la TGE, dado que esta última herramienta comúnmente se encuentra asociada al uso de la entrevista semiestructurada. De esta manera, el uso de la entrevista episódica en esta investigación no solo favoreció la reconstrucción de las TS, sino que fue esencial en la reconstrucción gráfica de estas cogniciones del profesorado. Considerando el alto nivel de abstracción de este proceso, es necesario tomar como base la experiencia biográfica de los propios participantes, condición que se cumple al complementar los atributos de la entrevista episódica con la TGE.

Este estudio tiene limitaciones, a pesar de convocar a cada participante en la etapa de aplicación de la TGE, el uso de una sub muestra con bajo nivel de participantes (tres docentes) limitó las posibilidades de generar esquemas gráficos con mayor nivel de abstracción o representatividad. Por lo tanto, en futuras investigaciones se sugiere promover la participación de una mayor cantidad de docentes para lograr una mayor heterogeneidad en esta etapa (Flick, 2014). Por otra parte, aunque no se realizó en esta investigación, sería pertinente que en futuros estudios se documente el proceso de validación comunicativa de la TGE mediante grabaciones en video, contribuyendo al análisis de los datos cualitativos (Kindermann y Riegel, 2016).

5. Conclusión

En términos generales, se puede señalar que las TS y las vivencias del TI varían en relación al nivel de enseñanza en el que labora el profesorado, si consideramos enseñanza básica, docentes que invierten tiempo en planificar el contenido logran percibir mejor manejo de la enseñanza durante el TI. A nivel temporal, aquellos con mayor experiencia profesional refieren percibir velocidad acelerada del TI y sus argumentos señalan que la experiencia facilita la gestión de objetivos de aprendizajes en menos tiempo.

Las perspectivas del profesorado de enseñanza básica dan cuenta que la presencia de profesionales especialistas, las instrucciones precisas, las tareas de periodos cortos favorece la cobertura de los contenidos instruccionales durante el tiempo de clases. Estas acciones contribuyen a que sea efectiva la implementación de metodologías innovadoras durante el TI.

En el presente estudio se evidencian en las explicaciones subjetivas de docentes de enseñanza media cierta orientación hacia el cumplimiento de los resultados de aprendizajes, sus argumentos dan cuenta de TS que inician acciones para facilitar los aprendizajes durante el TI, desde la implementación de didácticas motivadoras hasta la planificación de acciones pensando en los estilos y ritmos de aprendizajes.

Las tensiones sobre el TI contenidas en las explicaciones de docentes de enseñanza básica y enseñanza media denotan acciones que son percibidas e interpretadas fuera de su locus de control. Por un lado, las TS en enseñanza básica expresan que un débil manejo del tiempo de cierre ocurre cuando se olvida del objetivo de clases, mientras que en enseñanza media, los obstáculos del TI se explican por el estilo de aprendizaje e indisciplina del estudiantado.

Finalmente, los resultados de esta investigación contribuyen a la promoción de procesos reflexivos en la formación inicial y continua de los docentes respecto al accionar pedagógico, desde una reconstrucción de soluciones que acompañen la gestión del tiempo escolar y con ello la instrucción del aprendizaje. También orienta metodológicamente, sobre cómo elaborar modelos comprensivos en base a técnicas y procedimientos que permiten interceptar el conocimiento subjetivo con la experiencia del profesorado, en un proceso donde estos profesionales pueden validar de manera activa y colectiva la TS reconstruida.

Agradecimientos

Este estudio fue financiado por la Dirección de Investigación y Desarrollo de la Universidad de La Serena (DIDULS Regular No. PR17231).

Referencias

- Abadzi, H. (2009). Instructional Time Loss in Developing Countries: Concepts, measurement, and implications. *The World Bank Research Observer*, 24(2), 267-290. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkp008>.
- Adams, R., y Blair, E. (2019). Impact of Time Management Behaviors on Undergraduate Engineering Students' Performance. *SAGE Open*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1177%2F2158244018824506>.
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile. (2022). *Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/Lineamientos-evaluacion-etica.pdf>.
- Beauregard, G. (2017). Análisis de la efectividad docente en un cuerpo académico. División académica de educación y artes. *Cinzontle*, 9(1), 23-28.
- Bortoluzzi, M., y Catalán, J. (2014). Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. *Psicología Escolar e Educacional*, 18, 151-159. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100016>.
- Brinkerhoff, E., y Roehrig, A. (2014). *No more sharpening pencils during work time and other time wasters*. Heinemann.
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- Cabrera, V., y Herrera, P. (2016). Una escuela con nuevos ritmos: percepciones sobre el uso del tiempo escolar. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 55(1), 20-37.
- Catalán, J. (2011). Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones* (pp. 187-216). Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53-65.
- Clark, C., y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock, MC, editor. *La investigación de la enseñanza*. Paidós.
- Cao, H. (2018). Teachers' Capacity of Instruction for Developing Higher – Order Thinking Skills for Upper Secondary Students – A Case Study in Teaching Mathematics in Vietnam. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10(1), 8-19. <https://doi.org/10.18662/rrem/33>.
- Creswell, J., y Poth, C. (2016). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). Sage publications.

- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basic of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. (3n ed). Thousand Oaks: Sage.
- Cuadra, D., y Catalán, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324.
- Cuadra, D., Castro, P. J., Vystrčilová, P., y Jancic Mogliacci, R (2017). A review of research on teachers' subjective theories: contributions to the study of teacher education. *Psychology and Education an Interdisciplinary Journal*, 54(3), 1-22.
- Cuadra, D., Salgado, J., Leria, F., y Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659>.
- D'Aloisio, F. (2017). "Jóvenes y sociabilidad escolar: aprendizajes que sostienen determinado orden social". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 101-115. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1510509112016>.
- Eriksson, E., Björklund, L., y Thornberg, R., A. (2018). Qualitative Study of Primary Teachers' Classroom Feedback Rationales. *Educational Research*, 60(2), 189-205. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2018.1451759>.
- Escobar, M., Muñoz, D., Piñones, C., y Cuadra, D. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información tecnológica*, 31(5), 139-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>.
- Ferreira, D. (2021). *Teorías subjetivas de profesores(as) sobre gestión del tiempo* [tesis de máster, Universidad de Concepción]. Repositorio Bibliotecas UdeC. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/8998>.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5nd Ed.). Sage.
- Flick, U. (2019). *An introduction to Qualitative Research* (6th ed.). Sage.
- Flick, U. (2020). *Introducing research methodology*. Sage.
- Groeben, N., y Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002105>.
- González, R., Meza, O., y Castro-Carrasco, P. (2019). Teorías subjetivas de docentes sobre la implementación de los objetivos transversales en un contexto complejo. *Psicoperspectivas*, 18(2), 6-17. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1341>.
- Gutiérrez, G., Chaparro, A., y Azpillaga, V. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación Educativa*, 17(74), 41-59.
- Jackson, P. (2000). *La vida en las aulas*. Morata.
- Klepser, R., Weitzel, H., y Barth, A. (2016). Qualitative Approaches to Actual Problems in Education: The Structure-formation Technique as a Tool for Exploring, Analyzing, and Promoting Students' Conceptions about Scientific Inquiry. *Qualitative Psychology Nexus*, 14, 59-90.
- Kindermann, K., y Riegel, U. (2016). Subjective theories of teachers: Variations and methodical modifications of a research program. *Forum Qualitative Research*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-17.2.2486>.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-40.
- León, A. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 869 -884.

- Marini, G., y Rodríguez, J. (2020). Images of the school times un Chile: Organizing Times, Revealing pedagogies. *Visual Communication*, 19(4), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1470357219891747>.
- Martinic, S., y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 3-20.
- Martinic, S., Vergara, C., y Huape, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135.
- Martinic, S., y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles Educativos*, XXXVII,147, 28-49.
- Murillo, J., Hernández, C., y Martínez, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas en donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, 38 (151), 55-70.
- OCDE. (2017). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017>.
- OCDE. (2019). *Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS 2018 Results* (Vol 1), OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Oyanadel, C., y Buela-Casal, G. 2017). Percepción del tiempo y salud: La influencia del perfil temporal equilibrado (BTP) y el perfil temporal negativo (NTP) en la salud física y mental. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 26(3), 296-306.
- Pajares, F. (1992). Teachers beliefs and education research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 63(3), 307-332.
- Razo, A. (2016). Tiempo de aprender. El aprovechamiento de los periodos en el aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639.
- Rivkin, S., y Schiman, J. (2015). Instructional time, classroom quality and academic achievement. *The Economic Journal*, 125, 425-448.
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 83-104.
- Rogers, J., y Mirra, N. (2014). *It's about time - Learning time and educational opportunity in California High Schools*. Los Angeles, CA: UCLA IDEA.
- Rubio, J., Cuadra-Martínez, D., Oyanadel-Véliz, C., Castro-Carrasco, P. J., y González-Palta, I. (2019). Tiempo Escolar: una Revisión Teórica sobre Estudios Empíricos Realizados en Centros Educativos Latinoamericanos. *Perfiles Educativos*, XII(164), 100-117. <http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>.
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C., y Wyman, I. (2017). Pre-service teacher training for inclusive education. Analysis of three Chilean Programs of Pedagogy in Elementary Education that Emphasize Inclusive Education. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52.
- Saifi, I., Hussain, M., Salamat, I., y Bakht, I. (2018). Impact of Classroom Management on Students Achievement at University Level. *Asian Innovative Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 13-27.
- Sánchez, M., y Corte, F. (2017). Estudio exploratorio sobre la extensión de la jornada escolar y sus efectos en los maestros de primaria en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 47(2), 59-84.

- Santamaría, A., Cubero, M., y de la Mata, M. (2019). Towards a cultural psychology: Meaning and social practice as key elements. *Universitas Psychologica*, 18(1), 1-16. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-1.tcpm>.
- Simonse, E. (2017). *El aumento en las horas en la escuela no basta para introducir las habilidades del siglo XXI*. Comunicaciones CIAE. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=1032&externo=boletin.
- Scheele, B., y Groeben, N. (1998). *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tubingen.
- Scheerens, J. (2014). *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a Review and Meta-Analysis*. Springer.
- Strasser, K., Lissi, M., y Silva, M. (2009). Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *Psykhé*, 18(1), 85-96.
- UNESCO. (2015). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia una educación de calidad para todos*. Oficina Regional UNESCO, Santiago.
- Ugwulashi, C. (2013). Time Management: Essential Tool For Teaching and Learning Improvement in Challenging. *Educational Research International*, 1(2), 61–68.
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas* (pp. 263-294). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Vercellino, S. (2016). Ampliación del Tiempo y dispositivo Escolar: oportunidades y resistencias. *Educação & Realidade*, 41(4), 1005-1025. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661082>.
- Yana, M., y Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en la jornada escolar completa: caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco - Puno Perú. *Journal of High Andean Research*, 20(1), 137-148. <https://doi.org/10.18271/ria.2018.337>.
- Zuure, D. (2016). Children's Right to Education: Examination of the Role of Head Teachers in Effective Instructional Time Management in Junior High Schools in Ghana. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*, 2(4), 1194-1211.



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>

Percepções de discentes em engenharia sobre as atividades remotas do início da pandemia Covid-19

Sergio Augusto Rodrigues^a, Valéria Cristina Rodrigues-Sarnighausen^a, Alexandre Dal-Pai^a, Rogério Ferreira Sgoti^b e Felipe Korbus-Suttili^a

Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências Agrônômicas, Botucatu-SP^a. Brazil. Faculdade de Tecnologia de Botucatu, Botucatu-SP^b. Brasil


Recibido: 19 de diciembre 2022 - Revisado: 20 de marzo 2023 - Aceptado: 15 de mayo 2023


RESUMO


Para atender o caráter excepcional do período pandêmico da Covid-19, as instituições de ensino se reestruturaram, por meio de práticas de ensino em plataformas *online*. Neste contexto, analisou-se as percepções dos discentes em engenharia sobre as práticas remotas, considerando o tipo de ingresso na universidade: sistema universal ou de reserva de vagas. Um estudo observacional foi realizado com questões para caracterizar o perfil sociodemográfico, a infraestrutura, opiniões sobre aspectos didáticos, tempo de dedicação, interação discente-docentes. Observou-se que a interação entre discentes-docentes foi a mais prejudicada e o tempo de dedicação mostrou maior diferença entre os dois grupos.


Palavras-chave: Método de ensino; aprendizagem *online*; relação professor aluno; relações entre pares; comportamento do aluno.

*Correspondencia: Sergio Augusto-Rodrigues (S. Augusto-Rodrigues).

 <https://orcid.org/0000-0002-2091-2141> (sergio.rodrigues@unesp.br).

 <https://orcid.org/0000-0003-3943-0211> (valeria.sarnighausen@unesp.br).

 <https://orcid.org/0000-0002-1283-901X> (dal.pai@unesp.br).

 <https://orcid.org/0000-0002-2990-8587> (rogerio.sgoti@fatec.sp.gov.br).

 <https://orcid.org/0000-0002-6080-927X> (felipe.suttili@unesp.br).

Perceptions of engineering students on remote activities during the beginning of the Covid-19 pandemic

ABSTRACT

To cope with the exceptionality of the Covid-19 pandemic period, educational institutions have restructured their teaching practices with the use of online platforms. In this context, the perceptions of engineering students about distance practices were analyzed, considering the type of admission to the university: general admission or reserved seats. An observational study was carried out with questions to characterize the sociodemographic profile, infrastructure, opinions on didactic aspects, time of dedication, student-teacher interaction. It was observed that student-teacher interaction was the most affected and the time of dedication presented the greatest difference between the two groups.

Keywords: Teaching method; online learning; teacher-student relationship; peer relationships; student behavior.

Percepciones de los estudiantes de ingeniería sobre las actividades a distancia durante el inicio de la pandemia del Covid-19

RESUMEN

Para hacer frente a la excepcionalidad del período de la pandemia de Covid-19, las instituciones educativas se han reestructurado, a través de prácticas de enseñanza en plataformas en línea. En este contexto, se analizaron las percepciones de los estudiantes de ingeniería sobre las prácticas a distancia, considerando el tipo de ingreso a la universidad: sistema universal o reserva de vacante. Se realizó un estudio observacional con preguntas para caracterizar el perfil sociodemográfico, infraestructura, opiniones sobre aspectos didácticos, tiempo de dedicación, interacción alumno-docente. Se observó que la interacción entre alumnos-docentes fue la más afectada y el tiempo de dedicación presentó la mayor diferencia entre los dos grupos.

Keywords: Método de enseñanza; aprendizaje en línea; relación profesor-alumno; relaciones entre pares; comportamiento del alumno.

1. Enunciado do problema e objetivo

As transformações tecnológicas dos últimos anos, com a maior democratização de acesso à informação, espaços colaborativos e plataformas *e-learning* disponíveis (Pinto & Leite, 2020), têm proporcionado mudanças culturais e comportamentais em todos os aspectos da sociedade, em especial no setor educacional (Moreira & Schlemmer, 2020). É vasta a literatura com reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem utilizando recursos digitais, metodologias ativas ou ensino híbrido buscando propiciar um maior protagonismo aos discentes e colaborar para que a busca por conhecimento seja estimulada (Mill & Santiago, 2021; Pinto & Leite, 2020; Rondini et al., 2020; Sgoti, 2020; Zilles Borba et al., 2019).

Nesta perspectiva de reformulação dos cursos de graduação em engenharias, entidades como a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e a Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI), lançaram em 2018, baseado no Processo de Bolonha (Bologna Process, 1999), um documento com diretrizes e recomendações para reestruturação dos cursos frente às demandas do mercado de trabalho (Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2018). O mercado de trabalho atual, globalizado e transformado, requer um engenheiro que tenha uma formação baseada em preceitos como: empreendedorismo, trabalho em equipe multidisciplinar, desenvolvimento e administração de projetos, liderança e capacidade de aprendizado independente. Assim, para que as instituições de ensino formem profissionais com este perfil, estimular a proatividade do discente por meio de metodologias ativas, com o uso de tecnologias digitais é um caminho viável na busca de um profissional adaptado, dinâmico e com pensamento crítico, fatores indispensáveis para gerir a sua própria aprendizagem, bem como a sua futura carreira (Sgoti & Mill, 2020).

Ademais, com a mudança de comportamento, principalmente das gerações mais jovens, o ensino tradicional, com conteúdo transmitido oralmente ou em “quadro-negro”, torna-se cada vez menos atraente ao aluno. Assim, a utilização dos recursos tecnológicos torna-se cada vez mais necessário e o ensino a distância ou híbrido têm contribuído para acelerar esse processo, principalmente quanto a necessidade de uso de novas tecnologias e ao desenvolvimento de competências como proatividade e independência, uma vez que o discente precisa se organizar frente à necessidade de dedicação aos estudos, obedecendo o seu ritmo de aprendizagem, busca-se retirar o foco do professor, dando mais protagonismo ao discente (Sgoti & Mill, 2020; Tori, 2015). Tais competências podem, também, ser desenvolvidas tendo por base aquilo que Paulo Freire apresentou em sua pedagogia da autonomia (Freire, 1996), quando afirma que “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua dependência. Sua autonomia que se funda na responsabilidade que vai sendo assumida” (Freire, 1996, p. 48). Por isso, esse autor acrescenta que “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade” (Freire, 1996, p. 55).

Com o advento da pandemia, em dezembro de 2019 na China, causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2) (Ministério da Saúde, 2020; World Health Organization, 2020), o uso de plataformas *online* de aprendizagem ganhou notoriedade e catalisou mudanças emergenciais no ensino presencial, devido ao decreto de lei do governo do Estado de São Paulo instituindo um período de quarentena (Decreto-Lei No 64.881, de 22 de Março de 2020, 2020) e, concomitantemente, à suspensão das atividades presenciais nas universidades brasileiras a partir da segunda quinzena do mês de março de 2020 (Portaria No 343, de 17 de Março de 2020, 2020; Medida Provisória No 934, de 1o de Abril de 2020, 2020). Visando atender as novas regras de caráter excepcional, os professores tiveram que reformular suas práticas de ensino e, consequentemente, houve uma reestruturação das instituições para acompanhar essas mudanças,

tornando o processo lento e gradual na utilização de novas tecnologias no ensino presencial antes da pandemia, em uma necessidade imediata para manutenção das aulas em formato não presencial (Alves et al., 2021; Lucas & Moita, 2020; Rondini et al., 2020; Sanchez Júnior et al., 2021; Sgoti, 2020; Vercelli, 2020).

Durante o período emergencial de readequação para atender a necessidade de isolamento social, o setor educacional brasileiro fez uso do ensino remoto emergencial, pelos cursos que não eram legalmente ministrados à distância (Casagrande et al., 2022; Hodges et al., 2020). Ressalta-se que o termo “remoto” foi adotado, pois as aulas emergenciais basicamente ocorreram de forma síncrona, ou seja, com professores distantes geograficamente, mas com sua presença em ambientes virtuais ou videoconferências, visando minimizar os efeitos do isolamento social dos discentes (Hodges et al., 2020; Moreira & Schlemmer, 2020; Vercelli, 2020; Welsen et al., 2020).

Neste contexto, o ensino remoto emergencial foi encarado como uma oportunidade para acelerar os esforços das instituições na reestruturação do ensino presencial, em especial para os cursos de engenharia, visando suprir as demandas indicadas nas diretrizes e recomendações de ensino para atender as demandas do mercado propostos pela CNI (Confederação Nacional da Indústria (CNI), 2018).

No entanto, maiores investimentos são necessários para implementar um ambiente educacional de apoio ao discente, que possibilite o desenvolvimento de competências importantes na formação de um engenheiro protagonista em um tempo de transição das maneiras de se apropriar do conhecimento (Hodges et al., 2020; Wang et al., 2019). Ocorre que a implantação deste ambiente completo de apoio leva tempo para ser identificado e estruturado. E no contexto de pandemia, o ensino remoto foi implementado, não visando recriar um ambiente educacional robusto, mas prover acesso temporário a orientações e apoio instrucional (Avelino & Mendes, 2020; Hodges et al., 2020). Além de que o formato das aulas é apenas um aspecto instrucional (Davis et al., 2013; Zhao & Frank, 2003), organizado especialmente para dar suporte aos alunos, tanto no aspecto acadêmico como social.

Assim, implementar esse ambiente de apoio ao aluno no ensino, tanto presencial quanto remoto, é desafiador e requer tempo. O período e o empenho comumente dedicados ao desenvolvimento de um curso de qualidade estão em contradição com a necessidade de “colocá-lo *online*” de forma abrupta, como o período de pandemia exigiu. Assim, os cursos *online* elaborados dessa forma não devem ser confundidos com uma solução de longo prazo, mas reconhecidos como uma resposta rápida para um problema imediato (Avelino & Mendes, 2020; Davis et al., 2013; Hodges et al., 2020; Zhao & Frank, 2003).

Como no ensino presencial, para a elaboração de um ensino *online* de qualidade, além de um ambiente educacional propício e a utilização das ferramentas tecnológicas disponíveis, é necessário um exímio conhecimento dos discentes, pois cada turma apresenta características diferentes e, a adequação destas ferramentas de aprendizagem ao perfil dos discentes produzirá melhores resultados e desfechos mais efetivos. Neste sentido, observa-se muitos estudos levantando as percepções de discentes ou docentes sobre o uso de tecnologias digitais utilizadas no ensino *online*, destacando a importância deste conhecimento no planejamento de atividades mais adequadas às condições dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (Alves et al., 2021; Badia et al., 2019; Costa et al., 2020; Golgher, 2021; Machado et al., 2020; Paulo et al., 2020; Seabra et al., 2020; Vercelli, 2020).

Ressalta-se que o conceito de percepção do estudante neste estudo está atrelado ao exercício de avaliar a si mesmo, diante do processo de aprendizagem, e a metodologia utilizada no sentido de compreensão e conscientização das ações, das atividades, de estar ou não motivado, entre outros aspectos (Matos & Jardimino, 2016). Muthuprasad et al. (2021) relatam sobre a importância de se analisar como os estudantes “enxergam” as metodologias utilizadas e como se veem diante do processo de aprendizagem, pois estas informações são ferramenta para reflexão e construção de estratégias de possíveis mudanças para melhoria do processo de ensino – aprendizagem. Neste contexto, propõe-se como questões para esta pesquisa: Quais as percepções dos estudantes de engenharia em relação a sua aprendizagem frente as diferentes abordagens de ensino remotas utilizadas nas disciplinas ministradas pelos docentes no primeiro semestre de 2020, em meio à pandemia de COVID-19? Há diferenças nas percepções entres os estudantes que ingressaram pelo sistema universal ou pelo sistema de cotas?

Este levantamento foi realizado na Universidade Estadual Paulista (Unesp), uma das maiores universidades do Brasil, com campi espalhados em todo estado de São Paulo (UNESP, 2020), a qual por meio da Portaria Unesp 122/2020 determinou as diretrizes para adaptação emergencial das disciplinas de graduação para atividades não presenciais devido a pandemia (Portaria Unesp No 122/2020, 2020). Vale ressaltar também que a instituição de ensino objeto deste estudo e, conseqüentemente o projeto político pedagógico do curso de Engenharia em questão, em consonância com a portaria MEC nº 4059 de 2004, permite o oferecimento de disciplinas não presenciais em até no máximo 20% da carga horária total do curso (Resolução Unesp No 58, 10/04/2012, 2012, que altera a Resolução UNESP nº 74, de 27 de novembro de 2006), mantendo esse limite apesar da Portaria 1428/2018 do MEC que estabeleceu um limite de até 40% de carga horária não presencial para cursos de ensino superior em instituições credenciadas em ambas modalidades (presencial e a distância). Já como política de inclusão social, desde o processo seletivo de discentes para ingresso na universidade, por meio da Resolução 43/2013 (Resolução Unesp No 43, DE 27 de Agosto de 2013, 2013), foi estabelecido um Sistema de Reserva de Vagas para candidatos que frequentavam o ensino médio em escolas públicas ou que se autodeclaravam pretos, pardos ou indígenas (SRV). Para todos os cursos, 50% das vagas são reservadas para o ingresso via SRV e 50% para o sistema universal (SU). Avaliar o sistema de ingresso é importante, pois estudos anteriores indicam que a evasão pode depender do tipo de ingresso na universidade (Massini-Cagliari et al., 2021), no entanto, não há indícios de diferenças relevantes no desempenho acadêmico (Galhardo et al., 2020).

Neste contexto, o estudo torna-se relevante e justifica-se para a conjuntura do ensino presencial e formação atual do engenheiro, pois informações a respeito da percepção dos discentes quanto as diferentes abordagens de ensino remoto, como as realizadas de forma não presencial durante a pandemia, trazem subsídios aos docentes e coordenação de curso para uma possível estruturação de disciplinas optativas que possam ser oferecidas de forma não presencial, assim como disciplinas com parte da carga horária realizada de forma remota (semipresenciais), também previstas no projeto político pedagógico de alguns cursos presenciais, preconizado pela Resolução Unesp No 58, 10/04/2012.

Portanto, objetivou-se identificar e analisar as percepções dos discentes a respeito das formas de ensino conduzido pelos docentes durante a pandemia, considerando o tipo de ingresso na universidade (SU ou SRV), trazendo informações relevantes, em um futuro pós pandemia, para elaboração de estratégias de um potencial método híbrido de ensino, complementando e enriquecendo a experiência de aprendizagem do curso.

2. Desenho metodológico

Um estudo observacional, por meio de uma pesquisa descritiva de abordagem quantitativa, foi realizado com discentes matriculados no curso de graduação em Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia (único curso de engenharia do campus) da Faculdade de Ciências Agrônômicas da Unesp campus de Botucatu, no primeiro semestre de 2020, nas disciplinas de Introdução à Ciência da Computação, Física I (primeiro ano), Termodinâmica Aplicada e Estatística (segundo ano), pertencentes ao eixo de formação básica, e nas disciplinas de Fenômenos de Transporte e Operações Unitárias (terceiro ano) e Modelagem e Simulação (quarto ano), pertencentes ao eixo profissionalizante. A unidade de ensino possui outros dois cursos de engenharia (na área agrícola e florestal), porém, o curso objeto deste estudo foi escolhido por ser o mais recente e composto por uma equipe de docentes mais novos, contratados entre 2015 e 2017.

Esta pesquisa foi apreciada pelo comitê de ética em pesquisa e aprovada, em agosto de 2020, com o certificado de apresentação e apreciação ética (CAAE) de número 36444620.7.0000.5411.

Os discentes foram convidados a participar, por e-mail, após o encerramento das disciplinas do primeiro semestre. Todas as informações a respeito da pesquisa foram esclarecidas na abordagem inicial e no termo de consentimento livre e esclarecido (TCL), disponibilizado ao acessar o *link* para o questionário *online* (disponibilizado entre os dias 25 de setembro a 20 de outubro de 2020) sendo garantido o sigilo das informações fornecidas e a não identificação do respondente. Por se caracterizar um estudo populacional, nenhum procedimento inferencial de análise de dados foi utilizado. Dos 170 discentes matriculados, 111 responderam ao questionário após esclarecimentos e a leitura do TCL.

Os dados foram coletados por um questionário estruturado e previamente testado em formato eletrônico, com questões estimuladas fechadas e espontâneas abertas. As questões foram organizadas em 6 eixos, os quais buscavam caracterizar: 1-perfil sociodemográfico e infraestrutura disponível, 2-aspectos didáticos, 3-tempo de dedicação, 4-interação discente / motivação e 5-interação discente-docentes. As questões dos eixos relacionados com os aspectos didáticos, tempo de dedicação e interação buscaram mensurar, por meio de uma variável qualitativa ordinal, a percepção (ou opinião) dos discentes por meio de respostas em uma escala ordinal de nota (escala *likert*) para seu grau de concordância com as afirmações apresentadas, sendo 1 indicando que discordam totalmente da afirmação, 2 que discordam, 3 nem discordam nem concordam, 4 discentes que concordam e a nota 5 que concordam totalmente. Os dados coletados foram organizados e analisados por técnicas estatísticas exploratórias (frequências, medidas de tendência central e de variabilidade) no ambiente computacional R (Bussab & Morettin, 2011; R Core Team, 2020).

Para cada questão também foi obtida a razão de concordância (RC), dada por $RC = \frac{C+CT}{D+DT}$, com C e CT representando os percentuais de discentes que escolheram um grau de concordância (nota igual a 4) e concordância totalmente (nota igual a 5), enquanto D e DT representam o grau de discordância (nota 2) e o grau discordância totalmente (nota 1).

Para a variável de avaliação geral das atividades remotas, as frequências percentuais e a razão de avaliação (RA) foram obtidas, sendo que $RA = \frac{\% (respostas\ ótimo+bom)}{\% (ruim+péssimo)}$.

Para fomentar uma reflexão sobre os efeitos das abordagens de ensino remoto no ensino de engenharia, buscou-se avaliar a percepção dos discentes sobre as atividades adotadas, considerando os diferentes perfis relacionados com o tipo de sistema de ingresso na universidade. Assim, os resultados foram apresentados de forma global e separadamente para discentes ingressantes pelo SU e por algum SRV.

3. Resultados e discussão

Considerando o caráter populacional deste estudo, os dados foram analisados de forma descritiva por meio de medidas resumo e métodos gráficos, não sendo aplicado nenhum procedimento inferencial. Inicialmente os entrevistados foram caracterizados quanto ao perfil sócio demográfico e infraestrutura disponível para as atividades remotas. Posteriormente, caracteriza-se a concordância quanto aos aspectos didáticos, tempo de dedicação, interação discente / motivação e interação discente-docentes.

3.1 Caracterização sociodemográfica e infraestrutura

Observa-se na Tabela 1 que os discentes participantes possuem idade média de 20,8 anos, 57,7% são do sexo feminino e 54,1% moram em domicílios com 4 a 5 pessoas. Destaca-se que 54,1% ingressaram na universidade por meio de vestibular no SU e 43,2% utilizaram algum SRV.

Tabela 1

Caracterização sociodemográfica dos discentes.

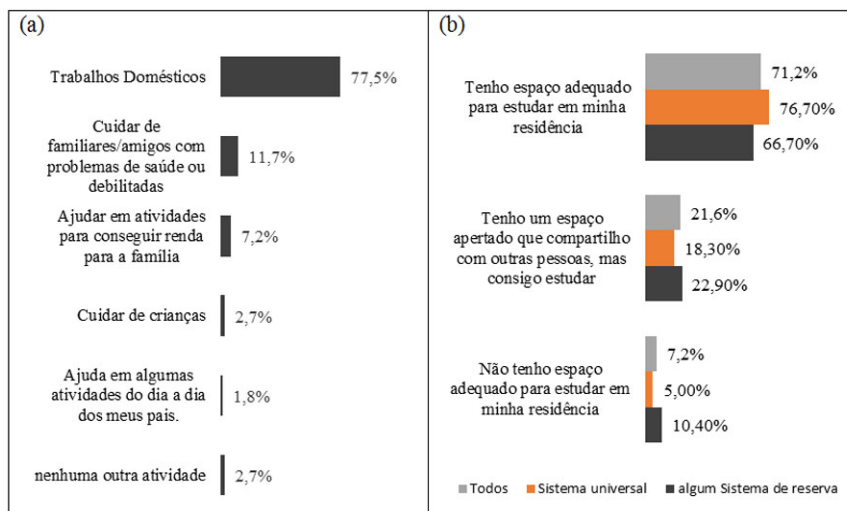
Variáveis		Total (N=111)
Idade	Média (Desvio Padrão)	20,8 (1,54)
	Mediana [Min, Max]	21,0 [18,0, 26,0]
Sexo (N, %)	Feminino	64 (57,7%)
	Masculino	47 (42,3%)
Pessoas residentes no domicílio (N, %)	Moro sozinho	2 (1,8%)
	De 2 a 3 pessoas	38 (34,2%)
	De 4 a 5 pessoas	60 (54,1%)
	6 pessoas ou mais	11 (9,9%)
Ano de Ingresso (N, %)	2017 ou menos	26 (23,4%)
	2018	35 (31,5%)
	2019	27 (24,3%)
	2020	23 (20,7%)
Forma de ingresso (N, %)	SU - vestibular sem pré-requisito)	60 (54,1%)
	Sistema de Reserva de vagas p/ Educação Básica	43 (38,7%)
	Outro sistema de reserva	5 (4,5%)
	Não respondeu	3 (2,7%)

Fonte: Autoria própria.

Durante o período de atividades remotas, 71,2% dos discentes declararam que o espaço físico de sua residência era adequado para os estudos (Figura 1b). Considerando o sistema de ingresso, este percentual é menor entre os ingressantes pelo SRV (66,7%). Já 21,6% declararam que tinham um espaço apertado compartilhado com outras pessoas, com um percentual maior entre os ingressantes pelo SRV (Figura 1b). Além disso, o percentual de discentes que declararam que não tinham espaço adequado para estudar em suas residências, entre os que ingressaram pelo SRV, é o dobro dos que ingressaram pelo SU. Estes resultados indicam uma diferença entre os grupos de discentes quanto a estrutura física disponível, o que pode impactar na aprendizagem.

Figura 1

Compartilhamento de tempo (a) e espaço para as atividades remotas (b)



Fonte: Autoria própria.

Percebe-se também que 77,5% compartilharam o tempo para a realização das atividades com algum trabalho doméstico, enquanto aproximadamente 12% têm necessidade de cuidar de familiares ou amigos com problema de saúde (Figura 1a). Quanto a infraestrutura de acesso à internet, de forma geral, os discentes declararam que possuem um celular para uso individual, 90,1% possuem notebook, sendo 79,3% de uso individual e 10,8% compartilham com outra pessoa, 70,3% não possuem um desktop em sua residência, 10,8% possuem desktop para uso individual e 91% não possuem tablet.

Apesar da disponibilidade de equipamentos, destaca-se que a qualidade percebida do principal acesso à internet foi declarada como ruim ou péssima para 7,2% dos discentes, 24,3% avaliam como regular e 68,5% acreditam que sua internet é ótima ou boa. No entanto, o percentual de avaliação ruim ou péssimo entre os discentes ingressantes pelo SRV foi de quase 12%, enquanto entre os discentes do SU foi de 3,4% (Tabela 2). Estes resultados podem estar relacionados com a condição social e financeira menos favorável dos discentes no sistema SRV, indicando dificuldade maior deste grupo para realização das atividades remotas no início da pandemia.

A percepção distinta da qualidade de acesso à internet reflete-se também na opinião dos discentes quanto aos possíveis prejuízos em realizar as atividades remotas: 16,2% acreditam que houve prejuízo na realização das mesmas e 24,3% que talvez tenha havido prejuízo, sendo que entre os discentes do SRV esses percentuais são superiores ao compararmos com o grupo do SU. Na implementação do ensino remoto emergencial, os docentes passaram a utilizar tecnologia de *webconferências* para as aulas síncronas, principalmente o *Google Meet* e ambientes virtuais, como o *Moodle* e *Google Classroom*. No entanto, a maioria dos discentes dos dois grupos, quando questionados sobre o ambiente virtual, declararam preferência pelo Classroom (Tabela 2).

Tabela 2

Qualidade do acesso à internet e ambiente virtual preferido.

Variáveis	SRV N (%)	SU N (%)	Total N (%)
Qualidade do acesso à internet			
Ótima / Boa	31 (60,8%)	45 (75,0%)	76 (68,5)
Regular	14 (27,4%)	13 (21,7%)	27 (24,3%)
Ruim / Péssima	6 (11,8%)	2 (3,3%)	8 (7,2%)
Houve prejuízo na realização das atividades remotas devido a qualidade da internet			
Não	28 (54,9%)	38 (63,3%)	66 (59,5%)
Sim	10 (19,6%)	8 (13,3%)	18 (16,2%)
Talvez	13 (25,5%)	14 (23,3%)	27 (24,3%)
Ambiente remoto que mais gostou			
Google Classroom	44 (86,3%)	57 (95,0%)	101 (91,0%)
Moodle	7 (13,7%)	3 (5,0%)	10 (9,0%)

Fonte: Autoria própria.

3.2 Avaliação de aspectos didáticos, dedicação e interação

Sobre as afirmações quanto aos aspectos didáticos, observa-se na Tabela 3 o percentual dos graus de concordância, a razão de concordância (RC) e os resumos (a média, desvio padrão, mediana, máximo e mínimo) dos escores de concordância (notas de 1 a 5). No eixo dos aspectos didáticos, todas as afirmações apresentaram percentuais de concordância superior ao de discordância, com destaque para o maior grau de concordância na afirmação sobre “avaliações compatíveis com o conteúdo ministrado”, onde o percentual de concordância foi 3 vezes o de discordância (RC). Destaca-se também a “concordância com a adequação e compatibilidade dos conteúdos abordados com a carga horária disponibilizada para as atividades remotas” (RC de 2,24, média de 3,44 com desvio padrão de 1,11) e a “organização das atividades adequadas e de fácil acesso” (RC de 2,19, com média de 3,14 e desvio padrão de 1,06). Observa-se que a percepção discente de avaliações e conteúdos foram compatíveis, além da facilidade de acesso e organização do ambiente virtual, apesar da implementação emergencial.

Já a afirmação sobre a “quantidade de material de apoio disponibilizado foi suficiente para o acompanhamento das aulas remotas” apresentou o menor grau de concordância, mesmo assim, o percentual dos que concordaram com este item foi superior ao de discordância (RC=1,31), com um escore médio de 3,22 e desvio padrão de 1,28. Também com baixo grau de concordância, tem-se a afirmação “a dificuldade para realização de atividades foi maior com as atividades remotas”, onde a concordância superou em 1,50 vezes (RC) a proporção de discordância (Tabela 3). Estes resultados indicam que apesar da percepção de que a quantidade de material de apoio poderia ser maior, os discentes não perceberam dificuldade para realizá-las.

Tabela 3

Concordância com afirmações do eixo de aspectos didáticos.

Grau de concordância	N (%)	Média (Desvio Padrão) Mediana [Min; Max]	RC (C+CT)/(D+DT)
P21- Carga horária adequada e compatível com o conteúdo abordado			
1 – Discorda totalmente	4 (3,6%)	3,44 (1,11) 4,00 [1,00, 5,00]	2,24
2 – Discorda	25 (22,5%)		
3 – Indiferente	17 (15,3%)		
4 – Concorda	48 (43,2%)		
5 – Concorda Totalmente	17 (15,3%)		
P22 - A quantidade de material de apoio disponibilizado pelo docente foi suficiente			
1 – Discorda totalmente	10 (9,0%)	3,22 (1,28) 3,00 [1,00, 5,00]	1,31
2 – Discorda	29 (26,1%)		
3 – Indiferente	21 (18,9%)		
4 – Concorda	29 (26,1%)		
5 – Concorda Totalmente	22 (19,8%)		
P23 - O número de atividades propostas foi adequado			
1 – Discorda totalmente	11 (9,9%)	3,26 (1,25) 3,00 [1,00, 5,00]	1,62
2 – Discorda	23 (20,7%)		
3 – Indiferente	22 (19,8%)		
4 – Concorda	36 (32,4%)		
5 – Concorda Totalmente	19 (17,1%)		
P24 - Grau de dificuldade para realizar as atividades foi maior com as atividades remotas			
1 – Discorda totalmente	5 (4,5%)	3,35 (1,23) 3,00 [1,00, 5,00]	1,50
2 – Discorda	27 (24,3%)		
3 – Indiferente	29 (26,1%)		
4 - Concorda	21 (18,9%)		
5 – Concorda Totalmente	27 (24,3%)		
Não responderam	2 (1,8%)		
P25 - Avaliações propostas compatíveis com o conteúdo ministrado no ensino remoto			
1 – Discorda totalmente	5 (4,5%)	3,58 (1,14) 4,00 [1,00, 5,00]	3,00
2 – Discorda	17 (15,3%)		
3 – Indiferente	22 (19,8%)		
4 – Concorda	41 (36,9%)		
5 – Concorda Totalmente	25 (22,5%)		
Não responderam	1 (0,9%)		

P26 - A organização e layout das atividades remotas disponibilizadas foi adequada e de fácil acesso			
1 – Discorda totalmente	3 (2,7%)	3,40 (1,06) 4,00 [1,00, 5,00]	2,19
2 – Discorda	23 (20,7%)		
3 – Indiferente	28 (25,2%)		
4 – Concorda	41 (36,9%)		
5 – Concorda Totalmente	16 (14,4%)		

Fonte: Autoria própria.

Quanto as afirmações relacionadas ao tempo de dedicação para estudo e realização das atividades (Tabela 4), o percentual de discentes que concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação da “necessidade um tempo maior de dedicação para cumprir as atividades remotas” foi 9,1 vezes superior ao dos que discordam, resultando em uma média da 4,10 e desvio padrão de 0,97. Visto que os discentes concordaram que é necessário maior tempo para realizar as atividades, é factível que não concordem com a afirmação de que aulas remotas e presenciais sejam compatíveis. A percepção discente de que as atividades remotas demandaram maior tempo de dedicação pode estar relacionada ao fato de a grande maioria não concordar com a afirmação de que a qualidade das aulas remotas é considerada equivalente às aulas presenciais (RC=0,19). O acesso aos professores, sem contato presencial, pode gerar um certo distanciamento e as aulas podem não ser um canal efetivo de comunicação, como é em aulas presenciais.

Tabela 4

Concordância com afirmações do eixo de tempo de dedicação.

Grau de concordância	N (%)	Média (Desvio Padrão) Mediana [Min; Max]	RC (C+CT)/(D+DT)
P27 - Foi necessária uma maior dedicação para cumprir as atividades remotas			
1 – Discorda totalmente	0 (0,0%)	4,10 (0,97) 4,00 [2,00, 5,00]	9,11
2 – Discorda	9 (8,1%)		
3 – Indiferente	20 (18,0%)		
4 – Concorda	33 (29,7%)		
5 – Concorda Totalmente	49 (44,1%)		
P28 - Com as atividades remotas tivemos mais tempo para realizar consultas e pesquisas a respeito			
1 – Discorda totalmente	10 (9,0%)	3,13 (1,18) 3,00 [1,00, 5,00]	1,27
2 – Discorda	27 (24,3%)		
3 – Indiferente	27 (24,3%)		
4 – Concorda	33 (29,7%)		
5 – Concorda Totalmente	14 (12,6%)		
P29 - A qualidade das aulas remotas deste semestre pode ser considerada equivalente às aulas			
1 – Discorda totalmente	45 (40,5%)	1,98 (1,06) 2,00 [1,00, 5,00]	0,19
2 – Discorda	40 (36,0%)		
3 – Indiferente	10 (9,0%)		
4 – Concorda	15 (13,5%)		
5 – Concorda Totalmente	1 (0,9%)		

Fonte: Autoria própria.

Percebe-se também, na Tabela 4, um percentual relativamente superior de respostas concordando com afirmação de que as atividades remotas propiciaram mais tempo para realização de consultas e pesquisas em geral (27% superior). Como muitos docentes procuraram reduzir o tempo dos encontros síncronos, disponibilizando materiais para estudo e propondo atividades a serem realizadas de forma remota, visando minimizar os impactos da falta de infraestrutura de acesso à internet de alguns alunos, acreditava-se que os discentes teriam a percepção de que o semestre realizado remotamente propiciaria um maior tempo para estudo e pesquisas, o que não ocorreu, pois 33% não concordaram com esta afirmação e 24,3% se mostraram indiferentes.

Os discentes também foram questionados quanto a motivação para estudos de forma remoto e interação entre eles, mesmo com o isolamento social imposto pelo período de quarentena (Tabela 5). Neste eixo, destaca-se a afirmação sobre a participação satisfatória nos ambientes virtuais de aprendizagem, que apresentou uma concordância bastante superior ao percentual de discordância, ou seja, RC=5,15 (média de 3,71 e desvio padrão de 0,98).

Quando em relação a afirmação “metodologia e dinâmica utilizada durante o ensino remoto favoreceu uma maior interação entre os estudantes do que no período de aulas presenciais”, observou-se que a maioria discordou, ou seja, o percentual de concordância foi 30% do percentual de discordância (média de 2,32 e desvio padrão de 1,09). Este resultado, juntamente com os observados nas demais questões deste eixo, evidenciam que, na percepção do discentes, as atividades remotas não contribuíram para uma maior interação e trabalhos em grupos, além de indicar uma falta de motivação em continuar os estudos de forma remota (Tabela 5).

Tabela 5

Concordância com afirmações do eixo de interação discentes e motivação.

Grau de concordância	N (%)	Média (Desvio Padrão) Mediana [Min; Max]	RC (C+CT)/(D+DT)
P30 - Metodologia e dinâmica do ensino remoto favoreceu uma maior interação entre os estudantes na execução das atividades em relação a situações normais			
1 – Discorda totalmente	36 (32,4%)	2,25 (1,15) 2,00 [1,00, 5,00]	0,26
2 – Discorda	32 (28,8%)		
3 – Indiferente	24 (21,6%)		
4 – Concorda	14 (12,6%)		
5 – Concorda Totalmente	4 (3,6%)		
Não responderam	1 (0,9%)		
P31 - Trabalhos em grupo mais produtivos e com maior participação dos integrantes			
1 – Discorda totalmente	25 (22,5%)	2,45 (1,08) 2,00 [1,00, 5,00]	0,33
2 – Discorda	32 (28,8%)		
3 – Indiferente	34 (30,6%)		
4 – Concorda	16 (14,4%)		
5 – Concorda Totalmente	3 (2,7%)		
Não responderam	1 (0,9%)		

P32 - Atividades remotas fomentaram o trabalho colaborativo entre os colegas			
1 – Discorda totalmente	13 (11,7%)	3,01 (1,15) 3,00 [1,00, 5,00]	1,16
2 – Discorda	24 (21,6%)		
3 – Indiferente	30 (27,0%)		
4 – Concorda	35 (31,5%)		
5 – Concorda Totalmente	8 (7,2%)		
Não responderam	1 (0,9%)		
P33 - Considero que minha interação / participação nos Ambientes virtuais foi satisfatória			
1 – Discorda totalmente	1 (0,9%)	3,71 (0,98) 4,00 [1,00, 5,00]	5,15
2 – Discorda	12 (10,8%)		
3 – Indiferente	31 (27,9%)		
4 – Concorda	41 (36,9%)		
5 – Concorda Totalmente	26 (23,4%)		
P34 - Motivação para continuar meus estudos teóricos por meio do ensino remoto			
1 – Discorda totalmente	33 (29,7%)	2,43 (1,21) 2,00 [1,00, 5,00]	0,46
2 – Discorda	28 (25,2%)		
3 – Indiferente	22 (19,8%)		
4 – Concorda	25 (22,5%)		
5 – Concorda Totalmente	3 (2,7%)		
P35 - O uso de tecnologias digitais deixou os assuntos mais interessantes			
1 – Discorda totalmente	21 (18,9%)	2,52 (1,03) 3,00 [1,00, 5,00]	0,36
2 – Discorda	32 (28,8%)		
3 – Indiferente	39 (35,1%)		
4 – Concorda	17 (15,3%)		
5 – Concorda Totalmente	2 (1,8%)		

Fonte: Autoria própria.

Já em relação as afirmações sobre a interação e contato discente-docente, percebe-se a predominância da percepção de que as atividades remotas não contribuíram para maior participação nas aulas e para um contato mais próximo com os docentes, evidenciadas nas maiores proporções de discordâncias com as afirmações da Tabela 6. Entre estas afirmações, a que apresentou uma razão de concordância mais próxima de um foi a “maior facilidade para tirar dúvida com o professor” (RC=0,69). Nota-se que a forma *online* de contato virtual pode ter inibido o contato-docente.

Tabela 6

Concordância com afirmações do eixo de interação discentes-docentes.

Grau de concordância	N (%)	Média (Desvio Padrão) Mediana [Min; Max]	RC (C+CT)/(D+DT)
P36 – O uso de recursos digitais no ensino remoto permitiu uma participação mais ativa com perguntas nas aulas e facilitou expressar minha opinião sobre o conteúdo			
1 – Discorda totalmente	31 (27,9%)	2,32 (1,09) 2,00 [1,00, 5,00]	0,30
2 – Discorda	35 (31,5%)		
3 – Indiferente	25 (22,5%)		
4 – Concorda	19 (17,1%)		
5 – Concorda Totalmente	1 (0,9%)		
P37 - Ficou mais fácil tirar dúvidas com o professor sobre o conteúdo ministrado			
1 – Discorda totalmente	22 (19,8%)	2,72 (1,22) 3,00 [1,00, 5,00]	0,69
2 – Discorda	29 (26,1%)		
3 – Indiferente	25 (22,5%)		
4 – Concorda	28 (25,2%)		
5 – Concorda Totalmente	7 (6,3%)		
P38 - Comunicação e o contato entre professores e alunos foi melhor e mais eficiente			
1 – Discorda totalmente	23 (20,7%)	2,50 (1,07) 2,00 [1,00, 5,00]	0,41
2 – Discorda	35 (31,5%)		
3 – Indiferente	29 (26,1%)		
4 – Concorda	23 (20,7%)		
5 – Concorda Totalmente	1 (0,9%)		

Fonte: Autoria própria.

Resumidamente, os escores médios das notas para o grau de concordância com as afirmações dos diversos eixos são apresentados na Figura 2. Nota-se que as afirmações com maiores médias são, respectivamente, dos eixos de tempo de dedicação e interação discente/motivação, ou melhor, a maior concordância está relacionada com a necessidade de um maior tempo de dedicação (pergunta P27) e participação nos ambientes virtuais (P33). No entanto, entre os maiores escores médios, observa-se uma predominância de questões do eixo didático e, entre os menores escores, afirmações do eixo de interação entre discentes e entre discentes-docentes, o que leva a conclusão de que os discentes apresentaram uma percepção de que o ensino remoto foi bom no aspecto didático, mas dificultou a interação entre os agentes envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem.

O caráter emergencial da criação de soluções por meio do ensino remoto para continuidade das atividades acadêmicas não permite prover qualidade aos cursos. Dessa forma, a impossibilidade de melhor planejar a estrutura de um curso, ministrado remotamente via conexão com a internet e suas ferramentas, deixa de lado aspectos extremamente relevantes para sua qualidade. Alguns desses aspectos são abordados na teoria da distância transaccional (Moore, 2018) e nas reflexões da pedagogia da autonomia proposta por Paulo Freire na geração digital (Freire, 1996; Zuin & Mello, 2021), como: facilidade de diálogo, tanto entre docentes e discentes quanto entre os discentes, o modo como os recursos estão estruturados no curso e a autonomia dos estudantes.

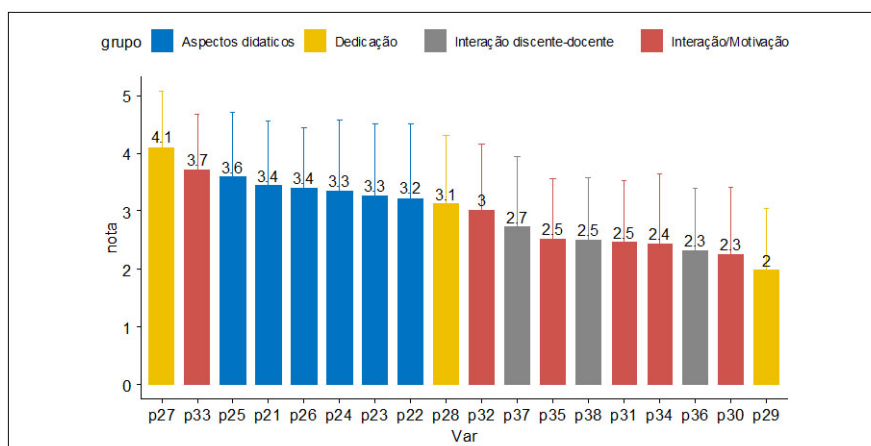
No entanto, **Tori (2018)** afirma que essa distância transacional – uma distância psicológica e interacional – pode ocorrer inclusive em atividades de cursos presenciais. Tais características podem justificar os resultados em relação a percepção da necessidade de maior dedicação (P27), a maior proporção de discordância da equivalência da qualidade entre o ensino remoto e presencial (P29), bem como nas afirmações relacionadas a maior dificuldade de interação com coletas e professores (P30, P31, P34, P36, P37 e P38), pois, quanto menos organizado e inflexível for um curso e menores forem as possibilidades de diálogos (Moore, 2018; Tori, 2018), maior será a distância transacional para os aprendizes.

Da mesma forma, **Zuin & Mello (2021)** discutem a cultura digital e outra relação pedagógica professor-aluno no processo de conhecimento em que o professor se torna virtualmente presente por meio de sua conduta de diálogo com os discentes. Os autores relatam que suas vivências evidenciam que a pedagogia da autonomia (**Freire, 1996**) é possível se realizada realmente junto com os discentes. E como observado no contexto do ensino remoto durante a pandemia, questões relacionadas com uma maior interação discente-docente apresentaram escores médios mais baixo, ou seja, na visão dos discentes a interação não foi facilitada durante este período (questões P37, P38 e P36 – Figura 2).

Assim, é válido ressaltar a importância em bem planejar, desenvolver e configurar uma plataforma educacional para ensino remoto na qual estejam contempladas as particularidades ora apresentadas, visando contribuir para diminuir o quanto possível a distância transacional.

Figura 2

Escores médios (barras) e desvio padrão (linhas) das notas do grau de concordância em relação as afirmações de cada eixo.



Legenda: **p21** – Carga horária adequada; **p22**- Quantidade de material suficiente; **p23**- Número de atividade adequado; **p24** – Grau de dificuldade maior; **p25** – Avaliações compatíveis; **p26** – Organização e layout adequados; **p27** – Necessidade de maior dedicação; **p28** – Mais tempo para consulta e pesquisa; **p29** – Qualidade equivalente as aulas presenciais; **p30** – Favoreceu maior interação entre estudantes; **p31** – Trabalhos em grupos mais produtivos; **p32** – Atividades remotas fomentou trabalho cooperativo; **p33** – Interação e participação satisfatória; **p34**-Motivado para continuar os estudos; **p35**- Tecnologias digitais deixaram os assuntos mais interessantes; **p36**-Facilitou a participação nas aulas; **p37** – Facilitou tirar dúvidas com o professor; **p38** – Comunicação e contato com professor mais eficiente.

Outro fator bastante discutido acerca dos processos de ensino-aprendizagem em contextos não-presenciais é a dimensão da presença em atividades educacionais realizadas remotamente. Mediante o atual estágio de aprimoramento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), as perspectivas da sensação de presença em âmbito virtual vêm sendo ressignificadas de modo intenso. Contribuindo para melhor compreensão dessas noções, os termos: presença virtual (Valle & Bantim, 2018); participação e frequência virtual; e estar junto virtual (Valente, 2018), ambos constantes no dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância (Mill, 2018), conferem valorosas conceituações e aplicações contextualizadas no bojo de tais circunstâncias. Essas acepções certificam alguns dos números desta pesquisa, como os 68,5% dos estudantes afirmando possuir acesso à internet de ótima ou boa qualidade (Tabela 2), bem como os resultados da percepção discente em relação a sua participação satisfatória nos ambientes virtuais utilizados (P33) e organização e layout adequados dos ambientes (P26). Entretanto, é preciso salientar que a conversão de um sistema de ensino presencial convencional para um formato online ou híbrido é demorada e necessita de um esforço em estudos, tanto de discentes quanto docentes, voltado para este tipo de abordagem, além de conhecimento de ferramentas instrucionais (Bourne et al., 2019). Além disso, uma estrutura educacional híbrida bem sucedida com atividades remotas de qualidade requer uma infraestrutura robusta e confiável de apoio aos professores e discentes (Asgari et al., 2021; Martinez et al., 2020; Moskal et al., 2013).

Também vale destacar que os resultados apontados nesta pesquisa indicam que a aprendizagem por meio de ambientes *online* provocaram adaptações no modo como os estudantes atuaram no processo de ensino-aprendizagem, visto que foi apontado pelos discentes, principalmente, a necessidade de maior tempo de dedicação (questão P27) e a eficiência na comunicação com o docente (P33), corroborando com pesquisas sobre teoria de aprendizagem social e psicologia cognitiva na aprendizagem *online* (Alava, 2012). Ainda segundo Alava (2012), os discentes sentem cada vez mais necessidade de trabalhar em grupo, o que é facilitado em comunidade virtuais informais, porém, foi observado neste estudo que os discentes não perceberam que as práticas remotas adotadas favoreceram uma maior interação entre eles.

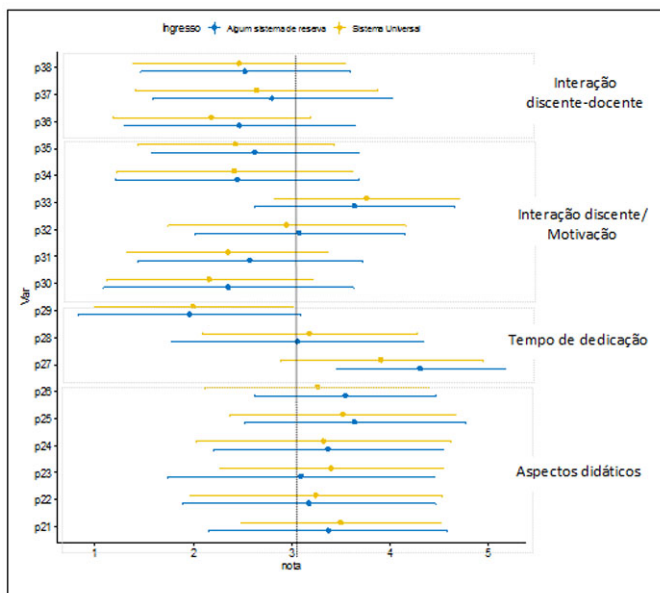
No estudo observacional realizado na Universidade da Califórnia aponta diversos desafios durante o período pandêmico com atividades remotas síncronas, entre os quais a falta de integração com os colegas, o envolvimento e orientação clara dos professores, além da dificuldade de gerenciamento de tempo (Asgari et al., 2021). Estes resultados corroboram com o presente estudo, conforme demonstrados nas maiores proporções de discordâncias com as afirmações “qualidade das aulas remotas equivalentes as aulas presenciais” (P29), “as tecnologias digitais deixaram os assuntos mais interessantes” (P35), “aulas remotas facilitaram a participação” (P36) e a afirmação de que “a comunicação e o contato entre professores e alunos foi melhor” (P38).

3.3 Avaliação dos escores médios em relação ao sistema de ingresso

Este item aborda se a condição financeira e social durante as atividades remotas realizadas no início da pandemia de COVID-19, propiciou impactos distintos na percepção dos discentes dos ingressantes pelo SRV e o SU. Os resultados são apresentados para cada grupo na Figura 3.

Figura 3

Escores médios (pontos) e desvio padrão (linhas) das notas de concordância das afirmações de cada eixo de acordo com tipo de ingresso.



Para o eixo de interação discente-docente, os dois grupos de estudantes apresentaram escores médios similares abaixo de 3, com os ingressantes pelo SU apresentando valores levemente inferiores, com destaque para a afirmação sobre a facilidade de participação nas aulas (P36), a qual apresentou a maior diferença entre os dois grupos de estudantes. No eixo de afirmações sobre interação entre discentes e motivação, apenas a afirmação interação e participação nos ambientes virtuais (P33) apresentou escores médios acima de 3, com a média entre os discentes ingressantes pelo SU um pouco mais elevada. Quanto aos aspectos didáticos, os escores médios também apresentaram valores muito próximos em todas as afirmações, com uma diferença mais elevada entre os dois grupos na afirmação sobre a organização e layout adequados (P26). Já a afirmação que indicou a maior diferença entre os dois grupos foi o tempo de dedicação maior com as atividades remotas (P27), onde o grupo SRV apresentou maior escore médio, indicando que houve maior concordância com essa afirmação neste grupo (Figura 3).

Também relacionados ao desempenho acadêmico em função da distinção da forma de ingresso, estudos apontam similaridade de performance entre os estudantes denominados cotistas e os do SU (Alvarenga et al., 2020; Cavalcanti et al., 2019; Guarnieri & Melo-Silva, 2017; Pena et al., 2020; Silame et al., 2020). Os frutos de tais investigações validam alguns dos resultados da presente pesquisa, como grande parte dos resultados da Figura 3, apresentando similaridade entre as respostas dos estudantes do SRV e dos SU.

Fatores socioeconômicos exercem maior influência no desempenho acadêmico quando comparados ao modo de ingresso no curso universitário (Alvarenga et al., 2020; Golgher, 2021). Esse aspecto corrobora, conforme a Figura 1, com a diferença de 10% a menos de discentes do SRV (66,70%) que declararam possuir local adequado no domicílio para o estudo remoto quando comparados aos discentes dos SU (76,70%). Também é possível constatar um valor maior de estudantes que não têm um espaço adequado para estudos em casa, ou seja, 10,40% de discentes do SRV contra 5% dos que ingressaram pelo SU.

Destacando as maiores diferenças entre respostas dos dois grupos, as perguntas P23 (número de atividades adequado) e P27 (necessidade de maior dedicação), conforme a Figura 3, apontam uma pequena desigualdade em detrimento ao grupo SRV. Todavia, se por um lado esse grupo afirmou, com mais intensidade, não serem suficientes as atividades para melhor aprendizado e ser necessário mais dedicação para cumprir as atividades em comparação ao grupo não-cotista, Guarnieri & Melo-Silva (2017) sustentam que a persistência do ingressante por um SRV é maior que a do não-cotista, resultando em menor evasão. Esse aspecto, junto com a discussão apresentada por Alava (2012) de que as diferenças da utilização das tecnologia de informação e comunicação nos ambientes online de aprendizagem depende do ambiente de vida dos usuário, ratifica os resultados da pergunta P36 (recursos digitais permitiram participação mais ativa), para a qual o percentual de discordância geral (dos dois grupos) com a questão (59,4%), ainda evidencia que dentro desse patamar o grupo cotista foi mais positivo em relação a uma participação mais ativa em relação grupo do SU.

3.4 Avaliação geral das atividades remotas realizadas no início do isolamento social

Por fim, observa-se um certo equilíbrio entre os percentuais de avaliações positivas e regular das atividades remotas realizadas durante o início da pandemia, considerando o total de discentes (Tabela 7), com 32,4% de avaliação positiva, 37,8% de regular e 27,9% de ruim/péssimo. Este resultado indica uma razão de avaliação de 1,23, ou seja, o percentual de avaliação positiva (ótimo/bom) foi 1,23 vezes superior ao percentual de avaliação negativa (ruim/péssimo).

Tabela 7

Avaliação geral das atividades remotas.

Avaliação (P39)	Forma de Ingresso		Total discentes (N=111)
	SRV (N=51)	SU (N=60)	
Ótimo/Bom	23 (45,1%)	15 (25,0%)	38 36 (34,2%)
Regular	16 (31,4%)	26 (43,3%)	42 (37,8%)
Ruim/Péssimo	12 (23,6%)	19 (31,7%)	31 (27,9%)
RA (Razão de avaliação)	1,92	0,79	1,23

Fonte: Autoria própria.

No entanto, ao aferir essa avaliação em função da forma de ingresso na universidade, percebe-se avaliações distintas, com os discentes ingressantes pelo SRV apresentando um RA igual a 1,92, indicando que o percentual de avaliação positiva foi quase duas vezes o percentual de avaliação negativa, enquanto no grupo de ingressantes pelo SU o percentual de avaliação positiva foi 20% inferior ao de avaliação negativa.

Considerando a avaliação positiva dos discentes (ótima/boa ou regular) em relação as atividades remotas e o cenário de que a adoção de metodologias utilizadas no ensino remoto, potencializada pela pandemia, podem ser incorporadas no ensino presencial, uma discussão importante em futuras reformulações no ensino presencial, subsidiados por estudos desta natureza, é sobre a forma de implantação e sua operacionalização. Como destacado por Casagrande et al. (2022), não é raro a criação de disciplinas com cargas horárias ministradas de forma remota ou *online*, mas operacionalizadas com baixos recursos e sem qualidade (ambientes ruins, profissionais com baixas remuneração, conteúdos rasos, entre outros), apontando o histórico de privilegiar o lado financeiro na implantação do ensino a distância, sem preocupação com a qualidade de ensino em algumas situações do setor privado. Assim, Casagrande et al. (2022) destacam a importância de mais estudos nesta temática a fim de trazer mais reflexões e colaborar com possíveis adoções de cargas horárias *online* no ensino presencial.

4. Conclusões

Buscou-se apresentar a percepção de discentes de uma instituição pública de ensino superior do estado de São Paulo (Brasil) a respeito do ensino remoto emergencial implementado no início da pandemia de COVID-19 e relacionar essas percepções com os dois tipos de ingresso: sistema universal ou sistema de reserva de vagas.

De forma geral, as medidas emergenciais adotadas foram bem avaliadas, principalmente entre os que ingressaram por algum sistema de reserva de vagas, apesar da maior dificuldade financeira e de infraestrutura para se manterem estudando neste período.

Percebeu-se que a interação entre discentes e entre discentes-docentes foram as mais prejudicadas na visão dos discentes e que o tempo de dedicação para realização das atividades foi a afirmação que mais distanciou os dois grupos de discentes quanto a forma de ingresso. Já as questões relacionadas com aspectos didáticos foram as mais bem avaliadas, com uma percepção um pouco pior entre os discentes do sistema de reserva de vagas com relação a carga horária, quantidade e material e número de atividades. Portanto, é importante que os docentes busquem formas de minimizar essa percepção de distanciamento na continuidade destas estratégias de ensino nos cursos de engenharia.

Os resultados observados contribuem para um melhor conhecimento do efeito da pandemia no ensino de engenharia, trazendo evidências empíricas sobre a associação de possíveis estratégias de ensino remotas em cursos presenciais na percepção do discente em relação a sua motivação e aprendizagem, trazendo subsídios para discussão sobre o tema e favorecendo uma reflexão a respeito de estratégias de aprimoramento do ensino de engenharia para o período pós-pandemia.

Referências

- Alava, S. (2012). As práticas em comunautica no centro da aprendizagem online. *Educação & Sociedade*, 33(121), 1089–1113. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400010>.
- Alvarenga, B. L., Almeida, R. T. de, & Gonçalves, O. D. (2020). Análise Descritiva do Perfil dos Alunos do Bacharelado em Física Médica e em Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 42, 20200320. <https://doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2020-0320>.
- Alves, É. C. R. de F., Santos, R. G. dos, Vilela, L. A. R., Ferreira, L. D. N., Buzzo, M. O., Lima, A. F. N., Pires, R. F. C., & Santos, J. E. A. dos. (2021). Análise da percepção dos alunos do cepi Dom Veloso frente a aprendizagem remota em tempos da pandemia Covid-19. *Brazilian Journal of Development*, 7(1), 1578–1598. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-108>.

- Asgari, S., Trajkovic, J., Rahmani, M., Zhang, W., Lo, R. C., & Sciortino, A. (2021). An observational study of engineering online education during the COVID-19 pandemic. *PLOS ONE*, 16(4), e0250041. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0250041>.
- Avelino, W. F., & Mendes, J. G. (2020). *A Realidade da educação Brasileira a partir da COVID-19*. In *Boletim de Conjuntura (BOCA)*: Vol. II (Issue 5). <https://doi.org/10.5281/ZENODO.3759679>.
- Badia, A., Martín, D., & Gómez, M. (2019). Teachers' Perceptions of the Use of Moodle Activities and Their Learning Impact in Secondary Education. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(3), 483–499. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9354-3>.
- Bologna Process. (1999). *European Higher Education Area and Bologna Process*. <https://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>.
- Borba, E. Z., Rodrigues, M., Greggianin, M., & Parada, A. (2019). Vozes ativas: relato de uma dinâmica de grupo para compreender a percepção dos estudantes de comunicação e design sobre os cursos. In *Redin - Revista Educacional Interdisciplinar* (Ed.), 24o *Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade* (Vol. 8, Issue 1, pp. 1–15). <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1557>.
- Bourne, J., Harris, D., & Mayadas, F. (2019). Online Engineering Education: Learning Anywhere, Anytime. *Online Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.24059/OLJ.V9I1.1800>.
- Medida Provisória No 934, de 1o de Abril de 2020, Pub. L. No. 934, Diário oficial da União (2020). <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>.
- Portaria no 343, de 17 de março de 2020, (2020). <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>.
- Bussab, W. O., & Morettin, P. A. (2011). *Estatística básica* (7th ed.). Saraiva.
- Casagrande, A. L., Maieski, A., & Alonso, K. M. (2022). As contingências e condições objetivas da “EADIZAÇÃO” do ensino superior presencial. *Educação & Sociedade*, 43, e261767. <https://doi.org/10.1590/ES.261767>.
- Cavalcanti, I. T. do N., Andrade, C. S. M., Tiryaki, G. F., & Costa, L. C. C. (2019). Desempenho acadêmico e o sistema de cotas no ensino superior: evidência empírica com dados da Universidade Federal da Bahia. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 24(1), 305–327. <https://doi.org/10.1590/S1414-407720190001000016>.
- Confederação Nacional da Indústria (CNI). (2018). Destaques de Inovação: Recomendações para o fortalecimento e modernização do ensino de engenharia no Brasil (Confederação Nacional da Indústria, Serviço Social Indústria, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, & I. E. Lodi (eds.)). CNI. <https://www.portaldaindustria.com.br/publicacoes/2018/3/destaques-de-inovacao-recomendacoes-para-o-fortalecimento-e-modernizacao-do-ensino-de-engenharia-no-brasil/>.
- Costa, L. D. M. de M., Soares, L. E. B., & Cavalcante, L. P. S. (2020). *Percepção de graduandos de instituições públicas sobre o ensino remoto diante a pandemia da covid-19*. V CO-NAPESC - Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino Em Ciências. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73147>.
- Davis, N., Eickelmann, B., & Zaka, P. (2013). Restructuring of educational systems in the digital age from a co-evolutionary perspective. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 438–450. <https://doi.org/10.1111/JCAL.12032>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (25th ed.). Paz e Terra.

- Galhardo, E., Vasconcelos, M. S., Frei, F., & Rodrigues, E. B. (2020). Desempenho acadêmico e frequência dos estudantes ingressantes pelo Programa de Inclusão da UNESP. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(3), 701–723. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000300010>.
- Golgher, A. B. (2021). Comparisons of counterfactual affirmative action policies at the Federal University of Minas Gerais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(105). <https://doi.org/10.1590/3610508/2020>.
- Guarnieri, F. V., & Melo-Silva, L. L. (2017). Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 21(2), 183–193. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121100>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Lucas, L. M., & Moita, F. M. G. da S. C. (2020). Ensino Remoto Emergencial (ERE): impactos na prática pedagógica durante a Covid-19. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, 6(e143320), 1–13. <https://doi.org/https://doi.org/10.31417/educitec.v6.1433>.
- Machado, W., Isac, C., Leal, T., Couto, L., & Silva, D. (2020). Evaluating Students' Apprehension about Remote Learning during the COVID-19 Pandemic: A Brazilian Sample. *Proceedings of 2020 IEEE Learning With MOOCs, LWMOOCs 2020*, 162–167. <https://doi.org/10.1109/LWMOOCs50143.2020.9234371>.
- Martinez, P. J., Aguilar, F. J., & Ortiz, M. (2020). Transitioning from Face-to-Face to Blended and Full Online Learning Engineering Master's Program. *IEEE Transactions on Education*, 63(1), 2–9. <https://doi.org/10.1109/TE.2019.2925320>.
- Massini-Cagliari, G., Lemke, N., Barreiro, I. M. de F., Domingues, M. A. C., Putti, F. F., & Vidotti, S. A. B. G. (2021). Impacto da Política de Reserva de Vagas nas taxas de Evasão na Unesp. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 26(1), 197–217. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100011>.
- Matos, D. A. S., & Jardimino, J. R. L. (2016). Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educ. Form.*, 1(3), 20–31. <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893>.
- Mill, D., & Santiago, G. (2021). Educação Flexível, Aberta e Híbrida : desafios e estratégias. *Revista Educaonline*, 15(1). <https://revistaeducaonline.eba.ufrj.br/edições-anteriores/2021-1/educação-flexível-aberta-e-híbrida-desafios-e-estratégias>.
- Mill, D. (2018). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus.
- Ministério da Saúde. (2020). *Coronavírus*. <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>.
- Moore, M. G. (2018). *The Theory of Transactional Distance*. In *The Handbook of Distance Education*. Abingdon: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315296135-4/theory-transactional-distance-michael-grahame-moore>.
- Moreira, J. A., & Schlemmer, E. (2020). Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, 20. <https://doi.org/10.5216/REVUFG.V20.63438>.
- Moskal, P., Dziuban, C., & Hartman, J. (2013). Blended learning: A dangerous idea? *The Internet and Higher Education*, 18, 15–23. <https://doi.org/10.1016/J.IHEDUC.2012.12.001>.

- Muthuprasad, T., Aiswarya, S., Aditya, K. S., & Jha, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID -19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100101. <https://doi.org/10.1016/J.SSAHO.2020.100101>.
- Paulo, J. R. de, Araújo, S. M. M. S., & Oliveira, P. D. de. (2020). Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tecendo algumas considerações. *Dialogia*, 36, 193–204. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18318>.
- Pena, M. A. C., Matos, D. A. S., & Coutrim, R. M. da E. (2020). Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 25(1), 27–51. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100003>.
- Pinto, M., & Leite, C. (2020). Digital technologies in successful academic itineraries of higher education non-traditional students. *Educacao e Pesquisa*, 46, 1–17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046216818>.
- R Core Team. (2020). *A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Rondini, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. dos S. (2020). Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas*, 10(1), 41–57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>.
- Sanchez Júnior, S. L., Souza, P. F. C., Lordani, S. F. de S., & Mikuska, M. I. S. (2021). Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia covid-19: um relato de experiência na educação superior. *Revista Valore*, 6, e-6016. <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/587>.
- Decreto-lei no 64.881, de 22 de março de 2020, Pub. L. No. 64.881 (2020). <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html>.
- Seabra, F., Aires, L., & Teixeira, A. (2020). Transição para o ensino remoto de emergência no ensino superior em Portugal – um estudo exploratório. *Dialogia*, 36, 316–334. <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18545>.
- Sgoti, R. F. (2020). Troca emergencial de modalidade educacional em tempos de covid-19: contribuições das tdc para as aulas remotas de um curso superior. 9a Jornada Científica e Tecnológica Da Fatec Botucatu (Jornacitec). <http://www.jornacitec.fatecbt.edu.br/index.php/IXJTC/IXJTC/paper/view/2435>.
- Sgoti, R. F., & Mill, D. (2020). Sobre educação híbrida e metodologias ativas: alguns apontamentos acerca do processo de ensino-aprendizagem na cultura digital. In S. Dias-Trindade, J. A. Moreira, & A. G. Ferreira (Eds.), *Pedagogias digitais no Ensino Superior* (p. 230). Centro de inovação e estudo da pedagogia no ensino superior. https://www.ipc.pt/ipc/wp-content/uploads/2021/05/Pedagogias-Digitais_Colecao-Estrategias-Ensino.pdf.
- Silame, T. R., Martins Júnior, H., & Fonseca, A. H. S. (2020). O efeito das cotas: desempenho acadêmico dos estudantes cotistas da Universidade Federal de Viçosa - Campus Rio Paranaíba. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 33, 1–36. <https://doi.org/10.1590/0103-3352.2020.33.193375>.
- Tori, R. (2015). Tecnologia e metodologia para uma educação sem distância. Em *Rede: Revista de Educação à Distância*, 2(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.53628/emrede.v2i2.64>.
- Tori, R. (2018). Distância transacional. In Daniel Mill (Ed.), *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância* (pp. 176–177). Campinas: Papyrus.
- Resolução Unesp No 58, 10/04/2012, (2012). <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/?base=R&numero=58&ano=2012&dataDocumento=10/04/2012>.

- Resolução Unesp No 43, DE 27 de agosto de 2013, (2013). <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/?base=R&numero=43&ano=2013&dataDocumento=27/08/2013>.
- UNESP. (2020). Perfil - Unesp - Universidade Estadual Paulista - Portal. <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/perfil/>.
- Portaria Unesp No 122/2020, (2020). <https://www2.unesp.br/portal#!/covid19/orientacoes-por-area/>.
- Valente, J. A. (2018). Estar junto virtual. In Danil Mill (Ed.), *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância* (pp. 239–242). Campinas: Papirus.
- Valle, L., & Bantim, D. (2018). Presença virtual. In Daniel Mill (Ed.), *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância* (pp. 518–521). Campinas: Papirus.
- Vercelli, L. de C. A. (2020). Aulas remotas em tempos de Covid-19: a percepção de discentes de um programa de mestrado profissional em educação. *Revista @mbienteeducação*, 13(2), 47–60. <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/932>.
- Wang, Z., Zhang, Q., Wang, Z., & Zhang, Q. (2019). Higher-Education Ecosystem Construction and Innovative Talents Cultivating. *Open Journal of Social Sciences*, 7(3), 146–153. <https://doi.org/10.4236/JSS.2019.73011>.
- Welsen, S., Pike, M., & Walker, J. (2020). Engineering Student Attitudes to E-Reading in Remote Teaching Environments. *2020 IFEEES World Engineering Education Forum - Global Engineering Deans Council, WEEF-GEDC 2020*, 15–20. <https://doi.org/10.1109/WEEF-GEDC49885.2020.9293649>.
- World Health Organization. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19), Situation Report – 11*. World Health Organization. <https://www.who.int/publications/m/item/situation-report--11>.
- Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal Winter*, 40(4), 807–840. <https://doi.org/10.3102/00028312040004807>.
- Zuin, A. Á. S., & Mello, R. R. de. (2021). Por uma pedagogia da esperança e da autonomia na era da cultura digital. *Pro-Posições*, 32, e20210110. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0110>.



Este trabalho está sujeito a uma licença 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>

Docencia en Pandemia: Percepciones del Profesorado

Fancy Castro-Rubilar, Ariel Yévenes-Subiabre, Sandra Molina-Castillo y Juana Castro-Rubilar


Universidad del Bío-Bío, Chillán. Chile


Recibido: 09 de enero 2023 - Revisado: 20 de abril 2023 - Aceptado: 08 de mayo 2023


RESUMEN


El artículo explora el trabajo docente en contexto de pandemia, indagando en las capacidades pedagógicas demandadas, los requerimientos docentes que emergen en el contexto de teletrabajo y la identificación de los aspectos que implican presión laboral, que determinan desafíos docentes en este contexto. Bajo un enfoque cuantitativo, identifica patrones de comportamiento mediante un levantamiento de información primaria, con la aplicación de un cuestionario aplicado a una población de profesores del territorio bajo estudio. A partir de ello, concluye que las actividades remotas exigen al quehacer docente cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la adaptación a un contexto en el cual el estudiantado y el profesorado se ven afectados por las repercusiones de la pandemia en su vida cotidiana, que demandan de una respuesta adaptativa en un escenario de imprevisibilidad e incertidumbre. Revela desafíos que plantea el rol docente en pandemia, que superan la percepción que se trata de manejar competencias tecnológicas, emergiendo la necesidad de clarificar la línea base de capacitación y formación para la apropiación de las TIC, que impliquen su utilización significativa como herramientas educativas y el requerimiento de prospectar condiciones de entorno que permitirían avanzar en el uso de TIC con mayor efectividad.

*Correspondencia: [Fancy Castro-Rubilar](mailto:F.Castro-Rubilar@ubiobio.cl) (F. Castro-Rubilar).

 <https://orcid.org/0000-0001-7414-3053> (fcastro@ubiobio.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-1758-4255> (ayevenes@ubiobio.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-6355-1844> (smolina@ubiobio.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-0860-0866> (jcastro@ubiobio.cl).

Palabras Clave: Docencia; pandemia; educación a distancia; aprendizaje en línea.

Teaching in a Pandemic: Perceptions of Teachers

ABSTRACT

The article explores teaching work in the context of a pandemic. This study investigates the pedagogical capacities demanded during this period, the teaching requirements that emerge in the context of telework, and the identification of the aspects that imply work pressure, which determine teaching challenges in this context. Under a quantitative approach, the study identifies behavior patterns by collecting primary information. This is achieved through the application of a questionnaire to a population of teachers in the territory under study. From this, it is concluded that remote activities require changes in the teaching and learning strategies developed by the teacher. At the same time, adaptation is required in a context in which students and teachers see their daily lives affected due to the repercussions of the pandemic, which demand an adaptive response in a scenario of unpredictability and uncertainty. In conclusion, this study reveals the challenges posed by the teaching role in a pandemic, which overcome the perception that it is only about managing technological skills. Thus, the need has emerged to clarify the training baseline aimed at appropriating ICTs, which, in turn, implies their significant use as educational tools. Finally, the requirement to anticipate environmental conditions that would allow advancing the use of ICT with greater effectiveness is observed.

Keywords: Teaching; pandemic; distance education; online learning.

1. Introducción

En el contexto de la pandemia ocasionada por el COVID-19, el quehacer docente se encuentra doblemente desafiado. Por un lado, debe cumplir con las metas de enseñanza – aprendizaje, y por otro, debe desarrollar su labor educativa a través de medios tecnológicos, algo inédito hasta hace muy poco tiempo.

Lo anterior, ha generado que el profesorado deba incursionar en nuevos recursos tecnológicos y metodológicos, introducirse en procedimientos informáticos, con el consabido temor que genera lo desconocido, alterando con su condición socioemocional, que presenta a veces síntomas de agotamiento, agregando una nueva fuente de presión laboral.

Los estudios señalan que el bienestar emocional del profesorado del sistema escolar se ha visto impactado por la modalidad de teletrabajo (Quiroz-Zambrano et al., 2020), ocasionado por el confinamiento o aislamiento social, medida tomada por la presencia del SARS COV-2 (COVID-19). Esto ha implicado momentos complejos en el trabajo debido al drástico cambio desde la educación presencial a la educación a distancia (Huamán et al., 2021).

En la actualidad la cultura es global, entendida como el proceso que intensifica las relaciones sociales e interpersonales en todos los ámbitos. En el plano de las comunicaciones se han visto profundos cambios, en cuanto a alcance, flujo y generaciones de información. El acceso a las diferentes Tecnologías de Información y Comunicación (en adelante TIC) es desigual, y tiene como consecuencia una *brecha digital* (distancia y desigualdad en el acceso a la so

ciudad de la información entre diferentes grupos socioeconómicos), lo que se transforma en nuevas formas de exclusión social, agravando las clásicas existentes (pobreza, subdesarrollo, exclusión social de grupos minoritarios, inmigrantes, sesgos étnicos, entre otros).

Asimismo, se configura una sociedad tecno-trónica, que se expresa en todo ámbito (cultural, psicológico, económico, político, social, etc.) desde hechos tecnológicos, electrónicos, digitales, y por consecuencia lógica, se ven influenciados asuntos individuales y en esa medida las intuiciones deben coincidir con estos cambios (reinvertirse, transformarse) y proponer iniciativas que se hagan cargo de subsanar estas diferencias.

2. Antecedentes

Dado este contexto, el objetivo de este artículo es caracterizar el trabajo docente en pandemia, desde la perspectiva del profesorado, identificando los aspectos relevantes que configuran la práctica pedagógica en el actual contexto. En Chile, en los últimos años, se han originado diversas iniciativas y esfuerzos tendientes a masificar el acceso a las TIC, como también a implementarlas tanto en servicios públicos como privados, en la búsqueda de mayor eficiencia, eficacia y cobertura en el desarrollo de inversiones y prestación de servicios. No obstante, a pesar de todos los esfuerzos desplegados desde distintos ámbitos, persisten brechas importantes para aprovechar efectivamente las potencialidades de las TIC.

Tal es así que, en el contexto de la crisis Covid-19 es donde mayormente se han evidenciado estas brechas, no solo ligadas al acceso técnico instrumental, sino que también vinculables a la apropiación productiva de estas tecnologías para su transformación efectiva en palancas de desarrollo. En este sentido, este tiempo de crisis constituye también una oportunidad para detectar empíricamente aquellos aspectos donde es preciso identificar y analizar estas brechas.

3. Desarrollo

3.1 TIC y Teletrabajo en el Escenario de Crisis

En el presente artículo entenderemos el teletrabajo como una manera de organización laboral ejecutada por medio del uso de TIC, propiciando la comunicación entre contratada/o y contratante, y el desarrollo de funciones laborales, sin requerir de presencia física en la infraestructura destinada para ello (Buitrago, 2020).

Desde una lógica operacional, el teletrabajo puede ser desarrollado por la persona contratada desde el propio domicilio; o bien desde un lugar establecido fuera de las dependencias de la empresa utilizando las TIC; o bien de manera híbrida desarrollando funciones alternadas en dependencias de la organización y en el propio domicilio la persona contratada. En el caso de las organizaciones educacionales en Chile, la modalidad prevaleciente ha sido el desarrollo de actividades docentes desde el propio domicilio del profesorado, mediante el uso de tecnologías de información. Si bien el foco central en la comprensión pedagógica del teletrabajo se encuentra en el uso de las TIC, es preciso considerar en su integralidad la transformación que ello implica en las relaciones académicas y laborales para una apropiación integral de la tecnología en el espacio docente.

La mera incorporación de las tecnologías en escenarios donde se consideran, explícita o implícitamente, inalterables otras condicionantes vinculables a lo pedagógico y a las condiciones laborales, como la extensión y programación de las jornadas, organización de descansos, igualdad y equidad, garantías laborales, seguridad social y riesgos asociados a las tareas, entre otros aspectos, limitan la apropiación integral de las tecnologías en las tareas y la expresión en todo su potencial de las tecnologías en lo pedagógico.

Emerge a su vez el concepto de *tecnoestrés*, entendido como el impacto negativo de las actitudes, pensamientos, comportamientos o fisiología corporal causado -directa o indirectamente- por la tecnología (Weil, 1997), o también como una enfermedad moderna de adaptación causada por una incapacidad para hacer frente a las nuevas tecnologías informáticas de manera sana (Brod, 1984).

En la actualidad, los factores ligados a las tecnologías de información generadores del *tecnoestrés* se vinculan a aquellas circunstancias que tienen potencial para crear tensión en los trabajadores (Fuglseth, 2014), los que se clasifican en sobrecarga tecnológica, invasión tecnológica, complejidad tecnológica, inseguridad e incertidumbre (Tarafdar et al., 2007).

Ahora bien, en el plano de la educación específicamente, dado el contexto COVID-19, las TIC han estado implementándose más vigorosamente. Esto, principalmente con sentido de urgencia, debido al impedimento de otorgar educación presencial; en otros, se ha dado en un contexto relativamente más planificado, en función de plataformas que venían paulatinamente implementándose; y en otros casos, los menos, ello ha ocurrido en virtud de una vocación de larga data, ligadas a modalidades de educación online, a distancia o educación flexible.

En este plano, resalta particularmente la necesidad de generar mayores niveles de equidad en nuestro país, donde los desequilibrios de calidad presentan diversidad de expresiones recogidas en distintos indicadores, que señalan las diferencias entre diferentes segmentos educacionales. Así, frente a lo estratégico que es contar una educación más equitativa y de calidad, emergen las desigualdades territoriales, evidentes en el rezago de las zonas alejadas centro. En primer término, emerge la tendencia a desarrollar inversiones públicas focalizadas en espacios donde impera la aglomeración de población y así, la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas tiende a seguir una tendencia centralizada, que concentra establecimientos en la Región Metropolitana, siguiendo la evidente concentración de población que se da en dicha región respecto del país en su conjunto. En segundo término, ello determina las condiciones de acceso a los servicios educacionales, quedando sectores territoriales que adolecerían de desconexión y falta de servicio. Y, en tercer término, emerge la desarticulación educativa, en un sistema educativo se caracteriza por la fragmentación, con multiplicidad de instituciones, configuraciones y fisonomías (Yévenes, 2021).

Ello demanda incorporar variables geográficas y espaciales que, en interacción con lo social y cultural, permitan relevar el enfoque territorial para el desarrollo de la educación, lo que es de importancia para todo lo educativo en general y ahora, particularmente frente los requerimientos tecnológicos vinculables a lo educativo.

3.2 Condiciones que Requieren los Docentes para el Trabajo en Línea

Según Pozo-Rico et al. (2020) han diseñado un programa de fortalecimiento docente para apoyar al profesorado, donde indican herramientas para que el trabajo docente y el entorno educativo enfrenten y superen dificultades ante la contingencia sanitaria, cumpliendo con los propósitos educativos. De acuerdo con este autor:

Los objetivos de este programa pretenden: (a) afrontar o manejar el estrés, a través de herramientas y recursos útiles, y facilitar la transferencia efectiva de estas herramientas en el aula; (b) prevenir el agotamiento, capacitando al profesorado para enfrentarlo de forma efectiva, protegerse a sí mismos, y lograr un nivel de desarrollo psicológico óptimo en su trabajo; (c) mejorar competencias en TIC, brindando una adecuada formación práctica de las TIC, y contención de frustración en el uso de estas; y por último, (d) introducir inteligencia educacional en el aula para aumentar el bienestar y la salud psicosocial en el aprendizaje de los estudiantes y en el trabajo docente (p. 2).

Sobre la base de lo anterior se reconoce la importancia de afrontar el estrés, prevenir agotamiento, mejorar competencias TIC e introducir inteligencia educacional en el aula.

La presión laboral en las escuelas es originada por los cambios en la sociedad y la política, según [Rodríguez et al. \(2017\)](#). Aun cuando no es lo mismo, se ha asociado al estrés laboral el “*síndrome de burnout*”, término definido por [Freudenber \(1974, citado por Rodríguez et al., 2017\)](#), donde se relaciona el agotamiento y desgaste causado por un exceso de fuerza y/o demandas cada vez mayores de energía; esta situación sucede con un profesional, quien se “*quema*” (agota) y fracasa en su intento por alcanzar sus metas laborales, que se define como una experiencia compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo y las personas con que se relaciona por su labor.

Se considera que las diversas adaptaciones para el teletrabajo en el contexto profesional de la educación pueden promover el sufrimiento emocional, derivado tanto de las experiencias de aislamiento y distancia social como de la sobrecarga de trabajo y consecuencia de la necesidad de mantener las actividades laborales docentes en el régimen de teletrabajo ([Ribeiro et al., 2020](#)), enfatizando que la exposición a los riesgos se vuelve sistemática, de modo que aumentan las posibilidades de encontrar docentes expuestos y sujetos a la aparición de síntomas psicopatológicos, causados por factores provenientes del trabajo como el estrés y el síndrome de *burnout*.

Según, [Loziak et al. \(2020\)](#), los problemas más frecuentes que informa el profesorado es la difícil preparación de materiales didácticos, las instrucciones poco claras de la dirección de la escuela y la intensa comunicación con los niños y sus padres. También son afectados/as por la incertidumbre laboral, la tensión por el uso excesivo del computador y otras tecnologías y problemas con la gestión del tiempo.

La dimensión que se manifiesta como presión laboral, en el contexto de pandemia, que es considerada como una consecuencia del desarrollo de una enseñanza remota, bajo la modalidad de teletrabajo, ha contribuido al aumento del estrés del profesorado escolar. Esta presión se manifiesta de diferentes maneras y arrastra procesos sociales, culturales y psicológicos que han provocado diversas formas de respuesta. La dimensión presión laboral, sustentada en los estudios ([Jones et al., 2021](#)), que se refieren al deterioro de las condiciones laborales del profesorado que, durante la pandemia, se han potenciado y son factores que se asocian al estrés laboral, señalan a la extensión de las jornadas de trabajo o fuera de horario normal, además de las atenciones imprevistas, como los factores más determinantes en el aumento del estrés en situación de confinamiento. Las condiciones laborales se han deteriorado, dado que se estima que el profesorado desde sus hogares debiera estar disponible en cualquier horario. Las personas sometidas a esta nueva realidad pierden el control sobre la actividad propia, dado que dependen de la disponibilidad y uso de recursos tecnológicos de forma apropiada, de condiciones económicas de las familias y del apoyo que puedan proporcionar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre padres y maestros y la administración del tiempo ([Cervený, 2021](#)).

Las vivencias sobre presión laboral en la docencia escolar que ya representaban, antes de la pandemia, uno de los colectivos ocupacionales con mayor riesgo de desarrollar estrés y desgaste profesional, como efecto de esta nueva realidad, tiene su causa también en los cambios laborales que esta nueva situación ha generado. Por ejemplo, según estudio de [Cheng y Lam \(2021\)](#), el profesorado experimenta estrés, miedo y ansiedad en respuesta a la pandemia, porque les preocupa la eficacia de la enseñanza en línea, las expectativas de los padres, la adaptabilidad de los estudiantes y el mantenimiento de una profesionalidad de la enseñanza transformadora. Un ejemplo, ocurre en el caso de docentes africanos que encontraron que

los maestros se conciben a sí mismos como “líderes”, sin poder”, mal equipados para responder adecuadamente a situaciones como la pandemia, pero que, no obstante, son “responsables” de las comunidades que sirven (Plamer et al., 2021).

3.3 Competencias Docentes para el Teletrabajo

La sensación de competencias tecnológicas y comunicación a distancia que manifiestan los docentes en ejercicio en esta nueva modalidad remota (producto del COVID 19), se percibe de manera diversa, en cuanto a uso y nivel de manejo de distintas herramientas digitales, de acuerdo con sus rangos etarios, sexo, intereses, entrenamiento y otros.

Ha emergido una brecha en diferentes países, entre las habilidades y competencias digitales entre el profesorado y el estudiantado. No todos los docentes se sienten habilitados para trabajar programas pedagógicos innovadores, apareciendo variables de género y edad entre los docentes, como influyentes en el manejo de nuevas competencias digitales (Ferri et al., 2020).

Las investigaciones cualitativas mediante foros realizados en diversos países (que incluyeron investigadores y académicos con expertise en TIC), muestran que las principales debilidades provienen de los docentes, más que de los alumnos, por lo que se requiere entrenamiento hacia los docentes. Otras investigaciones demuestran que se requiere revisar patrones pedagógicos, entendidos como métodos de enseñanza, monitoreo, enfoque y feedback, ya que deben ser diferentes en el aula virtual. El desafío del aula virtual se basa en mantener a los alumnos motivados a través de la guía y el feedback como se suele hacer en el aula presencial (Ferri et al., 2020).

Las percepciones de sensación de competencias tecnológicas y comunicación a distancia revelan que los docentes, además de manejar habilidades TIC, deben saber organizar el material, de tal modo de saber entregarlo a sus estudiantes. De esta forma, los datos recogidos, indican que el profesorado opta, en su mayoría, por elementos tecnológicos más simples y comunes, que faciliten el manejo y la enseñanza, a menos que hayan tenido un entrenamiento previo (Ferri et al., 2020), agregando que aprendices y docentes deben ayudarse mutuamente, pero el profesorado puede perder su posición en la enseñanza, que iría en la dirección de cooperación.

Este hecho sugiere un acercamiento entre las generaciones, en la cual incluso el estudiantado puede ser partícipe de la creación de los contenidos de la clase. El paso a la virtualización ha supuesto que el profesorado y el alumnado tengan una elevada presión, tanto en su trabajo como en la adaptación al nuevo escenario.

Un reciente estudio llevado a cabo en Italia menciona que, entre el profesorado, se considera que el cambio de la presencialidad a la virtualidad les ha perjudicado; un 38,7% señala que el principal problema ha sido el incremento del trabajo; mientras que un 32,3% considera que este nuevo escenario es menos estimulante. Además, un 24,7% cree que los/as estudiantes aprenden menos en esta modalidad online y un 4,3% señala que la calidad de la docencia empeora al pasar a la virtualidad (Tejedor et al., 2020).

De acuerdo con un reciente artículo, derivado de un estudio realizado en Alemania, que hace mención de las competencias tecnológicas de los docentes, sus percepciones y nivel de adaptación, que considera conocimiento pedagógico y tecnológico asociados (König et al., 2020), se pudo establecer que los y las docentes tienen diversas percepciones respecto de los niveles de eficacia en la enseñanza realizada a través de los dispositivos digitales que manejan. Dichas percepciones se relacionan con el nivel de eficacia que influye en sus acciones, los esfuerzos que realizan para dichas acciones y la capacidad que tengan el profesorado para adaptarse a la enseñanza en línea.

Estas creencias o percepciones de los y las docentes, en cuanto a cómo dicen sentirse en su nivel de preparación, condiciona su actuar y sus reacciones frente a los diversos desafíos que implica la enseñanza remota en el contexto COVID-19. El manejo de estas herramientas digitales les permitió al profesorado mantener la educación a distancia en cuanto a contacto social, introducción de tareas y de nuevo conocimiento (König et al., 2020).

4. Metodología

El objetivo del estudio ha sido analizar el trabajo docente en contexto de pandemia, a partir de la perspectiva del profesorado, el cual se ha focalizado en escuelas de las regiones de Ñuble y Biobío, las cuales constituyen un vasto territorio del centro sur de Chile. En específico, se ha buscado principalmente determinar capacidades pedagógicas demandadas, describir requerimientos docentes en contexto de teletrabajo, identificar aspectos que contribuyen a la presión laboral en contexto de teletrabajo y determinar desafíos docentes en este contexto.

Para ello, el estudio se ha desplegado en función de un enfoque cuantitativo, con recolección de información y uso de estrategias estadísticas, que permita identificar patrones de comportamiento y probar los fundamentos teóricos que explicarían dichos patrones. El diseño es no experimental; el cual se define como un proceso que se realiza sin manipular deliberadamente las variables, pues se limita a observar el fenómeno tal como se da en su contexto habitual, dando cuenta de cómo se manifiesta y establecer relaciones al respecto.

Las fuentes de información son primarias, es decir, los datos provienen directamente de la población de interés, en este caso, las y los profesores. El universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones, con una técnica de muestreo probabilística, dependiendo de la disponibilidad de respuesta.

Dado que no se conoce con precisión el número de población objetivo, se adopta el supuesto de posición conservadora, lo que considera entonces que se requieren 380 casos para completar la muestra representativa al 95% de confiabilidad y 5% de margen de error.

El cuestionario se recopila en la plataforma de Google Form (de dominio público) entre el 10 de julio hasta el 07 de agosto de 2021. Las invitaciones se hicieron llegar vías correo electrónico y redes sociales. Respondieron en total 493 profesores y profesoras, sin embargo, 82 de estas no cumplieron con requisitos para ser considerados en el análisis (no terminaron de responder el instrumento o no realizaban clases o atenciones online durante el último periodo) En función de ello, finalmente se trabajó con una muestra de 411 casos, cifra que supera el mínimo para considerarlo como representativa.

Respondieron en total 411 personas, de este grupo 51 casos no especifican el territorio en el cual se desempeñan, razón por la cual se clasifican como casos perdidos. Del grupo que efectivamente respondió a la interrogante sobre la comuna en la cual desarrolla sus funciones se presentan 60 comunas diferentes del país. La con mayor representación alcanza el 12,4% correspondiente a 51 casos en la Comuna de Chillán, muy de cerca se expone la realidad de profesores/as de la comuna de Coihueco con 11,2% (46 respuestas). De acuerdo con los niveles de representación, en orden continua las comunas de Bulnes, San Nicolás, Nacimiento y San Carlos, estas últimas con mayor presencia relativa de ruralidad respecto la Comuna de Chillán. En 51 comunas, se cuenta con información de menos de 10 casos.

En cuanto a la caracterización de la muestra, se observa que el 76,5% del total del profesorado que respondió son mujeres, lo que se refleja en 280 casos, mientras que el 23,5% corresponde a hombre (86 casos). Es relevante destacar que existen 45 casos (10,9% del total de la muestra) que no responden a esta interrogante. Los porcentajes indicados son los denominados como "válidos".

En relación con la información según el tipo de administración del establecimiento educacional en donde trabajan, la mayoría de los casos corresponden instituciones Municipales, controladas y gestionadas por el gobierno local, con organización escolar pública (265 respuestas), cifra que alcanza el 73,8% del total de los casos válidos. En segundo lugar, se trata de colegios de carácter particular subvencionado, establecimientos que se financian con aportes del Estado y de los padres, madres y apoderados, a través del pago de una mensualidad, con el 23,4% de los casos válidos, lo que corresponde a 84 respuestas. Finalmente, el 2,8% de las respuestas corresponde a otros casos | (10 respuestas).

La mayoría del profesorado señaló atender a población de nivel socioeconómico bajo, con el 31,6% (128 casos) o bien Medio bajo con el 31,1% (130 casos), es decir, el 62,7% del total de las respuestas se concentran en niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo. El 18,5% de los casos indica que atienden a población muy bajo (76 casos). La mayoría se desempeña en funciones de educación básica, cifra que alcanza el 48,1% del total de respuestas (174 respuestas), en segundo lugar, educación media con 24,9% (90 casos). En tercer lugar, aparece “básica y media” con el 12,7% del total de las respuestas (46 encuestados). Entre las tres opciones de respuestas mencionadas se alcanza más del 85% total de la muestra. Las opciones restantes son de menor representatividad.

Por otro lado, la mayoría de las personas encuestadas ha declarado que únicamente se desempeña con funciones educacionales, lo que representa el 68,5% del total de respuestas válidas (250 casos). Es decir, un 31,5% de total realiza además otras funciones (115 respuestas). En estas preguntas existen 46 casos que no respondieron.

La edad promedio de las personas encuestadas es de 39,4 años. La edad mínima es de 23 años, mientras que la máxima 67. En promedio tiene 12,5 años de experiencia, donde el mínimo es de ningún año, mientras que el máximo es de 41 años de ejercicio laboral docente. Respecto del número de estudiantes que atienden, se muestran cifras muy disímiles, con un mínimo de 4 estudiantes y un máximo de 2.300 estudiantes; siendo el promedio de 158 estudiantes atendidos.

En relación con las horas de trabajo, las lectivas (horas en las que realizan clases efectivamente) alcanzan a un promedio de 27,5 horas a la semana, mientras que las no lectivas (aquellas en que no se realizan clases propiamente tal) alcanzan a 11,3 horas.

5. Resultados

El instrumento de recolección de información abordó cuatro dimensiones de análisis: capacidades pedagógicas; requerimientos docentes; presión laboral en contexto de enseñanza remota; y desafíos docentes en la actualidad (tecnología). Al respecto, en lo que sigue, se pasan a exponer el análisis de los resultados obtenidos en el estudio en las cuatro dimensiones de análisis señaladas.

5.1 Respeto de las Capacidades Pedagógicas

Tabla 1.

Sobre las capacidades pedagógicas.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
He podido enseñar según lo que había planificado	2,7	19,1	24,6	43,7	9,8	99,9
He logrado que las/los estudiantes se mantengan involucrados en las clases	1,9	13,7	31,1	44,3	9	100
En las últimas semanas he aprendido cosas nuevas que me ayudan a enseñar	0,8	3,8	11,5	50,5	33,3	99,9
Creo que he podido evaluar a las/los estudiantes adecuadamente	12	25,4	30,1	28,1	4,4	100
Siento que tengo las competencias para resolver los problemas de enseñanza y aprendizaje (en este contexto)	1,7	7,8	16,3	48,2	26	100

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos expuestos tabla 1, el 43,7% las y los docentes declaran que han podido enseñar según lo que habían planificado, el 24,6% se declaran en posición ni acuerdo ni desacuerdo. El 44,3% de los docentes se declaran “de acuerdo” respecto de que han logrado que los/las estudiantes se mantengan involucrados en las clases. El 31,1% declaran en posición, Ni acuerdo ni desacuerdo. Un poco más del 50% de los casos, indica que en las últimas semanas he aprendido cosas nuevas que les ayudan a enseñar. Finalmente, el 30,1% se posiciona “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”, respecto de que han podido evaluar a las/los estudiantes adecuadamente.

Muy en consonancia con los resultados, en el contexto actual, la mayoría de sienten tener las competencias para resolver los problemas de enseñanza – aprendizaje. Esto se expresa en las opciones muy de acuerdo y de acuerdo que alcanzaron porcentajes de preferencia de 26% y 48,2% respectivamente. Adicionalmente, 16,3% de las y los docentes participantes en el estudio, no se inclinaron a los niveles extremos, situándose en el centro.

5.2 Respeto de los Requerimientos Docentes.

Tabla 2

Sobre los Requerimientos Docentes.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Como profesora/o requiero de apoyo psicológico para desarrollar nuestra labor en este contexto.	5,5	11,2	21,6	38,9	22,7	100
Como profesora/o requiero de una gestión directiva que me apoye profesionalmente en este contexto.	3,6	4,4	11,7	43,4	36,9	100
Como profesora/o requiero mayor involucramiento de las familias en el proceso educativo en contexto de clases online.	0,8	1,6	6,3	38,6	52,6	100
Como profesora/o requiero de una normativa para proceder en formato de clases online o a distancia.	2,2	5	16,4	41,7	34,7	100
Como profesora/o requiero capacitación sobre uso de herramientas digitales pertinente y oportuna.	2,7	3,6	8,5	39,3	45,9	100

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los requerimientos docentes, se aprecia una marcada preponderancia a demandar un mayor grado de involucramiento de las familias en el proceso educativo en contexto de clases online. Al respecto, el 52,6% se declara “Muy de acuerdo” con la afirmación que alude al involucramiento de las familias en el proceso educativo, cifra que supera el 90% sumado las opciones “de acuerdo”. En efecto, esto dice relación con que el ambiente formativo online apunta a la generación de mayores grados de autonomía y autoaprendizaje, que, en el caso de los escolares, especialmente de cursos inferiores, aún no se encuentra del todo desarrollado y, por tanto, se requiere de mayor acompañamiento presencial en el proceso de aprendizaje, que debería atenderse con acompañamiento familiar.

En línea similar, más del 80% del profesorado, declara que requiere de capacitación sobre uso de herramientas digitales pertinente y oportuna, acompañado de una gestión directiva que los apoye profesionalmente (79% entre las opciones de acuerdo y muy de acuerdo). En relación con estos resultados, es posible afirmar que los requerimientos del profesorado son en relación con la familia (factor externo), pero en segundo lugar demanda habilitadores para el mejor ejercicio de su profesión. Ello se confirma con la necesidad de contar con un marco normativo que regule la forma de proceder del profesorado en este formato de clases online, (75% de respuestas entre de acuerdo y muy de acuerdo).

Aparece como última opción, lo referido al apoyo psicológico para desarrollar su labor en este contexto, con cerca del 60% de las opciones de respuestas de acuerdo y muy de acuerdo.

5.3 Respetto de la Presión Laboral en Contexto de Enseñanza Remota

Tabla 3

Me siento presionada/o por mis labores docentes.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Me siento presionada/o por mis labores docentes	4,4	10,2	18,7	33,8	32,8	100

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto al tema de sentirse presionado por el ejercicio de las labores docentes en el actual contexto, el 32,8% de docentes indican estar muy de acuerdo, en tanto que 33,8% ha manifestado estar de acuerdo. La suma de ambas arroja una tendencia de 66,6% del profesorado que se sienten presionados por las labores que le corresponden. En el sector opuesto, un 4,4% y 10,2 % para las opciones muy en desacuerdo y en desacuerdo respectivamente.

5.4 Respetto de los Desafíos Docentes en la Actualidad (Tecnología)

Tabla 4

Rol docente y desafío de manejo adecuado de herramientas tecnológicas.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Los desafíos que hoy plantea el rol docente son más que solo manejar adecuadamente herramientas tecnológicas	1,7	1,7	4,4	22,6	69,6	100

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los porcentajes expuestos en la tabla la mayoría de las personas encuestadas cree que los desafíos refieren a más que solo manejar competencias tecnológicas, reflejándose en porcentajes de 69,6% y 22,6% para las opciones muy de acuerdo y de acuerdo respectivamente. Las preferencias para los niveles muy en desacuerdo y en desacuerdo son bajas, llegando solo a 1,7% cada una de ellas.

Tabla 5

Flexibilidad para el trabajo estudiantil, dada la desigualdad en el funcionamiento de herramientas virtuales.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Dado que las herramientas virtuales no funcionan igual para todos/as, se requiere mayor flexibilidad en el trabajo con las/los estudiantes	0,7	0,7	1	16,1	81,5	100

Fuente: Elaboración propia.

Existe una gran mayoría de encuestados (81,5%) que estima que, en el contexto actual, debe existir flexibilidad en el trabajo con las y los estudiantes, dado que las herramientas virtuales no funcionan igual para todos. En el sector opuesto, representada por las opciones muy en desacuerdo y de acuerdo, existe un porcentaje muy bajo de inclinación.

Tabla 6

Autorregulación de las y los estudiantes, dada la desigualdad en el funcionamiento de las herramientas virtuales.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total
Dado que las herramientas virtuales no funcionan igual para todos/as, se requiere mayor autorregulación de parte de los/las estudiantes	1,2	1,2	5,1	31,1	61,3	100

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la necesidad de autorregulación por parte de las y los estudiantes frente al escenario de funcionamiento desigual de las herramientas virtuales, 61,3% manifiestan estar muy de acuerdo con esta afirmación, lo que sumado a 31,1 % que dice estar de acuerdo, representa una mayoría a favor de 92,4%. Por otra parte, 5,1 % de encuestados no manifestó preferencia.

6. Discusión

Las actividades remotas o de teletrabajo exigen al quehacer docente varios cambios en lo que se refiere a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y también la adaptación a un contexto en el cual el estudiantado y el profesorado se ven directamente afectados por las repercusiones de la pandemia en su vida cotidiana (Ribeiro et al., 2020). Lo anterior, ha conllevado a sufrir cambios en los estados emocionales y en las prácticas educativas (Blanco, y Blanco, 2021).

El ámbito educativo se vio forzado, como otras actividades de la vida social y económica, a continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje vía online o remoto, lo que ha exigido del profesorado una respuesta adaptativa en un escenario de imprevisibilidad, realizando teletrabajo sin monitoreo ni investigación en relación con las posibles repercusiones. Ello ha

significado una mayor carga de trabajo, debido, en parte, a las dificultades de adaptación profesional, asimismo, el estar desarrollando su actividad laboral en casa.

Se observa falta de estrategias de apoyo psicológico a nivel individual e institucional con el propósito de cuidar la salud mental de estos/as profesionales, que ya era significativa antes de la pandemia. Al respecto, Mehta (2021), señala que, si no se maneja adecuadamente, la sociedad puede terminar con una pérdida de aprendizaje para una generación o una gran parte de las poblaciones docentes estresadas o ambas.

7. Conclusiones

7.1 En relación con la dimensión de “capacidades pedagógicas”

El profesorado no es claro ni taxativo en sus respuestas. En general, declaran que sí han logrado enseñar según lo que había planificado, a pesar de las contingencias. Respecto del involucramiento del estudiantado en clases, más de la mitad de los consultados declaran que logran involucrar a las y los estudiantes en las clases. En general, la gran mayoría se declara a favor sobre la afirmación: “*en las últimas semanas han podido aprender elementos que apoyan la enseñanza*”.

En la misma línea, el profesorado consultado declara mayoritariamente que es posible innovar en metodologías educativas en clase online y a distancia, para lo cual sienten que cuentan con las competencias para resolver los problemas de enseñanza- aprendizaje.

Las capacidades pedagógicas de las y los docentes, se han puesto a prueba, en las actuales circunstancias, siendo la evaluación de los aprendizajes lo que presenta mayores dificultades para hacerlo por medios tecnológicos, por lo que uno de sus mayores requerimientos es capacitación. Por otra parte, la actual situación les ha permitido, aprender cosas nuevas, sentir que sus capacidades para desarrollar enseñar son consistentes, incluso para generar innovaciones en los actuales escenarios de enseñanza, solo requieren de más herramientas.

7.2 En relación con la dimensión de “requerimientos docentes”

Respecto a los requerimientos docentes, se aprecia una marcada preponderancia a demandar de un mayor grado de involucramiento de las familias en el proceso con educativo en contexto de clases online. En general, es posible afirmar que los requerimientos del profesorado son, en primer lugar, respecto de las familias del estudiantado (factor externo a su gestión), en segundo lugar, demanda habilitadores para el mejor ejercicio de su profesión (mejorar factores técnicos internos). En tercer lugar, se visualiza la opción de apoyo psicológico para desarrollar su labor en este contexto. Queda de manifiesto que las y los docentes requieren apoyo de las familias del estudiantado, capacitaciones para el trabajo en línea y reglas claras para enfrentar el trabajo docente a distancia.

7.3 En relación con la dimensión de “Presión laboral en contexto de enseñanza remota”

La sensación de presión aumenta en las y los docentes debido a la necesidad de cumplir con las fechas indicadas en el calendario planificado para un contexto en el cual no se contaban con las restricciones generadas en el periodo de crisis sanitaria. En este sentido, el tiempo y las estrategias de adaptación del proceso de enseñanza aprendizaje parece haber sido insuficiente, más aún cuando se visualiza en función con la presión por cumplir con la cobertura curricular planificada antes de la crisis sanitaria. En este sentido, estudiar las opciones de adaptación con que se cuenta en la actualidad en el sistema educativo para hacer frente a situaciones coyunturales, no necesariamente previstas en los procesos de planificación, constituye una materia de interés para investigaciones futuras.

8. Propuestas

8.1 En relación con la dimensión de “Desafíos docentes en la actualidad (tecnología)”

La mayoría del profesorado cree que los desafíos que plantea el rol docente en la actualidad es más que solo manejar competencias tecnológicas. Muy en línea con los anterior, la mayoría declara que, en el contexto actual, debe existir flexibilidad en el trabajo con las y los estudiantes, dado que las herramientas virtuales no funcionan igual para todos ellos/as. En la misma línea, se encuentran a favor respecto de la necesidad de autorregulación por parte de las y los estudiantes frente al escenario de funcionamiento desigual de las herramientas virtuales.

Las dimensiones estudiadas en relación con las “capacidades pedagógicas” expresan en general que están en un proceso de aprendizaje y de adaptación, donde se aprecia la necesidad de contar con la colaboración y apoyo de las familias, asumiendo las dificultades por cumplir con el conjunto de labores docentes, donde se demanda de más flexibilidad, asociada a las dificultades de conexión, y a la autorregulación del estudiantado.

A partir de los resultados de la encuesta es posible inferir sobre dos factores críticos en el proceso de enseñanza aprendizaje relacionado a las TIC. El primero, dice relación con la necesidad de clarificar la línea base de capacitación y formación tendiente a la apropiación de las TIC, que impliquen su utilización significativa como herramientas educativas, no quedándose solo en su utilización instrumental. Y en segundo lugar, la necesidad de prospectar aquellas condiciones de entorno y contexto educativo que permitirían avanzar en el uso de TIC con mayores grados de productividad, efectividad y confiabilidad.

Referencias

- Blanco, M. A., y Blanco, M. E. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *CIENCIA UNEMI*, 14(36), 21-33. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution*. Addison Wesley.
- Buitrago, D. (2020). Teletrabajo: una Oportunidad en Tiempos de Crisis. *Revista CES Derecho*, 11(1), 1-2.
- Cervený, L. (2021). *Teacher stress in response to the covid-19 outbreak in the spring of 2020*. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. <http://146.83.201.80/dissertations-theses/teacher-stress-response-covid-19-outbreak-spring/docview/2476843805/se-2?accountid=166654>.
- Ferri, F., Grifoni, P., y Guzzo, T. (2020). Online learning and emergency remote teaching: Opportunities and challenges in emergency situations. *Societies*, 10(4), 86.
- Fuglseth, S. (2014). The Effects of Technostress Within the Context of Employee use of ICT. *Computers in Human Behavior*, 161-170.
- Huamán Ramos, L., Torres Inga, L. A., Amancio Anzuhueldo, A. M., y Sánchez Díaz, S. (2021). Educación remota y desempeño docente en las instituciones educativas de Huancaavelica en tiempos de COVID-19. *Apuntes Universitarios*, 11(3), 45 - 59. <https://doi.org/10.17162/au.v11i3.692>.
- König, J., Jäger-Biela, D., y Glutsch, N. (2020) Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>.

- Cheng, L., y Lam, C.Y. (2021) The worst is yet to come: the psychological impact of COVID-19 on Hong Kong music teachers. *Music Education Research*, 23(2), 211-224. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1906215>.
- Loziak, A., Fedáková, D., y Čopková, R. (2020). Work-related stressors of female teachers during COVID-19 school closure. *Women's Entrepreneurship and Education*, 2020(3-4), 59-78. <https://doi.org/10.28934/jwee20.34.pp59-78>.
- Mehta, P. (2021). "Teachers' readiness to adopt online teaching amid COVID-19 lockdown and perceived stress: pain or panacea?". *Corporate Governance*. <https://doi.org/10.1108/CG-09-2020-0385>.
- Plamer, J. M., de Klerk, E., y Modise, M. A. (2021) Re-prioritizing Teachers' Social Emotional Learning in Rural Schools Beyond Covid-19. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/563>.
- Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., y Castejón, J. L. (2020). Teacher Training Can Make a Difference: Tools to Overcome the Impact of COVID-19 on Primary Schools. An Experimental Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8633. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228633>.
- Quiroz-Zambrano, G., y Vega-Intriago, J. (2020). El teletrabajo y su influencia en el bienestar emocional de los docentes en el periodo de confinamiento por el covid-19. *Polo del Conocimiento*, [S.l.], 5(12), 361-373. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i12.2058>.
- Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F., y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez, J., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. En *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653267015>.
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., y Ragu-Nathan, T. S. (2007). The impact of technostress on role stress and productivity. *Journal of Management Information Systems*, 24(1), 301-328. <https://doi.org/10.2753/MIS0742-1222240109>.
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, E., y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS2020-1466>.
- Weil, R. (1997). *Technostress: Coping with Technology@ Work@ Home@ Play*. John Wiley & Sons Inc.
- Yévenes, A. (2021). Réplica a escala y expresión territorial del centralismo en educación. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(6), 29-43.



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

VOL.22
NÚMERO 50
DICIEMBRE 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>

Modelos de Formación del Profesorado e Identidad Docente: Una articulación necesaria¹

Lidia Valdenegro-Fuentes

Universidad San Sebastián, Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje, MinSol, Chile

Recibido: 02 de agosto 2021 - Revisado: 22 de diciembre 2021 - Aceptado: 29 de diciembre 2021

RESUMEN

La identidad docente es considerada como un factor primordial para el desarrollo y la persistencia del profesorado en la docencia. El objetivo de este trabajo fue reflexionar cómo los modelos de formación docente y los marcos referenciales oficiales para la formación inicial del profesorado influyen en la formación de la identidad profesional de los futuros profesores en Chile. Para ello, se ha empleado una aproximación hermenéutica-analógica, vinculando información procedente de diversas fuentes bibliográficas y las ideas propias en base a la observación de la realidad en estudio. Se releva la importancia de articular el modelo de formación docente con las políticas educacionales y un modelo educativo país, basado en valores compartidos para el desarrollo sostenible de sus habitantes. La temática abordada se proyecta como una reflexión necesaria ante los nuevos desafíos que impone el sistema de educación pública y el contexto post pandemia.

Palabras clave: Identidad; formación inicial de profesores; modelos de formación docente.

1. En este texto se emplean términos como los profesores o los estudiantes de manera igualitaria para referirse a hombres, mujeres y disidencias, atendiendo al criterio de economía del lenguaje señalado por la RAE y sin que esto implique algún tipo de discriminación por parte de la autora.

Correspondencia: Lidia Valdenegro-Fuentes (L. Valdenegro-Fuentes).

 <https://orcid.org/0000-0001-8447-8412> (lidia.valdenegro@uss.cl).

Teacher Education Models and Teacher Identity: A Necessary Articulation

ABSTRACT

The teaching identity is considered a primary factor for the development and persistence of teachers in teaching. The aim of this work was to reflect on how the teaching training models and the official reference frameworks for the initial training of teachers influence the formation of the professional identity of future teachers in Chile. For this purpose, a hermeneutic-analogous approach has been employed, linking information from various bibliographic sources and own ideas based on the observation of the reality under study. The importance of articulating the model of teaching training with educational policies and a country educational model, based on shared values for the sustainable development of its inhabitants, was stressed. The theme addressed is projected as a necessary reflection in the face of the new challenges imposed by the public education system and the post-pandemic context.

Keywords: Identity; teacher education; teacher educational models.

“La identidad es un predicado que tiene una función particular; por medio de él una cosa u objeto particular se distingue como tal de las demás de su misma especie”
(Habermas, 2003, II, p. 145).

1. Introducción

La identidad es un concepto clave en la psicología social (Mead, 1978; Stets et al., 2020; Stryker, 2008; Stryker & Burke, 2000) y en la filosofía (Cabezas, 2016; Habermas, 2003; Ricoeur, 2006; Taylor, 1996). Esta otorga el sentido de pertenencia y la asimilación de características que son propias a una cultura, nación, grupo étnico e incluso a una profesión. La identidad nos distingue y a la vez nos hace parte de un colectivo con el cual compartimos rasgos culturalmente heredados, mientras que otras, decidimos de manera deliberada asumirlos.

El colectivo docente se encuentra dentro del grupo de profesiones que poseen una identidad distintiva, la identidad docente. Estas características particulares hacen que el profesorado desarrolle rasgos que son propios de su profesión y de los roles que esta implica (Hanna et al., 2019a; Rodrigues y Mogarro, 2019; Yilmaz y Ilhan, 2017). El desarrollo de esta identidad está influenciado por las políticas en materia educativa y social (Beauchamp, 2019; Collander, 2019). Mientras que los rasgos adquiridos permean las prácticas y la gestión educativa dentro de los contextos sociales, políticos, geográficos y económicos en los cuales desempeñan la tarea de enseñar (Hendrikx, 2020; Lazarides et al., 2020; Luengo Navas y Molina-Pérez, 2019; Molina-Pérez et al., 2021; Quilaqueo et al., 2016).

La formación de la identidad docente iniciaría con la elección de los estudios de educación (Bergmark et al., 2018; Richardson y Watt, 2018). Tras lo cual el modelo de formación docente se encargaría de brindar las instancias para su desarrollo y gestión. A partir de lo anterior, surge la interrogante ¿de qué manera los modelos de formación del profesorado contribuyen a la construcción de la identidad docente durante la formación inicial?

La identidad docente se construye basándose en las creencias (Berger y Lê Van, 2019; Bofah y Hannula, 2019; Eđmir y Çelik, 2019; Lara-Subiabre et al., 2020), emociones (Izadina, 2015; Lindqvist, 2019; Lindqvist et al., 2017; Zhu et al., 2019) y actitudes (Adams y McLennan, 2021; Granjo et al., 2020) relativas a qué es ser docente y las tareas implicadas en el ejercicio de la profesión. Esta construcción no dependería únicamente de los factores personales o ambientes formativos en los que se inserte la persona, sino que también inciden en su conformación los modelos de identidad presentes en la formación inicial del profesorado (Galaz, 2011; Huang y Wang, 2021; Korthagen, 2004; Lara-Subiabre et al., 2020; Zhang et al., 2016).

Como una forma de aportar al conocimiento en esta área, el objetivo fue reflexionar cómo los modelos de formación docente y los marcos legales para la formación inicial del profesorado influyen en la formación de la identidad docente en Chile. Se adopta un posicionamiento epistemológico y metodológico desde la hermenéutica-analógica (Barragán Machado et al., 2019; Beuchot, 2007; Sánchez-García, 2020; Pérez et al., 2019), abordando el concepto de identidad y sus tipos. Se define la identidad docente y se exponen los modelos para su desarrollo durante la formación inicial del profesorado. Se concluye con una reflexión en torno a la necesidad de unificar los criterios entre sistema educativo y la formación docente en concordancia con las características de la sociedad actual.

2. Método Hermenéutico-Analógico para el Estudio de la Identidad Docente

El método hermenéutico analógico se define como una alternativa al uso de enfoques polarizados (Beuchot, 2013). Se considera una herramienta para la interpretación de la realidad (Sánchez-García, 2020), lo que implica un diálogo interpretativo e intersubjetivo entre el investigador, los referentes teóricos y la realidad, en búsqueda de conexiones entre los diversos elementos para la generación de un nuevo conocimiento.

De acuerdo con Beuchot (2014), la hermenéutica analógica proporciona las herramientas para comprender y criticar la realidad, permitiendo generar un juicio a través del que se juzga el fenómeno estudiado. El acto interpretativo es posible gracias a la *phrónesis*, es decir, el equilibrio como proporcionalidad entre la teoría y la práctica, entre el acto interpretativo y la generación de conocimiento que surge a partir de este (Sánchez-García, 2020).

El método hermenéutico analógico ha sido empleado por Sánchez-García, (2020), para explicar la figura del docente como experto hermeneuta. A partir de los roles y las tareas que aprehende el profesorado desde su formación inicial se construye una interpretación propia de qué es ser docente. Esta interpretación alberga la transformación, pues considera el “entrecruce entre la interpretación del mundo y la transformación” (Beuchot et al., 2013, p. 95) del propio sujeto y de su entorno. Esta transformación se llevaría a cabo mediante una construcción conceptual socialmente validada, generada a partir de la síntesis entre sus conocimientos teóricos, sus experiencias y la proyección de los propios significados construidos en torno a su identidad profesional.

En esta investigación se utilizó la hermenéutica analógica, por ser un método de investigación teórica que posibilita la interpretación conceptual de la información disponible (Quezada y Medina, 2020). Beuchot (2015) establece que:

Sirve como una actitud. Dada su raigambre aristotélica, la analogía tiene que colocarse en una epistemología de las virtudes [...] En cuanto a las virtudes epistémicas, corresponde sobre todo a la *phrónesis* o la prudencia, que es la sabiduría de lo concreto y práctico, el equilibrio proporcional; por eso también se refleja en la *sofía* o sabiduría, que es teórica, pero que ilumina a la *praxis* desde las alturas (p. 136).

3. Concepto de Identidad

La teoría de la identidad surge y evoluciona a mediados del siglo XIX. Los primeros en intentar explicar cómo se construye la identidad fueron los filósofos materialistas británicos, quienes proponían que las percepciones y la conciencia son procesos físicos situados en el cerebro, los que se comportan de la misma manera sin necesidad de interacción (Scaruffi, 2008).

La teoría de la identidad constituye un enfoque sobre la naturaleza de los estados y procesos mentales, sostiene que los informes de sensaciones provienen de procesos cerebrales. Los estados y procesos de la mente son idénticos a los del cerebro (Skidelsky, 2019). En tal sentido, los estados mentales y físicos tienen el mismo origen, pero no la misma intención. En este sentido, son relevantes los aportes de la Teoría de la Cognición Social, entendida como la integración de procesos que permiten la interacción entre sujetos de la misma especie. Tiene como principal efecto el desarrollo de la habilidad de construir representaciones de las relaciones circundantes y emplearlas para guiar el comportamiento social, constituyendo una función esencial para la supervivencia de las especies (Labbé et al., 2019; Zegarra-Valdivia y Chino-Vilca, 2017).

El concepto de identidad ha sido abordado desde las perspectivas psicológicas, sociológicas y filosóficas (Burke et al., 2003; Giménez, 1997; Ricoeur, 2006; Stets et al., 2020; Taylor, 1996), empleándose el concepto para denotar características de un grupo con una motivación particular, en el cual la identidad es una fuerza organizada y coherente con sus propios objetivos.

En esta línea, son relevantes las aportaciones realizadas por Erikson (1959; 1994; 2007) a partir de su Teoría del Desarrollo Psicosocial y las provenientes del Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1992; Mead, 1978; Stets et al., 2020; Stryker, 2008). La teoría sobre la construcción de la identidad y la adolescencia de Erikson denota un sentido individual y subjetivo de un individuo que se ve en relación con otros en sus particularidades, pero a su vez se siente parte de un grupo, pues comparte algunas características (Erikson, 1959). En esta teoría se incorpora la identidad prospectiva y la identidad proyectiva, como el tránsito entre la identidad pasada y la configuración de la identidad futura (Angulo, 2016). Las aportaciones de Erikson (1959) serían indispensables para comprender, desde una perspectiva psicoevolutiva, la transición entre el rol de estudiante y el rol de profesor, contribuyendo a la comprensión del desarrollo evolutivo de la personalidad y las etapas que están implicadas en este proceso.

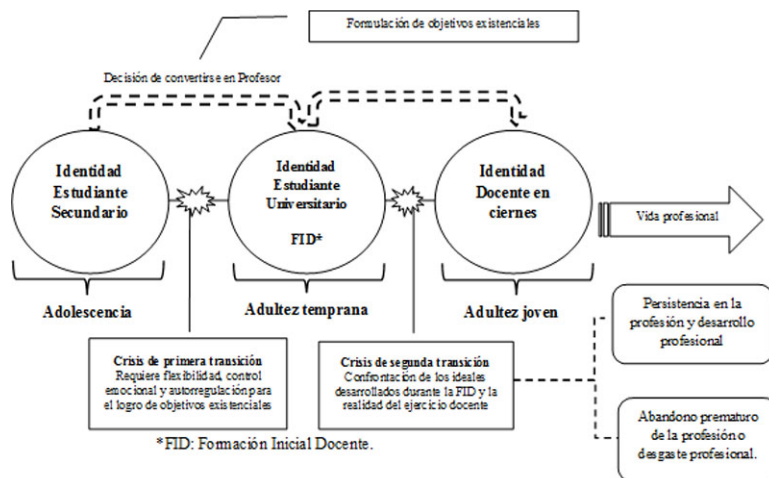
Erikson (1959), organiza la evolución de la identidad y la personalidad en diversos periodos orientados fisiológicamente, desde la niñez a la vejez, considerando que cada uno de estos periodos o estadios tiene una característica básica y una crisis central, a la cual denomina crisis de identidad (Bordignon, 2005). En el periodo de la adultez, se identifican tres periodos o estadios críticos: a) distanciamiento, como la defensa de la propia identidad contra todo; b) generatividad versus estancamiento, motivada y orientada por un objetivo o la inercia que desemboca en desencanto y c) integridad versus desesperación y disgusto, entendida como una disposición a defender la dignidad del propio estilo de vida contra todas las amenazas físicas y económicas (Day et al., 2006; Erikson, 1994).

Sobre la base de estas proposiciones podemos entender que la identidad docente comenzaría a construirse en una etapa de crisis marcada por la transición entre la vida escolar y la vida universitaria. En esta etapa los individuos deben poner en práctica las habilidades, destrezas y actitudes desarrolladas a lo largo de sus años de escolaridad, tanto como regular sus emociones, autorregular su comportamiento y sus acciones en favor de responsabilidades adquiridas a través del nuevo rol de estudiante universitario. Asumir este nuevo rol puede

tardar tiempo, tanto como aprender a congeniarlo con los distintos roles que se desempeñan a diario. La multiplicidad de facetas en la vida adulta supone una crisis en cuanto se debe aprender a administrarlas y adecuarlas con acuerdo al contexto donde se desenvuelve. La Figura 1, grafica el proceso de transición entre identidades en función de las etapas definidas por Erickson (1959).

Figura 1

Transición entre identidades.



Fuente: Elaboración propia.

La perspectiva estructural del interaccionismo simbólico (Azarian, 2017; Mead et al., 2000; Stets et al., 2020; Stryker, 2008), considera que una identidad está contenida en el significado del yo, lo que implica ser quien es, por ejemplo “soy profesor” nos indica la clasificación de la propia persona, pero esa información por sí misma no nos indica que implica ser un profesor. Estos significados están internalizados y varían de persona a persona, aunque siempre se basan en un conjunto de características, significados y expectativas que son parte de una cultura general (Burke et al., 2003; Tsang y Jiang, 2018). Los significados atribuidos son parte del yo constitutivo e indican qué se espera de la propia persona y cómo responder a sí mismo, a su vez al ser compartidos, se transforman en una guía para los demás sobre cómo interactuar. A partir de la psicología social se pone acento en cómo los factores demográficos, sociales y culturales afectan la interacción social, identificándose tipos de identidades y espacios para su desarrollo (Savage et al., 2017, 2019).

4. Tipos de Identidades

Se considera que la identidad básica es la identidad personal (Stets et al., 2020; Stryker, 2008; Stryker y Burke, 2000). Este tipo de identidad se define mediante la biografía específica, características únicas, identidades de rol y una combinación de experiencias tanto públicas como privadas (Andriot y Owens, 2012; Brenner et al., 2018; Serpe y Stryker, 2011). La identidad personal deriva en roles que son marcados por las características compartidas en torno al significado que estos tienen. Se entiende culturalmente cuáles son las funciones y características que tienen las madres, los padres, los profesores, los estudiantes, etc. Estos roles son conocidos y compartidos socialmente, y sus significados están determinados por las experiencias que los individuos tienen en relación a ellos (Erikson, 1994; Stets et al., 2020; Waterman, 1988).

En un primer nivel, se encuentra la identidad personal, esta constituye la base sobre la cual se construye la identidad profesional (Flores y Day, 2006; Gertsog et al., 2017), debido a que en el transcurso de la vida una persona está expuesta a múltiples influencias de su entorno, que le permiten aprender roles, modelarlos y monitorear sus actividades (Stets et al., 2020; Tsang y Jiang, 2018). En el vínculo entre las acciones que se llevan a cabo y los modelos de comportamiento, surge —en un segundo nivel— la identidad de rol, la cual se define como el carácter que asumen las personas cuando ocupan diversas posiciones sociales en un grupo (Andriot y Owens, 2012; Brenner et al., 2018). Se considera como una identidad relacional, dado que las personas interactúan entre sí mediante sus propias identidades de rol. Por ejemplo, en la interacción entre profesor y estudiante, ambos asumen acciones y formas de comportamiento que son propias de sus roles. Estas son monitoreadas por el propio sujeto a partir de los parámetros de comportamiento adquiridos en interacción y modelamiento en diversos contextos (Burke et al., 2003; Danielewicks, 2001; van der Want et al., 2018).

Banton (1996) define rol como “la expectativa de comportamiento asociada a una posición social” (p. 749), que es comprendida como la posición en un sistema social que designa derechos y obligaciones (Merton, 1957; Savage et al., 2017). Lo anterior se vincula a las proposiciones de Foucault, respecto de las relaciones de poder y, en especial, a la visión que sostiene respecto de la escuela. Foucault (1976) evidencia que la escuela es una institución en la que se aplica la disciplina para la individualización. es decir, la identificación del individuo bajo ciertos parámetros de comportamiento —en relación con el grupo— con la finalidad de ejercer control permanente. Así, según plantea Foucault, es posible clasificar a los individuos manteniendo control sobre ellos y el lugar que ocupan respecto a sus derechos y obligaciones.

El rol del profesorado en la sociedad actual no estaría determinado por la labor que desempeña y ni la importancia social de esta. Sino bien, por los indicadores de estatus social definidos de manera tácita por la sociedad en su conjunto. Entre los que se encuentran elementos externos asociados con la identidad docente, como la valoración social de la profesión (Hernández-Silva et al., 2017), las condiciones laborales (Alarcón et al., 2018; Billingsley y Bettini, 2019) y el salario (Gupta, 2019; Richardson y Watt, 2006). Informes internacionales señalan que Chile se encuentra dentro de los países donde el profesorado tiene una jornada laboral más extensa y un salario bajo según el promedio de la OCDE. Mientras que la imagen social que se tiene de ellos es la de un profesional con baja motivación, escasa preparación y responsabilidad con las funciones relativas a su profesión (Dolton et al., 2018; OECD, 2019; Révai, 2018).

En un tercer nivel, se encuentra la identidad social, que se enfoca en el proceso mediante el que la cognición, el afecto y los rasgos de una persona influyen en sus interacciones inmediatas (Andriot y Owens, 2012). A partir de la identidad social se pueden explicar las relaciones intergrupales como la cooperación y el conflicto (Hogg et al., 2016), puesto que la dinámica del prejuicio y los conflictos son fenómenos que se generan por las motivaciones humanas y los procesos cognitivos. Estos se verían influenciados por las creencias sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre los contextos en los cuales se sitúa la persona y su grupo (Abrams y Hogg, 2004; Hogg et al., 2016). La identidad social se considera como parte de la identidad del individuo y se forma mediante el conocimiento de su participación en diversos grupos y organizaciones sociales. Este estadio de identidad permite establecer categorías de comportamiento relacionadas con el rol, ya que es en la interacción dentro de un grupo que el sujeto infiere similitudes y diferencias con otras personas y aprende a adoptar diversos comportamientos. Según Tajfel (1984), la identidad social es “la parte del autoconcepto del individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo o grupos sociales, junto con el significado emocional o valorativo asociados a dicha pertenencia” (p. 255). Por lo tanto, su surgimiento, estabilidad y cambio están relacionados en diferentes procesos de naturaleza

individual, grupal y colectiva, constituyéndose como el eje vertebrador de la mayoría de los procesos psicosociales (Peris y Agut, 2007).

Por último, la identidad colectiva, es señalada como el yo en acción. Las identidades colectivas son importantes para quienes participan en movimientos sociales y quienes luchan en favor del cambio social, pues se fijan objetivos y planes de acción compartidos (Andriot y Owens, 2012). Se conciben como un proceso social mediante el cual un conjunto de individuos interactúa bajo un sentido compartido de identidad y trabaja por cumplir objetivos comunes (Gómez Redondo y Fontal Merillas, 2017). La identidad colectiva no se constituye como un agregado de identidades individuales. Debe ser comprendida como entidades relacionales, las que “están constituidas por individuos vinculados entre sí por un común sentimiento de pertenencia, lo que implica, compartir un núcleo de símbolos y representaciones sociales” (Giménez, 1997, p. 17).

5. Identidad Docente

La identidad profesional docente ha sido definida desde diversas perspectivas, entre las que destacan la aproximación psicológica (Chen et al., 2020; Hanna et al., 2019b; Lazarides et al., 2020) y la aproximación dialógica (Akkerman y Meijer, 2011; Blackley et al., 2018; Colliander, 2019; Izadinia, 2013). Se entiende la conformación de la identidad docente como un proceso relacional, político, social, dinámico y extenso (Richardson y Watt, 2018; Rivas et al., 2010; Rodrigues y Mogarro, 2019). En este proceso se han identificado momentos críticos como las experiencias escolares, las percepciones respecto de la docencia, la formación inicial universitaria y el primer contacto con la profesión (García-Vargas et al., 2019; Izadinia, 2015; Jarauta, 2017; Vanegas y Fuentealba, 2019).

Estudios relativos al desarrollo de la identidad profesional docente, consideran relevantes los aspectos derivados del Self (Blackley et al., 2018; Colliander, 2019; Granjo et al., 2020). Así como el desarrollo de los procesos reflexivos implicados en los primeros acercamientos de los estudiantes de pedagogía al ámbito práctico e inmersión a la realidad escolar (Brady, 2020; Salinas-Espinosa et al., 2019; Vanegas y Fuentealba, 2019; Williams et al., 2018). Entendemos identidad profesional docente como la interconexión entre los significados que los profesores se atribuyen y los atribuidos socialmente en función de su profesión y las funciones que los representan (Ávalos y Sotomayor, 2012; Chávez Rojas et al., 2021; Enyedy et al., 2006).

La identidad profesional docente se conforma desde un proceso dialógico e intersubjetivo (Habermas, 2003) en constante deconstrucción (Derrida et al., 2009) /construcción/reconstrucción, por ende, esta identidad se sustenta en los significados, percepciones y creencias modeladas a través de las experiencias de vida, determinadas por los contextos sociohistóricos relacionados a qué es ser profesor, qué tareas les son propias y cuál es su rol en la sociedad (Ávalos y Sotomayor, 2012; Macías Villegas et al., 2020; Molina-Pérez et al., 2021).

6. Modelos de Formación Docente e Identidad Profesional

La formación inicial docente se refiere a la función que ejercen instituciones específicas, que cuentan con personal calificado y especializado para la formación del profesorado, basada en un currículum operacionalizado en un plan de estudios. Dicha formación se encuentra vinculada al desarrollo curricular y con ello, al modelo de escuela, de enseñanza y de profesor que se quiere formar (Sayago, 2003).

En el contexto chileno, el Ministerio de Educación (MINEDUC), mediante el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), propone un modelo de formación inicial y desarrollo profesional docente y directivo (Ministerio de Educación, 2018), lo que se suma a iniciativas anteriores dirigidas a establecer cuáles son los estándares

que deben cumplir los egresados de las carreras de pedagogía ([Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, 2021](#)).

Estos documentos, complementan las leyes destinadas a normar el ejercicio de la profesión docente ([Estatuto profesional docente, 1991](#); [Desarrollo Profesional Docente, 2016](#)), generando un perfil de profesor al cual las instituciones de educación superior debiesen tributar. Los documentos emanados por el MINEDUC pretenden orientar la formulación de propuestas curriculares de formación inicial docente, ajustándolas a las características de un determinado contexto social, económico e histórico. En tal sentido, los modelos de formación docente se fundamentan en proposiciones que describen la realidad histórica contextual en los procesos educativos, permitiendo comprenderlos y generar acciones para instruir a los futuros docentes a fin de responder a los desafíos de los contextos en que se desempeñarán ([Fernández, 2010 citado en Feo, 2015](#)). En consecuencia, las identidades de rol, social y colectiva pueden ser desarrolladas a partir de modelos. [Davini \(2001\)](#) define el término modelo como “configuraciones de pensamiento y acción, que, construidos históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizados, incorporados a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (p. 20). Por su parte, [Galaz \(2011\)](#), lo define como un “esquema de referencia o tipificación preexistente, estable y accesible” (p. 95). A partir de un modelo, el sujeto puede identificar o identificarse, lo que incluiría la posibilidad establecer mediante su uso, las características propias de la identidad profesional.

Investigaciones en el campo de la formación docente ([Adams y McLennan, 2021](#); [Darling-Hammond, 2006](#); [Feo, 2015](#); [Révai, 2018](#)) destacan la importancia de contar con un modelo teórico para la formación inicial del profesorado. Estos modelos no se pueden concebir sin estar relacionados con los paradigmas de la educación ([Sayago, 2003](#)). [Giroux et al. \(1987\)](#), establecen la existencia de los paradigmas positivista, naturalista y crítico o reconstruccionista. El primero, se caracteriza por derivar del pensamiento lógico. Este paradigma se ve reflejado en el modelo de presagio-producto, en el cual el currículum que se aplica es cerrado y obligatorio, pues tiene como objetivo evaluar los resultados, por sobre el proceso. En este paradigma el modelo de formación estaría centrado en la adquisición de competencias ([Rodríguez et al., 2018](#)). El segundo, de orientación hermenéutica, concibe el conocimiento como la comprensión interpretativa de la realidad y el contexto (este paradigma ve reflejado en los modelos ecológicos y reflexivos). Su propósito está centrado en evaluar los procesos, por lo que el currículum que se aplica es abierto y flexible. En este paradigma el modelo de formación estaría centrado en los procesos del sujeto que aprende.

Por último, el tercer paradigma deriva de la teoría crítica ([Freire, 2010](#); [Giroux et al., 1987](#); [Giroux et al., 2011](#); [Magendzo, 2017](#); [Rodríguez et al., 2018](#)). Este paradigma se ve reflejado en los modelos contextuales y de investigación acción ([Carr y Kemmis, 1988](#); [Mertens, 2018](#)). En este marco el currículum se construye mediante la reflexión sobre la práctica y la realidad ([Williams et al., 2018](#)). Cada uno de estos paradigmas respondería a una concepción filosófica determinada y, de acuerdo con ella, presentaría los factores más relevantes a desarrollar en un modelo de formación del profesorado ([Imbernón, 2007](#)). A partir de estos paradigmas, se identifican al menos, tres modelos profesionales que permiten el desarrollo de la identidad docente. El modelo práctico reflexivo, modelo crítico reflexivo y modelo técnico ([Galaz, 2011](#); [Imbernón, 2007](#); [Kelchtermans, 2001](#); [Liston y Zeichner, 2003](#); [Zeichner, 1983](#)).

El modelo práctico reflexivo ([Schön, 1983](#)), sostiene que el profesorado tiene la capacidad de resignificar, interpretar y construir saberes profesionales derivados del ejercicio de su profesión. Basándose en la capacidad reflexiva, lo que resulta fundamental para actuar creativamente en el contexto escolar y generar un posicionamiento activo respecto de su desarrollo profesional ([Galaz, 2011](#); [Korthagen, 2014](#); [Schön, 1983](#)). El modelo crítico reflexivo, en tanto, propone que la reflexión constituye una práctica social liberadora que permite el

desarrollo de profesionales activos socialmente. Capacitándolos para asumir posiciones crítico-constructivas ante el conocimiento y las condiciones de la sociedad en su conjunto (Freire y Ronzoni, 2008; Giroux et al., 1987). De acuerdo con este modelo la educación debiese ser un acto emancipador que permita al individuo desarrollarse reflexionando críticamente sobre el contexto social, político y económico (Ruffinelli, 2017). La identidad profesional construida a partir de la reflexión crítica tiene un carácter transformador, permitiendo al profesorado asumir posiciones éticas orientadas a la responsabilidad cultural, el reconocimiento de la diversidad y el compromiso con la justicia social.

Finalmente, el modelo técnico, es el más ampliamente utilizado en la formación del profesorado actual. El concepto central sobre el cual gira es el de competencia. Entendidas como una serie de acciones susceptibles de ser observadas y evaluadas que acreditan el aprendizaje de contenidos establecidos en un currículum organizado para tales efectos (Alliaud, 2018; Feo, 2015; Ministerio de Educación, 2018). Este modelo constituye la base sobre la cual se sustenta el sistema educativo chileno. Se corresponde con la visión social del profesorado como los encargados de la implementación de estrategias para el logro de objetivos de aprendizaje (Ley General de Educación, 2009). La concepción técnica del trabajo docente ha llevado a la depreciación social de la profesión. Esto se ha visto facilitado por la orientación a la educación de mercado, la visión gerencialista y las rendiciones de cuentas asociadas al logro (Cabezas y Claro, 2011; Hendrikx, 2020; Sisto, 2012). La imposición de un modelo técnico, sumado a los factores políticos contextuales, han permitido el establecimiento de relaciones reificantes entre la sociedad y el profesorado. Esto ha derivado en la desvalorización de la profesión, a pesar de la trascendencia de su función para el desarrollo de la sociedad y el país en su conjunto. Indicadores de este modelo son los estándares orientadores para las carreras de Pedagogía (Ministerio de Educación, 2014), que constituyen un esquema de referencia para la formación del profesorado. Tienen por finalidad, prescribir competencias disciplinares y pedagógicas que los futuros docentes deben cumplir antes de egresar de sus estudios de formación inicial. El ámbito técnico se manifiesta en la adquisición de competencias, como la programación de objetivos y la aplicación de instrumentos de evaluación para medir el logro de los objetivos propuestos (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008).

Investigaciones plantean que, en la orientación técnica del ejercicio docente, superar el día a día supone para el profesorado un esfuerzo irracional, debido a que se debe cumplir diversas tareas y abarcar las múltiples dimensiones del quehacer docente, entre las cuales incluyen: cobertura curricular, enseñar los contenidos e influir positivamente en los estudiantes (Darling-Hammond, 2016; Fullan, 2012; Huberman, 1983). El modelo técnico genera un efecto de presión en las aulas (Huberman, 1983), determinado por la inmediatez, multidimensionalidad y simultaneidad, lo cual tiene como efecto sumir al profesorado en la necesidad de responder a los requerimientos del sistema por sobre las funciones morales de la educación.

Los modelos descritos proporcionarían insumos para el desarrollo de políticas de formación inicial y permanente del profesorado para responder a las demandas del sistema educacional, permitiendo contextualizar los requisitos que deben cumplir los profesores principiantes y los programas de formación del profesorado, en relación a qué tienen que saber los profesores y qué deben ser capaces de hacer (Fullan, 2012). Lo que implicaría la utilización de métodos para definir el trabajo docente con los estudiantes, sus conocimientos disciplinares y su capacidad para evaluar los aprendizajes y sus propias prácticas.

7. Política educativa para la Formación Inicial Docente

En Chile, existe un conjunto de documentos oficiales destinados a normar la formación inicial del profesorado, los estándares orientadores para las diversas carreras de Pedagogía. Estos surgen bajo la premisa de que el sistema educativo requiere profesores capacitados para la mejora de la equidad y la calidad de la educación.

En su presentación se formulan como orientaciones, sin embargo, resultan siendo objetivos que las instituciones de educación superior deben cumplir en los ámbitos disciplinarios y pedagógicos. Los estándares fueron construidos en base a los cuatro pilares de la educación propuestos en el Informe Delors para la UNESCO (Delors, 1994). Estos consideran una serie de competencias destinadas a lo que los futuros profesores deben saber, saber hacer y saber comportarse para desempeñarse con éxito en el sistema educativo. El problema de la estandarización en la formación del profesorado es que no se respetan las diferencias contextuales y culturales existentes en el país. Se prepara para la homogeneización de los sujetos, obviando la diversidad de los contextos en los cuales ejercerán. Esto atentaría contra los principios de diversidad, inclusión e interculturalidad, propuestos por la legislación en materia educativa (cf. *Ley General de Educación, 20.370, Art. 3*).

A su vez, existe una dicotomía entre los lineamientos para la formación inicial del profesorado y las normativas para su posterior desarrollo profesional. En los primeros, se pone acento en las competencias disciplinares y pedagógicas. Mientras en las segundas, el foco está en el desarrollo de prácticas colaborativas en base a un modelo de ejercicio profesional reflexivo (Ruffinelli, 2016). Estas tensiones, generadas por los documentos oficiales, impactan la identidad del profesorado. Los profesores noveles entran en una nueva crisis identitaria al ver enfrentados los saberes teórico-pedagógicos adquiridos durante la formación inicial junto con la realidad de la práctica en el aula. A su vez, los requerimientos burocráticos del sistema tensionan los ideales construidos en torno a la práctica educativa. Mientras que las demandas sociales le hacen responsable de cuestiones que debiesen ser atendidas por la sociedad en su conjunto.

8. Conclusión

El objetivo de esta investigación fue reflexionar sobre cómo los modelos de formación docente y los marcos referenciales oficiales para la formación inicial del profesorado influyen en la formación de la identidad profesional de los futuros profesores en Chile. El desarrollo teórico a través del método hermenéutico-analógico permite responder a la pregunta ¿de qué manera los modelos de formación del profesorado contribuyen a la construcción de la identidad docente durante la formación inicial?

Los modelos de formación docente y las políticas educativas existentes comprimen la formación del profesorado a competencias prescritas de manera externa, primando un modelo técnico en la formación del profesorado. Este modelo busca articularse con los requerimientos políticos y sociales para generar profesionales competentes. Sin embargo, esta articulación falla toda vez que la formación —desde una perspectiva técnica basada en mecanismos de acreditación para el cumplimiento de los estándares y la rendición de cuentas— no considera de manera explícita el desarrollo de la identidad del profesorado, cuestión que sería fundamental para generar sentido de pertenencia, motivación y compromiso con el ejercicio de la profesión a largo plazo.

La identidad docente debiese ser un eje transversal de las políticas educativas, pues su desarrollo constituye un factor que ayuda a que el profesorado enfrente de mejor manera las demandas de su profesión, influyendo con ello en el aprendizaje de sus estudiantes. Esta

identidad debiese desarrollarse durante la formación inicial docente, en una primera instancia, a través de la exploración de los motivos que llevan a que las personas escojan la carrera docente, como una primera aproximación a la construcción de su identidad profesional, para luego — a partir de las motivaciones, creencias y concepciones sobre lo que es ser docente— ir desarrollando su identidad docente asociada a las distintas etapas de desarrollo profesional. La identidad de rol, en vinculación con el desarrollo de una identidad social, permitiría la adecuación del profesorado a los contextos de desempeño permitiendo la identificación profesional, a través de la cual se genere un sentido de pertenencia lo que, a largo plazo, contribuiría a la reafirmación de una identidad colectiva del profesorado. El desarrollo de las identidades en distintos niveles facilitaría, en el ámbito profesional, el desarrollo docente de acuerdo con los lineamientos propuestos por la Ley de Desarrollo Profesional Docente, a través de la cual se pone énfasis en el trabajo colaborativo, la reflexión y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje que con su quehacer conjunto propendan a la generación de altas capacidades en sus estudiantes y el crecimiento profesional de los docentes.

En la actualidad, presenciamos un debate sobre la profesión docente (Cornejo et al., 2015; Ruffinelli, 2016; Tenti, 2008). El desarrollo profesional del profesorado ha sido uno de los ejes abordados por las reformas al sistema educativo implementadas en Chile durante la última década. Tras la promulgación de la Ley General de Educación (2009), diversas leyes han modificado aspectos esenciales del sistema educacional, a saber, Ley de Calidad y Equidad, N°20.501, Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, N°20.529, Ley de Inclusión Escolar, N°20.845, entre otras. La Ley de Desarrollo Profesional Docente 20.903 (Desarrollo Profesional Docente, 2016), crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica la ley 19.070 (Estatuto profesional docente, 1991) referida al Estatuto de los profesionales de la educación. La Ley de Desarrollo Profesional Docente, regula el ingreso y la permanencia en la carrera docente, al mismo tiempo que busca normar el ingreso a las carreras de pedagogía generando efectos en el planteamiento y ejecución de los programas para la formación inicial del profesorado, de modo que se prepare a los futuros docentes para que cumplan con los estándares indicativos de desempeño establecidos por la normativa vigente y los desafíos del ejercicio docente en contextos diversos.

A partir de esta investigación teórica se advierte la importancia de contar con un modelo de formación inicial con foco en el desarrollo y fortalecimiento de la identidad profesional docente, que permita a los futuros profesores prepararse para afrontar los desafíos de un sistema educacional en continua reestructuración, como lo es el caso chileno, y una realidad compleja dada la labor multidisciplinar y multidimensional del ejercicio profesional docente. La identidad profesional docente se conforma desde un proceso dialógico e intersubjetivo determinado por los contextos sociohistóricos, con relación a qué es ser docente. Por esto, su desarrollo y fortalecimiento debiese ser un eje en los documentos y políticas oficiales para el desarrollo docente. Mientras que en los programas de formación docente sería preciso insertar acciones que de manera explícita contribuyan al autoconocimiento de la identidad y su desarrollo, ello mediante cursos, seminarios y talleres, que incorporen la reflexión y el trabajo colaborativo como estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad de los futuros profesores.

Para lograr esta articulación se requeriría una nueva formulación bajo una concepción de sistema educativo que considere todos sus componentes. La propuesta debiese estar sustentada a partir de las características actuales de la sociedad, con una proyección futura. Esto requeriría un profesorado socialmente activo, con una visión compartida de la educación y sus fines. Además, de un posicionamiento ético-moral claro, en base al desarrollo de sus capacidades crítico-reflexivas. Esta propuesta requiere, en principio, un sistema educativo basado en el respeto, la protección de la dignidad, la igualdad y la justicia social. Esto permi

tiría integrar la educación en todos sus niveles y la formación del profesorado de diversas disciplinas, bajo un modelo que permita el desarrollo y fortalecimiento de la identidad docente. Finalmente, se establece la necesidad de una articulación entre la política nacional docente, los modelos de formación del profesorado y el desarrollo de su identidad, considerando modelos teóricos que permitan establecer sus dinámicas de desarrollo y los factores que influyen en este proceso.

Agradecimientos

La autora agradece el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, a través de la Beca de Doctorado Nacional ANID 21190754 y *Millenium Science Initiative* a través de ANID/MILENIO/NCS2022_026 Núcleo Milenio para la Ciencia del Aprendizaje.

Referencias

- Abrams, D., y Hogg, M. A. (2004). Metatheory: Lessons from Social Identity Research. *Personality and Social Psychology Review*, 8(2), 98-106. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0802_2.
- Adams, P., y McLennan, C. (2021). Towards initial teacher education quality: Epistemological considerations. *Educational Philosophy and Theory*, 53(6), 644-654. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1807324>.
- Akkerman, S. F., y Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Alarcón, P., Díaz, C., y Vásquez, V. (2018). Martyrs and cooks: Metaphors on teachers from newspaper Columns. *Literatura y Linguística*, 38, 231-250. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0716-58112018000200231&script=sci_arttext&tlng=n.
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: Una cuestión política y pedagógica. *Praxis Educativa*, 13(2), 278-293. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0002>.
- Andriot, A., y Owens, T. J. (2012). *Identity* (pp. 9780199756384-0025) [Data set]. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756384-0025>.
- Angulo, E. J. (2016). *Construcción de Identidades y Participación Comunitaria. Un enfoque sociopolítico en la formación universitaria* (1era ed.). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB). <https://www.calameo.com/read/0055752897af438e5a1df>.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). How the chilean teachers see their identity. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 57-86. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3827060&info=resumen&idioma=ENG>.
- Azarian, R. (2017). Joint Actions, Stories and Symbolic Structures: A Contribution to Herbert Blumer's Conceptual Framework. *Sociology*, 51(3), 685-700. <https://doi.org/10.1177/0038038515609029>.
- Banton, M. (1996). *Role*. En *The Social Science Encyclopedia* (2°, p. 749). Routledge Taylor & Francis Group.
- Barragán, N., Evangelista, I., y Chaparro, P. M. (2019). Una interpretación desde la perspectiva de la hermenéutica analógica: La educación basada en la convivencia. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 193-206. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.519.

- Beauchamp, C. (2019). *An Exploration of Evolving Approaches to Teacher Identity Revealed in Literature on Teaching from 2010 to 2018*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.485>.
- Berger, J. L., y Lê Van, K. (2019). Teacher professional identity as multidimensional: Mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*, 45(2), 163-181. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446324>.
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., y Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>.
- Beuchot, M. (2007). *Hermenéutica analógica y educación. Acequias, colección El país de La Laguna*. Universidad Iberoamericana Torreón.
- Beuchot, M. (2013). Una hermenéutica analógica para la literatura. *Connotas, Revista de Crítica y Teoría Literaria*, 13, 11-21. <https://connotas.unison.mx/index.php/critlit/article/view/95>.
- Beuchot, M. (2014). La hermenéutica analógica en la educación intercultural. *Horizontes Filosóficos Revista de Filosofía, Humanidades y Ciencias Sociales*, 0(4), 18-30. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/horizontes/article/view/963>.
- Beuchot, M. (2015). Elementos esenciales de una hermenéutica analógica. *Diánoia. Revista de Filosofía*, 60(74), 127. <https://doi.org/10.21898/dia.v60i74.71>.
- Beuchot, M., Universidad Nacional Autónoma de México, & Instituto de Investigaciones Filológicas. (2013). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Billingsley, B., y Bettini, E. (2019). Special Education Teacher Attrition and Retention: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>.
- Blackley, S., Bennett, D., y Sheffield, R. (2018). Pre-service teachers' articulation of their future selves. *Issues in Educational Research*, 28(4), 849-869. <http://www.iier.org.au/iier28/blackley2.pdf>.
- Blumer, H. (1992). *La posición metodológica del interaccionismo simbólico*. En *Psicología Social. Modelos de interacción*. CEAL.
- Bofah, E. A., y Hannula, M. S. (2019). *Perceived Social Support Network and Achievement: Mediation by Motivational Beliefs and Moderation by Gender*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-13761-8_6.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2(2), 50-63. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69520210.pdf>.
- Brady, A. M. (2020). From the reflective to the post-personal teacher. *Teoría de la Educación*, 32(1), 55-72. <https://doi.org/10.14201/teri.21438>.
- Brenner, P. S., Serpe, R. T., y Stryker, S. (2018). Role-specific Self-efficacy as Precedent and Product of the Identity Model. *Sociological Perspectives*, 61(1), 57-80. <https://doi.org/10.1177/0731121417697306>.
- Burke, P. J., Owens, T. J., Serpe, R. T., y Thoits, P. A. (Eds.). (2003). *Advances in Identity Theory and Research*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9188-1>.
- Cabezas, D. (2016). *El laberinto de la identidad personal en la filosofía de David Hume. Tesis doctoral* [Universitat de Barcelona]. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/398034/DCB_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Cabezas, V., y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? *Centro de Políticas Públicas UC*, 6(42). <https://politicas-publicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/valoracion-social-del-profesor-en-chile.pdf>.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Especial*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Educacion-Especial-1.pdf>.
- Chávez, J., Faure, J., y Barril, J. P. (2021). The construction of teachers' professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>.
- Chen, X., Zhong, J., Luo, M., y Lu, M. (2020). Academic Self-Efficacy, Social Support, and Professional Identity Among Preservice Special Education Teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 374. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374>.
- Colliander, H. (2019). Being transformed and transforming oneself in a time of change: A study of teacher identity in second language education for adults. *Studies in the Education of Adults*, 51(1), 55-73. <https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1526447>.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., y Lagos, I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 14(2), 72-83. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580>.
- Danielewicks, J. (2001). Teaching Selves: Identity, Pedagogy, and Teacher Education. En A. Tom (Ed.), *VNU Journal of Foreign Studies* (Vol. 34, Número 4). State University Of New York Press. <https://doi.org/10.25073/2525-2445/vnuufs.4290>.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>.
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on Teaching and Teacher Education and Its Influences on Policy and Practice. *Educational Researcher*, 45(2), 83-91. <https://doi.org/10.3102/0013189X16639597>.
- Davini, M. C. (2001). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616. <https://doi.org/10.1080/01411920600775316>.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.
- Derrida, J., Caputo, J. D., y Merlino, G. (2009). *La deconstrucción en una cáscara de nuez*. Prometeo Libros.
- Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., y Po-Wen, S. (2018). *Global Teacher Status Index*. Varkey Foundation. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>.
- Eğmir, E., y Çelik, S. (2019). The Educational Beliefs of Pre-Service Teachers as an Important Predictor of Teacher Identity. *International Journal of Contemporary Educational Research*. <https://doi.org/10.33200/ijcer.621717>.
- Enyedy, N., Goldberg, J., y Welsh, K. M. (2006). Complex dilemmas of identity and practice. *Science Education*, 90(1), 68-93. <https://doi.org/10.1002/sce.20096>.

- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. International Universities Press.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity, youth and crisis*. Norton.
- Erikson, M. G. (2007). The Meaning of the Future: Toward a More Specific Definition of Possible Selves. *Review of General Psychology*, 11(4), 348-358. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.11.4.348>.
- Feo, R. (2015). Modelo teórico para la formación docente centrado en el aprendizaje estratégico. *Tendencias Pedagógicas*, 25, 189-206. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/166>.
- Flores, M. A., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>.
- Foucault, M. (1976). Las redes de poder [Conferencia]. *Revista Barbarie*, 4-5. <https://www.consensocivico.com.ar/documento/699-foucault-michel-1991-las-redes-de-poder-buenos-aires-editorial-almagesto-coleccion-minima/>.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Morata.
- Freire, P., y Ronzoni, L. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Ediciones Octaedro.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 89-107. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200005.
- García-Vargas, S., Martín-Cuadrado, A., y González, R. (2019). La autobiografía. Señas de identidad del estudiante al inicio de las prácticas. *X Jornadas de Investigación en Innovación Docente de la UNED: Innovación educativa en la era digital*, noviembre, 391-395. <http://congresos.uned.es/w17905/15834>.
- Gertsog, G. A., Valerievna, V., Nikolayevich, D., Viktorovich, A., y Viktorovna, N. (2017). Professional identity for successful adaptation of students – a participative approach. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 9(1). <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v9n1.30>.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una Teoría de las Identidades Sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 9-29. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/lectura-3-g%C3%A9nero.pdf>.
- Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. (2008). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Akal.
- Giroux, H. A., Freire, P., y MacLaren, P. (1987). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós: MEC.
- Giroux, H. A., Freire, P., Méndez, A. T., Alba, A. de, Orozco, B., Universidad Nacional Autónoma de México, y Centro de Estudios Sobre la Universidad. (2011). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo Veintiuno: Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Gómez, C., y Fontal, O. (2017). Procesos de identización en el arte contemporáneo: Construir una identidad colectiva a través de una cartografía identitaria en la red. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 12(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.mavae12-2.piac>.

- Granja, M., Castro, J., y Peixoto, F. (2020). Teacher identity: Can ethical orientation be related to perceived competence, psychological needs satisfaction, ¿commitment and global self-esteem? *European Journal of Teacher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1748004>.
- Gupta, A. (2019). Teacher-entrepreneurialism: A case of teacher identity formation in neo-liberalizing education space in contemporary India. *Critical Studies in Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1708765>.
- Habermas, J. (2003). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., y Zijlstra, B. J. H. (2019a). Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. *Studies in Educational Evaluation*, 61(February), 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.002>.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., y Zijlstra, B. J. H. (2019b). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>.
- Hendrikx, W. (2020). What we should do vs what we do: Teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 46(5), 607-623. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>.
- Hernández-Silva, C., Pavez-Lizarraga, A., González-Donoso, A., y Tecpan-Flores, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434-447. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.6>.
- Hogg, M. A., McKeown, S., Haji, R., y Ferguson, N. (2016). Social Identity Theory. En *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory* (pp. 3-17). Springer. <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/social/wainstein/primer%20cuatrimestre%202020/unidad%203/Hogg%20-%20Identidad%20Social.pdf>.
- Huang, X., y Wang, C. (2021). Pre-service teachers' professional identity transformation: A positioning theory perspective. *Professional Development in Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1942143>.
- Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 4, 478-510. <https://doi.org/10.1177/0164025983004004002>.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional* (7. ed). Graó.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39(4), 694-713. <https://doi.org/10.1080/01411926.2012.679614>.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>.
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>.
- Kelchtermans, G. (2001). Formation Des Enseignants. L'apprentissage réflexif a partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation*, 36, 43-67. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2001_num_36_1_1690.

- Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. *International Teacher Education: Promising pedagogies*, 73-89. <https://korthagen.nl/en/wp-content/uploads/2018/07/Promoting-core-reflection.pdf>.
- Korthagen, F. (2004). *In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education*. Teaching and Teacher Education. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.
- Labbé, T., Ciampi, E., Venegas, J., Uribe, R., y Cárcamo, C. (2019). Cognición Social: Conceptos y Bases Neurales. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 57(4), 365-376. <https://www.scielo.cl/pdf/rchnp/v57n4/0717-9227-rchnp-57-04-0365.pdf>.
- Lara-Subiabre, B., Henríquez Alvarado, V., y Villarroel Ojeda, Y. (2020). Voces en la identidad de estudiantes de profesorado. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 213-223. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939lara-subiabre12>.
- Lazarides, R., Watt, H. M. G., y Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>.
- Lindqvist, H. (2019). *Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations*. Linköping University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1307758/FULLTEXT01.pdf>.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., y Thornberg, R. (2017). Resolving feelings of professional inadequacy: Student teachers' coping with distressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 64, 270-279. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.019>.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata S.L.
- Luengo-Navas, J., y Molina-Pérez, J. (2019). Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado. *Educatio Siglo XXI*, 37(1 Mar-Jun), 91-112. <https://doi.org/10.6018/educatio.363401>.
- Macías, D. F., Hernández, W., y Gutiérrez, A. (2020). Student teachers' identity construction: A socially-constructed narrative in a second language teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 91, 103055. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103055>.
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. *Paulo Freire*, 2, 19. <https://doi.org/10.25074/07195532.2.516>.
- Mead, G. H. (1978). The Social Self. *Psychiatry*, 41(2), 178-182. <https://doi.org/10.1080/00332747.1978.11023971>.
- Mead, G. H., Morris, C. W., y Mead, G. H. (2000). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Univ. of Chicago Press.
- Mertens, D. M. (2018). Transformative Mixed Methods and Policy Evaluation. *Diritto & Questioni Pubbliche*, 18(1), 1-17. <https://static1.squarespace.com/static/58063ab215d5db704f249787/t/5e7f9d40aff3dd2806c02f77/1585421633147/Mertens2018DirittoTransfMMPolicy.pdf>.
- Merton, R. K. (1957). The role-set: Problems in sociological theory. *The British Journal of Sociology*, 8(2), 106-120. <http://www.csun.edu/~snk1966/Merton%20-%20Role-Set.pdf>.
- Estatuto profesional docente, Pub. L. No. 19.070 (1991). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30437>.
- Ley General de Educación, Pub. L. No. 20.370 (2009). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.

- Ministerio de Educación. (2014). *Estándares Indicativos de desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Ministerio de Educación de la República de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/587>.
- Desarrollo Profesional Docente, Pub. L. No. 20.903 (2016). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>.
- Ministerio de Educación. (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/modelo_formacion_completo.pdf.
- Ministerio de Educación, & CPEIP. (2021). *Estándares de la profesión docente, Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.
- Molina-Pérez, J., Luengo Navas, J., y Monarca, H. (2021). La identidad profesional del profesorado en el contexto de la reforma educativa neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 4-10. <https://www.researchgate.net/publication/352838438%0ALa>.
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- Pérez, J. J., Nieto-Bravo, J. A., y Santamaría-Rodríguez, J. E. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar*, 19(37), 21-30. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a09>.
- Peris, R., y Agut, S. (2007). Evolución conceptual de la Identidad Social. El retorno a los procesos emocionales. *R.E.M.E Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, X (26-27). <http://reme.uji.es/articulos/numero26/article2/article2.pdf>.
- Quesada, A., y Medina, A. (2020). *Métodos Teóricos de Investigación: Análisis-Síntesis, Inducción-Deducción, Abstracto-Concreto e Histórico-Lógico*. https://www.researchgate.net/publication/347987929_metodos_teoricos_de_investigacion_analisis-sintesis_induccion-deducccion_abstracto_-concreto_e_historico-logico.
- Quilaqueo, D., Quinquitreo, S., y Riquelme, E. (2016). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 269-284. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n2/art15.pdf>.
- Révai, N. (2018). What difference do standars make to educating teachers? OECD. *Education Working Paper*, 174(10), 1-70. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)10&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)10&docLanguage=En).
- Richardson, P. W., y Watt†, H. M. G. (2006). Who Chooses Teaching and Why? Profiling Characteristics and Motivations Across Three Australian Universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>.
- Richardson, P. W., y Watt, H. M. G. (2018). Teacher Professional Identity and Career Motivation: A Lifespan Perspective. En P. A. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity* (pp. 37-48). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_4.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento tres estudios*. Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, J., Leite, A., Cortés, P., Márquez, M. J., y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_07.pdf.
- Rodrigues, F., y Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28, 100286. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>.

- Rodríguez, E., Trujillo, J. S., Vargas, D., Corredor, A., y Gallego, L. M. (2018). El paradigma emergente y la educación. *Espacios*, 39(10), 42. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p42.pdf>.
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de Desarrollo Profesional Docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 261-279. https://www.redalyc.org/pdf/1735/Resumenes/Abstract_173553397015_2.pdf.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701158626>.
- Salinas-Espinosa, Á. L., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P., y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>.
- Sánchez-García, A. (2020). Hermenéutica analógica, didáctica y educación. *Conrado*, 16(76), 279-286. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500279&lng=es&tlng=es.
- Savage, S. V., Burke, P. J., Stets, J. E., y Fares, P. (2019). The fairness identity and the emergence of inequality. *Social Science Research*, 81, 144-156. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2019.03.010>.
- Savage, S. V., Stets, J. E., Burke, P. J., y Sommer, Z. L. (2017). Identity and Power Use in Exchange Networks. *Sociological Perspectives*, 60(3), 510-528. <https://doi.org/10.1177/0731121416644788>.
- Sayago, Z. (2003). *El eje de prácticas profesionales en el marco de la formación docente (un estudio de caso)*. Universitat Rovira i Virgili. <https://www.tdx.cat/handle/10803/8900>.
- Scaruffi, P. (2008). *Thinking about thought, Vol. 4 The nature of consciousness: The structure of life and the meaning of matter*. CreateSpace Independent Publishing Platform. www.scaruffi.com.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Serpe, R. T., y Stryker, S. (2011). The Symbolic Interactionist Perspective and Identity Theory. En S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 225-248). Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_10.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>.
- Skidelsky, L. (2019). *La teoría de la identidad*. Mind Madrid. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.ucm.es/filosofiadelamente/la-teoria-de-la-identidad>.
- Stets, J. E., Burke, P. J., Serpe, R. T., y Stryker, R. (2020). Getting Identity Theory (IT) Right. En S. R. Thye & E. J. Lawler (Eds.), *Advances in Group Processes* (pp. 191-212). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0882-614520200000037007>.
- Stryker, S. (2008). From Mead to a Structural Symbolic Interactionism and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 15-31. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134649>.
- Stryker, S., y Burke, P. J. (2000). The Past, Present, and Future of an Identity Theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284. <https://doi.org/10.2307/2695840>.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: Estudios de psicología social*. Herder.

- Taylor, C. (1996). Identidad y Reconocimiento. *Revista Internacional de filosofía política*, 7, 10-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2704736>.
- Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesionalización docente [Conferencia]. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: Puntos de referencia para actuar*. <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>.
- Tsang, K. K., y Jiang, L. (2018). Positive Emotional Experiences in Teaching, Teacher Identity, and Student Behaviors: A Symbolic Interactionist Perspective. *Schools*, 15(2), 228-246. <https://doi.org/10.1086/699890>.
- van der Want, A. C., den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L. C. A., y Pennings, H. J. M. (2018). Changes over time in teachers' interpersonal role identity. *Research Papers in Education*, 33(3), 354-374. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302501>.
- Vanegas, C., y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences. *Developmental Review*, 8(2), 185-208. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(88\)90003-2](https://doi.org/10.1016/0273-2297(88)90003-2).
- Williams, L., Schramm-Possinger, M., y Scott, K. (2018). Putting Reflection into Action: Learning from Preservice Teachers' Reflective Practices during a Summer Literacy Tutoring Program. *The Reading Professor*, 41(1), 15-22. <https://scholar.stjohns.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=thereadingprofessor>.
- Yilmaz, F., y Ilhan, M. (2017). Who are teachers? A study of identity hierarchy. *Cogent Education*, 4(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1384638>.
- Zegarra-Valdivia, J., y Chino-Vilca, B. (2017). Mentalización y Teoría de la Mente. *Revista de Neuropsiquiatría*, 80(3), 189. <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v80n3/a06v80n3.pdf>.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>.
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., y Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 7(APR), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00573>.
- Zhu, J., Wang, X. Q., He, X., Hu, Y. Y., Li, F., Liu, M. F., y Ye, B. (2019). Affective and cognitive empathy in pre-teachers with strong or weak professional identity: An ERP study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13(May), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00175>.



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 neurociencia cognitiva en la Formación Inicial Docente chilena

Francisca Beroíza-Valenzuela

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile

Recibido: 28 de noviembre 2022 - Revisado: 11 de abril 2023 - Aceptado: 04 de mayo 2023

RESUMEN

Este artículo enfatiza la contribución de la neurociencia cognitiva a la educación mediante una revisión de la literatura existente. Se destaca la importancia de comprender el funcionamiento del cerebro en el proceso de aprendizaje y se pone énfasis en la influencia del contexto interaccional primario. Además, se abordan los riesgos asociados a malinterpretaciones de la neurociencia cognitiva y se aboga por su inclusión en la Formación Inicial Docente (FID). La comprensión de los procesos mentales implicados en el aprendizaje humano es fundamental para la FID, ya que la adquisición de conocimientos científicos permite democratizar el saber y establecer una cultura en la que la evidencia científica de la neurociencia cognitiva sirva como base teórica y empírica relevante para la toma de decisiones pedagógicas. No obstante, la falta de integración de la neurociencia cognitiva en los programas de estudio representa un problema significativo. Esto conduce a la difusión de información errónea a través de cursos que ofrecen soluciones pseudocientíficas, lo que lleva a los docentes a adoptar estrategias inadecuadas en su práctica pedagógica. La ausencia de herramientas científicas sólidas en neurociencia cognitiva dificulta la creación de estrategias de enseñanza efectivas y la comprensión del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es imperativo promover la inclusión de la neurociencia cognitiva en la Formación Inicial Docente para mejorar la calidad de la educación.

Palabras clave: Educación; neurociencia cognitiva; formación inicial docente; neuromitos.

Correspondencia: [Francisca Beroíza-Valenzuela](mailto:Francisca.Beroiza-Valenzuela@ug.uchile.cl) (F. Beroíza-Valenzuela).



<https://orcid.org/0000-0003-2424-1207> (francisca.beroiza@ug.uchile.cl).

The Cognitive neuroscience in Chilean Initial Teacher Training

ABSTRACT

This article highlights the contributions of cognitive neuroscience to education through a review of existing literature. It emphasizes the importance of knowledge about the brain and its role in learning, as well as the influence of the primary interactional context. Additionally, it discusses the dangers of misinterpretations of cognitive neuroscience and advocates for its inclusion in Initial Teacher Training (ITT). Understanding the mental processes involved in human learning is crucial for ITT. Acquiring scientific knowledge democratizes knowledge and establishes a culture where the scientific evidence of cognitive neuroscience can serve as a relevant theoretical and empirical foundation for making pedagogical decisions. However, the lack of inclusion of cognitive neuroscience in curricula is a serious problem. This leads to the spread of misinformation through courses that offer pseudoscientific solutions, leading teachers to adopt inadequate strategies in their pedagogical practice. The lack of solid scientific tools for cognitive neuroscience makes it difficult to create effective teaching strategies and explain learning. Therefore, the inclusion of cognitive neuroscience in ITT should be promoted to improve the quality of education.

Keywords: Education; cognitive neuroscience; initial teacher training; neuromyths.

1. Introducción

En la actualidad, la educación ha integrado numerosos descubrimientos de la neurociencia, que se enfoca en la investigación del sistema nervioso, particularmente en la actividad cerebral y su relación con la conducta y el aprendizaje (Salas, 2003). La rama de la neurociencia cognitiva ha suministrado conocimientos valiosos acerca del proceso de aprendizaje humano, los cuales tienen la capacidad de contribuir en la mejora de los sistemas educativos en base con los nuevos descubrimientos sobre el funcionamiento del cerebro (Ortiz, 2009). Este aporte es significativo, ya que permite comprender las bases biológicas de la cognición humana. Como resultado, la intersección entre estas disciplinas ha dado lugar al término "neuroeducación" o "neurociencia educativa", en el que los estudios del cerebro y los datos del comportamiento pueden contribuir a una comprensión más completa del aprendizaje subyacente. Esta comprensión es esencial para la educación, puesto que tiene como objetivo llevar a una enseñanza y aprendizaje más efectivos (Howard-Jones et al., 2016).

Es imprescindible que los estudiantes de pedagogía reciban una sólida base teórica en la Formación Inicial Docente (FID) acerca del funcionamiento del cerebro humano y su relación con el aprendizaje; no obstante, estudios realizados en diversos países demuestran que los programas actuales de FID no incluyen contenidos de neurociencia en sus planes de estudio (Coch, 2018). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2007), *Society for Neuroscience* (2009) y *The Royal Society* (2011) concuerdan en que la consideración de la neurociencia debe ser fundamental en los programas de pedagogía, para que los futuros docentes sean consumidores críticos e informados en la materia.

Los hallazgos de la neurociencia cognitiva se difunden ampliamente a través de diversos medios de comunicación, pero esto ha dado lugar a sobregeneralizaciones o malas interpretaciones que generan lo que se conoce como "neuromitos". Estos son conceptos erróneos acerca del cerebro y la mente que se originan fuera de la comunidad científica (OCDE, 2002). La dominación de estos mitos oscurece los importantes avances que se están logrando en la neurociencia cognitiva en áreas relevantes para la educación (Goswami, 2006). La información parcial y distorsionada que se consume a menudo por los docentes sin formación en neurociencia cognitiva dificulta la capacidad de discernir entre información confiable y pseudociencia, lo que puede afectar negativamente la toma de decisiones educativas y el quehacer docente. Por lo tanto, es esencial que los programas de formación inicial docente incluyan bases sólidas en neurociencia cognitiva para permitir que los futuros docentes puedan utilizar esta información de manera efectiva y crítica en sus prácticas educativas.

La incorporación de la neurociencia cognitiva en los programas de Formación Inicial Docente (FID) permitiría a los futuros profesionales tener un acercamiento real a la evidencia empírica en el desarrollo de su formación y acción pedagógica. Por esta razón, es crucial que las carreras de pedagogía consideren los conocimientos de la neurociencia cognitiva en sus programas de estudio. La falta de atención a esta disciplina puede estar relacionada con una falta de conocimiento o valoración de su aporte a la educación, a pesar de que esta disciplina permite comprender una amplia variedad de procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje humano, como el lenguaje, la memoria, la atención, la neurogénesis, la motivación, la creatividad, las emociones, la plasticidad cerebral, el sueño y una vida saludable, entre otros (CERI, 2009).

Por ende, para garantizar que los futuros docentes tengan las habilidades y conocimientos necesarios para tomar decisiones pedagógicas efectivas, es esencial que los programas de formación inicial de docentes incluyan asignaturas de neurociencia cognitiva. Estas asignaturas proporcionarían información actualizada sobre cómo funciona el cerebro y cómo se produce el aprendizaje, lo que permitiría a los docentes tomar decisiones informadas y basadas en evidencia. Sin embargo, también es importante que el Estado emita prescripciones educativas que se basen en información científica rigurosa y eviten la reproducción de neuromitos o información sesgada. De esta manera, se puede garantizar que la educación sea eficaz y beneficiosa para el estudiantado.

Este artículo tiene como objetivo destacar la contribución de la neurociencia cognitiva en la educación y su integración en la Formación Inicial Docente (FID), mediante una revisión bibliográfica que examina las ideas de diversos científicos y los aspectos clave que deben ser considerados en los programas de estudio de la formación pedagógica. Esto permitirá evitar la creencia en conceptos erróneos o neuromitos y facilitará la toma de decisiones pedagógicas informadas. El artículo comienza destacando los beneficios que el conocimiento del cerebro puede tener en el proceso de aprendizaje, se enfatiza la relevancia del contexto interaccional primario del ser humano y el papel crucial de las emociones en dicho proceso. Luego, se aborda el riesgo que representan las concepciones científicas equivocadas en la neurociencia cognitiva y la educación, para finalmente destacar la importancia de incorporar conocimientos neurocognitivos en la formación inicial docente del siglo XXI.

2. El cerebro: Su relevancia para el aprendizaje

El sistema nervioso está dividido en dos subsistemas: el sistema nervioso central (SNC) y el sistema nervioso periférico (SNP). El SNP está compuesto por nervios que conectan el SNC con otros órganos, extremidades y la piel. Este subsistema se subdivide en sistema nervioso autónomo, que funciona de forma involuntaria, y sistema nervioso somático, que controla los movimientos voluntarios del cuerpo humano. El SNC, por su parte, está compuesto por la médula espinal, que transmite los mensajes al resto del cuerpo, y el encéfalo, considerado el órgano que controla las funciones más relevantes del ser humano. El encéfalo —que se compone del cerebro, el tronco encefálico y el cerebelo— tiene la capacidad extraordinaria de adquirir, coordinar y diseminar información sobre el cuerpo y su ambiente. La información debe procesarse en cuestión de milisegundos, aunque también puede almacenarse como recuerdos que perduran durante años (Purves et al., 2010). Esto muestra la capacidad extraordinaria del cerebro y la importancia del sistema nervioso en la función cognitiva y el aprendizaje.

El cerebro es la estructura más compleja del ser humano, ya que gestiona la actividad del sistema nervioso, en él se ejecutan todas nuestras conductas, emociones, percepciones, pensamientos que configuran nuestras diversas representaciones del mundo en que habitamos, es uno de los grandes misterios y es el órgano más complejo, debido a que “contiene más de ochenta y seis mil millones de neuronas, que don Ramón y Cajal (...) definió como las misteriosas mariposas del alma, cuyo batir de alas quien sabe si esclarecerá algún día el secreto de la vida mental” (Ramón y Cajal 1852-1934, citado en Dierssen, 2019, p. 8). En ese sentido, la investigación científica sobre el cerebro del ser humano sigue siendo un libro abierto y en pleno apogeo.

La neurociencia cognitiva es una rama de investigación que se enfoca en el estudio del cerebro y su relación con la conducta y el aprendizaje, y se centra en la actividad cerebral y el sistema nervioso. Este campo de estudio ha generado un gran interés en las ciencias sociales, especialmente en la educación, debido a que el conocimiento sobre los procesos mentales humanos podría llevar a la creación de estrategias, metodologías y herramientas más efectivas para abordar las diferentes necesidades de los estudiantes.

El cerebro es responsable de varios procesos cognitivos esenciales para el desarrollo de los individuos, incluyendo la memoria. La capacidad del cerebro para almacenar información proporcionada por la experiencia y recuperarla de manera voluntaria es una de las funciones más fascinantes y complejas (Purves et al., 2010). Los humanos tienen diferentes tipos de memoria, que se pueden dividir en memoria a corto plazo y memoria a largo plazo; memoria a corto plazo incluye la memoria procedimental y la memoria declarativa, esta última abarca la memoria semántica y la memoria episódica; de manera similar, la memoria a largo plazo incluye la memoria de trabajo, que es esencial en diversas funciones como el mantenimiento activo y la manipulación de la información para tareas cognitivas de mayor orden. También predice tareas cognitivas complejas como la resolución de problemas o la planificación, la comprensión de la lectura, habilidades matemáticas y es crucial para adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

Los déficits en memoria de trabajo son considerados la principal fuente de deterioro cognitivo en numerosas poblaciones con necesidades especiales, desde el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) hasta la discapacidad matemática (Buschkuehl et al., 2012). Afortunadamente, se ha demostrado científicamente que las intervenciones que se enfocan en la memoria de trabajo son efectivas en estudiantes con déficits en este dominio, incluyendo aquellos con TDAH. Por lo tanto, el entrenamiento de la memoria de trabajo podría ayudar a cerrar la brecha de rendimiento (Buschkuehl et al., 2012), lo cual sería de gran beneficio para la educación. Los estudios han demostrado que la regulación epigenética de la expresión génica desempeña un papel fundamental en el aprendizaje y la memoria, ya que permite la influencia de la experiencia en los mecanismos críticos de plasticidad (Kosik et al., 2012). Es decir, los mecanismos epigenéticos son esenciales en el proceso de memoria al permitir la modificación de la expresión génica en respuesta a estímulos ambientales y experienciales.

La neurociencia cognitiva también nos brinda otro conocimiento crucial para la educación: la plasticidad del cerebro, que permite reorganizar y que se nutre de las experiencias a lo largo de la existencia del ser humano, esta capacidad de adaptación ha sido una característica clave que ha permitido a los seres humanos enfrentar una amplia variedad de situaciones y contextos (Maldonado, 2019). Esa plasticidad que es producto de los cambios en la experiencia y en el medio en que vivimos, permite la modificación de los circuitos neuronales, desencadenando que el ser humano pueda aprender durante toda su existencia. Asimismo, requiere de condiciones nutricionales y energéticas adecuadas, siendo transcendental aportar al cerebro los nutrientes necesarios para que se extiendan los árboles déntricos (Dehaene, 2019). La plasticidad cerebral implica modificaciones tanto en la estructura como en el funcionamiento del cerebro como consecuencia del aprendizaje y la experiencia (Dierssen, 2019). Debido a la plasticidad, se explica, como señala Maldonado (2019), los talentos y habilidades. En ese sentido, los mecanismos de reproducción implican una variabilidad biológica, conllevan diversidad, cada individuo es único debido a la variabilidad genética y a la expresión génica.

De modo que, la diversidad es inherente al ser humano, desde el origen, ningún cerebro es igual a otro, tenemos estructuras y conexiones que son diversas entre los organismos, que se modifican en relación con el medio durante toda la vida, a causa de las experiencias. Es así como, lo que se percibe de la realidad es distinto para cada persona, debido a que cada una la construye y reconstruye según sus propias experiencias. La realidad es una construcción mental, realizada por el cerebro que combina la interacción con el medio y la actividad en curso del cerebro (Damasio, 2012). Por ello, se debe exponer al cerebro a experiencias diversas, pues posibilitan el aprendizaje, esto permite enriquecer el modelo mental del mundo.

Por su parte, conocer sobre la atención es esencial, ya que es una capacidad de suma relevancia que influye en cómo codificamos las entradas sensoriales, almacenamos información en la memoria, la procesamos semánticamente y actuamos sobre ella para sobrevivir en un mundo desafiante (Gazzaniga et al., 2019). Según Gazzaniga et al. (2019), para controlarla intervienen porciones del lóbulo parietal, corteza temporal, corteza frontal y estructuras subcorticales. La atención es esencial para el sistema nervioso, puesto que permite seleccionar información y controlar la conducta de manera consciente. Como señala Crespo (2020), se trata de una función cognitiva básica que es necesaria para el resto de las habilidades, fluctúa en el tiempo, se agota, se recupera y depende del contexto en el que se utiliza. Por ende, es fundamental conocer cómo opera la atención para introducir acciones pedagógicas que puedan ayudar directamente a los estudiantes.

A su vez, tenemos al lenguaje como un aspecto vital de conocer sobre cómo se produce a nivel cognitivo, siendo una de las funciones corticales más notables, debido a que se trata de la habilidad de conectar signos convencionales con conceptos particulares para comunicar ideas y sentimientos a uno mismo o a los demás a través del habla y la escritura (Purves et al., 2010). Las áreas de Wernicke y de Broca son las más relevantes para el funcionamiento del lenguaje. El área de Wernicke localizada en el lóbulo temporal izquierdo se encarga de decodificar lo que el ser humano escucha o lee. Mientras que, el área de Broca se ubica en el lóbulo frontal izquierdo y transforma en frases las ideas.

El área de Wernicke y el área de Broca se comunican a través del fascículo arqueado, permitiendo la repetición de lo escuchado y el envío de información entre ambas áreas (Crespo, 2020). El lenguaje, en su origen, se desarrolla como un medio de comunicación entre el niño y su entorno relacional, en una dinámica que cada individuo interioriza según sus vivencias y entorno. El crecimiento intelectual del niño está estrechamente relacionado con su dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir, con el lenguaje. Este se constituye esencialmente a partir de lo social, y su desarrollo es resultado de la interacción con otros individuos, lo que posibilita la reorganización de los procesos cognitivos del ser humano y su desarrollo intelectual.

Por su parte, no se puede olvidar el potencial de la creatividad, que es una habilidad fundamental para el aprendizaje y la resolución de problemas en la vida diaria. Según Crespo (2020), la creatividad se define como la capacidad de generar ideas nuevas y apropiadas en un contexto específico, y no se limita simplemente a la capacidad de combinar y abstraer conceptos para diseñar su implementación. Este mecanismo intelectual se debe, en parte, a un debilitamiento de las inhibiciones y a la creación inconsciente de nuevas asociaciones en el cerebro, lo que permite generar nuevas formas de ver el mundo (Kandel, 2019).

El proceso creativo es una construcción compleja que involucra diferentes habilidades cognitivas, como la imaginación, la atención selectiva y la flexibilidad mental, entre otras. Por lo tanto, es importante aprender más sobre el proceso creativo del ser humano para lograr una educación creadora y transformadora que considere una visión dinámica y constructiva del conocimiento. De esta forma, se pueden potenciar las habilidades y generar experiencias únicas y novedosas en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, el sueño también es beneficioso para el aprendizaje, ya que durante este proceso el cerebro repasa y consolida los conocimientos adquiridos durante el día, lo que ayuda a que sean recordados de manera más efectiva en el futuro (Dehaene, 2019). La neurociencia está explorando cada vez más los procesos por los que el sueño nos ayuda a almacenar y consolidar nuestros recuerdos, lo que asegura su retención más sólida para cuando necesitemos acceder a ellos en el futuro. Durante el sueño, el cerebro recrea las actividades neuronales que caracterizan lo que hemos experimentado durante las horas de vigilia, lo que nos ayuda a recordar lo aprendido, nos prepara para adquirir nuevos conocimientos y nos permite generar intuiciones utilizando lo que ya sabemos (Howard-Jones, 2011), siendo así, el sueño es esencial para la consolidación del aprendizaje y la generación de nuevas ideas.

En resumen, es importante comprender los procesos cognitivos que están relacionados con el aprendizaje, como la atención, la plasticidad cerebral, el lenguaje, la memoria, la creatividad y el sueño, entre otros. Estos procesos permiten la construcción de modelos mentales que dependen de las experiencias que se presentan ante el observador, y que están influenciadas por el contexto en el que se encuentra. Como afirma Dierssen (2019), la imagen del mundo que ofrece nuestro cerebro es una representación parcial e interpretativa de lo que nos rodea, construida a partir de nuestra experiencia diversa y significativa en el contexto interaccional primario, la familia y el hogar. Todo esto influye en nuestro aprendizaje y en nuestra existencia en general.

3. La influencia del contexto interaccional primario en el aprendizaje del ser humano

La forma en que los seres humanos aprenden está influenciada tanto por factores biológicos como por las características del contexto interaccional en el que se desenvuelven desde su nacimiento. Cada persona construye su mundo de manera única y en contextos particulares, lo que tiene enormes implicancias para la educación. La escuela es un componente crucial en la generación de este mundo, ya que el flujo de coordinación de acciones consensuales en el que operan los docentes y estudiantes puede posibilitar cambios en las distinciones que ambos hacen. Por esta razón, es esencial que los docentes consideren el contexto interaccional primario de los estudiantes para generar instancias de aprendizaje que despierten ideas y les permitan construir conocimientos de manera significativa.

Lev Vygotsky destacaba que el aprendizaje humano se basa en aspectos biológicos, sociales y culturales. La actividad cerebral superior no solo está vinculada a procesos neuronales, sino que también interioriza significados sociales, y se desarrolla mediante la interacción social y la interiorización de la cultura. El aprendizaje está mediado por signos e instrumentos que se utilizan para resolver problemas (Vygotsky, 1979). De esta manera, el ser humano complejiza sus funciones elementales a través de su relación con los demás y los procesos cognitivos se desarrollan en función de las condiciones y formas de interacción social en que se vive.

Antes del inicio de la educación formal, los niños ya poseen habilidades y conocimientos adquiridos en la etapa preescolar, lo que implica que el aprendizaje escolar no comienza en el vacío, sino que se fundamenta en el desarrollo previo del niño. Según Vygotsky (1984), el aprendizaje está siempre precedido por una etapa claramente definida de desarrollo, que el niño alcanza antes de ingresar a la escuela. Asimismo, el área de desarrollo potencial es una noción que se refiere a la diferencia entre el nivel de desarrollo actual, medido por la capacidad de una persona para resolver problemas por sí sola, y el nivel de desarrollo potencial, medido por la capacidad de resolver problemas con la asistencia de un adulto o compañeros más experimentados (Vygotsky, 1979). En otras palabras, el aprendizaje crea esta área de potencial que a su vez impulsa el desarrollo.

Una concepción valiosa del aprendizaje es aquella que permite intervenir en la zona de desarrollo potencial del estudiante para construir nuevos conocimientos. La escuela desempeña un papel fundamental en la formalización social del aprendizaje del niño, que proviene de su entorno familiar y cultural. El ser humano es moldeado por su contexto social, cultural e histórico, por lo que no es independiente de la realidad en la que vive, sino que está mediado por ella. Como señala Goswami (2012), la interacción social juega un papel clave en el aprendizaje, debido a que somos seres sociales por naturaleza. Es trascendental considerar las construcciones previas en el proceso de aprendizaje escolar, ya que nos hablan de la diversidad de conocimientos y formas de aprendizaje que se han generado en el contexto interaccional primario de cada individuo. El aprendizaje surge en la diversidad, en la interacción y vinculación con otros.

El entorno en el que un ser humano se desarrolla es crucial para la formación y el desarrollo de su cerebro, y diversos factores, como la alimentación, las actividades y la calidad de vida, pueden tener un impacto determinante. En este sentido, Lipina (2016) argumenta que la pobreza es una violación de la dignidad humana, puesto que obstaculiza el desarrollo de las capacidades de las personas y es una de las señales más claras de desigualdad. El autor señala que estudios científicos han demostrado que el estrés crónico al que están expuestos los niños y niñas desde antes del nacimiento puede aumentar las probabilidades de afectar su desarrollo físico e intelectual. Además, el desarrollo autoregulatorio relacionado con las competencias cognitivas, emocionales y de aprendizaje puede ser influenciado por las pau

tas de crianza en el hogar, la socialización, la educación formal y no formal. Este proceso de autorregulación es particularmente vulnerable en entornos poco estimulantes o con estrés intenso y constante (Lipina, 2016).

La problemática que surge del vínculo entre los ambientes familiares vulnerables y su efecto en el aprendizaje humano es de gran importancia. Es fundamental tener en cuenta factores como el suministro de nutrientes, el apego, la generación de vínculos afectivos y la estimulación del aprendizaje para un desarrollo adecuado. Además, vivir en ambientes seguros que permitan afrontar situaciones adversas durante las primeras dos décadas de vida es crucial para modular el desarrollo de las redes neurales involucradas en la autorregulación y el aprendizaje en contextos sociales formales y no formales (Lipina, 2016). Ante esta realidad, los gobiernos deberían tomar medidas para abordar estos problemas y prevenir sus posibles consecuencias negativas en el desarrollo humano y educativo. La desigualdad social en Chile, según el índice de desigualdad de la OECD (2020), es una de las más altas en la región latinoamericana, con un coeficiente de Gini de 0,46. Este problema tiene consecuencias graves para los niños y niñas que nacen en contextos vulnerables, ya que enfrentan experiencias complejas en las primeras etapas de su vida, lo que puede derivar en el desarrollo de trastornos cerebrales e inmunológicos. De acuerdo con Lipina (2016), el sistema nervioso en desarrollo necesita de experiencias específicas para madurar adecuadamente, incluyendo estimulación sensorial, emocional y material.

La falta de recursos económicos puede generar situaciones de estrés e incertidumbre, lo que incrementa la probabilidad de estados emocionales negativos, ansiedad, depresión e ira, que afectan negativamente la flexibilidad cognitiva, la plasticidad neural y el sistema prefrontal/ejecutivo, uno de los más sensibles a las influencias de las inequidades sociales durante las experiencias de vida tempranas (Lipina, 2016). Además, la pobreza también afecta la regulación funcional del sistema nervioso central y periférico (Lipina y Segretin, 2015). La estimulación sensorial, emocional y material es esencial para el desarrollo adecuado del sistema nervioso, y la falta de recursos económicos puede impedir que los niños y niñas reciban la estimulación adecuada para su desarrollo. Esto puede afectar negativamente la flexibilidad cognitiva (Uddin, 2021), la plasticidad neural y el sistema prefrontal/ejecutivo, lo que puede tener graves consecuencias a largo plazo para su salud y bienestar. Por lo tanto, es importante abordar la desigualdad social en Chile para garantizar que todos los niños y niñas tengan acceso a las experiencias necesarias para un desarrollo saludable.

En un estudio realizado por Farah et al. (2006), se encontró que la pobreza o un bajo estatus socioeconómico pueden tener efectos negativos en diversos sistemas cerebrales, como el sistema prefrontal (que controla la cognición y la emoción), el sistema perisilviano (relacionado con el lenguaje), el sistema parietal (relacionado con la cognición espacial), el sistema occipital (relacionado con la visión) y el sistema temporal (relacionado con la memoria y el aprendizaje episódico) (Farah et al., 2006). En consecuencia, resulta fundamental explorar el desarrollo cerebral durante los períodos fetales, ya que los cambios y la expresión espacio-temporal de ciertos genes en estos momentos pueden desempeñar un papel fundamental en las características únicas de las neuronas humanas (Sousa et al., 2017). Comprender el desarrollo cerebral fetal puede prevenir trastornos neurológicos y psiquiátricos, lo que resalta la importancia de investigar y profundizar en este tema para proteger y fomentar el adecuado desarrollo del cerebro humano desde el inicio de la vida.

Igualmente, el déficit de nutrientes al cual se ven enfrentado los seres humanos como las proteínas, hidratos de carbono, zinc, yodo, hierro, selenio, colina, como también algunos factores de crecimiento, sea insulínicos, epidérmicos, y neurotrófico, los cuales regulan y permiten el desarrollo cerebral desde la gestación (Lipina, 2016). Todas las formas de desnutrición y malnutrición generan distintas enfermedades, como así también generan dificultades auto

rregulatorias, perjudicando notoriamente las competencias y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Cada nutriente tiene influencias específicas sobre la organización y la plasticidad de diferentes sistemas neurales, por lo que, la carencia de estos tiene potenciales implicancias negativas. No solo los nutrientes, sino que también, la exposición prenatal a cocaína, cannabis, tabaco y agentes como el plomo, mercurio, cadmio ha sido asociada con trastornos cognitivos y efecto neurotóxico (Lipina y Segretin, 2015), sea en la velocidad de procesamiento de la información como también en las competencias de aprendizaje.

Es crucial que el Estado y el sistema educativo presten atención a cómo la pobreza y el ambiente en el contexto interaccional primario afectan el desarrollo cognitivo. Las intervenciones ambientales en contextos de laboratorio, escolar y de hogar pueden optimizar los desempeños cognitivos y la activación neural concomitante (Lipina y Segretin, 2015; Burggren et al., 2019), brindando una ventana de oportunidades. Es importante que la educación esté alerta a malinterpretaciones y concepciones erradas que perjudican el progreso de la neurociencia cognitiva en la educación, tanto voluntarias como involuntarias.

4. Las malinterpretaciones de la neurociencia cognitiva en la educación chilena

En la educación chilena, la neurociencia cognitiva ha ganado importancia, pero también se han identificado malinterpretaciones que pueden afectar de manera negativa la enseñanza y el aprendizaje. Para Kandel et al. (1997), la tarea de la neurociencia es explicar el comportamiento en términos del cerebro, entendiendo cómo millones de células nerviosas individuales en el cerebro actúan para producir el comportamiento y cómo, a su vez, estas células son influenciadas por el ambiente. Por lo tanto, la neurociencia nos permite comprender el sistema nervioso y el comportamiento humano, específicamente la neurociencia cognitiva, que busca entender cómo la función cerebral da lugar a actividades mentales como la percepción, la memoria, el lenguaje e incluso la conciencia (Sierra Fitzgerald y Munévar, 2007). Estas son habilidades que permiten comprender cómo la actividad cerebral se relaciona con el comportamiento y el aprendizaje son habilidades valiosas y de gran utilidad para entender el aprendizaje humano (Salas, 2003).

El sistema nervioso desempeña una función valiosa en el proceso de aprendizaje continuo del ser humano, que abarca el desarrollo de habilidades y capacidades cognitivas, físicas, sociales, emocionales y morales. La neurociencia educativa es crucial para comprender los procesos subyacentes al aprendizaje y mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. Según Tokuhamas-Espinosa (2008), se puede considerar a la neurociencia educativa como la enseñanza basada en principios científicos o como la confirmación de las mejores prácticas pedagógicas a través de los estudios sobre el cerebro humano. La neuroeducación, por otro lado, va más allá al estudiar las bases cerebrales del proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo del aprendizaje. Como señala Codina (2015), esto representa un cambio cualitativo importante en la forma en que se aborda la enseñanza. Es imperativo que la enseñanza se base en conocimientos neurocientíficos sobre el funcionamiento del cerebro para seguir evolucionando.

La neurociencia educativa, surgida de la fusión de la neurociencia y la educación, ha despertado un gran interés en los últimos años. No obstante, este interés ha llevado a que se otorgue validez a ideas que no han sido constatadas científicamente, como los neuromitos. Este término fue acuñado por el neurocirujano Alan Crockard en la década de 1980 para referirse a las ideas seudocientíficas que ganaban relevancia en la comunidad médica. Décadas después, la OCDE definió los neuromitos como una noción equivocada que surge de una mala comprensión, interpretación errónea o cita inexacta de datos científicamente establecidos para respaldar el uso de la investigación cerebral en la educación (OCDE, 2002). Estos neuromitos pueden ser peligrosos, ya que pueden llevar a políticas educativas ineficaces o a la creación de estrategias de enseñanza poco efectivas.

En Chile, se ha observado la presencia de neuromitos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje escolar, así como en las creencias docentes y políticas educacionales. Esto se ve reflejado en documentos oficiales del Estado, como los decretos n° 170 de 2009 y n° 83 de 2015, y en los estándares de educación parvularia, básica y media de 2012. El problema es que al validar estos neuromitos, se producen cambios metodológicos en el aula y las carreras, al posicionar los estilos de aprendizaje como verdades científicas irrefutables; sin embargo, esto puede perjudicar el proceso de aprendizaje al generar prácticas pedagógicas ineficaces o incluso contraproducentes. Por ende, es fundamental promover una comprensión crítica y rigurosa de la investigación en neurociencia y su aplicación en el ámbito educativo.

Algunos de los neuromitos más conocidos son, según [Codina \(2015\)](#) y [Howard-Jones \(2011\)](#), la teoría de las inteligencias múltiples (IM), estilos de aprendizaje, dominancia hemisférica, ambientes enriquecidos, etapas críticas para el aprendizaje, *Brain Gym* o kinesiología educativa, la creencia de que beber agua mejora el aprendizaje, tomar suplementos de omega 3 y 6 hace bien para el aprendizaje, el azúcar como una sustancia nociva para aprender, la idea de que los seres humanos solo utilizan el 10% de su cerebro, las diferencias cerebrales según raza o género, la creencia de que se puede mejorar la memoria de manera infinita, entre otras malinterpretaciones. Además, [Mora \(2013\)](#) estima que existen más de 50 neuromitos, lo cual es sumamente perjudicial para la mejora del proceso de aprendizaje, ya que los docentes y establecimientos educacionales en su búsqueda por validar las prácticas pedagógicas y dotarlas de fundamentos científicos, caen en la adaptación e implementación de ideas, programas y capacitaciones que validan concepciones erróneas.

La relación entre la neurociencia y la educación en Chile está siendo fuertemente afectada por los neuromitos, los cuales tergiversan los descubrimientos científicos y generan una brecha en la educación del país. Además, existe una mercantilización de los conocimientos de la neurociencia cognitiva por parte de consultorías, entidades de asistencia técnica educativa y empresas, que promueven la ignorancia acerca de los significativos y reales aportes de esta disciplina. Es importante tener en cuenta que el aprendizaje escolar es un fenómeno complejo y multicausal, por lo que es inapropiado reducirlo a explicaciones simplistas. Por ello, se debe enfatizar en la entrega de las herramientas necesarias a los futuros educadores, para que puedan identificar y desmitificar estas ideas erróneas y seudocientíficas, y así evitar que sigan proliferando en el ámbito educativo nacional.

5. Los conocimientos de la neurociencia cognitiva en la FID

Es esencial que la neurociencia cognitiva y la educación tengan un lenguaje común para evitar confusiones y reduccionismos. Para lograr esto, es necesario integrar sus conocimientos en la Formación Inicial Docente (FID), mediante la inclusión de asignaturas que formen profesionales capacitados para enfrentar los desafíos de una sociedad diversa e inclusiva. La educación debe aprovechar los avances en el estudio del cerebro para fortalecer su labor y, por lo tanto, es fundamental crear nuevos conocimientos en la integración de las neurociencias en la formación de docentes. Varias investigaciones han identificado concepciones erróneas entre los estudiantes de pedagogía a nivel nacional e internacional, y se ha demostrado la influencia positiva de cursos especializados para superar estas falencias ([Grospietsch y Jürgen, 2018](#); [Painemil et al., 2021](#)).

Es imprescindible que los educadores comprendan cómo el cerebro desempeña diversas funciones y cómo se organizan en sistemas para permitir el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el movimiento y otras funciones vitales ([Campos, 2010](#)). La neurociencia ha logrado avances significativos en la comprensión de los procesos cognitivos, y la educación no puede permitirse ignorar estos hallazgos. La incorporación de aspectos como el lenguaje, la memo

ria, la atención, el razonamiento, la creatividad, las emociones, la resolución de problemas y la meditación, son procesos que ocurren a nivel cerebral y que deben ser considerados en la enseñanza.

Es fundamental que el docente tenga un conocimiento profundo del desarrollo cognitivo del ser humano, ya que esto le permitirá brindar un apoyo sólido y basado en evidencia científica a sus alumnos durante su proceso de crecimiento. No se trata de implementar directamente los conocimientos de la neurociencia cognitiva en la educación, sino de fomentar la comunicación y la investigación interdisciplinaria y posteriormente transdisciplinaria, lo cual puede aportar significativamente al progreso de estas áreas disciplinarias. De hecho, según Coch (2018), los lentes interdisciplinarios o perspectivas múltiples son casi una necesidad para comprender la dinámica del desarrollo y el aprendizaje de niños y adolescentes en los dominios neural, cognitivo, cultural, social y emocional (p. 312). Es esencial para comprender la complejidad de estos procesos, considerar una variedad de factores y procesos que interactúan entre sí en el desarrollo y aprendizaje, incluyendo los aspectos biológicos, cognitivos, culturales, sociales y emocionales.

De acuerdo con Dehaene (2019), existen cuatro pilares fundamentales del aprendizaje que son necesarios para las construcciones mentales que el ser humano realiza. El primero es la atención, que permite concentrarnos en la información relevante; el segundo es el compromiso activo, que impulsa al cerebro a evaluar constantemente nuevas hipótesis; el tercero es el feedback, que permite comparar nuestras predicciones con la realidad; y el cuarto es la consolidación, que automatiza y hace más fluido lo que hemos aprendido durante el sueño. Según Dehaene (2019), los docentes que logren movilizar estos cuatro pilares podrán maximizar la eficacia del aprendizaje en su clase (p. 202). En consecuencia, es esencial tener conocimientos sobre los procesos mentales y la arquitectura cerebral para poder contribuir a la adquisición y creación de experiencias subjetivas que permitan una comunicación efectiva.

Las universidades y las carreras de pedagogía deben incluir cursos que aborden los avances en neurociencia cognitiva, con el objetivo de informar y acercar esos conocimientos a los docentes en formación. La integración de los conocimientos neurocientíficos en los programas de formación inicial docente permite una perspectiva más completa sobre el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Según Stern (2005), la neurociencia puede ayudar a explicar por qué algunos entornos de aprendizaje funcionan mientras que otros no. Para lograr esto, es fundamental fomentar un diálogo fructífero entre ambas disciplinas y desarrollar medidas concretas para generar colaboración. Fischer (2009) propone la creación de escuelas de investigación en las que los profesionales de diferentes disciplinas trabajen juntos en la formulación de preguntas, métodos de investigación y bases de datos sobre el aprendizaje y el desarrollo, creando así un nuevo tipo de profesional interdisciplinario.

La neurociencia cognitiva ha sido ignorada en los programas de FID debido a que es una disciplina relativamente nueva para la educación, con métodos de estudio que se han desarrollado recientemente y permiten observar el cerebro en tiempo real (Gómez y Ferreira, 2019). La falta de integración de los avances en neurociencia cognitiva en la formación docente es una preocupación real, puesto que puede llevar a la propagación de ideas erróneas y la adopción de soluciones educativas inadecuadas. Es especialmente preocupante en Chile, donde los docentes bien intencionados, pero crédulos, pueden caer en la trampa de las pseudociencias. La neurociencia cognitiva se ha posicionado como una disciplina fundamental para comprender los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, mejorar las metodologías y estrategias de enseñanza. En este sentido, es crucial que tanto las prescripciones que se emanen por parte del Estado como también los programas de formación inicial docente proporcionen herramientas investigativas y científicas sólidas en neurociencia cognitiva.

6. Conclusiones

La neurociencia educativa es una disciplina clave para la educación, pues otorga información sobre la conexión entre diferentes áreas cerebrales vinculadas a las conductas del ser humano, y su aplicación en la pedagogía. Es esencial que los docentes comprendan los componentes cognitivos del aprendizaje de sus estudiantes y propongan didácticas adecuadas para cada uno. La formación de los docentes en neurociencia cognitiva es necesaria para potenciar el papel del cerebro en el proceso de aprendizaje. La colaboración entre neurocientíficos y educadores es fundamental para aplicar los conocimientos de la neurociencia cognitiva en el aula y desarrollar propuestas de aprendizaje efectivas y adaptadas a las necesidades de cada estudiante. Es importante que se adopte una perspectiva transdisciplinaria para avanzar en la comprensión de los procesos mentales que competen a la educación.

Es importante establecer un vínculo efectivo entre la neurociencia cognitiva y la educación a través de un diálogo fructífero; sin embargo, hay diferencias significativas entre ambas áreas de conocimiento, incluyendo enfoques epistemológicos, metodológicos y objetivos profesionales. Por lo tanto, se requiere un escrutinio riguroso para evitar malinterpretaciones, como los neuromitos, y para prevenir la aparición de organizaciones que persiguen fines espurios y otorgan interpretaciones inadecuadas sobre los notables avances de la neurociencia cognitiva en la educación.

La colaboración entre neurociencia y educación es fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza, autores, como [Howard-Jones \(2011\)](#) y [Samuels \(2009\)](#), han resaltado la importancia de trabajar juntos para llenar las brechas de conocimiento y adoptar un enfoque transdisciplinario que integre las perspectivas de ambas áreas. [Fischer \(2009\)](#) ha enfatizado la necesidad de establecer una sólida base científica para la educación, mientras que [The Royal Society \(2011\)](#) ha subrayado la importancia de incluir una perspectiva neurobiológica en la formación docente sobre las dificultades de aprendizaje. La adquisición de conocimientos científicos permite democratizar la información y utilizar la evidencia de la neurociencia cognitiva como un sustento teórico y empírico relevante para la toma de decisiones pedagógicas. Es crucial fomentar un diálogo fructífero y continuo entre ambas disciplinas para avanzar en el conocimiento y la aplicación práctica de la neurociencia educativa.

El Estado tiene la responsabilidad de prescribir estándares educativos que estén en línea con los conocimientos científicos y evitar legitimar o reproducir neuromitos. En ese sentido, la educación es esencial para el desarrollo cognitivo del ser humano y debe ser una prioridad para el Estado, el cual debe invertir en la capacitación de docentes competentes para desempeñar esta importante labor. La escuela es un espacio privilegiado en el que los individuos pueden aprender a vivir en sociedad, encontrar sentido en su entorno y crear nuevas realidades. Por lo tanto, es fundamental que los docentes conozcan el modelo mental de sus estudiantes, las etapas por las que deben pasar en su desarrollo y los factores que los ayudan a mejorar sus capacidades ([Dehaene, 2019](#)). La educación debe ser capaz de formar individuos autónomos, con pensamiento crítico, y conscientes de su papel en la comunidad.

La neurociencia cognitiva nos brinda una comprensión más profunda acerca de los rasgos distintivos del ser humano, como el lenguaje sintáctico-gramatical, el pensamiento simbólico, la memoria, la atención, las emociones, la autorreflexión, la capacidad de planificación a largo plazo y la creatividad. Estos rasgos son los que nos diferencian de otras especies y definen nuestra esencia como seres humanos.

Para mejorar la calidad de la formación docente, es importante que los programas de Formación Inicial Docente enseñen a los estudiantes a acceder a información científica relevante y fomenten la reflexión pedagógica. También es esencial proporcionar las herramientas necesarias para que los futuros docentes puedan ofrecer una educación basada en evidencia

científica. Para lograr este objetivo, investigadores, docentes, escuelas y programas de FID deben trabajar juntos para consolidar la neurociencia educativa como campo de investigación y mejorar la alfabetización científica de los educadores en formación. Es fundamental reconocer que los docentes tienen un papel crucial y predictivo en el éxito educativo de los estudiantes (Ansari y Coch, 2006).

En los últimos años, la neurociencia cognitiva ha progresado significativamente y puede ser una herramienta valiosa para desarrollar y evaluar herramientas educativas innovadoras; no obstante, aún hay una brecha entre la neurociencia y la educación que debe ser abordada. Para lograr esto, es necesario establecer puentes entre ambas disciplinas y fomentar la comunicación para generar nuevos conocimientos científicos y una colaboración transdisciplinaria. Como destacan Devonshire y Domett (2010), trabajar juntos puede ayudar a derribar los muros entre ambas disciplinas y permitir la construcción de una ciencia que involucre la mente, el cerebro, el aprendizaje y la educación.

Agradecimientos

Esta investigación es financiada por el programa de Becas de Doctorado Nacional 2022-2024 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, ANID, n° 21220061, y GOP folio n° 242230011.

Referencias

- Ansari, D., y Coch, D. (2006). Bridges over troubled waters: education and cognitive neuroscience. *Trends in cognitive sciences*, 10(4), 146–151. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.02.007>.
- Buschkuhl, M., Jaeggi, S. M., y Jonides, J. (2012). Neuronal effects following working memory training. *Developmental cognitive neuroscience*, 2 Suppl 1(Suppl 1), S167–S179. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.10.001>.
- Burggren, A. C., Shirazi, A., Ginder, N., y London, E. D. (2019). Cannabis effects on brain structure, function, and cognition: considerations for medical uses of cannabis and its derivatives. *The American journal of drug and alcohol abuse*, 45(6), 563–579. <https://doi.org/10.1080/00952990.2019.1634086>.
- Campos, A. L (2010). Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la Búsqueda del Desarrollo Humano. *Revista digital La educación*, 143, 2-14.
- CERI. (2009). *La comprensión del cerebro: El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. UCSH.
- Coch, D. (2018). «Reflections on Neuroscience in Teacher Education». *Peabody Journal of Education*, 93(3), pp. 309–319.
- Codina, M. (2015). *Neuroeducación en virtudes cordiales*. Editorial Octaedro, S.L.
- CPEIP, CIAE y CEPPE. (2012). *Estándares Orientadores Para Carreras de Pedagogía en Educación Básica*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf.
- CPEIP, CIAE y CEPPE. (2012). *Estándares Orientadores Para Carreras de Educación Parvularia*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf.

- CPEIP, CIAE Y CEPPE. (2012). *Estándares Orientadores Para Carreras de Pedagogía en Educación Media*. https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Media.pdf.
- Crespo, I. (2020). *Una selva de sinapsis. Lo que escondes en tu cerebro*. Paidós.
- Damasio, A. (2012). *Self comes to mind. Constructing the conscious brain*. Vintage.
- Decreto Exento N°83/2015. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.
- Decreto Supremo N°170/2009. Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI.
- Devonshire, I. M., y Dommett, E. J. (2010). Neuroscience: Viable Applications in Education? *The Neuroscientist*, 16(4), 349–356. <https://doi.org/10.1177/1073858410370900>.
- Dierssen, M. (2019). *El cerebro del artista: La creatividad vista desde la neurociencia*. Shackleton Books.
- Farah, M. J., Shera, D. M., Savage, J. H., Betancourt, L., Giannetta, J. M., Brodsky, N. L., Malmud, E. K., y Hurt, H. (2006). Childhood poverty: specific associations with neurocognitive development. *Brain research*, 1110(1), 166–174. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2006.06.072>.
- Fischer, K.W. (2009). Mind, Brain and Education: Building a Scientific Groundwork for Learning and Teaching. *Mind, Brain and Education*, 3(1), 3-17.
- Gazzaniga, M., Ivry, R., y Mangun, G. (2019). *Cognitive Neuroscience. The Biology of the Mind* (5 Ed). Norton.
- Gómez, L., y Ferreira, R. (2019). ¿Por qué la neurociencia debería ser parte de la formación inicial docente? *Synergies Chili*, 15, 45-56.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature reviews. Neuroscience*, 7(5), 406-411. <https://doi.org/10.1038/nrn1907>.
- Goswami, U. (2012). Language music and children's brains: A rhythmic timing perspective on language and music as cognitive systems. En Rebuschat, P; Rohmeier, M; Hawkins, J and Cross, I., *Language and Music as Cognitive Systems*. UK: Oxford Scholarship.
- Grospietsch, F., y Mayer, J. (2018). Professionalizing Pre-Service Biology Teachers' Misconceptions about Learning and the Brain through Conceptual Change. *Education Sciences*, 8(3), 120. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci8030120>.
- Howard-Jones, P. (2011). *Investigación neuroeducativa, neurociencia, educación y cerebro: de los contextos a práctica*. La Muralla.
- Howard-Jones, P., Ansari, D., De Smedt, B., Laurillard, D., Varma, S., Butterworth, B., y Thomas, M. (2016). The Principles and Practices of Educational Neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological Review*, 123(5), 620–627.
- Kandel, E. (2019). *La nueva biología de la mente. Qué nos dicen los trastornos cerebrales sobre nosotros mismos*. Paidós.
- Kandel, E., Schwartz, J., y Jessell, T. H. (1997). *Neurociencia y conducta*. Prentice Hall.

- Kosik, K. S., Rapp, P. R., Raz, N., Small, S. A., Sweatt, J. D., y Tsai, L. H. (2012). Mechanisms of age-related cognitive change and targets for intervention: epigenetics. *The journals of gerontology. Series A, Biological sciences and medical sciences*, 67(7), 741–746. <https://doi.org/10.1093/gerona/gls110>.
- Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro: los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos*. Siglo XXI Editores.
- Lipina, S., y Segretin, M. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21, 107-116. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.003>.
- Maldonado, P. (2019). *Por qué tenemos el cerebro en la cabeza*. Debate.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación*. Alianza editorial.
- OECD. (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. OECD.
- OECD. (2007). *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Author.
- OECD. (2020). *Income inequality* (indicator). <https://doi.org/10.1787/459aa7f1-en>.
- Ortiz, T. (2009). *Neurociencia y Educación*. Alianza Editorial.
- Painemil, M., Manquenahuel, S., Biso, P., y Muñoz, C. (2021). Creencias versus conocimientos en profesores en formación. Un estudio comparado de neuromitos a nivel internacional. *Revista Electrónica Educare*, 25 (1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.13>.
- Purves, D; Augustine, G; Fitzpatrick, D; Hall, W; Lamantia, A; Macnamara, J, y Williams, S. (2010). *Neurociencia* (3a. Ed.). Médica Panamericana.
- Salas Silva, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios pedagógicos*, (29), 155-171. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011>.
- Samuels, B. M. (2009). Can the differences between education and neuroscience be overcome by mind, brain, and education? *Mind, Brain, and Education*, 3, 44– 54.
- Sierra Fitzgerald, O., y Munévar G. (2007). Nuevas ventanas hacia el cerebro humano y su impacto en la neurociencia cognitiva. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 143-15. <https://goo.su/Fy9utb>.
- Society for Neuroscience. (2009). *The promise of interdisciplinary partnerships between brain sciences and education*. Irvine, CA: University of California at Irvine.
- Sousa, A., Meyer, K. A., Santpere, G., Gulden, F. O., y Sestan, N. (2017). Evolution of the Human Nervous System Function, Structure, and Development. *Cell*, 170(2), 226–247. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2017.06.036>.
- Stern, E. (2005). Pedagogy meets neuroscience. *Science*, 310(5749), 745. <https://doi.org/10.1126/science.1121139>.
- The Royal Society. (2011). *Brain Waves Module 2: Neuroscience: implications for education and lifelong learning*. SC.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2008). *The Scientifically Substantiated Art of Teaching: A study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science)*. Capella, University. https://www.researchgate.net/publication/36710537_The_Scientifically_Substantiated_Art_of_Teaching_A_study_in_the_development_of_standards_in_the_new_academic_field_of_neuroeducation_mind_brain_and_education_science.

- Uddin, L. Q. (2021). Cognitive and behavioural flexibility: neural mechanisms and clinical considerations. *Nature reviews. Neuroscience*, 22(3), 167–179. <https://doi.org/10.1038/s41583-021-00428-w>.
- Vygotsky, L. (1979). *Obras escogidas* (vol. III). Madrid.
- Vygotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 7, 105-116. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822045>.



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>

Propuesta metodológica para la evaluación de competencias genéricas identitarias en educación superior


Sonia Brito-Rodríguez^a, Lorena Basualto-Porra^b y Luis Reyes-Ochoa^b
Universidad Alberto Hurtado^a. Universidad Católica Silva Henríquez^b. Santiago, Chile


Recibido: 13 de enero 2023 - Revisado: 03 de abril 2023 - Aceptado: 20 de abril 2023


RESUMEN

La transformación de la educación superior ha suscitado que las universidades transiten hacia una renovación curricular por competencias. Esta elección, origina el desarrollo de distintos procedimientos evaluativos que permitan la retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el presente artículo de investigación tiene como objetivo un método de evaluación de competencias genéricas identitarias para las actividades curriculares que tributan a este tipo de habilidades. La propuesta surge desde una investigación cualitativa a través de la metodología de investigación acción, desarrollada por una comunidad de aprendizaje de académicos/as. Como resultado de esta investigación, se diseñó una propuesta metodológica que posibilita la evaluación de competencias genéricas identitarias para las diversas actividades curriculares, de modo que el procedimiento que se expone considera tres momentos, a saber: integración de elementos fundamentales; coherencia interna entre las competencias, la actividad curricular y la programación; y, finalmente, analizar las narrativas del proceso de enseñanza aprendizaje de los/las estudiantes y los/las académicas. Para concluir, el artículo apuesta por un aseguramiento de la calidad de las asignaturas que tributan a competencias genéricas, a través de la aplicación de este método evaluativo que surge de la experiencia de las/ los docentes.

*Correspondencia: Sonia Brito-Rodríguez (S. Brito-Rodríguez).

 <https://orcid.org/0000-0002-1211-1125> (sbrito@uahurtado.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-8780-0841> (lbasualtop@ucsh.cl).

 <https://orcid.org/0000-0001-6070-6169> (lreyeso@ucsh.cl).

Palabras clave: Evaluación; formación integral; competencias genéricas; educación superior; comunidades de aprendizaje.

Methodological proposal for the evaluation of generic identity competencies in higher education

ABSTRACT

The transformation of higher education has prompted universities to transition to a curricular renewal by competence. This choice leads to the development of different evaluative procedures that allow feedback on the teaching and learning process. In this context, this research paper aims at a method of assessing identity-based generic competencies for curricular activities that contribute to this type of skills. The proposal arises from a qualitative research through the action research methodology, developed by a learning community of academics. As a result of this research, a methodological proposal was designed that enables the evaluation of identity-based generic competencies for the various curricular activities, so that the procedure that is presented considers three moments, namely: integration of fundamental elements; internal coherence between competencies, curriculum activity and programming; and, finally, to analyse the narratives of the teaching process learning of students and academics. To conclude, the article is aimed at ensuring the quality of the subjects that tax generic competencies, through the application of this evaluative method that arises from the experience of the teachers.

Keywords: Evaluation; comprehensive training; generic competences; higher education; learning communities.

1. Introducción

En las últimas décadas las universidades han volcado sus esfuerzos en renovar la educación superior a nivel mundial (Améstica-Rivas et al., 2017; Comité de Gestión Tuning, 2006; Corral-Ruso, 2021; Crespo-Cabuto et al., 2021; Díaz-Barriga, 2020; López, 2011; Leyva et al., 2018; Navas y Ospina, 2020; Villavicencio, 2020; Zhao y Tröhler, 2021). De esta manera, el Proyecto Tuning América Latina (2007) señala como fundamento contextual de la renovación de la educación superior, el ajuste de las carreras a las necesidades de la sociedad civil, propiciando así, un diálogo fecundo de retroalimentación entre universidad, sociedad y mundo laboral. Las universidades chilenas son parte de este desafío, proyectando un plan de trabajo sistemático con el objetivo de renovar sus planes de estudios, sus procesos de aprendizajes y calidad de la gestión (Améstica-Rivas et al., 2017; Cancino y Iturra, 2018; Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH], 2011; Laborinho et al., 2020; Martínez et al., 2019; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018; Villalobos-Abarca et al., 2021).

Esta renovación de la educación superior se centra en “la formación integral y ética de las personas” (MINEDUC, 2018, art.1, párr. 3) asociado a su rol social, donde el conocimiento concurre al servicio de la sociedad fomentando “la cultura en sus diversas manifestaciones,

con el objeto de aportar al desarrollo sustentable, al progreso social, cultural, científico, tecnológico de las regiones, del país y de la comunidad internacional” (MINEDUC, 2018, art.1, párr. 2). Así, la misión y la responsabilidad social de las universidades refieren a la vinculación permanente con diversas instituciones de la sociedad civil y territorios emplazados dentro de un contexto epocal complejo e inédito que demanda de las instituciones de educación superior una renovación continua en sus proyectos educativos, innovación de estrategias de aprendizaje, procesos evaluativos, sistemas de aseguramiento de la calidad y promoción de una política de investigación abierta.

En concordancia con lo planteado se constituye en un imperativo investigar el impacto de la formación universitaria que transita hacia un currículum basado en competencia, ya que una de las características fundamentales de este paradigma educativo (Lizitza y Sheepshanks, 2020) es la demostración observable de los desempeños (Díaz-Barriga y Rigo, 2000).

En ese sentido, el objetivo del artículo es proponer un método de evaluación de competencias genéricas identitarias para actividades curriculares que se asocian, principalmente, a la formación ética de los y las estudiantes universitarias (Crespí y García-Ramos, 2021). La investigación que da origen al artículo surge de la sistematización de la actividad curricular “Cristianismo y hecho religioso”, en el marco de la renovación del Plan de Formación Integral de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH, 2016). Esta sistematización se llevó a cabo a través del método de investigación acción, desarrollada por una comunidad de aprendizaje de académicos/as responsables de la actividad curricular.

Para dar cuenta del objetivo investigativo el artículo se ordena en cuatro apartados. El primero desarrolla el marco teórico referido al concepto de competencia y a los procesos de evaluación de las competencias genéricas. El segundo apartado desarrolla la propuesta metodológica a través de sus fundamentos, participantes, procedimientos, instrumentos y fases de análisis. En tercer lugar, se presentan los resultados correspondientes al análisis de las narrativas de los académicos y la propuesta de una metodológica de evaluación de competencias genéricas en el ámbito de la educación superior. En cuarto lugar, se despliega la discusión relacionando los hallazgos con otras investigaciones aludidas en el marco teórico y, finalmente, se desarrolla la conclusión.

1. Marco teórico

La resignificación del enfoque curricular por competencias data de fines de la década del cincuenta y se retoma con nuevos alcances a partir de la década del noventa del siglo pasado (Tacca, 2011). Desde el resurgimiento de este enfoque, a finales del siglo XX, se pueden identificar diversas escuelas de pensamiento que poseen características propias en el modo de entender el modelo por competencias (Moreno, 2012). El concepto de competencia es polisémico, lo que significa que tiene diferentes significados según las distintas escuelas de pensamiento. Por lo tanto, es posible encontrar diversas acepciones del término (Barnett, 2001; Clément, 2017; Coll, 2007; Corral-Ruso, 2021; Le Boterf, 2000; López, 2016).

Díaz-Barriga (2011) identifica varios enfoques para abordar el concepto de competencias, como los laborales, disciplinarios, funcionales, etimológicos, psicológico-conductuales, psicológico-socio-constructivistas y pedagógico-didácticos. Sin embargo, en todos ellos, la idea común es destacar la habilidad o capacidad para realizar satisfactoriamente ciertas tareas incluyendo, el despliegue de habilidades actitudinales (Tacca, 2011). El Proyecto Tuning América Latina (2007) define las competencias como un “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales” (p. 320). Según Perrenoud (2004) el concepto de competencia moviliza diversos recursos de conocimientos, habilidades o actitudes

para hacer frente a un tipo de situación que se desarrolla en un contexto determinado. Por su parte, [Corral-Ruso \(2021\)](#) afirma que “las competencias son características emergentes del encuentro de la persona con sus cualidades, experiencias e intereses y con las exigencias de una actividad a realizar” (p. 5).

Según la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), las competencias son “la movilidad de atributos conceptuales, procedimentales y actitudinales, requeridos en situaciones reales, complejas y diversas del desempeño profesional, para una actuación exitosa” (UCSH, 2014, p. 26). Además, la [Universidad Católica Silva Henríquez \(UCSH, 2014\)](#) diferencia entre competencias genéricas y específicas. Las competencias genéricas se refieren a la movilización de atributos comunes a cualquier profesión para el desempeño laboral, como saberes que se plantean en términos formativos transversales. Dentro de las competencias genéricas, la [UCSH \(2017\)](#) distingue entre las identitarias, que se refieren a su propia misión y vocación de ser heredera de los legados de Don Bosco y el Cardenal Silva Henríquez, y las genéricas comunes, que se refieren a aspectos generales de la formación profesional. Por otro lado, las competencias específicas hacen referencia a la movilización de atributos requeridos para el ejercicio profesional diferenciado en situaciones diversas, vinculadas a un campo de estudio y que se relacionan con un área de conocimiento y desempeños específicos (UCSH, 2014).

Uno de los principales cuestionamientos al paradigma educativo por competencia es si los estudiantes realmente adquieren las competencias declaradas, ya que de lo contrario, este enfoque podría convertirse en una moda educativa, una ilusión de transformación curricular o simplemente una declaración que no impacta el proceso de enseñanza y aprendizaje ([Díaz- Barriga, 2006](#)). De esta manera, diseñar instrumentos de verificación es fundamental y se hace más complejo en aquellas competencias denominadas genéricas identitarias, pues la evaluación tiende a reducirse a instrumentos evaluativos que verifican solo habilidades cognitivas o procedimentales ([De la Mano y Moro, 2009](#)).

Al respecto, se pueden citar diversos aportes de autores que estudian procedimientos de evaluación por competencias ([Alsina, 2011](#); [Benito y Cruz, 2005](#); [Delgado et al., 2005](#); [Espinoza-Solis et al., 2021](#); [Jurado, 2018](#); [Manríquez, 2012](#); [Marín et al., 2013](#); [Villa y Poblete, 2011](#); [Villardón-Gallego et al., 2013](#)). Algunos aspectos comunes de estas investigaciones refieren a plantear la necesidad de considerar algunos elementos insustituibles en la evaluación por competencias, a saber: un modelo pedagógico coherente y, considerar la evaluación como proceso formativo, de manera que se puedan desarrollar a nivel de micro y meso curricular los pasos de obtención de la información, formulación de juicios y toma de decisiones ([Manríquez, 2012](#)). De este modo, los estudios plantean que la evaluación por competencias es un desafío para la educación superior, en razón que es una tarea perfectible, reflexiva y dinámica, donde son protagonistas los diferentes actores educativos, es decir, académicos, estudiantes, empleadores y beneficiarios.

En lo que respecta, específicamente, a investigaciones de evaluación de competencias genéricas, [Barrón \(2016\)](#), estudia el impacto de las competencias genéricas transversales que refieren a uso de las TIC trabajo en equipo, resolución de problemas, pensamiento creativo, aprendizaje continuo, entre otros, concluyendo que este tipo de competencias son muy valoradas por los estudiantes porque les han permitido mayor empleabilidad inicial. La integración de competencias genéricas en el currículum a través de actividades curriculares específicas y obligatorias es un aspecto clave para lograr que los estudiantes adquieran dichas competencias. De acuerdo con [Crespí y García-Ramos \(2021\)](#), es importante diseñar actividades curriculares específicas que permitan a los estudiantes desarrollar y poner en práctica las competencias genéricas de manera efectiva. Asimismo, otros estudios, como los de [Kyndt et al. \(2014\)](#), destacan la importancia de que los estudiantes se autoevalúen en el proceso de adquisición de competencias genéricas. La co-evaluación entre estudiantes también puede

ser una herramienta efectiva para fomentar el desarrollo de competencias genéricas, como sugieren Ibarra-Sáiz et al. (2020). Por otro lado, González et al. (2017) proponen un instrumento cuantitativo para analizar el desarrollo de la dimensión afectiva de las competencias genéricas, el cual fue aplicado en la Universidad de Concepción. El objetivo es que este modelo pueda ser utilizado en otras instituciones de educación superior para evaluar el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes de manera más precisa y eficiente.

En este sentido, el aporte del artículo se orienta a contribuir en el ámbito de la evaluación de las competencias genéricas identitarias, proporcionando un método cualitativo que entregue información sobre el aprendizaje de las habilidades declaradas.

2. Método

El estudio se desarrolla a través de un paradigma cualitativo y a través del método de investigación-acción desarrollada por una comunidad de aprendizaje de académicos. Se opta por este tipo de investigación porque, como señala Cerrón (2019), la investigación cualitativa es muy pertinente para la ciencia de la educación debido a que permite analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje con el propósito de corregirla, rectificarla, modificarla, superarla y renovarla, en beneficio de los/las estudiantes, los/los académicos/as, la comunidad educativa y la sociedad en general.

A su vez, la investigación-acción, según Bausela (2004), se define como la exploración reflexiva que el/la académico/a realiza de su práctica docente con el propósito de introducir mejoras progresivas. Colmenares (2012) señala que este tipo de investigación se caracteriza por ser cíclica/recursiva, porque los pasos tienden a repetirse en una secuencia similar; participativa, porque los involucrados se convierten en investigadores y, a la vez, beneficiarios de los hallazgos; cualitativa, en cuanto trata más con el lenguaje que con los números y, por último, reflexiva pues el análisis crítico sobre el proceso y los resultados son fundamentales en cada uno de los ciclos.

Según Sequera (2016) las fases que caracterizan la metodología de investigación-acción son, cuatro: 1º) planificación: se fundamenta en la pregunta ¿qué debe hacerse?; 2º) acción: se ejecuta el plan aceptando todos los rediseños y situaciones posibles, redefiniéndolo en la marcha del proceso; 3º) observación: es una evaluación permanente del plan, a través de diario de proyectos se anotan todos los aspectos que se consideren puedan validar o conducir a la reformulación de la acción; 4º) reflexión: esta fase se considera punto de cierre del ciclo y a su vez el inicio de uno nuevo.

En el presente estudio, se ha utilizado la metodología de investigación-acción, la cual ha sido desarrollada por una comunidad de aprendizaje conformada por académicos que imparten la actividad curricular de “Cristianismo y hecho religioso”. Esta actividad curricular contribuye al desarrollo de competencias genéricas identitarias declaradas por la universidad. Se concibe a la comunidad de aprendizaje como un espacio en el que se construye conocimiento de manera colectiva, a través del rigor científico y ético, y en el que se consideran las capacidades tanto de los estudiantes como de los académicos en un intercambio intersubjetivo fecundo (UCSH, 2014).

A su vez, Duarte (2003) afirma que la comunidad de aprendizaje permite “la comunicación y el encuentro entre los académicos, dando lugar a materiales y actividades que estimulan la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permite la expresión libre de ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo” (p. 3). Las ventajas que se pueden obtener de este trabajo colaborativo, según Mesa et al. (2014), son: compartir los aprendizajes alcanzados, validar sus experiencias como docentes, investigar su propia actuación dentro del aula, incorporar a su rol de docentes la investigación y dar cuenta pública de su actuación.

2.1. Participantes

En el presente estudio, participan cinco académicos que conforman una comunidad de aprendizaje y que durante dos semestres han trabajado en conjunto para desarrollar la actividad curricular de “Cristianismo y hecho religioso”. El equipo de académicos aborda el desafío de transitar hacia un enfoque de currículum basado en competencias, lo que implica la necesidad de innovar en los aspectos metodológicos, didácticos y evaluativos que se aplican en el aula.

2.2. Procedimiento

La comunidad de aprendizaje desarrolla los cuatro pasos metodológicos propuestos por [Sequera \(2016\)](#) a saber: planificación, acción, observación y reflexión.

En la primera fase del método se planifica la investigación, es decir, se acuerdan los objetivos, la metodología, las funciones de los académicos que forman la comunidad de aprendizaje y la presentación de los resultados.

La segunda fase que corresponde a la acción se realiza a través del compartir la praxis de la docencia realizada por los académicos responsables de cada una de las secciones de la actividad curricular; además, se define que habrá cinco momentos de diálogo donde la comunidad de aprendizaje se reunirá para evaluar la coherencia curricular, liderada por uno de los o las docentes, quien guiará la sesión y grabará las narrativas.

Para la tercera fase de la observación se consideró que los académicos tuviesen un diario de proyecto, para registrar los aspectos más relevantes de la praxis de aula y analizaran la coherencia curricular que debe existir entre el programa ya confeccionado, la competencia genérica identitaria a la cual tributa la actividad curricular y la creación de metodologías, didácticas, contenidos y evaluaciones; estos aspectos eran compartidas en las sesiones de la comunidad de aprendizaje.

Por último, la fase de reflexión fue abordada en la sesión final de las cinco programadas y es, desde donde surge la propuesta metodológica para la evaluación de competencias genéricas identitarias que se propone en el artículo.

2.3. Instrumento

Para la recolección de datos, se utilizó un diario de proyecto que permitió a cada académico registrar sus reflexiones después de cada sesión. Este diario se implementó a través de una ficha compartida en un drive creado específicamente para esta investigación. La ficha incluía los aspectos de la planificación semestral, tales como la competencia y/o subcompetencia abordada, los objetivos de aprendizaje, los contenidos a desarrollar, la metodología y la evaluación. Durante los cinco momentos de diálogo, se revisaron las fichas y se discutieron las observaciones registradas por cada académico.

2.4. Análisis de resultados

Los resultados de la investigación se presentan en dos instancias según las etapas metodológicas de la investigación. En primer lugar, se presenta la etapa de observación donde se da cuenta del análisis de contenido de las narrativas de los académicos que se fundamentó en la búsqueda de elementos comunes de los relatos compartidos en las sesiones que se comentó la ficha de diario de proyecto. En una segunda instancia, se muestra el resultado del momento de reflexión que, concretamente, se sistematiza en una metodología de evaluación de competencias genéricas identitarias según los criterios descubiertos por la comunidad de aprendizaje: (1) integración de elementos fundamentales (2) coherencia interna entre competencias y programación (3) narrativas del proceso de enseñanza aprendizaje.

3. Resultados

3.1. Resultados del momento de observación

Para presentar los resultados del análisis de contenido de las narrativas de los y las académicas, se establecieron cuatro categorías: programación y contexto curricular, experiencias didácticas, intercambio disciplinario e instrumentos de evaluación. Cada sesión se numeró del uno al cinco, y a cada académico se le asignó una letra de la “A” a la “E” para identificar sus comentarios en las sesiones.

3.1.1. Programación y contexto curricular

En los diálogos de la comunidad de aprendizaje, uno de los elementos que se destacaba, era el trabajo colaborativo entre los académicos que se concretó en la elaboración de una programación conjunta del semestre. Al respecto se destacan algunas narrativas:

Para mí fue una experiencia nueva este curso, y desde ahí, yo agradezco la colaboración de los otros profesores, en cuanto al entender un programa por competencias. Me encanta, la colaboración, la disposición para acompañar, para contar y no tener ningún temor de compartir lo que se está haciendo. Fue muy positivo por la debilidad que tenía yo de enfrentar un curso nuevo del plan renovado y así ir manejando conceptos nuevos como renovación curricular, competencias, plan de formación integral, ejes... (B, 5).

Hicimos una programación conjunta, dividiéndonos las tres unidades y de esa manera vimos contenidos, metodologías, didácticas y evaluaciones, pero todo en coherencia con lo que nos pedía la competencia a trabajar. En ese sentido, entender la competencia es clave para que todo sea coherente (C, 1).

Los relatos de los académicos demuestran que consideran esencial el trabajo previo necesario antes de comenzar la actividad curricular. Además, se destaca que la actividad curricular es parte de una opción más amplia asumida por la universidad que es la renovación curricular basada en competencias. Los académicos también enfatizan la importancia de manejar los conceptos clave que operan como fundamentos teóricos para enfrentar este tipo de innovación curricular.

3.1.2. Experiencias didácticas

Mientras se desarrollan los encuentros de la comunidad de aprendizaje, los académicos descubren la coherencia que debe existir en toda la planificación porque todo debe tributar a la competencia genérica a trabajar. En este sentido, uno de los aspectos que más se compartió fueron las estrategias didácticas que, si bien algunas estaban propuestas en la planificación, los académicos fueron creando o bien, ajustando, debido a las características del grupo curso. Algunas experiencias registradas son las siguientes:

Me pareció interesante el trabajo en terreno, a mí eso me da muy buen resultado, en esos espacios hay otros tipos de aprendizaje más allá de lo cognitivo, que se concretaron en ensayos que los estudiantes debían escribir (B, 3).

La actividad de la feria de religiones que se propuso suponía que no solo investigaran, sino que dieran razones y se lo tomaron super en serio y fue bueno, incluso entrevistaron gente, pidieron material, fueron a terreno y valoraron cada una de las creencias (E, 2).

La fe no es solo algo religioso, sino que la fe es antropológica. Entonces yo les propuse una actividad donde, se les entregaba una hoja y tenían que señalar a un lado, en que creo y en que no creo, que me ha decepcionado y en la otra la fe religiosa. Algunos trabajos fueron súper originales, otros más simples, pero es interesante apreciar lo que creen y no creen (C, 4).

Desde la experiencia de los académicos se puede apreciar que las estrategias didácticas propuestas pretendían desarrollar las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. Estas diferentes dimensiones del aprendizaje buscan desplegar aprendizajes integrales para los estudiantes que le permitan movilizar diversos recursos para resolver una tarea. A su vez, los profesores utilizaron las estrategias didácticas como evaluaciones formativas para que les proporcionaran información del aprendizaje de los y las estudiantes.

3.1.3. Compartir disciplinar

Durante las sesiones de la comunidad de aprendizaje, los académicos destacaron la importancia de reflexionar sobre la disciplina que imparten y así poder observar las necesidades e intereses de los estudiantes. De esta manera, buscan desarrollar una teología que esté al servicio de los universitarios, para lograr la competencia a desarrollar que se centra en la comprensión de la realidad sociocultural, donde se incluyen las religiones y las creencias en general. Los académicos buscan generar un aprendizaje significativo para los estudiantes, contextualizado en su realidad y en sus necesidades, para poder formar ciudadanos críticos y comprometidos con la sociedad.

Me pareció los contenidos pertinentes, sabemos que muchos jóvenes no son creyentes, declaran otras cosas, pero fueron siempre respetuosos con la temática que uno plantea, es decir, hay una valoración por la creencia lo que suscita también interés en las temáticas (D, 5).

¿Cómo lograr que los estudiantes lleguen a actualizar lo que saben de la religión católica o de las religiones en general?, porque los estudiantes se quedan con una imagen que se publica en el *History channel*. Entonces se pierde la posibilidad de un acercamiento porque hay demasiados prejuicios, entonces, hubo una primera parte que consistió en deshacer los prejuicios, hablándoles desde otra experiencia como los testimonios de creyentes y así entender que la experiencia religiosa es una experiencia de vida (C, 5).

Como se puede apreciar desde las narrativas, los contenidos desplegados en la actividad curricular no se trataron como habilidades cognitivas por sí mismas, sino que, siempre estaba relacionadas con lo actitudinal, en tanto que las religiones no se pueden aprender solo desde el campo de las ideas, sino que desde las experiencias de vida. Es en este sentido, las y los estudiantes se despojan de prejuicios y pueden comprender sus propias creencias o aquellas que se les han transmitido.

3.1.4. Instrumentos evaluativos

Uno de los logros más apreciados de la comunidad de aprendizaje fue la elaboración de las evaluaciones en común de todas las secciones, lo cual produjo una equidad en el grado de exigencia, proponiendo tres hitos evaluativos correspondiente a las tres unidades y a través de instrumentos evaluativos diferentes. Además, se diseñaron y aplicaron evaluaciones de diagnóstico de entrada y salida.

A nivel de la propuesta evaluativa, esto de trabajar en tres unidades, y cada una de las unidades que fuera acompañada con un proceso evaluativo, me pareció bien, pensando además que, para cada unidad se propuso una actividad evaluativa diferente y eso es una riqueza desde la metodología de trabajo (E, 5).

La actividad diagnóstica construida me pareció muy bien, porque uno podía darse cuenta del terreno que estaba pisando con los estudiantes, a través de las preguntas que trabajaron y el plenario: los prejuicios, expectativas, desinterés e interés. Resulta importante para los mismos estudiantes situarse ante el curso (B, 2).

Con respecto a la actividad final de síntesis, donde dos académicas (de la universidad) se refirieron al tema profesión, creencias y trascendencia, me pareció excelente su testimonio y creo que fue una preciosa motivación para que las/los estudiantes pudiesen desarrollar su síntesis en el ensayo final, donde se puede reconocer el desarrollo de la competencia (C, 5).

Durante el desarrollo de la actividad curricular, los académicos implementaron una evaluación integral que incluía propuestas de diagnóstico al comienzo y síntesis al final del semestre. Estas evaluaciones proporcionaron datos relevantes para discernir el aprendizaje del estudiante en relación con la competencia. Además, los académicos diseñaron evaluaciones sumativas coherentes con los contenidos y los instrumentos evaluativos utilizados, lo que permitió una valoración adecuada de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. En conjunto, estas estrategias de evaluación integral y sumativa contribuyeron a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

3.2. Resultados del momento de reflexión: Hacia una metodología de evaluación de competencias genéricas identitarias

La investigación hubiese permanecido encerrada en sí misma si la comunidad de aprendizaje no realiza su propia síntesis, correspondiente a la reflexión como cuarta etapa del método, donde se propuso una metodología de evaluación de las competencias genéricas que, eventualmente, se podría aplicar para otras actividades curriculares de características similares. A continuación, se desarrollan las tres fases de esta propuesta, a saber: (1) integración de elementos fundamentales (2) coherencia interna entre competencias y programación (3) narrativas del proceso de enseñanza aprendizaje.

3.2.1. Integración de elementos fundamentales

Este primer paso del método considera los aspectos teóricos que otorgan sentido a la actividad curricular, dentro del marco de la renovación curricular de la universidad y el respectivo plan de estudio. Se trata de considerar aquellos elementos contextuales o diacrónicos que dieron origen y fundamentaron el programa del curso, considerando su aporte específico al perfil de egreso de las y los estudiantes en cada una de las respectivas carreras. El propósito de esta fase metodológica consiste en que el o la académica responsable de la actividad curricular se haga cargo de su misión particular, de tal manera de contribuir a la educación integral de los y las estudiantes buscando tributar a las competencias que se le asignan en el marco del plan de estudio.

Este aspecto surge de la convicción que una actividad curricular dentro de un currículum basado en competencias no puede desarrollarse como una cátedra aislada, cuya administración dependa solo del académico/a, al modo de una práctica pedagógica individual. Sino que, necesariamente, es un curso que forma parte de un plan de formación donde confluyen competencias específicas y genéricas considerando que los y las académicas aportan de diversas maneras al perfil de egreso profesional de los y las estudiantes.

3.2.2. Coherencia interna entre competencia y programación

Una vez que se han integrado los elementos fundamentales, los que han permitido situar la actividad curricular en el contexto de renovación curricular, corresponde analizar la coherencia interna del programa. Esto significa revisar la competencia y sub-competencia a la cual tributa la actividad curricular y la planificación semestral, tanto en lo que refiere a las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales, como también lo relativo a su constatación práctica en las didácticas y evaluaciones. Esto, con el propósito de analizar desde la programación y planificación el desarrollo de la competencia y por tanto del aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se muestran estos tres pasos:

a) Coherencia entre competencia y despliegue de las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales

Previo a la planificación es necesario visualizar la competencia genérica a la cual tributa la actividad curricular en perspectiva de los tres tipos de aprendizaje: cognitivo, procedimental y actitudinal. Desde este análisis, se planifica el curso analizando los componentes teóricos de la competencia puesto que las habilidades cognitivas se aprehenden junto a una temática, es decir, no se aprende a clasificar sin tener elementos para clasificar. Junto con lo anterior es necesario considerar las habilidades procedimentales porque a cada proceso de aprendizaje le corresponde un procedimiento de aprendizaje el cual necesita ser aprendido por los y las estudiantes con fases claras y precisas que es necesario visibilizar. Por último, la dimensión actitudinal de la competencia viene referida, principalmente, a los valores que se pretenden enseñar; en este proceso es necesario formar en el discernimiento y considerar las experiencias de vida de los y las estudiantes donde, ineludiblemente, han debido tomar alguna postura.

b) Coherencia entre competencia y didáctica

El diseño y elección de las didácticas, tiene como horizonte el despliegue de la competencia genérica identitaria a la cual tributa la actividad curricular. Para alcanzar este objetivo, los académicos reconocen la necesidad de implementar diversas estrategias didácticas que se adapten a los diferentes momentos de la clase. Proponen el uso de didácticas inductivas al inicio de la clase, con el fin de destacar los conocimientos previos que los estudiantes poseen y a partir de los cuales construyen nuevos aprendizajes. Posteriormente en el desarrollo y cierre de la sesión, se utilizan un sinnúmero de procedimientos los cuales entregan información sobre el aprendizaje de los estudiantes, de allí que en un currículum basado por competencias las didácticas se transforman en evaluaciones formativas, esto, bajo la premisa que es necesario “transitar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje” (Moreno, 2012, p. 8).

c) Coherencia entre competencia e instrumentos evaluativos

Los instrumentos evaluativos son esenciales en el proceso pues, a través de ellos, se trata de evidenciar las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. Al respecto, es necesario consignar evaluaciones diagnósticas y de síntesis final para visualizar los aprendizajes y el proceso de enseñanza. Así, la información no solo es útil para el o la académica, sino que, sobre todo, es importante para que el o la estudiante valore su trabajo y su desarrollo de habilidades durante el semestre.

A su vez, las evaluaciones sumativas necesitan de una coherencia curricular con las competencias y sub-competencias, realizando la opción por una evaluación dinámica, donde se subraya el saber, saber hacer y el ser (Alsina, 2011). Esto permite efectuar una retroalimen

tación periódica donde el instrumento evaluativo se puede utilizar además como autoevaluación y coevaluación, con el propósito de propiciar un enfoque más democrático toda vez que los/las estudiantes se consideran partícipes de la evaluación, promoviendo su autonomía (Escudero, 2016).

3.2.3. Narrativas del proceso enseñanza aprendizaje

El tercer momento del método, busca recoger las narrativas de los participantes del proceso enseñanza y aprendizaje. Por parte de los académicos es muy aconsejable crear comunidades de aprendizaje que tracen sus propios objetivos e intereses que les permita compartir experiencias y, al a vez, multiplicar el trabajo con el aporte de todos y todas. A su vez, es necesario recoger las voces de los y las estudiantes, quienes son, en definitiva, los y las principales protagonistas del aprendizaje ya que interesa descubrir si, al final de la actividad curricular, declaran haber desarrollado las habilidades. Es de suma importancia crear espacios donde se comparta la experiencia de la actividad curricular para que, desde sus narrativas, se pueda apreciar el modo de desarrollo de la competencia adquirida pues, muchas veces no basta que los académicos perciban que los estudiantes aprendieron, sino que, además, son ellos mismos quienes necesitan descubrir sus propios aprendizajes. De esta manera, además de las evaluaciones propias de la actividad curricular planificadas, el profesor puede contar con la narración de sus estudiantes y así recoger un testimonio vivo y de síntesis final del impacto de la experiencia formativa, logrando percibir elementos de mejora.

4. Discusión

La investigación busca desarrollar una guía metodológica activa y participativa que facilite la evaluación de competencias genéricas identitarias para los académicos que imparten docencia en un currículum basado en competencias. Esta guía busca proporcionar herramientas prácticas y útiles para que los académicos puedan implementar procesos de evaluación efectivos, rigurosos y éticos, que permitan a los estudiantes alcanzar las competencias deseadas y desarrollar sus habilidades y conocimientos de manera integral, según las indicaciones del MINEDUC (2018) con respecto a la renovación de la educación superior.

Los principales aportes refieren a que en los planes curriculares se tiende a tecnificar la formación con procedimientos que se ajustan a una normativa aséptica de la elaboración de competencias, indicadores, criterios, rúbricas y evaluaciones de desempeño, cuestión que técnicamente es correcta, sin embargo, se excluye a los actores educativos, quienes son lo que finalmente despliegan sus habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. En este sentido, muchas veces no se valora el trabajo de los y las docentes en la implementación de actividades curriculares renovadas y no se toma en cuenta las experiencias formativas de los propios estudiantes que va más allá de una calificación reduciendo la evaluación, como señalan los estudios De la Mano y Moro (2009) a dimensiones solamente cognitivas e incluso solamente administrativas.

Por otro lado, existe el desafío referido a los actores del proceso enseñanza y aprendizaje, de renovar sus prácticas y concepciones evaluativas que han estado centradas principalmente en la heteroevaluación y por tanto en el académico, quienes han tenido la potestad de observar, medir y ponderar los resultados con sus consiguientes calificaciones. De acuerdo con los estudios de Crespi y García-Ramos (2021) y de Kynd et al. (2014), la investigación también considera que es importante transformar la evaluación para incorporar diferentes tipos de instrumentos como autoevaluaciones, coevaluaciones y espacios compartidos para la narración de aprendizajes, convirtiendo la evaluación en un proceso dialógico y de mejora. Esto permite avanzar hacia formas de evaluación más inclusivas, que reconocen las singularidades

y diversidades de los estudiantes, que tienen estilos, ritmos y experiencias de aprendizaje diferentes en el espacio del aula. Finalmente, lo más importante es transformar el paradigma de la evaluación como control y transitar, como señala [Marín et al. \(2013\)](#), hacia una evaluación como mejora y de, esa manera, concebirla como un momento más del aprender.

A su vez, el estudio considera la investigación- acción como un proceso metodológico recursivo que permite tanto a académicos como a estudiantes auto observar el proceso formativo y el avance curricular. En medio de un aprendizaje situado, permite al docente corregir in situ a través de evaluaciones de proceso que le faculta el realizar modificaciones y ajustes a través de la revisión permanente del programa del curso. Esta apropiación es un proceso que tiene pasos, etapas y demanda de tiempos extra-aula para su implementación e introyección. Lo anterior, requiere que la institución de educación realice un giro paradigmático y educativo respecto a la gestión de los recursos puesto que la docencia requiere de tiempo de trabajo en el aula y también de otras instancias como espacios de preparación de la formación, revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje, participación en comunidades de aprendizaje de académicos, formación permanente, aplicación de métodos de investigación aplicados al aula, entre otros.

El reto para la educación superior en una sociedad compleja es inmenso, puesto que las nuevas generaciones de académicas/os y estudiantes, están inmersos en una sociedad de las tecnologías y del conocimiento que circula rápidamente, a riesgo de automatizar los procesos de aprendizajes en desmedro de la reflexión, análisis, dialogo e interpretación de los fenómenos.

El desafío es formar personas más flexibles y visionarias, capaces de aportar desde sus disciplinas y experiencias a un mundo cada vez más globalizado. La pandemia del Covid-19 ha sido un ejemplo paradigmático de esta interconexión y nos ha mostrado la importancia de una pedagogía de la integración, que busca el sentido del aprendizaje. En este sentido, [Roe-giers \(2010\)](#) señala la necesidad de fomentar una educación que integre los conocimientos en lugar de fragmentarlos, de modo que se forme a personas capaces de enfrentar los desafíos complejos del mundo actual y de construir soluciones innovadoras y creativas.

5. Conclusiones

Al inicio del texto se estableció que el objetivo del artículo es presentar una metodología de evaluación de competencias genéricas en el ámbito de la educación superior, la cual se desarrolló a partir de la investigación-acción implementada por una comunidad de aprendizaje de académicos responsables de una actividad curricular. El artículo surge a partir de las preguntas y dudas que surgieron entre los docentes al enfrentarse a una renovación curricular basada en competencias, las cuales giraban en torno a cómo proceder, qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar, entre otros aspectos.

Al respecto, el artículo pretendió destacar la eficacia de las comunidades de aprendizaje de académicos en el trabajo colaborativo. Es interesante señalar que esta experiencia da cuenta de un grupo de profesores que actúa de manera colegiada y comunitaria, buscando la implementación de una metodología de evaluación por competencias por medio de la investigación acción como una herramienta de observación, reflexión y mejora de la práctica docente que apunte a que los estudiantes tengan más y mejores aprendizajes. Lo anterior, porque fin último de la actividad curricular es propender hacia una formación integral por medio de secuencias curriculares, didácticas y evaluativas que posibiliten una experiencia formativa profunda y consciente.

Producto de la reflexión de la comunidad de aprendizaje y de la sistematización de sus experiencias pedagógicas, se propuso una metodología de evaluación de competencias en tres etapas que corresponde al proceso recorrido por los y las académicas durante la preparación, desarrollo y cierre de la actividad curricular. Nacido desde la praxis pedagógica el método podría, eventualmente, aplicarse a otras instituciones y contextos de educación superior que requieran disponer de estrategias de aseguramiento de la calidad en el área de las actividades curriculares trasversales para contribuir al desarrollo de competencias genéricas en la formación integral. Lo anterior se debe a que este tipo de competencias son cruciales en el desarrollo de habilidades, comportamientos y valores que permiten a los estudiantes y académicos cuestionar, desafiar y transformar sus propias concepciones. Esto les permite contribuir de manera significativa en un mundo cada vez más necesitado de profesionales que posean una mente y un espíritu crítico, reflexivo, renovado e innovador, capaces de ayudar a crear y restaurar el equilibrio perdido debido al egoísmo, la falta de conciencia y el individualismo.

Referencias

- Alsina, J. (coord.) (2011). *Evaluación por competencias en la universidad: las competencias transversales*. Octaedro. <https://bit.ly/2WvFGM2>.
- Améstica-Rivas, L., Llinas-Audet, X., y Escardibul, J. (2017). Costos de la Renovación Curricular. Una Propuesta metodológica para la valorización económica de carreras universitarias. *Formación universitaria*, 10(1), 89-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100010>.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la universidad*. Gedisa.
- Barrón, C. (2016). Modelos curriculares y competencias genéricas: algunas experiencias en la educación superior en México. En C. Diaz (ed.), *Las competencias genéricas en la educación superior* (pp. 101-124). PUCP.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>.
- Benito, A., y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria: en el espacio europeo de educación superior*. Narcea.
- Cancino, V., y Iturra, C. (2018). Gestión Curricular en un Enfoque por Competencias: Aspectos Claves y Avances en el Sistema Universitario Chileno. En O. Leyva, F. Ganga, J. Tejada, A. Hernández (ed.). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp.323-351). Tirant humanidades.
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 1-8. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>.
- Climént, J. (2017). Fortalezas y debilidades del concepto polisémico de “competencias”. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), p.1-30. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29065>.
- Coll, C. (2007). Las Competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 16 (1), 24-39. <https://bit.ly/2UpRrkn>.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>.

- Comité de Gestión Tuning (2006). *Tuning Educational. Structures in Europe*. <http://bit.ly/2Wpdt9m>.
- Corral-Ruso, R. (2021). Formación basada en competencias en la educación superior cubana: una propuesta. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), e19.
- Crespí, P., y García-Ramos, J.M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XX1*, 24(1), 297-327. <http://doi.org/10.5944/educXX1.26846>.
- Crespo-Cabuto, A., Mortis-Lozoya, S., y Herrera-Meza, S. (2021). Gestión curricular holística en el modelo por competencias: un estudio exploratorio. *Formación universitaria*, 14(4), 3-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400003>.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH] (2011). *Innovación curricular en las universidades del consejo de rectores 2000-2010*. CRUCH. <https://bit.ly/394XNef>.
- Díaz-Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169), 160-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>.
- Díaz-Barriga, A. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24. <https://bit.ly/3der4pX>.
- Díaz-Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. <https://bit.ly/2U3N7bk>.
- Díaz Barriga, F., y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias. En M. A. Valle, *Formación en competencias y certificación profesional* (pp. 76-104). Universidad Nacional Autónoma de México.
- De la Mano, M., y Moro, M. (2009). La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, (23), 1-16. <https://dx.doi.org/10.1344/105.000001504>.
- Delgado, A., Borge, R., García, J., Oliver, R., y Salomón, L. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://bit.ly/2xRH8Oh>.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (1), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>.
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el Siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.1.8164>.
- Espinosa-Solís, J., Pizarro, N., Parra-Acosta H., González-Carrillo, E., Talavera-Sánchez, O., y Bueno-Acuña, G. (2021). Validación de un instrumento que mide el perfil actitudinal de los docentes y el desarrollo de competencias universitarias y transversales. *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 12(23), 1-20. <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1003>.
- González, M-G., Navarro, G., y Varas, M. (2017). Diseño, validación y aplicación del cuestionario de desarrollo de la dimensión afectiva de competencias genéricas en estudiantes universitarios chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.3>.
- Ibarra-Sáiz, MS, Rodríguez-Gómez, G., y Boud, D. (2020). Desarrollo de la competencia del alumno a través de la evaluación por pares: el papel de la retroalimentación, la autorregulación y el juicio evaluativo. *High Educ*, 80, 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>.

- Jurado, P. (2018). Evaluación en Educación Superior. Análisis centrado en las tareas del estudiante. En O. Leyva, F. Ganga, J. Tejada, A. Hernández (ed.), *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile* (pp.255-278). Ciudad de México: Tirant humanidades.
- Kyndt, E., Janssens, I., Coertjens, L., Gijbels, D., Donche, V., y Van Petegem, P. (2014). Vocational Education Students' Generic Working Life Competencies: Developing a Self-Assessment Instrument. *Vocations and Learning*, 7, 365–392. <https://doi.org/10.1007/s12186-014-9119-7>.
- Laborinho, A., Díaz, T., Barros, P., Pérez, B., y Martínez, A. (coord.) (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. OEI.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Gestión 2000/EPISE.
- Lizitza, N., y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES*, 12(20), 89-107.
- Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., y Hernández, A. (eds.) (2018). *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile*. Tirant humanidades.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López, M.C. (2011). El Proceso de Bolonia: Profesorado y Modelo Educativo Centrado en el Aprendizaje de Competencias, en Reforma Universitaria. En E. Monteiro de Aguiar y M.L. Pinto de Almeida (orgs.). *A Construção do Espaço Europeu de Educação Superior: Análise de uma Década do Processo de Bolonha* (pp. 157- 180). Mercado de Letras.
- Manríquez, L. (2012). ¿Evaluación en competencias? *Estudios pedagógicos*, 38(1), 353-366. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100022>.
- Marín, R., Guzmán, I., Márquez, A., y Peña, M. (2013). La Evaluación de Competencias Docentes en el Modelo DECA: Anclajes Teóricos. *Formación Universitaria*, 6(6), 41-54. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062013000600005>.
- Martínez, E., Fonseca, R., y Tapia, H. (2019). Implementación de Rediseños Curriculares Universitarios en Educación, una Tarea Compleja. *Formación Universitaria*, 12(3), 55-66. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300055>.
- Mesa, L., Rosas, G., Salazar, M., y Pérez, B. (2014). Una experiencia de formación desde el servicio a la comunidad en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC. *Revista del Congreso Internacional de Docencia Universitaria i Innovació (CIDUI)*, (2), 1-8. <https://bit.ly/2QuabxK>.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2018). *Ley 21091, Sobre educación superior*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991&idParte=9917404>.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica* (39), 1-20. <https://bit.ly/3dhfxqb>.
- Navas, M., y Ospina, J. (2020). Diseño curricular por competencias en educación superior. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 195–217. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6729>.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Proyecto Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto. <https://bit.ly/3b93bOT>.

- Roegiers, X. (2010). *Una Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. FCE.
- Sequera, M. (2016). Investigación acción: un método de investigación educativa para la sociedad actual. *ARJÉ*, 10(18), 223-229. <https://bit.ly/2U6n9E4>.
- Tacca, D. (2011). El nuevo enfoque pedagógico: Las competencias. *Investigación educativa*, 15(28), 163-185. <https://bit.ly/2IXXWFN>.
- Villa, A., y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170. <https://bit.ly/2vERpqa>.
- Villalobos-Abarca, M., Herrera-Acuña, R., Contreras-Véliz, J., y Varas-Contreras, P. (2021). Diseño curricular: un esfuerzo de diez años de una red de universidades en Chile. *Formación universitaria*, 14(2), 25-36. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200025>.
- Villardón-Gallego, L., Yániz, C., Achurra, C., Iraurgi, I., y Aguilar, M. C. (2013). Learning Competence in University: Development and Structural Validation of a Scale to Measure. *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 357-374. <https://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.6470>.
- Villavicencio, C. (ed.) (2020). *Las competencias genéricas en la educación superior*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- UCSH (2014). *Modelo de Formación*. UCSH.
- UCSH (2016). *Plan de Formación Integral*. UCSH.
- UCSH (2017). *Guía procedimental. Competencias genéricas UCSH 2017*. UCSH.
- Zhao, W., y Tröhler, D. (ed.) (2021). *Euro-Asian Encounters on 21st-Century Competency-Based Curriculum Reforms Cultural Views on Globalization and Localization*. Springer.



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>

Rotación y deserción docente en Chile: ¿Por qué es importante y cómo prevenirla y/o mitigarla?

Vanessa Orrego-Tapia

Universidad Diego Portales, Santiago, Chile


Recibido: 20 de mayo 2022 - Revisado: 03 de julio 2022 - Aceptado: 08 de agosto 2022

RESUMEN

La investigación nacional sobre rotación y deserción docente es promisorias, pero está desactualizada, pues aún no cubre las modificaciones en las condiciones laborales implementadas por la Política Nacional Docente en 2017. En este contexto, este ensayo busca sistematizar las razones para actualizar las estimaciones de rotación y deserción docente en el país y las principales propuestas de política pública para prevenirla y/o mitigarla. Considerando la evidencia nacional e internacional, la tesis desarrollada defiende cinco razones que explican su relevancia y cinco recomendaciones de política pública. Así, destaca, por un lado, no solo la Política Nacional Docente, sino también la eficacia escolar, el costo financiero, la equidad educativa y el déficit docente y, por otro, la reconceptualización de la decisión de rotar y/o desertar, los diferentes perfiles de docentes, las condiciones laborales no cubiertas aún por la Política Nacional Docente, los roles diferenciados que debe tener el gobierno, la escuela y el nivel intermedio, y el incentivo a la agenda de investigación. Las conclusiones hacen una invitación a fortalecer un acercamiento coordinado y comprensivo del complejo fenómeno de la rotación y deserción docente, especialmente tras los cambios sociopolíticos y sanitarios que vive Chile en términos de la Política Nacional Docente, pero también de la ley de Nueva Educación Pública y la pandemia por COVID-19.

Palabras clave: Educación; profesores; política educativa; investigación; Chile.

*Correspondencia: [Vanessa Orrego-Tapia](mailto:Vanessa.Orrego-Tapia@ucsc.cl) (V. Orrego-Tapia).

 <https://orcid.org/0000-0002-0977-2280> (vanessa.orrego.tapia@gmail.com).

Teacher turnover and attrition in Chile: Why is it important and how to prevent and/or mitigate it?

ABSTRACT

The national research on teacher turnover and attrition is promising, but it is outdated because it still does not cover the changes in the working conditions implemented by the National Teacher Policy in 2017. In this context, this essay seeks to systematize the reasons for updating the turnover and attrition estimates in the country and the main public policy proposals to prevent and/or mitigate them. Considering the national and international evidence, the thesis developed defends five reasons that explain its relevance and five public policy recommendations. Thus, it highlights, on the one hand, not only the National Teacher Policy but also school efficiency, financial cost, educational equity, and the teacher shortage, and, on the other hand, the reconceptualization of the decision to rotate and/or drop out, the different profiles of teachers, working conditions not yet covered by the National Teaching Policy, the differentiated roles that the government, the school, and the intermediate level should have, and the incentive for the research agenda. The conclusions make an invitation to strengthen a coordinated and comprehensive approach to the complex phenomenon of teacher turnover and attrition, especially after the sociopolitical and health crisis that Chile is experiencing, not only in terms of the National Teacher Policy but also of the New Education Public Law and the COVID-19 pandemic.

Keywords: Education; teachers; educational policy; research; Chile.

1. Introducción

Al menos 1 de cada 7 docentes en Estados Unidos abandona el establecimiento educativo donde estuvo realizando clases de un año escolar a otro y entre los recién egresados la cifra es aún más crítica, pues 1 de cada 2 deserta entre su primer y quinto año de ejercicio profesional (Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017; Ingersoll, 2001; Ingersoll, 2003; Johnson et al., 2012; Kraft et al., 2016). Sobre este último punto, la revisión de Ingersoll et al. (2021) es particularmente interesante. Los autores siguen a varias cohortes de novatos durante 5 años entre 1993-2003 y los resultados muestran que, en promedio, el 11,9% deserta al primer año y la cifra acumulada llega al 23,0% al segundo año, 30,6% al tercer año, 39,1% al cuarto año y 44,6% al quinto año. Los números globales son similares en Europa, donde sobresale la revisión de Sims y Jerrim (2020) en Inglaterra, ya que evidencian que el 16,1% de los docentes deja su establecimiento de un año al otro, incluyendo a 11,5% que rota y 5,6% que deserta del sistema escolar.

En Chile, la evidencia reitera ciertas tendencias internacionales, al tiempo que otras nuevas emergen. La investigación de Rivero (2015), por citar un ejemplo, sigue a una cohorte de novatos que trabajaban en la educación básica en establecimientos públicos entre 2007-2011 y, entre sus resultados, destaca que el 36% rotó y 17% desertó del sistema. Al quinto año, Valenzuela et al. (2021) concluyen que, tras seguir a las cohortes del 2006, 2009 y 2012, solo el 30% de los novatos seguía haciendo clases en el mismo establecimiento donde comenzó su carrera, otro tercio se había retirado permanentemente y las tasas más altas de deserción

se producían al primer año de ejercicio: entre 7,7% y 12,8% de los docentes en 2005 y 2016, respectivamente. Tal como muestran [Ávalos y Valenzuela \(2016\)](#), [Fuenzalida et al. \(2014\)](#) y [López \(2015\)](#), [Valenzuela et al. \(2021\)](#) encuentran una tendencia creciente en el período observado, la cual reafirma tanto la importancia de estudiar la temática como la urgencia de atenderla en el país, especialmente después de la implementación de la Política Nacional Docente en 2017, pues la iniciativa modifica ciertas condiciones laborales y de enseñanza que podrían impactar en la rotación y deserción de educadores y profesores.

Lamentablemente, la evidencia nacional sobre esta temática y usando la base de dotación docente del Ministerio de Educación (MINEDUC) no ha cubierto aún los últimos años de implementación de la también conocida como ley de Carrera Docente: [Valenzuela y Sevilla \(2013\)](#) examinan las trayectorias entre 1999-2009; [Ávalos y Valenzuela \(2016\)](#) y [Fuenzalida et al. \(2014\)](#) hacen lo mismo entre 2000-2008; [Rivero \(2015\)](#) se concentra entre 2007-2011 y [López \(2015\)](#) entre 2004-2013; el MINEDUC (2015) analiza las bases de datos de 2013-2014; [Carrasco et al. \(2017\)](#) y [Carrasco et al. \(2018\)](#) usan evidencia entre 2007-2013; [Díaz et al. \(2021\)](#) entre 2007-2018; y [Valenzuela et al. \(2021\)](#) se focalizan entre 2004-2018.

En este escenario, el presente ensayo tiene por objetivo sistematizar las razones para actualizar las estimaciones de rotación y deserción docente en Chile y las principales propuestas de política pública para prevenirla y/o mitigarla.

Además de la introducción y las conclusiones, el ensayo presenta los principales antecedentes reportados por la literatura nacional y, en el desarrollo, se discute la tesis. Esta tesis, considerando la evidencia nacional e internacional, conforma cinco razones que explican por qué es importante seguir examinando el tema y cinco recomendaciones de política pública para prevenir y/o mitigar las tasas de rotación y deserción docente en Chile.

2. Antecedentes

La evidencia nacional, aunque aún no cubre el período tras la implementación de la Política Nacional Docente, es abundante y se concentra en datos nacionales que reflejan los movimientos en la dotación docente.

El primer análisis lo realizan [Valenzuela y Sevilla \(2013\)](#) y algunas de sus tendencias se reiteran posteriormente en [Ávalos y Valenzuela \(2016\)](#), [Fuenzalida et al. \(2014\)](#), [López \(2015\)](#) y [Valenzuela et al. \(2021\)](#), pues todos ellos encuentran una tendencia creciente tanto en el crecimiento de la dotación durante la primera década del nuevo siglo como en la deserción docente en las dos últimas décadas. Por ejemplo, [Valenzuela y Sevilla \(2013\)](#) destacan un ingreso no homogéneo a la profesión por un incremento de la demanda en el período revisado liderado por el aumento de la cobertura en la educación parvularia, media y especial, la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC) y la expansión de la matrícula en los establecimientos privados con financiamiento estatal. Posteriormente, [Valenzuela et al. \(2021\)](#) muestran una deserción al primer año de ejercicio de 7,7% en los novatos de 2005, 6,7% en 2008, 9,3% en 2010, 9,7% en 2014, 10,7% en 2010 y 12,8% en 2016. En promedio y tras cinco años, las tasas de deserción presentan una alta variabilidad: desde 40% en [Valenzuela y Sevilla \(2013\)](#), 23,3%-27,0% en [López \(2015\)](#) y 20% en [Valenzuela et al. \(2021\)](#) debido al mejoramiento de las bases de datos disponibles ([Valenzuela et al., 2021](#)), del mayor número de años de seguimiento para considerar el efecto de la reincorporación ([López, 2015](#)) y/o a diferencias en las metodologías y muestras empleadas.

Entre las distintas investigaciones, otro dato interesante es que el foco ha estado puesto en los novatos y en los establecimientos más vulnerables. En relación con el seguimiento de las trayectorias de tres cohortes en los 2006, 2009 y 2012, [Valenzuela et al. \(2021\)](#) encontraron que la rotación es el movimiento más frecuente, incluyendo 17% en la cohorte 2006 y 2009

y 25% en la cohorte del 2012. Es más, solo entre el 65%-56% permanece al segundo año en el mismo colegio al que ingresó tras titularse de la carrera, un valor que desciende al 30% al quinto año. Sin embargo, la rotación tiende a estabilizarse en torno al 10% luego de algunos años de seguimiento.

Respecto al análisis de los novatos en establecimientos vulnerables, la evidencia reportada por [Rivero \(2015\)](#), [Carrasco et al. \(2017\)](#), [Carrasco et al. \(2018\)](#) y [Díaz et al. \(2021\)](#) es valiosa. [Rivero \(2015\)](#) sigue a una cohorte de 1.695 novatos que trabajan en la educación básica en escuelas públicas entre 2007-2011 y sus resultados evidencian que el 46% permaneció en la misma escuela donde comenzó su ejercicio docente, 36% rotó y 17% desertó. Al revisar las características de los docentes, la investigación reitera el problema de la equidad educativa que afecta al país, pues aquellos menos calificados tienden a ingresar y permanecer en los establecimientos más vulnerables.

Las investigaciones elaboradas por [Carrasco et al \(2017\)](#) y [Carrasco et al. \(2018\)](#) indagan en la rotación y sus factores asociados siguiendo a una cohorte de novatos entre 2007-2013, excluyendo a la educación técnica y de adultos. Metodológicamente, los autores propusieron un panel prospectivo para identificar el momento en que desertan, sumaron el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) elaborado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) y el análisis se hizo en base a un modelo de supervivencia de tiempo discreto. La primera publicación enfatiza un 50,5% de rotación al tercer año, especialmente entre los establecimientos más vulnerables. El segundo estudio presenta el perfil del profesor con mayor riesgo de rotar, el cual contempla a los hombres, menores de 30 años, sin contrato indefinido, con menos de 29 horas de contrato y que trabajan en la enseñanza media en establecimientos privados con financiamiento estatal. Ahora bien, los autores recuerdan que los resultados son previos a los cambios impulsados por la Política Nacional Docente y, en ese sentido, no pueden ser conclusivos.

También es importante mencionar la publicación de [Díaz et al. \(2021\)](#), quienes examinan la movilidad de los docentes usando un modelo de historia o eventos multinivel que permite relevar la naturaleza longitudinal del fenómeno y evaluar la vulnerabilidad asociada entre las escuelas. Así, tal como los autores anteriores, emplean no solo la base de dotación docente sino también el IVE. Los resultados demuestran que, tras 1 año, el riesgo de rotación promedio es de 34%, pero aumenta al 48% entre las escuelas más vulnerables y disminuye al 23% en escuelas menos vulnerables. Es más, si la escuela presenta un 100% de vulnerabilidad, el riesgo de rotación pasa a representar el 72,6% de la dotación de la escuela. Finalmente, tal como otros autores nacionales, los investigadores muestran que existe una alta variación interanual entre los datos examinados: en 2017-2018 la rotación es de 34% promedio, no obstante, en 2015-2016 y 2018-2019 sería del 9% luego de 8 y 11 años.

Otro análisis nacional importante es el desarrollado por el [MINEDUC \(2015\)](#), pues examina interanualmente la rotación y deserción en los profesores de educación básica y media no jubilados en 2013 y el ingreso de novatos en 2014. Su principal resultado muestra que en el año 2013 salieron del sistema escolar 14.760 docentes, empero en el 2014 ingresaron 17.783 novatos equivalentes al 7% y al 8% de la dotación nacional. De esa forma, surge el efecto de la puerta giratoria, el cual invisibiliza el problema de la deserción docente y produce el efecto inesperado de la pérdida de experiencia profesional de la dotación, ya que los profesores con más años de experiencia son reemplazados por novatos.

Las razones la rotación y deserción se encontrarían en la precariedad de condiciones laborales, explican [Ávalos y Valenzuela \(2016\)](#) y [Fuenzalida et al. \(2014\)](#), quienes, además de examinar las trayectorias de los docentes novatos, estudiaron las condiciones que podrían afectar la decisión de permanecer o irse a través de un cuestionario aplicado a 157 docentes

que desertaron en 2008. Los principales motivos están asociados a dificultades en las oportunidades de desarrollo profesional (58,0%), el bajo salario (41,5%), la escasez en la disponibilidad de recursos didácticos y seguridad escolar (39.0%) y la baja influencia de los docentes en las políticas y prácticas escolares (36.0%). Una lista a la que se suma la sobrecarga laboral, la sensación de no ser tratados como profesionales que pueden tomar decisiones autónomas, innovar y aprender y las dificultades con el equipo directivo, alumnos o colegas, explican Gaete et al. (2017) y Díaz (2021), así como los problemas de disciplina de los estudiantes, el clima laboral y la insatisfacción con el trabajo, concluyen Carrasco y Banerjee (2015). Finalmente, está también la inestabilidad contractual y el número de horas de contrato, manifiestan Carrasco et al. (2018) y Díaz et al. (2021).

Considerando esta evidencia, no extraña que autores como Valenzuela y Sevilla (2013) propusieran mejorar las condiciones laborales de todos los docentes. Una iniciativa que implementó la Política Nacional Docente desde 2017, incluyendo el aumento del 30% de los salarios y de un 35% en las horas no lectivas, el incentivo a la formación continua gratuita, la entrega de un bono de reconocimiento al trabajo en establecimientos más vulnerables, el diseño de un programa de mentoría y la conformación de cinco tramos de desarrollo profesional para fortalecer la carrera docente. Todas estas mejoras cubren, por primera vez, a todos los educadores y profesores que trabajan en establecimientos públicos y privados con financiamiento fiscal, aunque los segundos ingresan por cuotas hasta el 2025.

3. Desarrollo

3.1. Importancia de la rotación y deserción docente

Existen, al menos, cinco razones que fundamentan la importancia de actualizar las estimaciones de rotación y deserción docente en Chile. La primera razón ha sido mencionada previamente: los cambios fijados por la Política Nacional Docente y que aún no han sido cubiertos por la evidencia nacional examinada. De hecho, como recuerdan Carrasco et al. (2017), los datos existentes solo pueden representar una línea base, especialmente en los novatos. Entre las condiciones laborales urge comprender el impacto que tendrían las iniciativas de mentoría, formación y remuneraciones, pues representan factores típicamente asociados a la disminución de la rotación y deserción y, por lo tanto, el aumento de la retención, según autores como Borman y Dowling (2008), Buchanan et al. (2013), Carver-Thomas y Darling-Hammond (2017), Camelo y Ponczek (2021), Clotfelter et al. (2008), Gaikhorst et al. (2017), Guarino et al. (2006), Ingersoll (2001), Johnson (2006), Kraft et al. (2021), Podolsky et al. (2019), Ryu y Jinnai (2021) y See et al. (2020), entre otros.

Ahora bien, en el proceso de actualización de las tasas es importante examinar el impacto de la ley de Carrera Docente con gran cautela, pues el efecto esperado de las distintas iniciativas no es tan sencillo ni lineal como podría creer el sentido común. Por ejemplo, en relación con el salario, Clotfelter et al. (2008) en Estados Unidos y Camelo y Ponczek (2021) en Brasil encontraron que la rotación y deserción puede descender en un 17% y 18%, respectivamente, al entregar un bono adicional al salario base; empero, no era posible asegurar que la retención fuese mayor entre los docentes más calificados. Según Ryu y Jinnai (2021), la asociación entre ambos factores tiende a manifestarse con forma de U, es decir, la mayor rotación y deserción se da entre aquellos educadores y profesores que están infra y sobrecalificados, por eso, el aumento salarial impactaría más entre los novatos con certificación regular que en los docentes que tienen experiencia media (Strunk y Robinson, 2006). Es más, el mayor salario tiene el riesgo de volver a un profesor bien calificado en uno competitivo en el mercado laboral y, por ende, puede atraer la atención de otras escuelas o instituciones no educacionales aumentando la rotación y/o deserción (Ryu y Jinnai, 2021).

La segunda razón es la menor eficiencia escolar. Como explican [Donaldson y Johnson \(2015\)](#), [Ingersoll y May \(2010\)](#), [Loeb et al. \(2005\)](#), [Redding \(2017\)](#), [Ronfeldt et al. \(2013\)](#) y [Synar y Maiden \(2012\)](#), rotación y deserción interrumpen la dinámica escolar, pues cuando un docente se va también lo hace su conocimiento, su estilo y su formación acerca del currículo, los estudiantes, los apoderados y el trabajo colaborativo. El fenómeno genera inestabilidad educativa al afectar la continuidad y coherencia curricular, debilitar el conocimiento colectivo y generar inseguridad y estrés entre los estudiantes.

En esta línea, es interesante la investigación de [Redding \(2017\)](#), quien emplea información administrativa de Carolina del Norte entre 2008-2014 para evaluar el impacto de la rotación y deserción docente en el rendimiento académico como un proxy de la eficiencia escolar. Aunque sus resultados se limitan a cuarto y quinto básico, el autor encontró que la partida de un docente disminuye entre 0,044-0,067 de desviación estándar el aprendizaje en matemáticas, es decir, se pierden 48 días instruccionales, explican [Carrasco et al. \(2018\)](#) al revisar la investigación. Una premisa que [Ronfeldt et al. \(2013\)](#) expresan de otra forma. Si el 100% de los docentes deja una clase para rotar o desertar, los estudiantes reducen su aprendizaje entre 7,4%-9,6% de una desviación estándar en matemáticas y 6,0%-8,3% en lenguaje comparado con una clase donde no hubo rotación o deserción docente.

Junto a los cambios en ciertas condiciones laborales y la menor eficiencia escolar está el costo financiero asociado al proceso de separación del antiguo personal y búsqueda, selección e inducción del nuevo, pero particularmente la redirección de fondos en desmedro de la calidad educativa ([Loeb et al., 2005](#)).

En Estados Unidos, [Watlington et al. \(2010\)](#) estudia esta temática y la dividen en tres dimensiones llamadas: de separación, reemplazo y entrenamiento. La primera dimensión cubre el financiamiento de la partida del docente, incluyendo entrevistas de salida y pago de licencias o vacaciones; la segunda corresponde al reclutamiento considerando el financiamiento de los anuncios de búsqueda y tiempo destinado a la revisión de currículos, chequeo de referencias y realización de entrevistas; y, finalmente, está la inducción contemplando materiales, mentores y actividades. Sumando las tres dimensiones se estima una inversión entre 4.631-15.835 dólares americanos, según el costo del programa de mentoría y excluyendo los costos a nivel de distrito, porque son más difíciles de calcular al estar integrados entre distintos departamentos. A nivel nacional, [Borman y Dowling \(2008\)](#) reportan un costo de 2,2 billones de dólares estadounidenses por año escolar, equivalentes al 30% del salario del docente en escuelas públicas.

La cuarta razón es la equidad educativa tras considerar que la rotación y deserción tienden a concentrarse en escuelas de menor nivel socioeconómico tanto en Chile ([Carrasco et al., 2018](#); [MINEDUC, 2015](#); [Rivero, 2015](#); [Valenzuela y Sevilla, 2013](#)) como en el resto de los países ([Dupriez et al., 2015](#); [Ingersoll, 2001](#); [Ingersoll, 2003](#); [Ingersoll y May, 2010](#); [Guarino et al., 2006](#); [Podolsky et al., 2019](#); [Redding, 2017](#); [Strunk y Robinson, 2006](#); [Williams et al., 2021](#)). Aunque las razones poco tienen que ver con la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes ([Carrasco et al., 2018](#); [Simon y Johnson, 2015](#)), el fenómeno los afecta de forma significativa, porque el problema de la equidad educativa es continuo y se suma a la pérdida de eficiencia escolar y costo financiero. En otras palabras, debido a sus altas tasas de rotación y deserción, los establecimientos de menor nivel socioeconómico suelen sufrir de inestabilidad educativa regular y están obligados permanente a buscar nuevos profesionales sin recibir los dividendos de la inversión realizada en los profesionales contratados, explican [Loeb et al. \(2005\)](#) y [Podolsky et al. \(2019\)](#).

Por último, está el déficit docente o, como dice [Podolsky et al. \(2019\)](#), el desafío de mantener cubiertas las vacantes de aula con una fuerza docente estable capaz de responder a las necesidades de los estudiantes y las demandas del mundo del trabajo y el desarrollo del país.

En Chile, [Elige Educar \(2021\)](#) estima y proyecta la disponibilidad y necesidad de docentes idóneos, es decir, de aquellos que estudiaron las especialidades o niveles educativos donde se encuentran haciendo clases. En un escenario de disminución anual promedio de 4% en los matriculados en carreras de pedagogía entre 2005-2020 y tras mayores requisitos de ingreso a la formación docente e incremento de las horas no lectivas gracias a la Política Nacional Docente, los resultados del estudio muestran que el déficit será de 26.273 docentes al año 2025. Además de incrementar la atracción de estudiantes a la carrera de pedagogía, la retención es esencial para responder a este desafío ([Carver-Thomas y Darling-Hammond, 2017](#); [Elige Educar, 2021](#); [Ingersoll, 2001](#); [Strunk y Robinson, 2006](#)). Buscando relevar este equilibrio, [Ingersoll \(2003\)](#) desarrolla la idea de la *puerta giratoria* tras analizar el período de 1999-2000 en Estados Unidos y encontrar que 534.861 docentes ingresaban a trabajar en una escuela, no obstante, al año siguiente 539.778 rotaban o desertaban, así, en 12 meses más de un millón de docentes estaban en movimiento y ello representaba el principal factor que explicaba e invisibilizaba el déficit docente. En Chile, esta premisa fue revisada, como se mencionó antes, por el [MINEDUC \(2015\)](#) usando información del 2013-2014.

3.2. Propuestas de política pública

En un nuevo escenario sociopolítico, una primera recomendación de política clave es un cambio de conceptualización. La teoría económica tradicional suele entender a los docentes, entre otros profesionales, como tomadores de decisión racional acerca de sus carreras y vidas que tienen, en base a su certificación, especialidad y experiencia, diferentes oportunidades en el mercado laboral explican [Strunk y Robinson \(2006\)](#). En esta decisión se consideran simultáneamente factores individuales, sociales y organizacionales ([Ryu y Jinnai, 2021](#)). Sin embargo, la racionalidad como perspectiva teórica presenta un importante vacío, ya que no logra reconocer que la decisión no es estable y que las personas crean y recrean sus metas en una negociación que cambia a lo largo del tiempo y, por tanto, durante la carrera profesional ([Borman y Dowling, 2008](#); [Cochran-Smith et al., 2012](#); [Díaz, 2021](#); [Lindqvist et al., 2014](#); [Quartz et al., 2008](#); [Schaeffer et al., 2012](#)). Este nuevo enfoque, enfatizan [Lindqvist et al. \(2014\)](#), parece particularmente apropiado para las nuevas generaciones de educadores y profesores, quienes tienden a visualizar su vida laboral como una serie de opciones y no una única y continua línea recta.

En esta perspectiva, destaca la reflexión desarrollada por [Cochran-Smith et al. \(2012\)](#), quienes proponen abandonar la dicotomía simple entre quedarse o irse de una escuela, porque las decisiones durante la trayectoria laboral son múltiples. Esta idea es revisada también por [Quartz et al. \(2008\)](#). Esta última investigación muestra que, entre quienes permanecen en el sistema escolar, solo el 68% sigue haciendo clases a tiempo completo después de 6 años y 24% había cambiado de rol una o más veces en su trayectoria; en cambio, entre los desertores, el 59% había rotado una vez, 31% dos veces y 10% tres o más y, además, 1 de cada 3 retornaba a la profesión, pero solo la mitad lo hacía a la docencia de aula.

Junto a posicionar la política pública desde un enfoque integral, multinivel y a largo plazo, una segunda recomendación es considerar diferentes perfiles profesionales en el desarrollo e implementación de la política pública. Típicamente la evidencia se ha focalizado en los novatos por su alta tasa de retiro temprano promoviendo la mentoría para apoyar su ingreso y permanencia en la profesión ([Borman y Dowling, 2008](#); [Johnson, 2006](#); [Podolsky et al., 2019](#); [Struyven y Vanthournout, 2014](#)). Empero, los docentes recién egresados no son un perfil uniforme ni deberían ser el único prioritario.

Respecto a este último punto es interesante mencionar el análisis cualitativo de [Cochran-Smith et al. \(2012\)](#), pues muestra cinco configuraciones de novatos: desde al perfil más deseable, es decir, aquel que permanece y presenta buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje; pasando por el novato bien calificado que rota en búsqueda de una escuela que converse mejor con sus creencias y expectativas personales; hasta aquellos recién egresados que, aunque permanecen en el sistema educativo, necesitan urgentemente fortalecer sus prácticas docentes. En cada caso, el foco de la mentoría debería ser diferente y los segundos necesitan, además, información para participar de procesos de búsqueda laboral mejor alineados a sus creencias y expectativas.

Al hablar sobre otros perfiles, la evidencia ha destacado tanto a los docentes que trabajan en establecimientos vulnerables como a aquellos sin calificaciones formales, porque tienden a reportar altas tasas de rotación y deserción ([Borman y Dowling, 2008](#); [Dupriez et al., 2015](#); [Guarino et al., 2006](#); [López, 2015](#); [Marinell y Coca, 2013](#); [Podolsky et al., 2019](#); [Rivero, 2015](#); [Strunk y Robinson, 2006](#)). La misma preocupación se evidencia hacia los profesores que se han reincorporado a la docencia de aula, ya que ayudan a disminuir las tasas de deserción del sistema escolar ([DeAngelis y Presley, 2007](#); [Diliberti et al., 2021](#); [Podolsky et al., 2019](#)). De hecho, en Chile la reincorporación fluctúa entre el 5%-12%, según [Valenzuela et al. \(2021\)](#). Lamentablemente la regulación de títulos no aparece como un tema prioritario en la agenda gubernamental del país, por ejemplo, en la educación media técnico-profesional donde cerca del 50% de los docentes de aula no tienen título en pedagogía ([Orrego, 2021](#)).

La tercera recomendación es avanzar y/o fortalecer condiciones laborales no cubiertas aún por la Política Nacional Docente. Además del salario o las horas no lectivas, la literatura ha discutido acerca de la importancia de la disponibilidad de materiales educativos ([Johnson, 2006](#); [Kraft et al., 2021](#); [Podolsky et al., 2019](#)), el acceso a instalaciones seguras, limpias y bien mantenidas ([Johnson, 2006](#); [Johnson et al., 2012](#); [Kraft et al., 2016](#)), el manejo de la conducta estudiantil en relación con el ausentismo, disciplina, violencia e intimidación ([Ingersoll, 2001](#); [Kraft et al., 2021](#); [Marinell y Coca, 2013](#); [Miller, 2020](#); [Simon y Johnson, 2015](#); [Struyven y Vanthournout, 2014](#); [Weston et al., 2021](#)), la creencia en las altas expectativas acerca del aprendizaje y habilidades de los estudiantes ([Díaz, 2021](#); [Johnson et al., 2012](#); [Kraft et al., 2016](#); [Miller, 2020](#)) y el involucramiento de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje ([Kraft et al., 2021](#); [Miller, 2020](#); [Simon y Johnson, 2015](#); [Struyven y Vanthournout, 2014](#)), pero sobre todo el liderazgo de directores y de docentes. Una lista de temáticas que ya han sido evidenciadas por la literatura nacional como se observó en los estudios de [Ávalos y Valenzuela \(2016\)](#), [Díaz \(2021\)](#), [Fuenzalida et al. \(2014\)](#) y [Gaete et al. \(2017\)](#).

Entre estos factores llama la atención el liderazgo directivo y docente. El primer tipo de liderazgo es el más conocido de ambos y su valor reside en la capacidad de facilitar las otras condiciones mencionadas al articular una visión y un plan de trabajo claros, apoyar al personal y promover su desarrollo profesional, proteger la idoneidad disciplinar, crear estructuras de retroalimentación, construir ambientes laborales de confianza y colaboración y permitir que la escuela funcione administrativamente de forma eficiente hablando del presupuesto, instalaciones, materiales, tiempo no lectivo, recursos y personal, pero especialmente escuchando y promoviendo otros liderazgos ([Johnson et al., 2012](#); [Kraft et al., 2016](#); [Kraft et al., 2021](#); [Marinell y Coca, 2013](#); [Miller, 2020](#); [Podolsky et al., 2019](#); [Simon y Johnson, 2015](#); [Struyven y Vanthournout, 2014](#)). El segundo tipo de liderazgo, también conocido como empoderamiento, gobernanza o control profesional, corresponde a la capacidad de los docentes de participar en la toma de decisiones en temas que afectan su habilidad para hacer bien su trabajo, tener autonomía y control sobre sus responsabilidades educativas, contar con in

centivos para innovar y disponer no solo de valoración, sino de reconocimiento profesional (Guarino et al., 2006; Ingersoll, 2001; Johnson et al., 2012; Kraft et al., 2021; Marinell y Coca, 2013; Miller, 2020; Podolsky et al., 2019; Struyven y Vanthournout, 2014; Weston et al., 2021).

Como parte del enfoque multinivel, una cuarta recomendación es focalizarse no solo en los docentes, sino potenciar el rol que tiene el gobierno, las escuelas y el nivel intermedio para prevenir y/o mitigar las tasas de rotación y deserción docente en el país.

Además de promover otras condiciones laborales, la discusión planteada por See y Gorrard (2020) es particularmente interesante respecto al rol del gobierno, pues apuntan a visibilizar las decisiones que se toman en la agenda gubernamental que influyen la oferta y demanda de docentes destacando la descoordinación entre los diferentes problemas y las soluciones de política pública educativa, así como la tendencia a no considerar en el debate sobre rotación y deserción el déficit de educadores y profesores. ¿En qué se traduce este resultado? Los autores revisan la experiencia educativa de Inglaterra y mencionan como catalizadores de la demanda de docentes, entre otros, los cambios curriculares del 2010 que introdujeron la obligatoriedad de las asignaturas de inglés, matemáticas, ciencias, historia o geografía y un curso de idioma en la educación media y, en educación superior, la limitación de vacantes de primer año, las diferentes rutas para entrar a estudiar la carrera de pedagogía y la disponibilidad de la carrera en las distintas regiones. En Chile, es factible encontrar un análisis similar en las reflexiones de Carrasco et al. (2018) al mencionar la Política Nacional Docente como un factor de la política que afecta la rotación y retención en tanto equipara ciertas condiciones laborales entre educadores y profesores de establecimientos públicos y privados con financiamiento fiscal; mientras que el MINEDUC (2015) destacó el aumento de la oferta de programas de pedagogía como mitigación del déficit y Elige Educar (2021) explicaría el incremento de los requisitos de ingreso a la carrera como una de sus causas.

En el nivel local, la literatura internacional tiende a comprender a la escuela como el centro de acción de las distintas iniciativas de política pública. Así, entiende que es importante reforzar sus capacidades y dejar de entenderlas como una muñeca rusa de individuos para mirarlas como un todo que tiene múltiples interacciones, es dinámica e innovadora y en su centro reside el liderazgo (Johnson et al., 2012; Johnson et al., 2014; Kraft et al., 2020). En cambio, a nivel intermedio, destaca el monitoreo de los recursos humanos que realizan los sostenedores de los establecimientos en base a información, particularmente en relación con el proceso de búsqueda, selección e inducción, las oportunidades de desarrollo profesional docente, la capacitación de los directores en liderazgo y la creación de programas para promover la reincorporación de los docentes a las aulas (Carrasco et al., 2018; DeAngelis y Presley, 2007; Johnson et al., 2014; Kraft et al., 2021; Podolsky et al., 2019).

Como última recomendación está la motivación de este ensayo. Sea a través de análisis descriptivos como el aplicado por Valenzuela et al. (2021) o modelos estadísticos más elaborados como el de duración implementado por López (2015) o de historia a eventos multinivel de Díaz et al. (2021), es también importante incentivar la agenda investigativa para guiar la toma de decisiones, particularmente a nivel nacional e intermedio (Kraft et al., 2016; Podolsky et al., 2019).

En el desarrollo de la agenda de investigación es apropiado avanzar metodológicamente no solo en análisis interanuales que examinan la rotación y deserción de un año escolar al siguiente, sino también ir más allá. Algunas opciones están en la realización de estudios longitudinales que miren el fenómeno a largo plazo y visualizando tendencias entre los factores (Carrasco y Banerjee, 2016); establecer registros durante un mismo año escolar y, en la medida de lo posible, en tiempo real para identificar mejor los eventos que gatillan las decisiones de rotación o deserción (Rubenstein et al., 2018) o generar evaluaciones de la intención de

irse de las escuelas o del sistema como un proxy de la rotación o deserción futuras y una revisión de las condiciones laborales actuales (Marinell y Coca, 2013). Además, es importante combinar el enfoque cuantitativo con el cualitativo para comprender en profundidad las decisiones que toman los docentes durante sus trayectorias laborales (Cochran-Smith et al., 2012; Struyven y Vanthournout, 2014).

En el desarrollo de la agenda de investigación, algunos temas interesantes de revisar en el país se relacionan con la recomendación de Watlington et al. (2010) de estandarizar la información sobre el costo financiero de la rotación y deserción, la de Kraft et al (2016) de evaluar los contextos organizacionales de las escuelas o la de Carrasco et al. (2018) de monitorear la dotación e identificar las demandas de docentes futuras así como determinar las mejores prácticas costo-efectivas, siguiendo a Watlington et al. (2010). También podría ser importante caracterizar y comprender el perfil de quienes rotan o deserta, pero sobre todo por qué deciden hacerlo y qué necesitan para regresar y así poder invertir eficazmente en iniciativas focalizadas y priorizar las condiciones laborales más importantes, explican Borman y Dowling (2008), Lindqvist et al. (2014) y MINEDUC (2017).

4. Conclusiones

Este ensayo ha discutido cinco razones que explican la relevancia de actualizar las estimaciones de rotación y deserción docente en Chile y cinco recomendaciones de política pública para prevenirla y/o mitigarla, en base a la literatura especializada. Así ha destacado el nuevo escenario impulsado por la Política Nacional Docente y los efectos de la rotación y deserción sobre la eficacia escolar, el costo financiero, la equidad educativa y el déficit docente. Asimismo, ha propuesto la reconceptualización de la decisión de rotar o desertar como una negociación integral, multinivel y a largo plazo, donde existen diferentes perfiles de educadores y profesores. Una mirada que fortalece condiciones laborales no cubiertas aún por la ley de Carrera Docente, que releva roles diferenciados a nivel de gobierno, escuela e intermedio e incentiva la agenda de investigación.

Considerando ambas discusiones, este ensayo invita finalmente a fortalecer un acercamiento coordinado y comprensivo del complejo fenómeno de la rotación y deserción docente, especialmente en términos de la política educativa y la investigación. En ese sentido, es importante avanzar en esta temática como un todo, aunque en realidad se haga por fases, al tiempo en que se reconocen los distintos actores, factores y niveles involucrados en el corto, mediano y largo plazo.

En este proceso, como recuerdan Johnson et al. (2014), es esencial tener presente que los cambios requeridos son complicados, polémicos y necesitan tiempo, financiamiento y personas, sobre todo equipos directivos y docentes que sean líderes y estén comprometidos con sus comunidades educativas. Además, es clave considerar que, en el camino de mejoramiento, tanto el contenido de las iniciativas de política pública como el proceso de implementarlas son importantes y que el esfuerzo de prevenir y/o mitigar la rotación y la deserción docente afecta positivamente a los estudiantes, pues las condiciones laborales de los primeros son las condiciones de enseñanza de los segundos, confirman autores como Weston et al. (2021).

Esta invitación es especialmente significativa en el nuevo escenario sociopolítico y sanitario que ha vivido Chile en los últimos años. Como se ha visto aquí, la Política Nacional Docente inaugura una nueva etapa para los docentes de establecimientos públicos y privados con financiamiento fiscal, pero también hay transformaciones sustanciales a nivel intermedio y local impulsadas por la ley de Nueva Educación Pública que deben considerarse en esta invitación.

La ley de Nueva Educación Pública se promulgó en 2017 y transformó a los sostenedores públicos en una red de Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), lo que representa un salto organizacional importante en la gestión educacional y financiera de los establecimientos públicos. Los SLEP deben velar por la calidad, equidad, inclusión y mejoramiento educativo gracias a un equipo profesional altamente calificado, el cual tiene como una de sus principales responsabilidades potenciar a los equipos directivos y los docentes prestándoles apoyo técnico-pedagógico y administrativo y articulando redes de colaboración entre los establecimientos educacionales miembros. Otro punto clave de los SLEP es su capacidad para evaluar integralmente la educación a su cargo usando no solo fuentes secundarias de información, sino levantando su propia evidencia (Bellei et al., 2018).

Actualmente hay 11 SLEP con servicio educativo traspasado y, aunque el proceso de implementación ha sido cuestionado, el cambio representa una oportunidad esencial para el fortalecimiento de las instituciones intermedias que apoyan a las comunidades educativas en su trabajo cotidiano, un proceso que puede ayudar a avanzar y/o fortalecer algunas de esas condiciones laborales no cubiertas aún por la Política Nacional Docente o incentivar la agenda investigativa. A este nuevo escenario político se suma, en los últimos tres años, la crisis social y sanitaria que ha permitido visualizar y debatir sobre los problemas estructurales que afectan la educación en Chile y el mundo. De esa manera, la invitación de este ensayo también es un llamado a actualizar la discusión pendiente por una mejor educación y, por ende, responder a los desafíos docentes que continúan para retener a aquellos que ya están en el sistema escolar y, por qué no, atraer a los educadores y profesores que el país necesita en el futuro.

Referencias

- Ávalos, B., y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaino, M., Donoso, M. P., Martínez, J., de la Fuente, L., del Pozo, F., y Díaz, R. (2018). *Nueva Educación Pública: Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Universidad de Chile.
- Borman, G., y Dowling, N. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455>.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., y Louviere, J. (2013). Teacher retention and attrition: Views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112-129. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>.
- Camelo, R., y Ponczek, V. (2021). Teacher turnover and financial incentives in underprivileged schools: Evidence from a compensation policy in a developing country. *Economics of Education Review*, 80, 102067. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102067>.
- Carrasco, D., y Banerjee, R. (2015). Teacher turnover intentions: Contextual effects and school climate predictors among secondary school teachers in Chile. En D. Carrasco (ed.), *Multivariate approaches to school climate factors and school outcomes* (pp. 120-148). [Tesis doctoral, University of Sussex]. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/61527/1/Ogaz,%20Diego%20Alonso%20Carrasco.pdf>.
- Carrasco, D., y Banerjee, R. (2016). Predicting teacher turnover from public schools in Chile, beyond socioeconomic status. En D. Carrasco (ed.), *Multivariate approaches to school climate factors and school outcomes* (pp. 74-119). [Tesis doctoral, University of Sussex]. <http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/61527/1/Ogaz,%20Diego%20Alonso%20Carrasco.pdf>.

- Carrasco, D., Godoy, M. I., y Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile. Quiénes son y cuáles es el contexto de quienes dejan su primer trabajo. *Midevidencias*, 11, 1-7.
- Carrasco, D., Manzi, J., y Treviño, E. (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo? *Temas de la Agenda Pública*, 13(105), 1-20.
- Carver-Thomas, D., y Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover. Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute.
- Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H., y Vigdor, J. (2008). Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, 92(5-6), 1352-1370. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.07.003>.
- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D. G., Barnatt, J., D' Souza, L., Jong, C., Shakman, K., Lam, K., y Gleeson, A. M. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Journal*, 49(5), 844-880. <https://doi.org/10.3102/0002831211431006>.
- DeAngelis, K., y Presley, J. (2007). *Leaving schools or leaving the profession: setting Illinois' record straight on new teacher attrition*. Illinois Education Research Council.
- Díaz, A. (2021). Comenzar y permanecer. Narrativas de dos docentes de escuelas con alto índice de vulnerabilidad. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 27-46. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100027>.
- Díaz, A., López, D., Salas, M., y Carrasco, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles Educativos*, 43(172), 42-59. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2021.172.59514>.
- Diliberti, M. K., Schwartz, H., y Grant, D. (2021). *Stress topped the reasons why public-school teachers quit, even before COVID-19*. Rand Corporation.
- Donaldson, M., y Johnson, S. M. (2015). Teach for America teachers: How long do they teach? Why do they leave? *Kappa Magazine*, 93(2), 47-51. <https://doi.org/10.1177/0031721711109300211>.
- Dupriez, V., Delvaux, B., y Lothaire, S. (2015). Teacher shortages and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>.
- Elige Educar (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Elige Educar.
- Fuenzalida, D., Ávalos, B., Valenzuela, J. P., y Acuña, F. (21-22 de agosto de 2014). Trayectorias docentes: Ejercicio profesional y abandono. *Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. Santiago, Chile.
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., y Mansilla, F. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., y Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900>.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., y Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76, 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>.

- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Education Research Journal*, 38, 499–534. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312038003499>.
- Ingersoll, R. M. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Ingersoll, R. M., y May, H. (2010). *The magnitude, destinations and determinants of mathematics and science teacher turnover*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D., Collins, G., y Harrison, B. (2021). The demographic transformation of the teaching force in the United States. *Education Sciences*, 11, 234. <https://doi.org/10.3390/educsci11050234>.
- Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters. Teacher quality, retention, and effectiveness*. National Education Association [NEA].
- Johnson, S. M., Kraft, M., y Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>.
- Johnson, S. M., Reinhorn, S., Charner-Laird, M., Kraft, M., Ng, M., y Papay, J. P. (2014). Ready to lead, but how? Teachers' experiences in high-poverty urban schools. *Teachers College Record*, 116(10), 1–50. <https://doi.org/10.1177/016146811411601005>.
- Kraft, M., Donaldson, M., y Simon, N. (2021). *Teacher retention in public schools*. A review of the research. Upbeat.
- Kraft, M., Marinell, W. H., y Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1499. <https://doi.org/10.3102/0002831216667478>.
- Kraft, M., Simon, N., y Lyon, M. (2020). *Sustaining a sense of success: The importance of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic*. Annenberg Institute, Brown University.
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., y Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years: a multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>.
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., y Luczak, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44–70. https://doi.org/10.1207/s15327930pje8003_4.
- López, I. (2015). *Retiro temprano de profesores del sistema educativo de Chile* [Tesis para optar a magister en economía, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137123>.
- Marinell, W. H., y Coca, V. M. (2013). *Who stays and who leaves? Findings from a three-part study of teacher turnover in NYC middle schools*. Research Alliance for NYC Schools.
- Miller, L. (2020). *Virginia Working Conditions Survey. Descriptive analysis of statewide patterns*. School of Education and Human Development Frank Batten School of Leadership and Public Policy, University of Virginia.
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). *Aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014*. Ministerio de Educación [MINEDUC].

- Orrego, V. (2021). Agenda institucional de la enseñanza media técnico-profesional en Chile, 2009-2018. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 123-148. <https://doi.org/10.15366/reps2021.6.1.005>.
- Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., y Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27(38). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3722>.
- Quartz, K. H., Thomas, A., Anderson, L., Masyn, K., Lyons, K. B., y Olsen, B. (2008). Careers in motion: A longitudinal retention study of role changing among early career urban educators. *Teachers College Record*, 110(1), 218–250. <https://doi.org/10.1177/016146810811000102>.
- Redding, C.H. (2017). Explaining the effects of teacher turnover on student achievement. En C. H. Redding (ed.) (2017). *The determinants and consequences of within-year teacher turnover* (pp. 121-164) [Tesis doctoral. Vanderbilt University]. <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/11543>.
- Rivero, M.R. (2015). The link of teacher career paths on the distribution of high-qualified teachers: a Chilean case study. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(73), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1710>.
- Ronfeldt, M., Loeb, S., y Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36. <https://doi.org/10.3102/0002831212463813>.
- Rubenstein, A. L., Eberly, M. B., Lee, T. W., y Mitchell, T. R. (2018). Surveying the forest: A meta-analysis, moderator investigation, and future-oriented discussion of the antecedents of voluntary employee turnover. *Personnel Psychology*, 71(1), 23–65. <https://doi.org/10.1111/peps.12226>.
- Ryu, S., y Jinnai, Y. (2021). Effects of monetary incentives on teacher turnover: A longitudinal analysis. *Public Personnel Management*, 50(2) 205-231. <https://doi.org/10.1177/0091026020921414>.
- Schaeffer, L., Long, J. S., y Clandinin, J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121. <https://doi.org/10.11575/ajer.v58i1.55559>.
- See, B. H., y Gorard, S. (2020). Why don't we have enough teachers? A reconsideration of the available evidence. *Research Papers in Education*, 35, 416–442. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568535>.
- See, B. H., Morris, M. Gorard, S., Kokotsaki, D., y Abdi, S. (2020). Teacher recruitment and retention: A critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Science*, 10, 262. <https://doi.org/10.3390/educsci10100262>.
- Simon, N. S., y Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1–36. <https://doi.org/10.1177/016146811511700305>.
- Sims, S., y Jerrim, J. (2020). *TALIS 2018. Teacher working conditions, turnover and attrition*. Department of Education.
- Strunk, K. O., y Robinson, J. P. (2006) Oh, won't you stay: A multilevel analysis of the difficulties in retaining qualified teachers. *Peabody Journal of Education*, 81(4), 65–94. https://doi.org/10.1207/s15327930pje8104_4.

- Struyven, K., y Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>.
- Synar, E., y Maiden, J. (2012). A comprehensive model for estimating the financial impact of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 38(2), 130-144.
- Valenzuela, J. P., y Sevilla, S. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: un sistema escolar viviendo en peligro*. Proyecto N° 1120740. Fondo Nacional de la Ciencia y Tecnología [FONDECYT], Ministerio de Educación [MINEDUC].
- Valenzuela, J. P., López, I., y Sevilla, A. (2021). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: Aprendizajes para mejores políticas públicas*. Centro de Investigación Avanzada en Educación [CIAE].
- Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P., y Felsher, R. (2010). The high cost of leaving: An analysis of the cost of teacher turnover. *Journal of Education Finance*, 36(1), 22-37. <https://doi.org/10.1353/jef.0.0028>.
- Weston, D., Hindley, B., y Cunningham, M. (2021). *Working paper: A culture of improvement Reviewing the research on teacher working conditions*. Teacher Development Trust.
- Williams, S., Swain, W., y Graham, J. (2021). Race, climate, and turnover: An examination of the teacher labor market in rural Georgia. *AERA Open*, 7(1), 1-23. <https://doi.org/10.1177/2332858421995514>.



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

VOL.22
NÚMERO 50
DICIEMBRE 2023

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>

Elementos que promueven y dificultan procesos de mejora en la escuela: análisis desde una experiencia de acompañamiento

Braulio Vásquez-Espinoza
Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile

Recibido: 26 de octubre 2022 - Revisado: 25 de abril 2023 - Aceptado: 17 de mayo 2023

RESUMEN

El artículo se enmarca en el tercer componente de la política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar que establece la continuidad de Centros de Liderazgo Escolar. Estos tienen por tarea acompañar a escuelas a través de modelos de apoyo innovadores, investigación y formación escalable. En este marco, se presenta la experiencia de un docente que cumple el rol de facilitador en la región de Los Ríos (sur austral de Chile) en el Centro de Liderazgo +Comunidad. Acompaña nueve escuelas municipales de tres comunas de la región. El artículo posee un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. Pretende comprender desde la experiencia de un profesor elementos que inciden en procesos de mejora escolar. Para ello, se recolectaron bitácoras elaboradas por el docente y fueron sometidas a un análisis de contenido utilizando el software Atlas.ti 9. Algunos resultados exponen que la construcción de redes, la participación, la flexibilidad en el acompañamiento, el juego, la confianza y el compromiso son elementos que promueven los procesos de mejora. En tanto, la pandemia, la virtualidad, la escasa participación y la falta de tiempo en las escuelas son elementos que dificultan los procesos. Se concluye que los/as líderes de nivel intermedio no siempre impactan positivamente en las prácticas pedagógicas y de gestión en las organizaciones y que se deben promover espacios de reflexión sobre los acompañamientos que se realizan inter e intra escuela.

Palabras clave: Escuela, gestión educacional, calidad de la educación, liderazgo.

Elements that promote and hinder improvement processes at school: analysis from an accompaniment experience.

ABSTRACT

The article is part of the third component of the School Improvement Leadership Strengthening Policy, which establishes the continuity of School Leadership Canters. Their task is to accompany schools through innovative support models, research and scalable training. In this framework, the experience of a teacher who fulfils the role of facilitator in the region of Los Ríos (south of Chile) in the Centre of Leadership +Comunidad is presented. It accompanies nine municipal schools in three municipalities in the region. The article has an interpretative paradigm with a qualitative approach. It aims to understand from the experience of a teacher elements that affect school improvement processes. For this purpose, bitcoins prepared by the teacher were collected and subjected to a content analysis using the Atlas.ti 9 software. Some findings show that networking, participation, flexibility in accompaniment, play, trust and commitment are elements that promote improvement processes. Meanwhile, the pandemic, virtualization, poor participation and lack of time in schools are factors that make the process more difficult. It is concluded that middle-level leaders do not always have a positive impact on pedagogical and management practices in organizations and that spaces for reflection on inter and intra-school support should be promoted.

Keywords: schools, educational management, educational quality, leadership.

1. Introducción

En el año 2018 el Mineduc puso en marcha la nueva Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar, con el objetivo de “instalar y fortalecer las capacidades de liderazgo en el sistema escolar, de manera de potenciar el aporte que los directivos puedan hacer a la mejora escolar y a su sostenibilidad en el tiempo” (Mineduc, 2021). Esta política comparte con diversos autores (Elmore, 2010, 2003; Fullan, 2020; Fullan y Langworthy, 2014; Leithwood, 2009; Rincón-Gallardo et al., 2019) que distribuir los liderazgos, promover cocimientos y visiones sistémicas, generar estructuras organizacionales democráticas, construir culturas de colaboración eficaz en la escuela y centrar el foco del liderazgo en el núcleo pedagógico, serían factores fundamentales para lograr calidad y equidad en el sistema escolar en su conjunto. En este sentido, los líderes educativos distribuidos en distintos niveles del sistema (equipos directivos, liderazgos medios y liderazgos intermedios) deben responder a demandas micro y macro educativas como la coherencia sistémica y la mejora sostenida (Fullan, 2020; Mineduc, 2021, 2020; Montecinos et al., 2016; Uribe et al., 2017). Ello sugiere, lograr una sinergia entre dos formas de mejora escolar, es decir, interconectar lógicas de cambio “desde afuera hacia adentro” con lógicas “desde adentro hacia afuera” (Bellei et al., 2014; Fullan y Langworthy, 2014; Mintrop, 2018b).

El siguiente artículo basado en esta relación mutua, expone un acompañamiento realizado a escuelas que implementan procesos de mejora escolar. Relata lo vivido por un docente “facilitador”, perteneciente al Centro de Liderazgo +Comunidad, que acompaña procesos de mejora en nueve escuelas de la región de Los Ríos. El escrito busca dar respuesta a ¿Qué

elementos han promovido o dificultado que las escuelas de la región implementen procesos de mejora? Y ¿Cómo esto afectó el acompañamiento realizado? La experiencia presentada no busca generalizar conclusiones ni establecer “recetas que guíen procesos de mejora exitosos”. Más bien espera contribuir, a través de la identificación de nudos críticos, al enriquecimiento de la reflexión docente en torno a las prácticas de liderazgo y estructuras de gestión desarrolladas en acompañamientos de procesos de mejora escolar. Se comprende que el ejercicio de reflexionar puede construir conocimiento pedagógico valioso para la labor docente y que debe ser una acción sistemática en la práctica profesional (Galaz et al., 2011; Jarpa et al., 2017).

1.1. Liderazgo y mejora escolar en Chile. Experiencias desarrolladas

Históricamente el liderazgo educativo se ha focalizado en los y las directores/as de escuela. Por lo que la evidencia nacional, en su mayoría, ha posicionado la preocupación en los perfiles y características de los actores que ejercen este rol. En relación a esto, Weinstein (2009) constata que la formación de los directores de escuelas chilenas posee un enfoque administrativista, puesto que no se promueve que los directores desarrollen habilidades para apoyar a los y las docentes de aula. El autor (Weinstein, 2009) explicita que solo un 28% del tiempo de los directores es utilizado para la gestión pedagógica, mientras que el restante es administrado en tareas de control y rendición de cuentas. En la misma línea, Weinstein y Muñoz (2012) profundizan sobre la caracterización, el desarrollo de capacidades directivas y la función de liderazgo ejercida por los directores en escuelas chilenas. Algunos hallazgos de los autores son: los directores poseen una edad avanzada y en su mayoría son mujeres; poseen una larga trayectoria formativa, sin embargo, esta formación no se encuentra del todo alineada con su tarea directiva; existe una intensa presión por parte de los sostenedores para que directores/as respondan con resultados medibles; el liderazgo de los directores incide en el aprendizaje de los y las estudiantes mediante el desarrollo de su plantel docente (Weinstein y Muñoz, 2012).

Asimismo, en otro estudio, Weinstein et al. (2016) trazan un perfil de los directores noveles, concluyendo que las necesidades expuestas por tales directores tienen que ver con el contexto en el cual se desenvuelven, sus trayectorias y la socialización previa ante la comunidad. También este tipo de directores poseen trayectorias diversas en torno a su experiencia laboral y a su formación profesional. En tanto, Uribe (2010) establece un perfil de las competencias directivas. Explicita que el objetivo del cargo es liderar el proyecto educativo de la escuela a través de diversos ámbitos como el institucional, el curricular y el de convivencia escolar. Para lo cual, cada director debe poseer competencias funcionales y conductuales.

Desde otra avenida, también se pueden encontrar trabajos teóricos/empíricos plasmados en distintos libros que hablan sobre el liderazgo (Weinstein y Muñoz, 2019; Weinstein y Muñoz, 2018; Weinstein y Muñoz, 2017; Weinstein, 2016). Estos textos, principalmente recopilan miradas y reflexiones, a nivel nacional e internacional, sobre la formación de directivos para el desarrollo del liderazgo y su vínculo con la mejora escolar. Este último punto es relevante según la política de liderazgo que se desarrolla actualmente en Chile (Mineduc, 2021). La cual promueve que la mejora ya no solo sea responsabilidad de quien se encuentra administrando el establecimiento escolar (director/a), sino que sea responsabilidad de toda la comunidad educativa lograr una mejora sostenida en el tiempo (Bellei et al., 2014; Fullan, 2020; Leithwood, 2009). Se comprende que si la escuela se embarca en un proceso de mejora sin liderazgo definido esto no se concretaría, por otro lado, si el liderazgo no promueve la mejora, este no tendría asidero (Weinstein y Muñoz, 2017).

En este sentido, los trabajos desarrollados por Bellei et al. (2020), Bellei et al. (2015) y Bellei et al. (2014) entregan hallazgos importantes sobre este tipo de mejora escolar. En el libro “Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?” (Bellei et al., 2014), los autores definen 4 tipos de trayectorias de mejoramiento escolar: mejoramiento escolar institucionalizado, que promueve el desarrollo de capacidades en la comunidad; mejoramiento escolar en vías de institucionalización, foco en la mejora en espacios específicos (como niveles, asignaturas, etc.) conducidos más por los directivos que por la autonomía de los profesores; mejoramiento incipiente, surge de la reestructuración de la escuela por alguna crisis institucional; y mejoramiento puntual, la gestión y cultura institucional se organizan para darle respuesta al SIMCE.

Bellei et al. (2014) afirman que

Las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento más institucionalizadas son organizaciones donde los docentes son formados por sus pares, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida, y donde el compromiso y responsabilidad de unos con otros (“accountability interno”) son parte de la cultura profesional de la escuela (p. 11).

Además, identifican al liderazgo como un factor clave, pues indican que la presencia sistemática de la directora o jefa de UTP motivando y conduciendo a la comunidad hacia una cultura de desarrollo profesional, ayuda a generar una identidad común que posibilita el aprendizaje y la motivación de los distintos actores educativos (Bellei et al., 2014). Por otro lado, Bellei et al. (2015) explicitan que los procesos de mejora escolar no son lineales y es un desafío sostenerlos. Los y las líderes escolares son actores claves para lograr la sostenibilidad del mejoramiento. Cuya virtud es la de poseer procesos planificados y promover el desarrollo profesional docente, estas escuelas pasan a ser “formadoras de sus profesores, en que el saber-hacer profesional se considera un bien común” (Bellei et al., 2015, p. 25) y el clima escolar se relaciona al aprendizaje de los y las estudiantes de la escuela (Bellei et al., 2020; Bellei et al., 2015).

En una dimensión de apoyo y acompañamiento a escuelas, el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) elaboró guías para promover procesos de mejora escolar. Estas guías se establecen como una hoja de ruta para que escuelas aprendan de los aciertos y dificultades sobrellevadas por establecimientos educacionales que han sostenido procesos de mejora en el tiempo (Elgueta et al., 2015; Valenzuela et al., 2020). También es posible encontrar Policy Briefs¹ que presentan experiencias de acompañamiento y formación de mentores para desarrollar innovación educativa (Cabezas et al., 2021; Educación 2020, 2023). En este escenario, se considera que la práctica de mejora comprende un despliegue colectivo para lograr un objetivo en común (Elmore, 2003). Por ello, los equipos directivos deben generar compromisos y liderazgos distribuidos para desarrollar comunidades profesionales (Bellei et al., 2015; Mineduc, 2021). Asimismo, las políticas educacionales para favorecer estos tipos de liderazgos deben optar por la construcción de sistemas escolares coherentes (Fullan, 2020; Mineduc, 2021, 2020; Montecinos et al., 2016; Uribe et al., 2017).

1. Documentos elaborados a partir de una experiencia. Presentan recomendaciones para otras implementaciones relacionadas y para la política pública correspondiente.

1.2. Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar

Se evidencia que el liderazgo es uno de los factores que más incide en el mejoramiento de los aprendizajes de los y las estudiantes (Bellei et al., 2020; Bellei et al., 2014; Elmore, 2010; Fullan y Langworthy, 2014; Leithwood, 2009; Weinstein, 2009; Weinstein y Muñoz, 2019). Por ello, en Chile, se han implementado diversas políticas educativas orientadas a la función directiva, abordándola de forma directa² e indirecta³ (Mineduc, 2021). Hasta el año 2013, estas normativas fueron desarrolladas de manera aislada, sin lograr alinear los distintos procesos exigidos por el sistema educativo (Mineduc 2021; Weinstein y Muñoz, 2012). En este contexto, el Mineduc construyó la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, implementada entre los años 2014 y 2017.

Esta política significó un gran avance en la materia, sin embargo, el foco aún se posicionaba solo en los/as directores/as de establecimientos educacionales. De ella surgieron numerosos desafíos que conllevaron a actualizar y a poner en marcha en el año 2018 la nueva Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar, la cual se compone por cuatro dimensiones (Mineduc, 2021) conformadas por continuidades y ampliaciones conceptuales de la normativa anterior (2014 – 2017):

1. Trayectoria Directiva: contribuye al desarrollo de la trayectoria profesional directiva al definir responsabilidades acordes a las funciones del cargo, asegurar calidad en los procesos evaluativos para directivos, apoyar en la formación directiva y mejorar las remuneraciones.
2. Desarrollo de capacidades de liderazgo educativo: fortalece las capacidades de liderazgo de los líderes educativos para potenciar su rol en la mejora escolar de una manera sistémica.
3. Centros de Liderazgo Escolar: se enfoca en apoyar a redes de mejoramiento escolar a través de formación, aplicaciones tecnológicas e investigación.
4. Dispositivos de gestión de la Mejora Educativa: orienta al sistema escolar a través de la elaboración, seguimiento y monitoreo de los planes de mejoramiento educativo.

Además, la política, posee tres instrumentos que actúan como referentes conceptuales: Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE); Marco para la Buena Gestión y el Liderazgo Educativo Local; y Estándares Indicativos de Desempeño (EID). Documentos que dejan entrever la necesidad de avanzar hacia una relación acabada entre los distintos niveles de liderazgo del sistema. En esta línea, Fullan (2020) explicita que “una organización tiene coherencia sistémica cuando la mayoría de los actores que en ella trabajan, independientemente de su posición formal en la organización (sea esta una escuela o un sistema educativo), comparten una visión precisa de la dirección común” (p. 14). En este sentido, la política de liderazgo busca a través de la gestión escolar fortalecer procesos de mejora que apunten hacia la equidad y calidad de los aprendizajes de las comunidades escolares.

2. Estatuto docente (Ley 19.070), Concursabilidad para nuevos directores (Ley 19.410), Jornada Escolar Completa (Ley 19.979), Concursabilidad extendida (Ley 20.006), Marco para la Buena Dirección (creado el año 2005), Plan de formación de directores (Decreto Supremo n°44, 2011), Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015).

3. Estas políticas tienden a establecer una mayor autonomía en las escuelas respecto a sus procesos de mejora: Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), Ley General de Educación (LGE, 2009), Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (esto crea la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación).

El presente artículo se inserta en el tercer componente de esta política, el cual establece la creación y continuidad de Centros de Liderazgo Escolar. Estos centros son conglomerados de instituciones vinculadas a la educación que tienen por tarea central acompañar a escuelas y redes de mejoramiento escolar a través de modelos de apoyo innovadores, investigación y formación escalable (Mineduc, 2021).

2. Metodología

El artículo posee un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo (Bisquerra, 2004). La muestra es no probabilística de tipo intencional, ya que está dada por la relevancia del sujeto en el estudio y no busca generalizar los resultados (Bisquerra, 2004; Casal y Mateu, 2003). Se pretende comprender desde la experiencia de un profesor elementos que inciden en procesos de mejora escolar. Este docente cumple el rol de facilitador de la región de Los Ríos (sur austral de Chile) en un centro de liderazgo escolar (+Comunidad). Acompaña nueve escuelas pertenecientes a tres comunas de la región, de dependencia municipal, con un alto nivel de vulnerabilidad y que imparten enseñanza básica (Tabla 1).

Tabla 1

Caracterización escuelas participantes del proceso de mejora.

Escuela	Comuna	Zona	Nivel de enseñanza	IVE 2021 ⁴
E1	Paillico	Rural	Parvulario – Básico	88%
E2	Paillico	Urbana	Parvulario – Básico	92%
E3	Paillico	Rural	Parvulario – Básico	96%
E4	Lanco	Urbana	Parvulario – Básico	92%
E5	Lanco	Urbana	Parvulario – Básico	93%
E6	Lanco	Rural	Parvulario - Básico – Media	96%
E7	Futrono	Rural	Parvulario – Básico	93%
E8	Futrono	Urbana	Parvulario - Básico – Media	94%
E9	Futrono	Rural	Parvulario – Básico	94%

Fuente: elaboración propia.

Aunque más de la mitad de las escuelas son catalogadas como rurales, ninguna es unidocente o multigrado. Sus características son similares a las urbanas en cuanto a la división por niveles y estructura organizacional. El proceso se llevó a cabo el año 2021 en un contexto de pandemia (COVID-19) y clases a distancia. Lo cual dificultó la participación de manera presencial con los equipos de gestión de las escuelas, así como el desarrollo de la teoría de acción promovida. Se utiliza el análisis documental como técnica de recolección de datos (Bisquerra, 2004). En este sentido, se sistematizaron 10 documentos elaborados por el docente luego de cada sesión, en los que se registraron diversas descripciones y percepciones del proceso implementado (tabla 2).

4. Datos extraídos de JUNAEB (<https://www.junaeb.cl/ive>).

Tabla 2*Características de los documentos analizados.*

Documento	Escuela	Nombre	Descripción
1	E1	Bitácora	Cada bitácora expone temáticas abordadas, preocupaciones sobre el proceso, palancas de facilitación y observaciones. Estos puntos son desarrollados por reunión de equipo.
2	E2		
3	E3		
4	E4		
5	E5		
6	E6		
7	E7		
8	E8		
9	E9		
10	Todas	Conglomerado	El documento presenta elementos que caracterizan la reunión a desarrollar, comentarios respecto a la sesión, temáticas emergentes y acuerdos tomados por el equipo.

Fuente: elaboración propia.

A través del software Atlas.ti 9, los documentos fueron sometidos a un análisis de contenido para identificar los diversos significados e ideas centrales de lo escrito (Bardin, 1986; Drisko y Maschi, 2016). El procedimiento de análisis consistió en leer y releer los documentos, codificar los datos con categorías predeterminadas y emergentes, combinando un sentido deductivo con uno inductivo (Bisquerra, 2004), establecer recurrencias y realizar un cruce entre las categorías construidas (co-ocurrencias). Los resultados de la investigación son fruto de la reflexión docente, lo que posibilita la transferibilidad de resultados a contextos educativos similares a los descritos (Vasilachis, 2006).

A continuación, en tres apartados se presentan los resultados más relevantes del acompañamiento. El primero describe el ciclo de mejora propuesto en las escuelas y su desarrollo. El segundo, expone “nudos críticos” emergidos de la implementación y de qué forma incidieron en la experiencia. Por último, el tercero, explicita los principales desafíos para la continuidad del proceso.

3. Proceso de mejora: caracterización de una experiencia de acompañamiento

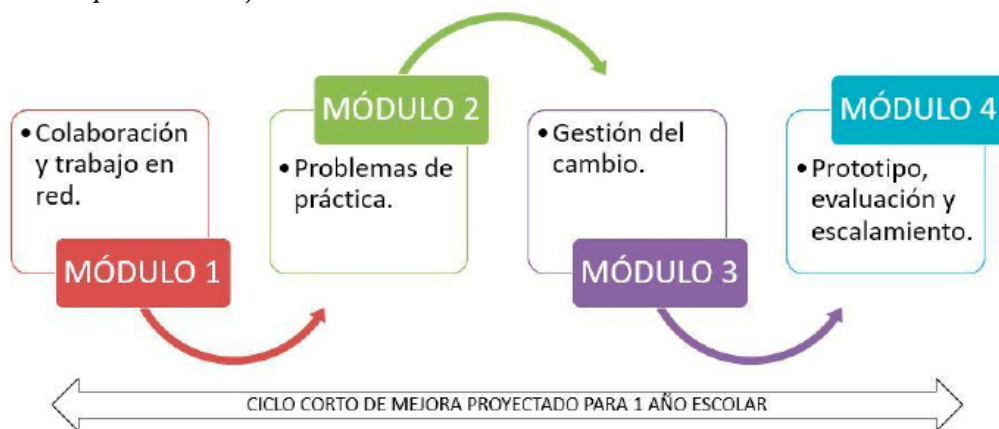
Esta experiencia se inserta en la Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. Actualmente, poseo el rol de “facilitador” en un centro de liderazgo llamado +Comunidad. Tengo la función de acompañar a las escuelas en sus procesos de mejora, con el propósito de participar como un “amigo crítico” (mirar implicancias en Rincón-Gallardo et al., 2019).

Diversos autores (Bellei et al., 2014; Fullan, 2020; Leithwood, 2009; Leithwood et al., 2008) coinciden en que el liderazgo posee una influencia indirecta pero positiva en los aprendizajes. Desde esta premisa, el acompañamiento se enfoca en crear y/o fortalecer capacidades de líderes escolares de diversos niveles del sistema (equipos directivos, liderazgos medios y liderazgos intermedios) para lograr un mejoramiento sostenido con foco en el núcleo pedagógico (Elmore, 2010). Esto a través de ciclos cortos de mejora (ver figura 1) con una duración proyectada a un año escolar y replicables en el tiempo. Lo que implica sesiones periódicas que buscan co-construir aprendizajes y mejoras en las escuelas desde una coherencia sistémica

y procesos de investigación-acción. Además, de encuentros entre escuelas con el objetivo de tejer redes y generar aprendizajes colectivos.

Figura 1

Módulos proceso de mejora.



Fuente: elaboración propia.

Los cuatro módulos promueven diversos aprendizajes en torno al liderazgo y colaboración efectiva. El proceso comienza con diálogos sobre las visiones y concepciones que poseen las comunidades escolares (Módulo 1). Desde sus propios diagnósticos se enmarcan problemas de prácticas urgentes y resonantes (Módulo 2). Posteriormente se diseñan e implementan diversas estrategias de mejora vinculadas al desarrollo profesional docente (Módulo 3). Por último, se evalúa y prototipa el ciclo (Módulo 4). Esta es la columna vertebral que guía el proceso dentro de los establecimientos, aunque se comprende que las singularidades de los territorios diversifican su puesta en marcha.

En cada escuela se conforman equipos llamados “Equipo Internivel” (en adelante EI). Sus integrantes pertenecen a distintos niveles de liderazgo del sistema: un/a representante del Departamento de Educación Municipal (DAEM), el o la director/a del establecimiento, el o la jefe/a de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP) y dos docentes líderes. También participan el facilitador y el coordinador del centro de liderazgo de la región.

La metodología de las reuniones releva la participación activa como un valor sostenido en el proceso. Pues se pretende que líderes de los distintos niveles del sistema adquieran y/o fortalezcan capacidades en torno al trabajo colaborativo y prácticas de liderazgo efectivas.

A pesar de proyectar la realización de los cuatro módulos para el año escolar, el contexto de pandemia (COVID-19) incidió en que solo se alcanzaran a implementar los dos primeros (tabla 3).

Tabla 3

Cantidad de reuniones por escuela.

Escuela	Total de sesiones EI	Sesiones módulo 1	Sesiones módulo 2	Socialización comunidad
E1	13	6	7	Presencial
E2	14	6	8	Presencial
E3	13	6	7	Virtual
E4	12	6	6	Virtual
E5	12	5	7	Virtual
E6	8	5	3	No se realiza
E7	10	4	6	Presencial
E8	12	6	6	Virtual
E9	12	5	7	Presencial

Fuente: elaboración propia.

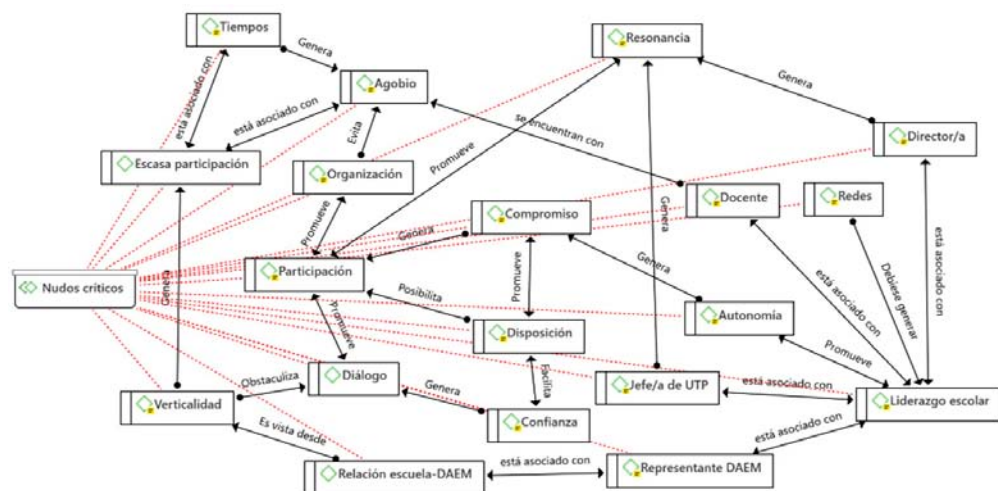
Para finalizar el año se llevaron a cabo sesiones de socialización del problema de práctica enmarcado por el EI, algunas realizadas de manera virtual y otras de manera presencial. Estas últimas marcaron un hito en el proceso, ya que fue la primera vez, luego de un año de trabajo virtual, que las personas del EI se reunieron físicamente.

4. Nudos críticos en el proceso de mejora escolar: una visión desde la facilitación

Las escuelas mejoran de distintas maneras y por diversos factores (Bellei et al., 2014). El análisis de la información reveló “nudos críticos”, elementos que desde la percepción del facilitador inciden en la mejora de las escuelas del territorio (figura 2). A la vez, estos nudos interactúan entre sí, lo que complejiza la forma de abordar los acompañamientos en este tipo de procesos.

Figura 2

Interacción entre nudos críticos del proceso de mejora.



Fuente: elaboración propia.

El acompañamiento que se llevó a cabo poseía una dualidad inherente, combinó lógicas de mejora desde afuera hacia adentro con lógicas desde adentro hacia afuera. Si bien, el espacio puso el acento en la resolución de problemas para la mejora, algunos EI comprendieron el espacio como una capacitación externa. Otro aspecto de atención fue la conformación de los equipos internivel. La manera de elegir a las/os integrantes incide en el posterior compromiso y participación. Todos los EI comenzaron con la participación de directores/as y jefes/as de UTP, pero la cantidad de docentes líderes no fue la misma, el número varió entre uno a cuatro según la escuela. En cuanto a la integración de un/a representante del DAEM, en algunas comunas existió una participación sistemática y en otras una participación esporádica. Todo esto marcado transversalmente por las singularidades de cada territorio y área de emplazamiento (rural-urbano).

El DAEM se posicionó como elemento central del proceso. Su acompañamiento se diferenció entre comunas y establecimientos. En todas las comunas existió una preocupación del sostenedor sobre lo que realizaban sus escuelas; sin embargo, no todos los DAEM tenían la capacidad de incluir a un/a representante en los equipos internivel. Los esfuerzos por parte de los sostenedores se focalizaron en las organizaciones escolares más lejanas o que poseían mayores dificultades. En este sentido, los/as representantes del sostenedor no participaron activamente en los EI de escuelas con mayor autonomía. Existieron concepciones verticalistas que obstaculizaron instancias de diálogo y reflexión docente. Inclusive en algunos momentos se observó una cultura escolar sustentada en la evaluación. En algunos EI, las primeras sesiones se constituyeron como espacios de resistencia frente a las prácticas planificadas por el facilitador: *“Se sintió un clima de evaluación hacia el facilitador, en todo momento interrumpían para hacer saber qué es lo que debiese tener cada actividad planificada y cómo debiese ser el taller...”* (documento 10).

Lo anterior se tradujo en una escasa participación por parte de algunas integrantes. A esta pasividad también se asocia el agobio visualizado en todas las escuelas acompañadas. Se pudo observar que los y las docentes tienen que hacerse cargo de una multiplicidad de tareas de distinta índole (pedagógicas, administrativas, curriculares, evaluativas, entre otras) que afectan los tiempos disponibles de las comunidades. Las estructuras horizontales promueven mayores niveles de autonomía y compromiso docente. Lo que generó un sentido compartido del espacio, cuyos liderazgos directivos influyeron en ambos elementos. Por otro lado, las dinámicas enfocadas en aspectos socioemocionales de los y las docentes inciden en su compromiso, lo principal es saber cómo se sienten.

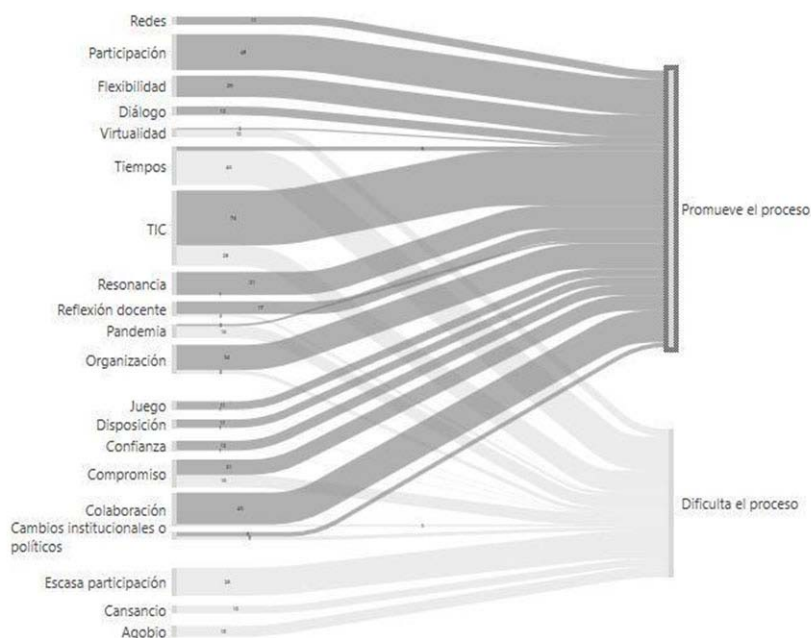
Los “nudos críticos” presentados en este apartado solo se establecen como elementos que incidieron en los espacios co-construidos con los EI. Estos emergieron de la experiencia desarrollada, pero no expresan a priori un obstáculo o facilitador de la implementación de este tipo de procesos. Entonces, cabría preguntarse ¿qué nudos críticos y de qué manera promovieron o dificultaron los procesos de mejora desarrollados en la región?

4.1 Nudos críticos que promovieron la mejora

A continuación, se presentan los principales elementos que promovieron procesos de mejora en el acompañamiento realizado por el docente facilitador. Estos factores incidieron en la apertura de las escuelas para implementar la propuesta de mejora y posibilitaron aprendizajes en cada comunidad.

Figura 3

Elementos que promovieron el proceso de mejora.



Fuente: elaboración propia.

Las redes cumplieron un rol de promoción de la mejora entre las escuelas. Al reunirse los equipos internivel se observó la intención de “...compartir y aprender experiencias con los otros establecimientos, construir una comunidad de aprendizaje en la comuna...buena disposición para el trabajo, cambio de prácticas...”(documento 10). Los encuentros también expusieron semejanzas y diferencias de los ciclos desarrollados en las distintas escuelas, lo que promovió un intercambio de experiencias para mejorar en conjunto, lo que abrió un espacio de comprensión colectiva respecto a las problemáticas de mejora.

La participación fue un elemento esencial para tejer redes en las comunas y generar compromisos al interior de las escuelas. Esto se consiguió a medida que el acompañamiento avanzó: “Existe participación activa del equipo internivel, quizás al comienzo costó un poco pero luego fueron comprendiendo la dinámica” (documento 10). Por otro lado, la participación ayudó con la resonancia interna respecto al problema de práctica enmarcado: “Buena jornada, existió una gran participación de las y los colegas...se observaron varias convergencias en torno al problema de práctica” (documento 2).

A pesar de ser un desafío, en todo momento se propuso una metodología dialógica para activar el pensamiento crítico de los y las docentes. “Costó que los y las participantes entraran en la dinámica del diálogo; sin embargo, a medida que...avanzaba se produjo una mejor comprensión del espacio” (documento 4). En este sentido, la reflexión docente ayudó a que dentro de los equipos se alinearan concepciones de liderazgo, colaboración y aprendizaje. Estas visiones compartidas fueron guiadas por un “ejercicio de reflexión sobre problemas en la escuela” (documento 3).

En un contexto de pandemia y sesiones virtuales las tecnologías de la información y comunicación (TIC) tomaron un rol preponderante, tanto para alojar información como para facilitar el intercambio de la misma. Ejemplo de ello son las siguientes citas: “*Se utilizó Padlet para que las y los participantes anotaran respecto a las preguntas. Participaron todas las personas de la red, no hubo inconvenientes*” (documento 10). “*Disparidad de docentes con las herramientas tecnológicas*” (documento 10). “*Se intentó trabajar con la plataforma Miró...*” (documento 1). Para que las tecnologías no fueran vistas como una barrera, el facilitador fue adaptándolas según las diferentes habilidades que poseían los equipos.

En este marco, la flexibilidad destaca, fue un aspecto que sostuvo el espacio en algunas instituciones. Las siguientes citas muestran la adaptabilidad, tanto de agenda como de estructura, que se tuvo: “*la sesión se debió modificar en cierta medida por los cambios constantes de fechas para encontrarnos*” (documento 9), “*flexibilización de tiempos para que el establecimiento no quede en el camino...*” (documento 6), “*cambio de día de los encuentros para que las colegas puedan participar*” (documento 5). Las coordinaciones se dificultaron por las múltiples necesidades de las comunidades en pandemia; sin embargo, la organización y planificación del proceso facilitó el buen desarrollo de lo propuesto.

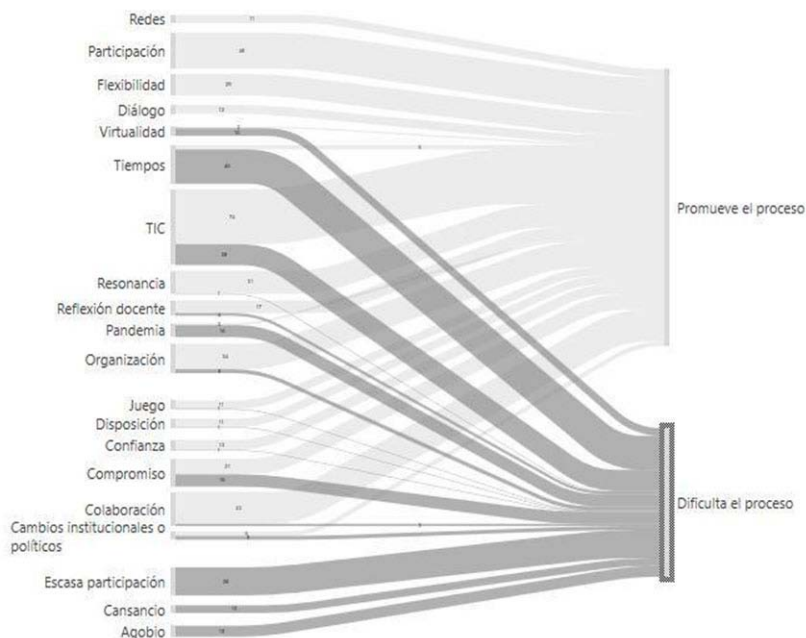
El juego fue utilizado de manera longitudinal como rompehielo, “*rueda de la fortuna para saber cómo llegamos*” (documento 3), “*bachillerato para distender el espacio*” (documento 1), y como una herramienta activante de aprendizaje, “*les gustó el juego y comenzaron a pensar en las habilidades que se podían desarrollar en los y las estudiantes*” (documento 10). El juego se posiciona como un elemento central para la facilitación. A veces los equipos se notaban cansados y estresados, a pesar de ello se visualizó una buena disposición hacia las reuniones. Esto generó confianza y compromiso entre las/os docentes de las escuelas con el facilitador, lo cual posibilitó llevar a cabo las distintas actividades que se implementaron.

4.2 Nudos críticos que dificultaron la mejora

A continuación, se presentan los principales elementos que dificultaron los procesos desarrollados en las escuelas. Estos factores actuaron como barreras para el fortalecimiento de las competencias y habilidades de liderazgo en los equipos internivel.

Figura 4

Elementos que dificultaron el proceso de mejora.



Fuente: elaboración propia.

La pandemia fue algo desconcertante para el proceso de acompañamiento, esto se visualiza en citas como: *“se ha generado incertidumbre por la pandemia”* (documento 10) y *“nos encontramos en un proceso de adaptación, resiliencia y persistencia”* (documento 10). Además, la pandemia obligó a que las sesiones fueran de forma virtual, algo nuevo para todos/as y determinante en el proceso. *“Con la virtualidad se complejiza la realización de espacios de encuentro”* (documento 10), *“el proceso se complejiza por la modalidad virtual...”* (documento 10), *“...no nos pudo acompañar puesto que su internet era muy débil”* (documento 1), *“un docente no pudo ingresar a la plataforma...”* (documento 8). La virtualidad estableció una brecha en el compromiso y participación al principio del proceso. Al conectarse de manera on-line algunos/as profesores/as no prendían las cámaras o se veían ocupados/as con otras tareas: *“no prenden cámaras o salen y vuelven”* (documento 7), *“la gran mayoría de docentes no prende la cámara”* (documento 5).

Lo anterior produjo escasa participación: *“las docentes poseen una participación pasiva durante todo el taller. Para que los participantes interactúen hay que nombrarlos”* (documento 10), *“nuevamente baja la participación del equipo... No nos acompañan de DAEM”* (documento 7). Para revertir esta realidad se buscó distintas acciones que generaran interés por el espacio (juegos, diversas metodologías, adaptaciones, entre otras). El cansancio y agobio docente también fue un obstáculo para la participación activa dentro de los equipos. La apertura e insistencia por parte del facilitador fue un punto clave para que el proceso siguiera su curso a pesar de los obstaculizadores.

La falta de tiempo fue una situación compartida por todas las escuelas. La agenda disponible de los equipos se reducía a principios y fines de semestre o trimestre. El fijar sesiones se dificultaba y muchas veces se cancelaban a último minuto. Ejemplo de ello: *“...es la única persona que llega a la hora”* (documento 9), *“dificultad con los tiempos en primer semestre”*

(documento 7), “dos participantes entran tarde...tuvo que responder a la contingencia del establecimiento” (documento 8). Llama la atención que en un establecimiento pidieron “que la presentación del equipo Internivel no intervenga en su organización interna...tienen todos los tiempos copados” (documento 6). Esto visibilizó la poca relevancia del proceso de mejora para la escuela, ya que en el discurso de la dirección se proponía instalar prácticas de mejora sostenibles, sin embargo, nunca existió la transformación de sus políticas internas.

A lo anterior se le suman los cambios institucionales y políticos ocurridos en dos de las tres comunas. En algunas escuelas se dismanteló el equipo completo, en otras se cambiaron directores de DAEM y con ello su personal. Todo esto generó mayores dificultades para el proceso. A pesar de ello, estos cambios no fueron totalmente una barrera, ya que los/as nuevos/as encargados/as mejoraron el compromiso colectivo.

5. ¿Qué se debe mejorar en el proceso? Principales desafíos desde la reflexión docente

A continuación, se presentan los elementos que se perciben como desafío para el segundo año de implementación. Llama la atención que no solamente son nudos críticos que dificultaron el proceso, sino que son aspectos que se deben mejorar en el acompañamiento.

Tabla 4

Elementos que implican un desafío para el segundo año de implementación.

Elemento	Recurrencia
Participación	37
Compromiso	21
Tiempos	18
Resonancia	14
Pandemia	12
Reflexión docente	9
TIC	9

Fuente: elaboración propia.

La participación es un elemento fundamental para desarrollar procesos de mejora desde adentro hacia afuera. Los y las integrantes de los equipos son actores claves para enmarcar problemas de práctica urgentes en su contexto. Como se visualiza en la tabla, el mayor desafío es aumentar la participación del equipo en torno a las diversas prácticas que se llevan a cabo en la escuela. Aunque el desafío no solo se focaliza en los EI, también se proyecta ampliar la participación hacia otros actores educativos.

Lo anterior se encuentra estrechamente relacionado con el compromiso. Cuando las personas son parte de la toma de decisiones escolares el compromiso generado es mayor. En esta línea, se visualiza el siguiente comentario: “Al momento de hablar...del equipo internivel comentan que nadie más conoce el espacio” (documento 10). Esto sucedió en la socialización de una escuela, lo cual desafía a generar conocimiento y comprensión del espacio más allá del equipo internivel. Por ello, la preocupación se posiciona en mejorar la resonancia y pertenencia del proceso en cada comunidad educativa.

Al abrir los espacios de participación a otros actores escolares la colaboración y reflexión docente tendrán un rol primordial. El análisis visibilizó problemáticas en estas dimensiones, puesto que existieron espacios autónomos en donde los y las integrantes de las escuelas debían levantar información en sus contextos y solo algunas escuelas pudieron hacerlo. Al analizar lo recolectado costó interpretar la información. Esto se refleja en la siguiente frase: *“cuesta mucho que los y las docentes analicen críticamente los datos. Existe poca interpretación de la información”* (documento 10).

Se observa que el tiempo es un desafío constante en la mejora escolar. Este elemento se refiere a los escasos instantes que poseen las escuelas para desarrollar actividades que aún no se insertan en su cotidiano. La intención es no agobiar aún más a los y las docentes, sino que construir un espacio que a través de la colaboración apoye los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están desarrollando en las escuelas.

El retorno a la presencialidad es un desafío en sí mismo, esto genera nuevas dinámicas en las sesiones de equipo. También desafía a utilizar las TIC de una manera distinta. Hasta ahora, la experiencia presencial con los equipos ha generado relaciones más cercanas y humanas. Sobre la base de las ideas expuestas, en el segundo año de implementación los esfuerzos tendrán que focalizarse en los elementos presentados, ya que estos son esenciales para fortalecer los procesos de mejora en las escuelas. Además de desafiar las formas de gestionar y liderar el cambio por las y los integrantes de los equipos internivel.

6. Discusión

Los resultados exponen que los y las líderes del nivel intermedio son un nudo crítico para los procesos de mejora escolar. A nivel local las personas que cumplen estos roles debieran generar las condiciones de trabajo adecuadas para conectar las políticas públicas con los aprendizajes que se construyen en las escuelas (Uribe et al., 2017). A pesar de ello, existe evidencia que los acompañamientos de estos/as líderes se basan en una mejora descontextualizada, guiada solo por instrumentos relativos a normativas educativas estandarizadas (Mintrop, 2018b). Por otro lado, la participación activa de los y las líderes medios en este tipo de instancias se posiciona como un elemento determinante para su sostenibilidad. Los profesores y las profesoras deben ser protagonistas de los procesos de mejora escolar, en el entendido de que su desarrollo profesional incide directamente con la mejora de los aprendizajes escolares (Bellei et al., 2015; Bellei et al., 2014; Elmore, 2010; Galaz et al., 2011).

Lo anterior evidencia la importancia de lograr una sinergia entre ambas lógicas de mejora (desde afuera hacia adentro y desde adentro hacia afuera) para que las escuelas no solo se movilicen por estándares de desempeño impuestos por supervisores externos. Sino que también destinen parte de su tiempo a indagar, solucionar y aprender de los problemas de práctica que emergen de sus realidades (Mintrop, 2018a, 2018b).

El acompañamiento vislumbra que aun en las escuelas el liderazgo se posiciona en las esferas de poder institucional. Se percibe de una forma estática y sobre todo como un atributo del o la director/a y jefe/a de UTP. No existe una alineación pedagógica evidente entre los diversos niveles de liderazgo del sistema. Puesto que los/as líderes de nivel intermedio no siempre impactan positivamente en las prácticas pedagógicas y de gestión en las organizaciones. Estas dificultades demuestran que los cambios en educación son más complejos que el solo hecho de modificar condiciones iniciales, sino que más bien se deben promover transformaciones en una dimensión socio-profesional que genere compromisos colectivos y que estos se traduzcan en acciones dentro de la escuela (Galaz et al., 2011).

El análisis posicionó la participación de manera transversal e incidente en el proceso. Este elemento promueve la mejora y su ausencia la dificulta. Por ello es fundamental transitar desde estructuras escolares verticales hacia horizontales, las cuales posibiliten liderazgos distribuidos en las escuelas (Leithwood, 2009). En este sentido, los y las líderes del sistema escolar deben generar espacios y condiciones mínimas para que los y las docentes a través de la colaboración y reflexión crítica de sus prácticas construyan aprendizajes individuales y colectivos (Bellei et al., 2020; Bellei et al., 2015; Bellei et al., 2014; Elmore, 2010; Montecinos et al., 2016).

Los datos explicitan que las redes facilitaron el aprendizaje organizacional y la afectación mutua entre los y las líderes de los distintos niveles del sistema escolar. Con ello, se visualizó la importancia de lograr una coherencia sistémica para co-construir procesos de mejora guiados por direcciones comunes (Fullan, 2020). Por último, la política de fortalecimiento del liderazgo escolar (Mineduc, 2021) se transforma en una paradoja en el cotidiano de las escuelas. Mientras la normativa promueve horizontalizar la toma de decisiones para desarrollar procesos de mejora colectivos, la composición del sistema escolar coarta la autonomía de las escuelas a través de diversas prácticas jerárquicas y de control.

7. Conclusiones

Dado el permanente agobio, controles externos y tareas de naturaleza no pedagógica, los equipos de las escuelas se resisten a trabajos colaborativos y nuevos aprendizajes. Estos contextos altamente demandantes y competitivos posicionan a los y las docentes en una constante cultura de evaluación punitiva. Por ello, la gestión del cambio no solo debe ser a nivel práctico, también a niveles culturales y políticos, con el objeto de democratizar profundamente las estructuras escolares y lograr transformaciones sistémicas coherentes con los territorios.

Lo anterior amerita que, desde la gestión de los y las líderes escolares, se abran espacios de participación activa de los y las integrantes de la comunidad educativa. La colaboración eficaz puede ser un medio para lograr que las organizaciones aprendan en su conjunto, puesto que mejorar los aprendizajes es responsabilidad de todos los actores del sistema educativo. En este sentido, los distintos niveles de liderazgo deben buscar una alineación entre lo macro y lo micro, y, promover espacios de reflexión sobre los acompañamientos que se realizan inter e intra escuela. Con esto se propone transitar desde estructuras que promueven y establecen lógicas de mercado en la educación hacia políticas y culturas que busquen humanizar las prácticas educativas.

Desde esta experiencia, se postula a la reflexión docente como un ejercicio relevante para la transformación y desarrollo profesional. Trabajos como este invitan a tomar conciencia de las acciones que se llevan a cabo y re-pensar las mismas. A la vez, estos procesos promueven preguntas en torno al porqué y el cómo debiesen ser las prácticas que desarrollamos a diario. El relato invita a analizar la información desde la diversidad de cada comunidad y que la sistematización utilizada sirva de guía para otros trabajos reflexivos. Finalmente, se pretende que los “nudos críticos” expuestos en los resultados sean referentes para futuros acompañamientos o para instituciones que se encuentran embarcadas en procesos de mejora escolar.

Referencias

- Bardin, A. (1986). *Análisis de contenido*. Akal Universitaria.
- Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2020). *El liceo en tiempos turbulentos ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM ediciones.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM ediciones.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM ediciones.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Cabezas, V., Figueroa, C. y Pereira, S. (2021). Prácticas de acompañamiento docente a distancia: características de implementación desde un estudio de caso. CEPPE UC.
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev.*, 1(1), 3-7.
- Drisko, J. y Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Oxford university press.
- Educación 2020. (2023). *Aprendizaje basado en proyectos: recomendaciones para quienes acompañan su implementación*.
- Elgueta, S., Vargas, A., Bustos, N. y Morawietz, L. (2015). *Escuelas que mejoran: Aprendizajes desde la experiencia. Guía de trabajo basada en el libro "Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?"* CIAE.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Elmore, R. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados el imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 7, 9-40.
- Fullan, M. (2020). *La gestión del cambio y la autoevaluación institucional*. Ministerio de educación.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Siempre Aprendiendo, Pearson.
- Galaz, A., Fuentealba, R., Cornejo, J. y Padilla, A. (2011). *Estrategias reflexivas en la formación de profesores y de formadores de profesores. ¿Qué desafíos se proyectan desde la formación basada en competencias?* Universidad Austral de Chile y Universidad Autónoma de Chile.
- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del diario del profesor en formación en las prácticas iniciales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(2), 163-178.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Mineduc. (2021). Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/07/POLITICA-DE-FORTALECIMIENTO_VERSION-AMPLIADA_FNL_2021.pdf.
- Mineduc. (2020). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/587/MONO-501.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

- Mintrop, R., Madero, C. y Órdenes, M. (2018a). Mejora escolar en Chile: El énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”. *Cuaderno de educación*, 79, 1-10.
- Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018b). Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del design development. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo trece miradas* (pp. 323-354). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016). *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*. Líderes Educativos.
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Horizonte Educativo*, 49(1), 241-272.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 303-322.
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Líderes Educativos.
- Valenzuela, J., De La Fuente, L. y Vanni, X. (2020). *Liceos que mejoran. Aprendizajes para el desarrollo de oportunidades educativas en la enseñanza media. Guía de trabajo basada en el estudio “Comprendiendo el mejoramiento escolar sostenido en educación secundaria en Chile”*. CIAE.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Weinstein, J. (2016). *Liderazgo educativo en la escuela nueve miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista Estudios Sociales*, (117), 123-148.
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Fernández, M. (2016). Director por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (44), 12-45.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural diez miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2018). *Cómo cultivar el liderazgo educativo trece miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Fundación Chile y CEPPE-UC.



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>

Enseñanza de la historia de la alfabetización a partir de una consigna de análisis de cuadernos escolares


Luciana Morini y Luisina Marcos Bernasconi
Universidad Pedagógica Nacional, La Plata. Argentina


Recibido: 26 de octubre 2022 - Revisado: 04 de enero 2023 - Aceptado: 22 de mayo 2023

RESUMEN

La descripción y narración de experiencias en distintos niveles del sistema educativo puede dar cuenta de las líneas de investigación llevadas a cabo en universidades y comunicar resultados útiles para futuras propuestas y desarrollos teóricos y didácticos. En el presente trabajo describimos una consigna implementada en una carrera universitaria para docentes, que busca aproximarse a diversos aspectos de la historia de la alfabetización en Argentina, con especial atención en cómo atravesaron los distintos cambios y procesos los sujetos involucrados en esas instancias de aprendizaje. Presentamos una consigna de trabajo que llevamos adelante como parte del equipo docente del módulo Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura, que forma parte de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria dictada en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina en la que los y las estudiantes, docentes en ejercicio, deben analizar un cuaderno de clase de primer o segundo año de una escuela primaria de nuestro país. Para ello, nos basamos en los postulados de la etnografía de la educación y en la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica ya que nos abocamos al estudio de *lo no documentado* en el campo de la alfabetización en Argentina. A partir del análisis de la resolución de la consigna por una de nuestras estudiantes, se evidencia que el trabajo con materiales escolares permite un acercamiento a aquellos aspectos de la enseñanza que no quedan plasmados en la *historia documentada* de la educación.

*Correspondencia: [Luciana Morini](mailto:Luciana.Morini@unipe.edu.ar) (L. Morini).

 <https://orcid.org/0000-0001-5101-7142> (luciana.morini@unipe.edu.ar)

 <https://orcid.org/0000-0001-7144-1821> (luisina.marcos@unipe.edu.ar)

Palabras claves: Alfabetización, Historia, Actividades escolares, Formación profesional, Enseñanza

Teaching the history of literacy through an analysis of school notebooks

ABSTRACT

The description and narration of experiences at different levels of the educational system give an account of the lines of research being carried out in universities and can also communicate useful results for future proposals and developments. In this paper, we describe an activity implemented in a university training course for teachers that seeks to approach different aspects of the history of literacy in Argentina, with special attention to how the subjects involved in these learning instances went through the different changes and processes. For this purpose, we present a work assignment that we carried out as part of the teaching team of the History of Literacy and the Teaching of Reading and Writing module, which is part of the Bachelor's Degree in Teaching Reading and Writing for Primary Education at the National Pedagogical University (UNIPE) of Argentina, in which the students must analyze a class notebook from the first or second year of an elementary school in our country. For this purpose, we rely on the postulates of the ethnography of education and on the didactics of language and literature from an ethnographic perspective since we focus on the study of the undocumented in the field of literacy in Argentina. From the analysis of one of our students' resolution of the slogan, it is evident that working with school materials allows an approach to those aspects of teaching that are not reflected in the documented history of education.

Keywords: Literacy; history; school activities; teaching aid; teaching.

1. Introducción

Este trabajo tiene como objetivo general describir una consigna propuesta como parte del trabajo en el módulo Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura, que forma parte de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria dictada en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina en la que los y las estudiantes, docentes en ejercicio, deben analizar, desde las perspectivas propuestas en la materia, un cuaderno de clase de primer o segundo año de una escuela primaria y hacer un análisis que permita aproximarse a algunos aspectos de la historia de la alfabetización de nuestro país. En este sentido, las indagaciones se enmarcan en el estilo de investigación conocido como etnografía de la educación (Ezpeleta y Rockwell, 1983; Rockwell, 2009) y, más específicamente, en la didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica (Cuesta, 2019; Dubin, 2019). Como parte de los objetivos específicos y a través de la consigna presentada, proponemos un acercamiento a la historia de la alfabetización en Argentina a partir del análisis y de la experiencia de quienes habitaron la escuela como alumnos/as y hoy se encuentran en ella como maestros/as, bibliotecarios/as, profesores/as, psicopedagogos/as.

Otro de los objetivos específicos consiste en, a través del análisis llevado a cabo por los y las estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, indagar cómo fueron experimentados los cambios y los distintos paradigmas del campo pedagógico en la cotidianidad escolar, a través del análisis de las estrategias y materialidades presentes en los cuadernos de clase.

El objeto empírico que analizamos presenta interés puesto que, como señalan diversos autores (Escolano Benito, 2018, 2020; Gonçalves Vidal y Gaspar da Silva, 2013; Tabora de Oliveira, 2020; Viñoa Frago, 1995), la historia cultural ha ampliado su campo a otros terrenos, antes poco explorados, como la cultura material, las representaciones, los imaginarios, las imágenes mentales, los sistemas de significados compartidos, los discursos, y otros objetos y artefactos culturales tales como materiales impresos (periódicos, revistas, libros, panfletos, diarios personales); imágenes (diseños, pinturas, fotografías) tanto de forma independiente como ligados a algún texto; la arquitectura; la escultura, la iconografía. Nos abocamos al estudio de *lo no documentado* (Rockwell, 2009) en el campo de la alfabetización en nuestro país; aquello que no se encuentra registrado en documentos oficiales ni en la letra de los expertos, sino que constituye “la historia de los sectores de la sociedad civil, que a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela” (Rockwell, 2009, p. 3).

2. Antecedentes teóricos

La investigación se centra en la intersección de diversos campos de estudio. El marco teórico más general de esta experiencia pedagógica está constituido por el enfoque etnográfico en educación, “una perspectiva que se empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro” (Rockwell, 2009, p. 19). Es decir, que este estilo de investigación “denota bastante más que una herramienta de recolección de datos y no es equivalente a la observación participante que la sociología integra como técnica” (Rockwell, 2009, p. 18). Al adoptar este enfoque, intentamos con la consigna presentada *documentar lo no documentado* de aquellos aspectos que nos interesan de la historia de la alfabetización y de la enseñanza de la lectura y la escritura en nuestro país, es decir, “lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente” (Rockwell, 2009, p. 22) a través de la materialidad concreta de los cuadernos de clase. Esta perspectiva nos permite tener en cuenta que en la teoría heredada la escuela, como institución estatal, tiene “una historia *documentada* que da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante, como unidad de un sistema” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 3). Esta es la versión de las instituciones escolares que conocemos a través de documentos curriculares, programas socio-educativos, planes, documentos de trabajo, etc., además, es la versión que suelen reproducir los documentos oficiales. A partir de la consigna que aquí presentamos, atendemos a la versión de la escuela que nos posibilita *lo no documentado*: “el entramado real de los intereses y poderes de quienes dominan, es aquella parte de su propia realidad que nunca ponen por escrito” (Rockwell, 2009, p. 5). En este sentido, los diversos aspectos de la materialidad de los cuadernos utilizados para el análisis (tipografía utilizada, materiales propuestos por los docentes para desarrollar las actividades, método o métodos de alfabetización utilizados en las clases, referencias de diversa índole al contexto socio-histórico de la época, entre otras variables a las que haremos referencia en la descripción de la experiencia) pueden dar cuenta de ese *entramado real* que conforma las clases de lengua y literatura, y, que permite dar cuenta de ciertos aspectos de la historia de la alfabetización en nuestro país.

Por otro lado, teniendo en cuenta que en la consigna presentada se propone analizar un cuaderno de clase, material creado en la institución escolar que da cuenta de cómo la escuela se convirtió en “una máquina de demanda y producción de una oferta impresa específica” (Cucuzza y Pineau, 2000, p. 17), recurrimos a un conjunto de investigaciones que desde la historia social de la educación buscan describir y analizar cómo la escuela fue consolidándose como el espacio privilegiado para la alfabetización y cuáles son las prácticas sociales de lectura-escritura que se consolidaron en ese proceso (Cucuzza y Pineau, 2000). Dentro de esa misma línea, existen desarrollos que buscan describir a través del análisis de los libros de texto cómo se enseñó a leer y a escribir en nuestro país a lo largo del tiempo (Pineau, 2012, p. 16). Dentro de este grupo de investigaciones también encontramos otras que se centran en esta serie de variables pero en relación a, particularmente, el método global, uno de los de mayor arraigo en la cultura escolar de nuestro país a partir de los años ‘30 (Vital y Spregelburd, 2016).

En relación a las características de los materiales escolares, coincidimos con Escolano Benito (2018) cuando expone que los “espacios, tiempos y escrituras son, además de estructuras materiales de la educación, registros visuales y etnográficos con fuerte carga semántica y referentes de la memoria de lo vivido” (p. 397). Así, desde la perspectiva de la historia social y cultural de la educación (Pineau, 2014; Plamper, 2014; Viñao Frago, 1995) existen numerosos estudios que analizan las prácticas educativas a partir de objetos empíricos (Escolano Benito, 2018, 2020; Gonçalves Vidal et al. 2013; Tabora de Oliveira, 2020). En este marco, el cuaderno de clases conforma parte de la “estética escolar” (Pineau, 2014) y, por lo tanto, del repertorio cultural, tendientes a construir experiencias sensibles, efectivas y peculiares con efectos que rebasan los límites de lo escolar. Siguiendo a Cucuzza y Pineau (2000, p. 4) adoptamos entonces una “versión de la historia de la educación” que hace mención a las articulaciones que lo educativo establece con el resto de las esferas de lo social (económica, política, social, cultural, ideológica, religiosa, artística, tecnológica, etc.) para poder dar cuenta de sí misma. Esta historia de la educación social y cultural buscará dar cuenta de lo educativo a partir de su inscripción en un relato mayor.

Por su parte, estudios provenientes de la historia de la lectura o de las lecturas (Chartier, 1994; Lyons, 2012) y la bibliografía analítica o sociología de los textos (Mckenzie, 2005) destacan la importancia de las características materiales de los textos, puesto que estas proveen información al lector y guían su lectura. La calidad del papel, el diseño de página, la tipografía, los signos tipográficos, brindan información sobre las transformaciones de las prácticas de lectura y sus características a través del tiempo. También nos nutrimos de los trabajos de Chartier (1997; 1999) quien ha insistido en examinar la materialidad de los documentos del archivo, lo cual implica observar la producción del documento como tal, antes de analizar su contenido.

En las mencionadas investigaciones, la *materialidad* funciona como un modo de acercamiento a cómo vivieron el proceso educativo los actores involucrados puesto que como señala Escolano Benito (2018), la experiencia puede reconstruirse en tanto la cultura empírica de la escuela se expresa en los espacios, los cronos, los dispositivos materiales, entre otros registros.

En línea con lo anterior, existen diversas investigaciones de didáctica de la lengua y la literatura de perspectiva etnográfica que buscan construir conocimiento a partir de la perspectiva de sus actores y, para ello, se basan en diversos materiales que componen el orden de lo *no documentado* (Rockwell, 2009) tales como escritos, trabajos, exámenes, dibujos, graffitis, relatos de maestros, entre otros (Cuesta, 2011; Dubin, 2019; López Corral, 2020; Massarella, 2017; Morini, 2022; Oviedo, 2021; Perla, 2021; Provenzano, 2016).

3. Descripción y marco de la consigna

La consigna que presentamos en este trabajo pertenece a la segunda clase del módulo *Historia de la alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura* que se dicta como parte del grupo de materias de la Formación Específica dentro de la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina. Esta Licenciatura, que se cursa en modalidad virtual, tiene tres años de duración y está dirigida a egresadas y egresados de Institutos de Formación Docente y Universidades de carreras docentes. Se trata de un ciclo de complementación curricular fuertemente centrado en potenciar el perfil investigador y docente de las y los estudiantes, tanto en el campo de la alfabetización como en el de la enseñanza de la lectura y la escritura en distintos niveles y modalidades del sistema educativo¹.

Las reflexiones y recorridos teóricos de cada uno de los módulos de la Formación Específica se hacen desde y para el interés del trabajo docente cotidiano, en aulas particulares de nuestro país y atravesadas por circunstancias también particulares. Es así que las comisiones de los distintos módulos de la carrera están conformadas por maestros y maestras, profesores y profesoras, bibliotecarios y bibliotecarias, psicopedagogos y psicopedagogas y otros y otras trabajadores y trabajadoras de instituciones educativas que conocen y conforman el cotidiano escolar. Igualmente, merece la pena señalar que nuestras y nuestros estudiantes -en su mayoría maestras y maestros en ejercicio- estudian y desarrollan sus tareas docentes en distintas provincias de nuestro país, puesto que el alcance de la carrera es federal y en los últimos años la matrícula ha crecido de manera exponencial. Así, en una misma comisión se comparten experiencias docentes muy ricas y muy distintas entre sí, puesto que responden a la gran diversidad histórica, social, cultural y lingüística del vasto territorio argentino.

El módulo *Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura* tiene como propósito historizar las dimensiones políticas de la alfabetización y de las prácticas de enseñanza de la lengua, la lectura y la escritura. Por ello, propone avanzar a partir del estudio de diferentes casos que permiten anclar el análisis y la reflexión en un tiempo y espacio determinados y conocer cómo vivieron estos procesos los y las destinatarios y destinatarias de las políticas de alfabetización. Para ello, nos preguntamos junto a las y los estudiantes: ¿Qué significa leer? ¿Qué significa escribir? ¿Qué significó leer y escribir en distintos momentos de la Historia? ¿Podemos construir una historia de estas prácticas? ¿Qué valores sociales se construyen en torno a las mismas? ¿Cómo opera la dimensión política de la escritura y la lectura en la configuración de las relaciones de poder y en este sentido en lo que se considera legítimo o ilegítimo, correcto o incorrecto? ¿Siempre se aprendió a leer y escribir con los mismos métodos? ¿Qué relación guardan los distintos métodos y maneras de enseñar a leer y a escribir con el contexto histórico, político y social de cada época? ¿Cuál es el lugar de la escuela en esta historización? ¿Cómo se constituyó la escuela en la institución dedicada a la alfabetización por excelencia? ¿Qué significa leer y escribir en nuestra sociedad letrada actual y en el marco de las nuevas tecnologías de la información?

1. Para un análisis sobre la formación de maestros y maestras en la universidad y sobre las relaciones y tensiones entre el trabajo docente y la investigación, ver [Botto y Dubin \(2018\)](#).

Para intentar responder a los interrogantes mencionados y analizar la complejidad de estas cuestiones en el cotidiano escolar, analizamos los conceptos que la historia de la lectura (Chartier, 1994; Lyons, 2012) ha desarrollado y acuñado para definir a la lectura y a la escritura, no desvinculadas de la alfabetización, como prácticas socioculturales. Asimismo, a lo largo de este trayecto analizamos la dimensión social, cultural y antropológica de las prácticas de lectura-escritura comprendidas como objetos de enseñanza, no siempre inclusivas e igualitarias. También, nos proponemos realizar una necesaria reflexión sobre el diálogo histórico que estas prácticas construyen dentro de la escuela y de qué manera los modos que ellas adquieren pueden orientar, significar y resignificar recorridos tanto individuales como colectivos en la alfabetización y en la enseñanza de la lectura y la escritura².

En la segunda clase del módulo se proponen dos aspectos como ejes principales: un recorrido que analiza de qué manera la escuela fue constituyéndose en el espacio de alfabetización privilegiado y casi hegemónico (Cucuzza y Pineau, 2000) y en relación con esto, qué papel jugaron dentro del campo pedagógico las distintas luchas y *querellas* entre distintos métodos de alfabetización a lo largo del tiempo en nuestro país y la región (Braslavsky, 2002). Estos dos ejes principales de la clase permiten la resolución de una consigna que busca relacionar la identificación y caracterización de los distintos métodos presentes en las escuelas de nuestro país, su vínculo con el contexto social, político y económico del momento y el sentido que en el trabajo cotidiano áulico tienen las estrategias y actividades presentes en el cuaderno.

De esta manera, luego de realizar un recorrido por las relaciones entre la historia de la lectura y las perspectivas didácticas que abordan la lectura y la escritura como prácticas culturales en el cotidiano escolar (Rockwell, 2005), de adentrarse en estudios que analizan ciertos presupuestos teóricos en relación con el fenómeno del fracaso escolar (Sawaya, 2008), de familiarizarse con estudios del campo de la historiografía que describen distintos usos de la lectura y la escritura a lo largo del tiempo y en distintos espacios (Aliaga-Bucheneau, 2004; Chartier y Hébrard, 2000) y posteriormente de que las y los estudiantes se hayan adentrado en las perspectivas más importantes que atraviesan y atravesaron el campo de la alfabetización en nuestro país (Braslavsky, 2002; Cucuzza y Pineau, 2000; Vital y Spregelburd, 2016) proponemos la siguiente consigna:

En esta segunda clase hemos realizado un recorrido por las principales corrientes pedagógicas que desarrollaron y buscaron instalar métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela. Como consigna para la presente clase, los y las invitamos a hacer un pequeño ejercicio de búsqueda y análisis de fuentes. Para ello, deben seguir las siguientes orientaciones:

- Busquen en sus casas cuadernos, en lo posible, de educación primaria primer ciclo (puede ser su propio cuaderno de 1er grado, algún cuaderno de sus hijos/as, etc.) en el que aparezcan propuestas o actividades de alfabetización y que, a partir de la bibliografía, puedan analizarlas.
- Analicen qué métodos de alfabetización remiten las actividades que aparecen en los cuadernos, qué variaciones o rupturas en las tradiciones de enseñanza encuentran, con qué otras actividades del cuaderno dialogan.

2. Como trabajo final de la materia para el régimen de promoción sin examen final, se les propone a los y las estudiantes que relaten cómo fue su propia experiencia en el campo de la alfabetización a partir del desarrollo de tres momentos: la propia alfabetización en la escolarización primaria, el paso por la formación profesional y el propio desempeño como maestros alfabetizadores. Con esta actividad los y las colegas estudiantes cierran el recorrido propuesto en el módulo y nuevamente se adentran en el estilo etnográfico de investigación al acercarse a una historia de la alfabetización desde la perspectiva -propia- de los sujetos involucrados.

- Sitúen el material en un tiempo-espacio (ciclo escolar al que corresponde el cuaderno, en qué institución se utilizó, en qué localidad).
- Realicen el análisis en un video o registro fotográfico que nos permita ver el material. Este registro será compartido en este foro de debate.
- Sugerencias: en caso de que graben un video, recuerden que debe ser breve (no más de 5 minutos) y que lo más conveniente es subirlo a Youtube o Google Drive y compartir el link de acceso. En caso de que opten por el registro fotográfico acompañen la fuente con su análisis por escrito o audio. Si, por diversas razones, no tienen acceso a ningún material, les compartimos en formato PDF algunos cuadernos digitalizados que pueden ser útiles para el análisis. Para verlos, pueden ingresar en la siguiente carpeta³.

4. Resultados del análisis de los cuadernos escolares

El análisis de los cuadernos escolares nos permite una aproximación a la historia de la alfabetización en nuestro país a través de un material concreto desarrollado como parte del trabajo cotidiano en las aulas de distintos momentos históricos de nuestro país. La actividad permite de esta forma un acercamiento a estrategias y métodos de enseñanza concretos que pueden ponerse en relación con procesos históricos, sociales, culturales y políticos más amplios como así también con distintas discusiones y debates que caracterizaron al campo pedagógico en esos momentos determinados. En este sentido, coincidimos con [Rockwell \(2009\)](#) en que:

pocas historias de la educación se aproximan a la práctica cotidiana en las aulas del pasado. Sin duda comprenderíamos mejor la transformación educativa si lográramos una mayor profundidad histórica a nuestros estudios de las escuelas actuales y, por otra parte, una mayor sensibilidad etnográfica en el estudio del pasado (p. 150).

El caso de los cuadernos de clase presenta interés porque allí se plasman, por un lado, ciertas corrientes teóricas o métodos que en determinado momento de la historia del campo de la alfabetización de nuestro país fueron hegemónicos y formaron parte de los diseños curriculares y otros documentos oficiales. Por otro lado, permite aproximarse a todas aquellas decisiones que cada profesional tomó de acuerdo a su experiencia o a sus propias estrategias formadas en la práctica concreta, es decir, nos permite aproximarnos a algunas características de esos *saberes docentes* ([Rockwell, 2009](#)) que, distintos de los saberes pedagógicos, conforman las prácticas de enseñanza concreta del cotidiano escolar. En un estudio reciente, [Mercado Maldonado y Espinosa Tavera \(2022\)](#) han definido a los saberes docentes como aquellos que “reconocen la enseñanza como un trabajo específico que demanda de los maestros producir y utilizar saberes particulares para conseguir que los alumnos aprendan” (p. 183). A través de una investigación cualitativa que retoma producciones científicas sobre saberes docentes en la enseñanza primaria llevadas a cabo en Argentina, Brasil y México, los autores delimitan algunas características importantes de estos saberes como su constitución práctica y la confluencia de variantes como las historias de vida, los lineamientos oficiales, los colegas, la formación profesional y la propia experiencia como alumno y docente al momento de tomar las decisiones que los constituyen (p. 201).

3. Como parte de nuestras tareas de investigación dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, el equipo docente viene realizando una tarea de recolección y digitalización de cuadernos escolares. De esta manera, conformamos un corpus de diferentes cuadernos correspondientes a distintas épocas y localizados en diferentes ciudades y provincias.

En este sentido, y en línea con los desarrollos teóricos que presentamos en el módulo Historia de la Alfabetización y la Enseñanza de la Lectura y la Escritura, nos interesa analizar la escuela como lugar de creación de nuevos materiales escritos, donde se condensan, de alguna manera, siglos de prácticas sociales de lectura-escritura (Cucuzza y Pineau, 2000). Las características materiales de los textos (Chartier, 1997, 1999; Mckenzie, 2005) tales como la calidad del papel, el diseño de página, la tipografía, los signos tipográficos, la extensión, entre otras, en principio señaladas para el análisis del soporte material “libro” pueden ser traspoladas al análisis de cuadernos escolares.

A lo largo de nuestra experiencia como docentes de este espacio lectivo y de analizar distintos cuadernos escolares junto con las y los estudiantes, podemos dar cuenta si el cuaderno está “completo” en tanto abarca de los primeros días del ciclo lectivo hasta los últimos, o si, por el contrario, se trata de un cuaderno incompleto. También hemos analizado que la preocupación por la caligrafía o la puesta en práctica de distintos ejercicios de aprestamiento, aquellos que mediante la práctica de determinados trazos buscaban desarrollar la motricidad fina necesaria para escribir en cursiva, no se hallan con tanta regularidad en cuadernos más actuales aunque sí son una recurrencia en cuadernos que datan de los años 1970 a 1990. De igual manera, en algunos de ellos encontramos que se utilizaba exclusivamente tinta y/o lápiz, mientras que en otros de los últimos años conviven fotocopias que contienen dibujos, fragmentos de narraciones o consignas junto con escrituras de las y los estudiantes.

Las conclusiones a las que suelen arribar nuestros y nuestras estudiantes⁴, entonces, exponen algunas relaciones entre el contexto sociopolítico de la época y ciertas prácticas generalizadas en ese momento. Por otro lado, en los cuadernos que pertenecen a clases de los últimos veinte años es notoria la presencia de textos como disparadores para los primeros ejercicios de escritura, vinculada a aquellos enfoques que retoman algunos preceptos de los métodos analíticos, como el método global. También, las y los estudiantes se detienen en analizar si el o la maestro/a corrige o no las actividades propuestas, de qué forma lo hace, si marca o no errores ortográficos, si utiliza tinta de color, si coloca felicitaciones, entre otras formas que han ido variando a lo largo del tiempo y otras que han perdurado. Asimismo, es muy frecuente que los análisis de nuestros alumnos y alumnas concluyan que muchos métodos considerados “tradicionales” tienen total vigencia en las aulas de los últimos diez años de nuestro país. En este sentido, “es necesario conocer las tendencias anteriores al periodo que estudiamos para entrever las prácticas que perduran” (Rockwell, 2009, p. 165). Cabe aclarar que la propuesta de análisis de estos cuadernos no persigue el objetivo de entender la historia de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura de nuestro país como una “línea evolutiva” en la que a medida que se avanza en el tiempo histórico surgen métodos mejores y más eficaces, sino que más bien nos interesa que nuestros alumnos y alumnas logren comprender por un lado, cómo determinado método logró “convencer” que era el mejor en determinado momento de la historia – independientemente de serlo o no-, y por el otro, comprender las articulaciones sociales que dicho triunfo tuvo (Cucuzza y Pineau, 2000, p. 21).

Son estas conclusiones preliminares las que permiten acercarnos a una historia *no documentada* de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura a través del conocimiento de lo que ocurre en el cotidiano escolar, puesto que “se trata de describir prácticas culturales que rara vez dejan huellas” (Julia, 1995, p. 135 citado en Rockwell, 2009).

4. Las recurrencias referidas a continuación forman parte de desarrollos en investigación que aún se encuentran en curso y no tienen ninguna pretensión de universalidad. Para los fines y la extensión de este trabajo delineamos algunas conclusiones que vemos frecuentemente en nuestro trabajo docente cotidiano en la Licenciatura referida.

Para demostrar cómo abordan nuestros y nuestras estudiantes la propuesta y las líneas presentadas en la materia, tomaremos como ejemplo algunos aspectos centrales de la resolución de la consigna por parte de una alumna del ciclo lectivo 2020, Carla Favotti⁵. Este análisis fue realizado en un archivo de PowerPoint que a su vez fue incorporado a un video publicado luego en la página YouTube⁶.

La estudiante comienza haciendo referencia a uno de los aspectos fundamentales a los que nos referimos durante la cursada y que está en línea con el estilo etnográfico de investigación que forma parte de los contenidos del módulo Historia de la alfabetización y de la enseñanza de la lectura-escritura, y de nuestros intereses de investigación como docentes en la Universidad Pedagógica Nacional: el contexto histórico en el que se desarrollan las clases incluidas en el material. La estudiante refiere a la última dictadura militar de nuestro país y a la relevancia de ese elemento para el análisis que desarrollará y al que volveremos más adelante. También señala que seleccionó uno de los cuadernos proporcionados por la cátedra, que conforman el banco de materiales al que ya nos referimos.

Figura 1

Presentación del Cuaderno Seleccionado.

Los fragmentos del **cuaderno** seleccionado para el presente análisis pertenecen a una estudiante que cursó 1er. grado en una escuela argentina, en el año **1979** (y fue proporcionado por el equipo de esta cátedra).

El marco de este recorrido educativo estará dado por la última dictadura militar en el país. Resulta interesante recuperar este contexto, en tanto, como señalan H. Cucuzza y P. Pineau: existe una “necesidad (...) de hacer mención a las articulaciones que lo educativo establece con el resto de las esferas de lo social”. En este marco, las prácticas educativas encontrarán diversos factores que condicionen y repriman libertades, lecturas, y propuestas educativas.

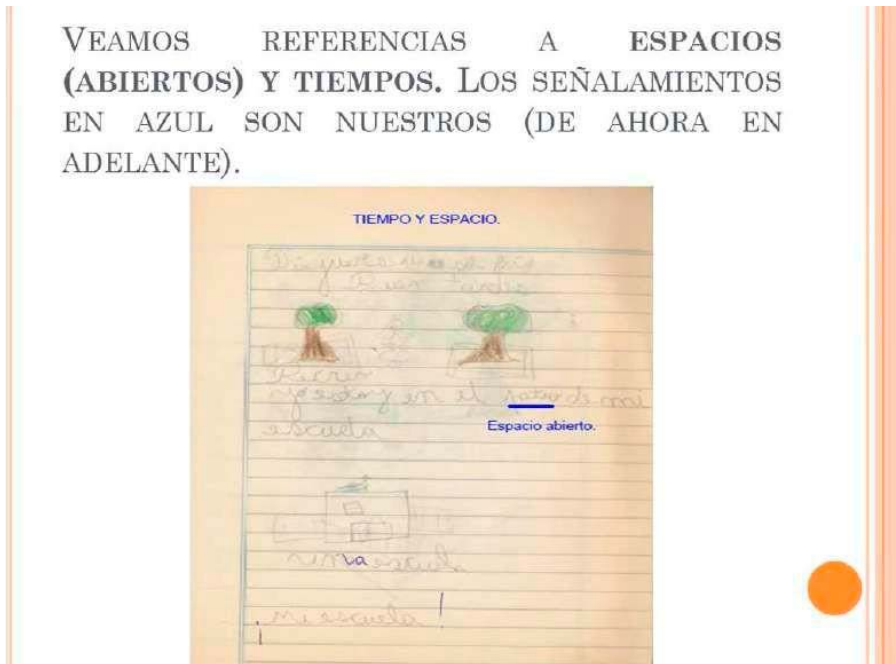
Fuente: Trabajo de C.F.

5. En este punto, creemos necesario hacer algunas consideraciones acerca de la manera en que relevamos esta información y que están vinculadas a la ética de la investigación etnográfica. Seguimos a Cuesta (2019) cuando afirma que “no ‘utilizamos’ los aportes de los docentes, y en ellos los de sus estudiantes, a manera de un ocultamiento de sus autorías, sino que se explicitan como tales, y así, se incorporan a la investigación” (p. 300). Por eso, hemos consultado con la estudiante la posibilidad de incluir sus aportes en este artículo y aparece su nombre completo. De igual modo, tuvo acceso al borrador de este artículo antes de que sea publicado.

6. <https://www.youtube.com/watch?v=44NzF6e005U>.

Figura 2

Señalización de Espacios Abiertos en el Cuaderno de Clase.



Fuente: Trabajo de C.F.

Figura 3

Señalización de Espacios Abiertos y Espacios Conocidos en el Cuaderno de Clase.

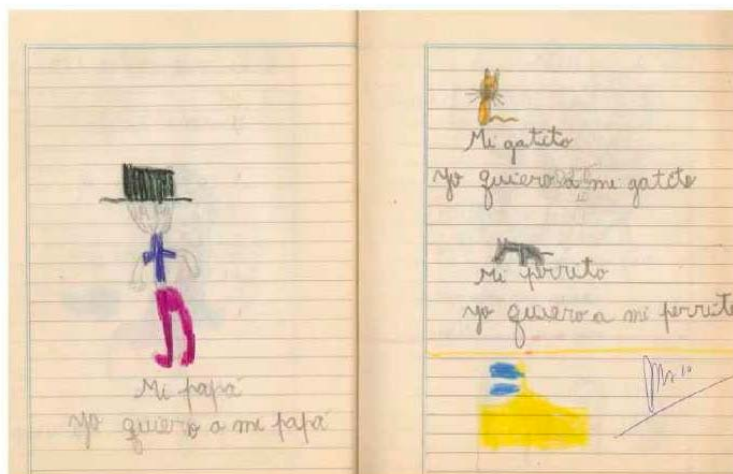


Fuente: Trabajo de C.F.

Figura 4

Señalización de “Centros de Interés” en el Cuaderno de Clase (Papá y mascotas).

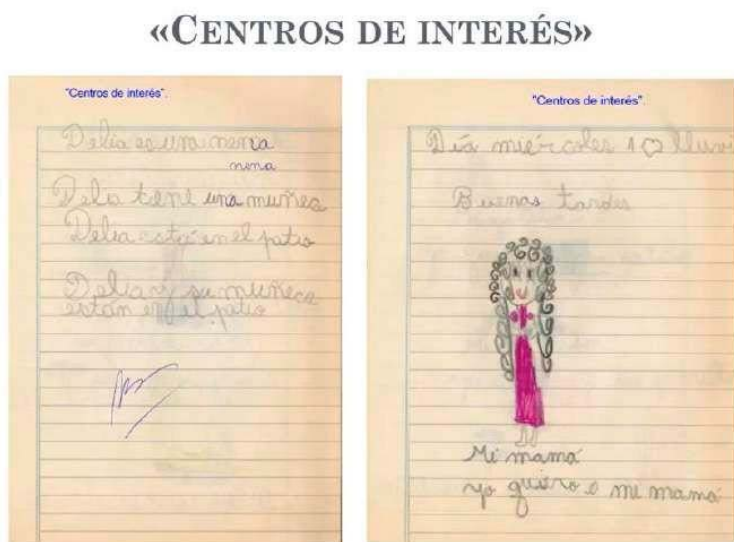
POR OTRO LADO ES PERSISTENTE LA PRESENCIA DE “CENTROS DE INTERÉS” QUE RESPONDEN A UNIDADES TEMÁTICAS, COMO POSTULABA DECROLY. PODEMOS OBSERVARLO EN PÁGINAS COMO:



Fuente: Trabajo de C.F.

Figura 5

Señalización de “Centros de Interés” en el Cuaderno de Clase (Mamá).



Fuente: Trabajo de C.F.

La estudiante centra su análisis en el señalamiento de una serie de estrategias propias del método global, introducido en la década de 1930 y cuyos planteos de debates componen el campo de la alfabetización hasta mediados de los años de 1960 (Vital y Spregelburd, 2016, p. 104). En primer lugar, refiere que en el cuaderno siempre se parte de la escritura de palabras o frases completas; no aparecen estrategias propias de los métodos de marcha sintética como la enseñanza de la grafía y el sonido de letras aisladas o ejercicios de aprestamiento. También señala como características de este método las referencias a espacios abiertos que caracterizan la experiencia cotidiana de los alumnos, como el patio de la escuela (figura 2) o el aula (figura 3). Es notoria la fuerte presencia de las imágenes, generalmente dibujadas por el propio alumno, como complemento de la alfabetización y la referencia a los “centros de interés” retomados para apelar, nuevamente, a la experiencia cotidiana de los alumnos (figura 4 y figura 5). Estos aspectos aparecen ligados, en el análisis de la alumna, al vínculo entre el método global y el movimiento de la Escuela Nueva originado en Europa y Estados Unidos (Vital y Spregelburd, 2016, p. 104).

Carla menciona una de las clasificaciones amplias ofrecidas por Berta Braslavsky y presentadas en la cursada para enmarcar su análisis y vincula ese tratamiento de los espacios abiertos y las experiencias cotidianas de los alumnos al contexto histórico en el que se desarrollaron las clases del cuaderno, en el sentido de “intersticios de libertad” en medio de un contexto de represión y control que también aparece en la materialidad del cuaderno (fig. 5). Así, la colega estudiante encuentra “indicios” que le permiten “*imaginar* la historia no escriturada” (de Certau, 1996 citado en Rockwell, 2009).

Figura 6

Conclusiones: Experiencias de Vida e Influencia del Contexto Histórico.

EN ESTE SENTIDO PODRÍAMOS DECIR QUE LAS ACTIVIDADES SE APROXIMAN AL MODELO DE “APROPIACIÓN DEL PENSAMIENTO” RETOMANDO A BERTA BRASLAVSKY, EN TANTO SE TOMA “COMO PUNTO DE PARTIDA LAS EXPERIENCIAS DE VIDA”. POR ELLO, NO OBSTANTE LOS INTERSTICIOS ANTERIORES, TAMBIÉN VEMOS LAS MARCAS DE LA ÉPOCA, EN UNA PÁGINA EN PARTICULAR:



Fuente: Trabajo de C.F.

A través de esta resolución de la consigna que traemos como ejemplo podemos acercarnos a algunos aspectos de la historia de la alfabetización en nuestro país desde una mirada atenta a cómo experimentaron los cambios y las estrategias los sujetos involucrados en el cotidiano escolar. En palabras de [Rockwell \(2009\)](#):

[e]l trabajo de enseñar y aprender tiene lugar siempre en contextos culturales complejos y múltiples. En el plano histórico es posible observar cómo prácticas y saberes de muy diversas tradiciones (religiosas, militares, académicas, médicas, populares y muchas otras) han formado parte de las culturas escolares de cada lugar y época (p. 164).

5. Conclusiones

Nuestra experiencia docente en los ciclos lectivos de los últimos años en la Licenciatura en Enseñanza de la Lectura y la Escritura para la Educación Primaria nos ha demostrado que los y las colegas estudiantes encuentran en esta propuesta de trabajo un espacio para, en primer lugar, recordar críticamente aquellos métodos y estrategias que formaron parte de su propia escolarización primaria, en segundo lugar, para analizar en perspectiva teórica e histórica algunas prácticas de enseñanza que en el cotidiano escolar llevan adelante - en tanto maestros y maestras - por presentar sentido, tanto para ellos y ellas como para sus estudiantes, y por componer la historia de las disciplinas escolares, que justamente presentan características variables a lo largo de la historia porque, como organismos vivos, estos nacen, evolucionan, se transforman, establecen distintas relaciones entre sí y desaparecen ([Viñao, 2002](#)), y, en tercer lugar, aproximarse a la alfabetización y las prácticas de lectura-escritura a través del tiempo a partir del análisis de un material concreto, empírico, del orden de lo *no documentado*, que lleva las marcas de cada momento histórico, mediante las posibilidades que ofrece la virtualidad.

Igualmente, en los ciclos lectivos 2020 y 2021, dada la situación epidemiológica causada por el virus SARS CoV-2, la suspensión de clases presenciales y su paso a una modalidad virtual, las y los colegas estudiantes –docentes en ejercicio– señalaron que la mirada histórica es particularmente relevante en esta coyuntura, donde la digitalización y ubicuidad del texto, el salto de régimen tipográfico más grande desde la transición del rollo al codex ([Chartier, 2011](#)), constituyen la marca de una época. Si bien algunos fenómenos relacionados a la “última revolución” de la lectura y la escritura ya se hacían presentes, el hecho de enseñar a alumnos y alumnas en proceso de alfabetización de manera virtual resultó algo novedoso y también desconcertante. Así, en las cohortes de estos últimos dos años, algunos cuadernos de primer grado utilizados para la resolución de la presente consigna fueron completamente en formato digital y otros combinaron actividades tipeadas y enviadas por las y los docentes a través de dispositivos móviles para ser resueltas en papel y lápiz por parte de los niños/as. Esta mirada atenta a las distintas prácticas de lectura-escritura permite advertir las capas de historicidad ([Rockwell, 2009](#)) que se encuentran sobrepuestas en cualquier momento sincrónico. Al mismo tiempo, observar la materialidad de los textos evidencia el paulatino desplazamiento de un conjunto de prácticas escolares por otras. La presencialidad escolar suspendida por las medidas sanitarias aceleró la agenda de las políticas digitales en educación ([Brito, 2021](#); [Ithurburu, 2021](#); [Lugo, 2021](#); [Martínez Tessore, 2021](#)) y traccionó ([Brito, 2021](#)) la tarea de maestros/as y profesores/as hacia el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) como sostén para la continuidad pedagógica.

Para finalizar, recuperamos una vez más las palabras de Rockwell (2009) para señalar que:

el trabajo sobre las culturas escolares del pasado da profundidad temporal a los estudios sobre los procesos educativos en escuelas actuales. Al vincular antropología e historia, adquirimos mayor conciencia de lo que perdura y lo que cambió. La heterogeneidad actual frente a la norma es testimonio de esa historicidad que caracteriza a las culturas escolares de toda época. Si los estudios etnográficos actuales logran documentar esa heterogeneidad, contribuirán a la consolidación de una mejor comprensión de las prácticas culturales en las escuelas y de sus transformaciones pasadas y posibles (p. 181).

En este sentido, destacamos que solo *historizando* podremos dimensionar los cambios y permanencias en las prácticas de enseñanza de lectura-escritura para conocer los sentidos y significados en las decisiones pedagógicas de las y los docentes y sus efectos en la alfabetización.

Referencias

- Aliaga-Buchenau, A. I. (2004), *The “dangerous” potencial of reading*. Routledge Routledge.
- Botto, M., y Dubin, M. (2018). La formación de maestros en la universidad: aportes a los debates sobre las relaciones entre docencia e investigación en *Una mirada sobre la propia práctica: la reflexividad en la docencia desde las experiencias de la UNIPE* (pp.87-95). UNIPE. Editorial Universitaria. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.785/pm.785.pdf>.
- Braslavsky, B. (2002). Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina, ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930). *Lectura y Vida*, 18 (4). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a18n4/18_04_Braslavsky.pdf.
- Brito, A. (2021). Reconfiguraciones de la enseñanza: notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC. *Propuesta Educativa*, 30(56), 40 - 56. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/04/REVISTA-56-Dossier-BRITO.pdf>.
- Chartier, A-M. y Hébrard, J. (2000). Saber leer y escribir: unas ‘herramientas mentales’ que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, (89) 11 – 24.
- Chartier, R. (2011). Libro y lectura en el mundo digital. En G. Cavalloy R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental* (pp. 13-24). Taurus.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. FCE.
- Chartier, R. (1997). *Pluma de ganso, libro de letras, ojo viajero*. Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (1994). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Gedisa.
- Cucuzza, H., y Pineau, P. (2000). *El proyecto histelea* (historia social de la enseñanza de la lectura y la escritura en la argentina) <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidaddeLuj%E1n.pdf>.
- Cuesta, C. (2019), *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. UNSAM Edita.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [Tesis de doctorado], Universidad Nacional de La Plata, La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>.

- Dubin, M. (2019). *Enseñanza de la literatura, formación de lectores y discursos educacionales: El problema de las culturas populares en el cotidiano escolar* (Tesis de doctorado), Universidad Nacional de La Plata, La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1756/te.1756.pdf>.
- Escolano Benito, A. (2020). Invitación a repensar la cultura material de la escuela. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana Do Patrimônio Histórico-Educativo*, 6 (00).
- Escolano Benito, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación* 7, 391- 422. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.19101>.
- Ezpeleta, J., y Rockwell, E. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconclusa, *Publicaciones del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN*. México.
- Gonçalves Vidal, D., y Gaspar da Silva, V.L. (2013). Por una historia sensorial de la escuela y de la escolarización. *Historia de la educación - Anuario*, 14(1), 03-20.
- Ithurburu, V. (2021). Investigaciones sobre políticas digitales y sistemas educativos en América Latina. De las evidencias del modelo 1 a 1 a la exploración de modelos híbridos. *Propuesta Educativa*, 30(56), 28 - 39. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/04/REVISTA-56-Dossier-ITHURBURU.pdf>.
- López Corral, M. (2020, marzo 12). *Enseñanza de la literatura y fanfiction: Continuidades entre saberes escolares y consumos culturales juveniles*. (Tesis de grado Universidad Nacional de La Plata, La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1828/te.1828.pdf>.
- Lugo, M. T. (2021). Políticas digitales y educación. Temas recurrentes y notas de apertura para una agenda postpandemia. *Propuesta Educativa*, 30(56), 6 - 10. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/04/REVISTA-56-Dossier-LUGO.pdf>.
- Lyons, M. (2012), *Historia de la Lectura y la Escritura en el mundo occidental*. Editoras del Calderón.
- Martínez Tessore, A. L. (2021). Brechas digitales y derecho a la educación durante la pandemia por COVID-19. En *Propuesta Educativa*, 30(56), 11 - 27.
- Massarella, M. (2017, octubre 10). *Los estructuralismos argentinos y la didáctica de la literatura: El caso de la enseñanza de la poesía en la escuela secundaria* [Tesis de grado], Universidad Nacional de La Plata, La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1438/te.1438.pdf>.
- Mckenzie, D. F. (2005). La sociología de un texto: cultura oral, alfabetización e imprenta en los primeros años de Nueva Zelanda. En D.F. Mckenzie, *Bibliografía y sociología de los textos* (pp. 93-140). Akal.
- Mercado Maldonado, R., y Espinosa Tavera, E. (2022). Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina. *CPUE Revista de Investigación Educativa*, 35, 180-207. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2824>.
- Morini, L. (2022). "Enseñanza de la Lengua y la Literatura en centros cerrados para jóvenes con causas penales: propuestas didácticas y trabajo docente", *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 2(32). <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/101>.
- Oviedo, M. I. (2021). *El dispositivo de poder/saber prácticas del lenguaje en las voces de los formadores de docentes para la educación primaria Provincia de Buenos Aires (2007-2018)*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2005/te.2005.pdf>.

- Perla, M. (2021). *Ciclo de políticas del área de Lengua: definiciones curriculares para la formación y el trabajo docente en la educación primaria en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (1979-2019)*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, La Plata <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2058/te.2058.pdf>.
- Pineau, P. (2014). A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto". En P. Pineau(dir) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (pp. 21-35). Teseo.
- Pineau, P. (2012) "Historias del enseñar a leer y a escribir". Ministerio de Educación de la Nación. <https://inscastelli-cha.infod.edu.ar/sitio/prof-silvia-andorno/upload/AlfabetizacionModulo4.PDF>.
- Plamper, J. (2014). Historia de las emociones: caminos y retos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 36, 17-29. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/46680/43816>.
- Provenzano, M. (2016). "Las consignas de escritura en la enseñanza de la literatura: ¿al principio o al final? Un abordaje desde las reconceptualizaciones de género y discurso social". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*, 7 (12).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 3 (3), 14-15. [En línea].
- Sawaya, S. (2008). Alfabetización y fracaso escolar: problematizando algunas presuposiciones de la concepción constructivista. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. El Hacedor*, 3(4), 54 – 71.
- Taborda de Oliveira, M. (2020) Pesquisas Sobre a Educação Dos Sentidos E Das Sensibilidades Na História Da Educação: Algumas indicações teóricometodológicas. *Revista História Da Educação* 24. <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/97469>.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Ediciones Morata.
- Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de educación*. 306, 245-269.
- Vital, S., y Spregelburd, R. P. (2016). La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965). En *Polifonías Revista de Educación - V - (9)*, 100-125.



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>

Tutoría de acompañamiento académico desde la virtualidad en tiempos de COVID-19: experiencias de transformación en el nivel superior

Sandra Paola Sunza-Chan y María Fabiola Sansores-Sabido
Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida, México


Recibido: 02 de diciembre 2022 - Revisado: 12 de abril 2023 - Aceptado: 19 de abril 2023

RESUMEN

El cierre temporal de las escuelas ligado al COVID-19 acarrió la transformación de las funciones sustantivas de las universidades, entre ellas la tutoría de acompañamiento académico, llevando al profesorado a valerse de diversos medios virtuales con el objetivo de dar continuidad a los procesos de apoyo al estudiantado durante la denominada educación de emergencia. El objetivo del presente trabajo es documentar las experiencias sobre los cambios en el quehacer tutorial en una universidad pública del sureste de México, así como las estrategias y medios empleados para sistematizar los procesos de tutoría desde la virtualidad, a raíz de las medidas de aislamiento social. La experiencia se analiza tomando en cuenta cinco aspectos centrales: 1) disposiciones institucionales para la tutoría en la virtualidad, 2) trabajo colaborativo docente, 3) materiales de apoyo para el seguimiento tutorial virtual, 4) acompañamiento al alumnado a través de Microsoft Teams y 5) evaluación de la acción tutorial en la virtualidad. Asimismo, se analizan los resultados de esta experiencia, recolectados a través de un censo en el que participaron estudiantes de licenciatura usuarios del programa en tiempos de pandemia. Los hallazgos muestran cambios en la práctica tutorial en este periodo y resaltan su valor como un espacio para la atención de las necesidades académicas y personales del estudiantado, asimismo, se introduce a la discusión sobre la factibilidad de nuevas líneas de acción para la diversificación de esta estrategia a partir de la integración permanente de los medios virtuales a las modalidades de atención ya existentes.

*Correspondencia: Sandra Sunza-Chan (S. Sunza-Chan).

 <https://orcid.org/0000-0003-1964-8571> (ssunza@correo.uady.mx).

 <https://orcid.org/0000-0003-3917-9098> (a15000825@alumnos.uady.mx).

Palabras clave: Sistema Tutorial, Tutor, Universidad, Educación virtual, COVID-19.

Virtual academic tutoring in times of COVID-19: experiences of transformation at the higher education level

ABSTRACT

The temporary closure of schools associated with COVID-19 has led to the transformation of the substantive functions of universities, including tutoring for academic support and encouraging teachers to make use of various virtual media to provide continuity to the student support processes during the so-called emergency education. The objective of this paper is to document the experiences about the changes in the tutorial task in a public university in the southeast of Mexico, as well as the strategies and resources used to systematize the tutorial processes in the virtuality because of the social isolation measures. The experience is analyzed taking into consideration five central aspects: 1) institutional dispositions for virtual tutoring; 2) teachers' collaborative work; 3) support materials for virtual tutorial follow-up; 4) student support through Microsoft Teams; and 5) evaluation of virtual tutorial action. Likewise, the results of this experience, collected through a census in which undergraduate students who used the program during the pandemic period participated, are analyzed. The findings indicate changes in the tutorial practice during this period and highlight its value as a space for the attention of the academic and personal needs of the student body. In addition, a discussion is introduced on the feasibility of new lines of action for the diversification of this strategy based on the permanent integration of virtual environments into the already existing modalities of attention.

Key words: Tutorial System, Tutor, University, Virtual Education, COVID-19.

1. Introducción

De acuerdo con [Erades y Morales \(2020\)](#), el virus COVID-19 fue detectado a finales de diciembre de 2019, en China; no obstante, fue hasta el 11 de marzo de 2020 cuando la Organización Mundial de la Salud (OMS) lo declaró una pandemia. Entonces, debido a la creciente expansión del virus, se empezó a generar la necesidad de implementar medidas sanitarias que previnieran una mayor y más rápida propagación, teniendo “repercusiones de peso económicas, sociales, culturales, educativas y psicológicas a costa de preservar el derecho a la vida” ([Umaña, 2020, p. 38](#)).

En México, como en mayor parte de los países de América Latina, las medidas de aislamiento social producto del COVID-19, derivaron en el cierre de las universidades en el periodo comprendido entre marzo y abril de 2020; [Schmelkes \(2020\)](#) plantea que, para la fecha antes mencionada, se volvió una disposición obligatoria la suspensión de actividades no esenciales, englobando entre ellas las educativas. Esta suspensión acarreó consigo una transformación de raíz en el modo de conceptualizar e implementar los procesos educativos, pues planteó escenarios para los que ninguno de los agentes involucrados en este ámbito se encontraba preparado. De acuerdo con el Informe COVID-19 de [CEPAL-UNESCO \(Comi](#)

sión Económica para América Latina y el Caribe y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020), la pandemia planteó importantes retos para los sistemas educativos y sociales de los países de América Latina, en cuyo abordaje deben articularse diversos subsistemas. Esto conlleva la necesidad de hacer un replanteamiento de las finalidades de la educación con respecto a la vida y la dignidad humana, al tiempo que pone a prueba la capacidad de recuperación de los sistemas educativos nacionales.

En el caso de la educación superior en el sureste mexicano, el lapso comprendido entre el inicio de las medidas de aislamiento social y la vuelta a la presencialidad condujo a una fuerte transformación en sus funciones sustantivas, entre ellas, la acción tutorial. Al respecto, es importante enfatizar que desde épocas previas a la pandemia, el acompañamiento académico al estudiantado en el nivel superior, a través de los programas de tutoría, se había convertido en una de las funciones sustantivas del profesorado universitario, actuando como red de detección de necesidades y canal de enlace con instancias especializadas ante los riesgos presentes en los estudiantes, a fin de potencializar las competencias que forman parte de los procesos formativos de los planes de estudio (Ceniz et al., 2020; Parra et al., 2018; Yon y Hernández, 2019).

Desde la expansión de los sistemas de tutoría en la educación superior mexicana en función de las recomendaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, en Romo (2002), estos han sido considerados como mecanismos cuyo principal objetivo está enfocado en incidir en las problemáticas ligadas a la deserción escolar y el rezago educativo (De la Cruz, 2018). Sin embargo, durante la etapa de aislamiento social, este servicio de apoyo al alumnado se vio sujeto a importantes retos, que derivaron en fuertes cambios en distintos aspectos de su puesta en práctica (Hernández et al., 2021; Yucra, 2021). Al respecto, se considera relevante documentar estas experiencias, para lo cual se han tomado en cuenta los procesos y estrategias implementados para sistematizar el traslado de las tutorías, de la presencialidad a modalidades basadas en lo virtual. Asimismo, se pretende mostrar los resultados obtenidos a partir de estas transformaciones, desde la perspectiva de los estudiantes, con el objetivo de profundizar en el análisis de estas prácticas e identificar líneas de acción en el futuro inmediato, ante el panorama emergente de la nueva normalidad.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Aspectos generales de la tutoría de acompañamiento académico desde la virtualidad en tiempos de pandemia

El concepto de tutoría virtual hace referencia al proceso en que el profesor que funge como tutor acompaña al estudiante durante el trayecto formativo de un programa diseñado para ser implementado en un entorno virtual, por ende, su éxito se encuentra ligado al grado en el que ambos actores educativos se encuentran familiarizados con los entornos virtuales (Velásquez, 2020).

A diferencia de esto, las tutorías de acompañamiento académico en educación superior, que, desde su origen fueron concebidas para desarrollarse principalmente en entornos presenciales, requirieron ser trasladadas a un contexto virtual debido a las implicaciones de la pandemia de COVID-19. En este sentido, no se les puede denominar directamente como tutorías virtuales, sino como tutorías de acompañamiento académico e institucional que se desarrollaron con el apoyo de medios virtuales, las cuales estaban enmarcadas en procesos de lo que se ha conceptualizado como educación remota de emergencia.

De acuerdo con Cabeza et al. (2021), el servicio de tutoría en este periodo crítico se realizó a partir de la utilización de recursos tecnológicos que se encuentran disponibles en la virtualidad de modo generalizado y gratuito o aquellos adquiridos por las instituciones específicamente para atender la situación emergente, siendo algunos ejemplos la plataforma Moodle y el Microsoft Teams; estos recursos han permitido la continuidad de la comunicación entre el estudiante y el profesor-tutor pese a la situación de aislamiento social.

Entonces, la tutoría de acompañamiento en tiempos de pandemia se define como aquel proceso de asistencia tanto académica como institucional que realiza el profesor-tutor con la finalidad de apoyar y orientar al estudiantado durante su trayecto formativo universitario, la cual se lleva a cabo por diversos medios que no implican presencialidad.

Por su parte, Díaz (2021) plantea que, la atención tutorial en tiempos de pandemia consiste en brindar acompañamiento al alumnado en las diferentes áreas de su vida: personal, académica, profesional y social. Incluso, este autor enfatiza en que, la necesidad de las tutorías ha aumentado con la pandemia; el motivo de lo anterior radica en lo emergente de los procesos y actividades académicas, ya que, al migrar de la presencialidad a los entornos virtuales, los estudiantes requieren de un orientador, un tutor que los guíe en estos tiempos de incertidumbre, estrés y miedo. En este mismo sentido, Ortega et al. (2021) coinciden en que, si bien el eje central de la tutoría es el desarrollo integral del estudiantado, en tiempo de pandemia esto adquiere aún más sentido, debido a la presencia de dificultades u obstáculos adicionales que originan situaciones de riesgo.

2.2 Relevancia de las tutorías ante el panorama de educación virtual

Al presentarse el COVID-19 y procurar un distanciamiento social entre los agentes educativos, las universidades suspendieron las tutorías presenciales y, en un intento de mantener vivo el vínculo entre tutor-tutorado, se trasladaron a la virtualidad (Díaz, 2021). El mismo autor recalca que, el contexto actual es difícil para el estudiantado, por lo que, resulta imprescindible para ellos contar con un tutor que sirva de guía en su proyecto formativo universitario en tiempos de pandemia; para lograrlo, los recursos tecnológicos como Google Meet, Teams o incluso, las redes sociales (Facebook, WhatsApp, entre otras), han cobrado relevancia al permitir la comunicación entre tutor-tutorado.

De forma similar, Pérez et al. (2020) argumentan que, debido al escenario actual de pandemia, las universidades y la tutoría que brindan al estudiantado, ha cobrado una especial importancia hoy más que nunca, especialmente, aquellas tutorías que utilizan las nuevas tecnologías.

En concordancia con esto, puede afirmarse que la situación de emergencia sanitaria y las medidas de aislamiento social establecidas tuvieron fuertes implicaciones en todas las esferas sociales. Específicamente en el ámbito educativo, a las problemáticas ya existentes en épocas anteriores, se sumaron las consecuencias socioeconómicas derivadas de la pandemia, las dificultades de acceso a las tecnologías, las condiciones desiguales de conectividad, las dificultades en el proceso de aprendizaje a distancia, la ruptura de redes de apoyo debido al distanciamiento social, entre otras.

Estos datos coinciden con los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021), descritos en su informe de continuidad educativa y evaluación en América Latina y el Caribe, pues se afirma la posibilidad de efectos duraderos de la pandemia en términos de abandono escolar, pérdida de aprendizajes y la proliferación de inequidades en los logros de aprendizaje. Adicionalmente, se hace alusión a fuertes impactos en los aspectos relativos a la salud mental, así como al impacto económico implícito para los centros educativos.

La consideración de estas circunstancias es clave en la comprensión de la situación del estudiantado durante el periodo de pandemia y de adaptación a la nueva normalidad, al tiempo que reafirma la relevancia de la acción tutorial, puesto que esta estrategia provee un espacio que permite “dar un seguimiento cualitativo a las situaciones por las que atraviesen los alumnos, que les puedan impedir concluir satisfactoriamente sus estudios” (López, 2022, p. 114). En adición, Hernández y Pérez (2021) señalan que, un factor que incide de forma directa en el estado anímico de estudiantes universitarios es el confinamiento producto de la pandemia y sus efectos aún presentes en la nueva normalidad, por lo que, resulta indispensable “poner a su alcance acciones y herramientas que incidan positivamente en su desempeño y fortalezcan sus potencialidades” (párr. 1).

Todas estas afirmaciones son reiterativas de la relevancia de contar con mecanismos alternativos e innovadores que permitan dar continuidad al seguimiento académico del alumnado, tanto en el periodo de distanciamiento social como en el retorno a las aulas presenciales y en periodos posteriores, de cara a la nueva normalidad. Ante esto, resulta importante documentar las experiencias de diversos agentes implicados en el proceso tutorial, a fin de conocer la efectividad de las acciones implementadas en contextos específicos, de modo que se profundice en la reflexión en torno a los cambios y retos presentes, de tal forma que esto sea un punto de partida para planificar los procesos de mejora de los programas de tutoría, en las instituciones de educación superior.

2.3 Perspectiva de agentes educativos universitarios ante la función tutorial desde la virtualidad en tiempos de COVID-19

En los últimos meses, el interés por investigar las repercusiones generadas por la situación de emergencia sanitaria por COVID-19 en distintos ámbitos ha aumentado. A la fecha, existen diversos resultados de investigación que dan cuenta de las transformaciones en el ámbito educativo generadas a raíz del aislamiento social, del retorno a la presencialidad y de la adaptación a la nueva normalidad; en el caso de la tutoría, se han encontrado artículos relacionados con la perspectiva de diferentes agentes educativos universitarios, entre los cuales destacan profesores y estudiantes. A continuación, se resumen algunos de los hallazgos más importantes.

En un primer momento, se ha identificado que, desde la perspectiva del profesorado, la modalidad de tutoría implementada durante la pandemia impacta de forma positiva en la participación de los tutorados y es que, según los resultados expuestos por Hernández y Pérez (2021), el estudiantado asiste con mayor regularidad a las sesiones. También, dichos autores destacan que, las temáticas que se han abordado en las reuniones de tutoría durante la pandemia pertenecen, preferentemente, a cuestiones académicas; no obstante, en menor medida, se han abordado temáticas de carácter emocional.

A diferencia de lo anterior, hallazgos de Méndez (2021) afirman que, en las tutorías que se han realizado de forma remota a partir de la pandemia, los objetivos establecidos en el programa de tutoría y que fomentan la formación integral del alumnado, han sido atendidos de manera minoritaria, puesto que adquirió mayor prioridad la atención de las dificultades emocionales derivadas del estado de contingencia.

Por otro lado, desde la perspectiva de los estudiantes se demuestra que, de acuerdo con los resultados encontrados por Ojeda et al. (2020), poco más del 50% de los estudiantes opinan que la tutoría desde la virtualidad les ha permitido mantener una comunicación con su tutor(a) durante estos tiempos de pandemia; lo que quiere decir que, la otra mitad, expone estar en desacuerdo con lo anterior, demostrando un área de mejora en la comunicación entre tutores y tutorados. En la misma línea, se ha encontrado que, para los estudiantes, la tutoría

realizada a través de WhatsApp contribuye de manera más significativa, en comparación con otros recursos, a la relación que tiene el educando con los maestros (Pérez et al., 2020). De modo que, los mismos autores afirman que la satisfacción de los estudiantes en las tutorías cara a cara y en las que se realizaron a través de aplicaciones como WhatsApp fue elevada de modo similar.

Con la información presentada en estos apartados, es significativo resaltar que la literatura actual acerca de la acción tutorial en tiempos de pandemia se encuentra en actualización constante; ante esto, existe la necesidad de indagar más en la perspectiva de los agentes educativos en relación con las tutorías brindadas durante el periodo de confinamiento, específicamente, conocer la perspectiva del alumnado, de modo que se identifiquen líneas de acción para continuar aprovechando los beneficios de la tutoría desde la virtualidad, aun cuando actualmente se haya retornado a las aulas de modo presencial.

En relación con lo anterior, Martínez et al. (2016) exponen que, independientemente de la modalidad educativa bajo la cual se realicen las tutorías, el factor de la calidad con que se brindan en el contexto universitario va a depender de la forma en la que se realiza el proceso de acompañamiento. Adicionalmente, Calderón et al. (2021) enfatizan la relevancia de contar con un plan de acción tutorial en el que se visualicen acciones sistemáticas que estén adaptadas a las necesidades del estudiantado, de modo que esta función de desarrollo de modo pertinente y eficiente, buscando el mayor beneficio posible para los usuarios.

3. Descripción de la experiencia y sus resultados

La Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), es la institución educativa en la que se centra esta experiencia. En ella se imparten programas de estudio enfocados en la formación de profesionales en las áreas de docencia, currículo, orientación educativa, administración educativa y enseñanza del idioma inglés. Cuenta con un programa de tutoría con aproximadamente 20 años de funcionamiento, en el que colaboran alrededor de 50 profesores, que atienden al 100% de la matrícula de licenciatura; su acción de acompañamiento abarca aspectos de los ámbitos académico, administrativo, profesional y personal, de las diferentes etapas del trayecto universitario.

La situación de emergencia sanitaria fue un suceso repentino, no normativo, que representó importantes retos para la acción tutorial, en lo referente a mantener el contacto con los estudiantes, dar continuidad al seguimiento de sus trayectorias escolares, identificar y abordar factores de riesgo de diversas índoles que, aunque ya existían, se agravaron con la aparición de la pandemia. La complejidad de las funciones del programa de tutoría, aunada a la incertidumbre de cómo trasladarla a entornos basados en la virtualidad y la inseguridad ante los retos del uso de las nuevas tecnologías que se manifestó entre el profesorado a cargo fueron algunos de los obstáculos que se enfrentaron en esta etapa.

3.1 Descripción de la experiencia

En función de lo anterior, desde la coordinación del programa de tutoría, se diseñaron planes de acción tutorial para cada uno de los periodos que abarcó el aislamiento social y el cierre temporal de las instalaciones físicas, entre marzo de 2020 y diciembre de 2021; tales planes tomaron en consideración los lineamientos institucionales que la universidad emitió en respuesta a la emergencia sanitaria, así como las necesidades expresadas por el profesorado tutor y por los estudiantes ante la realidad social y educativa que se vivía.

Todas las estrategias y acciones llevadas a cabo como parte de los planes de acción tutorial se documentaron, a través de informes, minutas de reuniones y registros de evidencias fotográficas, integrando un cúmulo de datos de importante valor para el análisis y la reflexión en torno a esta experiencia única, por el momento histórico en que se desarrolló. Adicionalmente, para complementar los datos para la descripción de esta experiencia, se decidió administrar un cuestionario a todos los estudiantes que recibieron acompañamiento tutorial en este periodo, con el objetivo de aportar información sobre sus percepciones en torno a las transformaciones de la tutoría durante el confinamiento, así como su satisfacción en torno al servicio recibido.

En función de las ideas anteriormente expuestas puede afirmarse que la transformación de la práctica tutorial se dio de manera emergente y abarcó los aspectos que pueden visualizarse en la figura 1 y que se describen a continuación, cuyo objetivo central fue dar continuidad al acompañamiento del estudiantado de modo planificado y pertinente, incidiendo en los factores de riesgo que surgieron durante el confinamiento y las primeras etapas del regreso a la presencialidad, considerando las características de la nueva normalidad.

Figura 1

Aspectos de la experiencia de transformación de la acción tutorial



Fuente: Elaboración propia.

Esta experiencia toma en cuenta, en primer lugar, la respuesta oportuna de la UADY, institución en la que se centra este trabajo, la cual, en las primeras semanas de confinamiento emitió de modo oficial el documento dirigido a los responsables del Programa de Tutoría en cada una de sus dependencias, así como a todos los integrantes de la plantilla de profesores tutores, el cual se denominó “Recomendaciones para la tutoría en la virtualidad” en el que se describían de modo puntual las pautas para la planeación y desarrollo de las sesiones de acompañamiento académico, así como los medios oficiales para llevarlas a cabo. Entre el

contenido más relevante de estos lineamientos, se hizo énfasis en verificar las posibilidades de conexión de los estudiantes asignados, fortalecer las competencias comunicativas tomando en consideración el entorno virtual y reforzar los aspectos éticos para la construcción de ambientes de confianza para la expresión de los estudiantes.

En segundo lugar, el trabajo colaborativo entre docentes fue un eje importante en la transformación de la acción tutorial durante el periodo de pandemia. Este se cristalizó en reuniones continuas llevadas a cabo a través de la herramienta Microsoft Teams, las cuales se planificaron tomando como punto de partida los procesos de evaluación continua del Programa de Tutoría, las necesidades expresadas por el estudiantado a lo largo de sus sesiones y las inquietudes que el profesorado manifestó. Al respecto, es indispensable señalar que estas intervenciones se basaron en los principios de la práctica reflexiva como punto de partida para la mejora docente (Black y Plowright, 2010; Forde, 2011; Perrenoud, 2004) específicamente en el rol tutorial.

Los encuentros se llevaron a cabo de modo virtual utilizando la herramienta ya señalada y la estructura base incluyó espacios para que los profesores participantes pudieran hacer reflexiones sobre su propia práctica en torno a la tutoría, expresar inquietudes, retos y propuestas de mejora en un clima de confianza y apoyo mutuo, así como secciones en las que se les socializaron estrategias de mejora continua dirigidas a la transformación de su rol, en función de la modalidad virtual, así como de las necesidades académicas y personales del alumnado a su cargo. En estas reuniones se incluyeron procesos para recolectar ideas, experiencias, inquietudes y propuestas de mejora, así como para la evaluación de estas intervenciones.

Como tercer elemento a enfatizar dentro de esta experiencia, es necesario señalar que a partir de los resultados de las reuniones de trabajo colaborativo entre el profesorado tutor, se llevó a cabo, el diseño y socialización de materiales de apoyo para el seguimiento tutorial virtual. Entre las herramientas que se desarrollaron se encontró una guía de temáticas a abordar en las sesiones con los estudiantes, integrando las necesidades más relevantes de las fases de inducción, tránsito y egreso de la trayectoria escolar, a fin de evitar que las tutorías sean percibidas por los estudiantes como algo rutinario y para fortalecer su pertinencia ante los retos presentes en esta etapa.

Asimismo, se concretaron materiales informativos enfocados en la actualización de los docentes a cargo de la función tutorial con respecto a los procesos para referir a estudiantes en riesgo a los servicios de apoyo especializado. En este sentido, se integró información útil para la identificación de los principales indicios de riesgo emocional, tomando como punto de partida el Modelo de Asunción de Riesgo y la intervención de primera instancia (Slaikeu, 1996) así como un directorio de los servicios internos y externos a la universidad a los que los estudiantes pueden ser canalizados a través de la tutoría.

Con respecto al cuarto aspecto en el que se centra esta experiencia, es decir, el acompañamiento directo al alumnado, puede señalarse que la atención se llevó a cabo en una modalidad individualizada principalmente, aunque se complementó con sesiones grupales en función de necesidades colectivas. Todas las tutorías del periodo que se documenta en este trabajo fueron implementadas de modo virtual, a través de Microsoft Teams. A partir de un calendario común, el cuerpo docente asignado a esta función acordó directamente con el alumnado sus posibilidades de conexión, programó las sesiones con estudiantes asignados y enfocó la acción tutorial en conocer las circunstancias académicas, familiares, de salud, emocionales, económicas, por mencionar algunas, en las que se enmarcó la experiencia estudiantil en esa etapa. A partir de las herramientas y estrategias que les fueron proporcionadas, así como de otras desarrolladas por los propios tutores, se enfocaron en dar seguimiento a las trayectorias escolares, al tiempo que detectaban situaciones de riesgo y actuaban como enlace entre los estudiantes y las instancias correspondientes.

Por último, es indispensable señalar que se identificó la necesidad de documentar y profundizar en la comprensión del alcance de la acción tutorial en este periodo, tomando en consideración la perspectiva de los estudiantes. De este modo, adicionalmente a la evaluación de la satisfacción con el Programa de Tutoría, que se lleva a cabo de modo anual, se desarrolló un instrumento específicamente para este propósito, el cual fue administrado a manera de censo a todos los estudiantes usuarios de este programa durante el periodo que abarca el presente trabajo, los principales resultados se describen en el siguiente apartado y son ilustrativos de lo ocurrido a raíz de la experiencia que se pretende documentar.

3.2 Resultados de la experiencia

El análisis de los resultados de esta experiencia se llevó a cabo mediante un censo entre estudiantes usuarios del programa. Para esto se contó con un total de 202 participantes, de los cuales el 31.7% (64) son hombres y el 68.3% (138) mujeres, las edades oscilaron entre 18 y 32 años, siendo 20 y 21 las edades más frecuentes (ver tabla 1).

Tabla 1

Edades de los estudiantes encuestados.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
18	27	13.4 %
19	38	18.8 %
20	39	19.3 %
21	39	19.3 %
22	29	14.3 %
23	15	7.4 %
24	4	2.0 %
25	4	2.0 %
26	3	1.5 %
27	2	1.0 %
28	1	0.5 %
32	1	0.5 %
	202	100 %

Los datos se recolectaron mediante el cuestionario denominado “Análisis de la tutoría de acompañamiento académico en tiempos de aislamiento social por COVID-19”, que fue construido ad hoc para esta investigación. Este consta de un apartado de datos generales y cinco dimensiones de análisis, las cuales se describen en la siguiente tabla de especificaciones.

Las dimensiones del cuestionario fueron constituidas a partir de la revisión de la literatura emergente que salió a la luz durante la primera etapa del cierre de las escuelas derivado de la pandemia por COVID-19; para tal efecto, se realizó un análisis de los aspectos más señalados entre las investigaciones que surgieron en los primeros 6 meses de la pandemia por COVID-19, a partir de lo cual, fueron seleccionadas y definidas las dimensiones que se presentan en la tabla de especificaciones, a través del consenso de un grupo que incluyó investigadores, profesores tutores y coordinadores de tutoría. El instrumento fue validado a través de un juicio en el que participaron 5 expertos en el campo de la educación, la función tutorial y la medición, sus observaciones y recomendaciones fueron incorporadas a la versión final del instrumento.

Tabla 2

Especificaciones del cuestionario "Análisis de la tutoría de acompañamiento académico en tiempos de aislamiento social por COVID-19"

Dimensiones	Descripción	Reactivos
1. Modificaciones en el rol del tutor	Cambios percibidos por los estudiantes en el ejercicio de las funciones básicas del profesorado tutor en un contexto virtual con respecto a etapas previas.	Sección 2 Reactivos 1-9
2. Estrategias empleadas en las tutorías en la virtualidad	Estrategias predominantes de acompañamiento tutorial identificadas por el alumnado en la virtualidad.	Sección 3 Reactivos 10-14
3. Herramientas para el desarrollo de las tutorías en la virtualidad	Medios virtuales a través de los cuales se desarrollaron las sesiones de tutoría en el periodo de aislamiento social por COVID-19	Sección 4 Reactivos 14-21
4. Obstáculos percibidos en las tutorías en la virtualidad	Elementos que dificultaron el desarrollo de las sesiones de tutoría de acompañamiento académico en la virtualidad.	Sección 5 Reactivos 22-28
5. Problemáticas abordadas en las tutorías desde la virtualidad.	Necesidades que los estudiantes refirieron haber trabajado en las sesiones de tutoría virtual.	Sección 6 Reactivos 29-36

Fuente: Elaboración Propia.

Cabe señalar que, a raíz de la actualidad del tema no se encontraron instrumentos similares previamente validados y publicados, por lo cual se consideró dar prioridad a la validez de contenido derivada del método antes señalado, tomando en consideración las recomendaciones de [Escobar y Cuervo \(2008\)](#), por lo que los jueces se enfocaron en los elementos de claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de los reactivos y dimensiones; cada una de las recomendaciones de los jueces fue analizada, incorporando su valoración y sugerencias a la versión final del instrumento. Es importante aclarar que, debido al propósito para el cual fue construido el instrumento, que se centró en el análisis de la experiencia y en la descripción de las percepciones de los estudiantes de un momento y contexto específicos, no se incluyeron procesos adicionales de validación, por lo que esta sería una tarea pendiente en caso de buscar replicar el estudio bajo otras circunstancias.

3.2.1 Modificaciones al rol del tutor

En esta primera dimensión, se indagó sobre la percepción de los alumnos participantes con respecto a los cambios en las funciones básicas llevadas a cabo por los profesores tutores dentro de los procesos de acompañamiento tutorial, con respecto a momentos previos a las medidas de aislamiento social. Los resultados obtenidos se integran en la tabla 3. Es importante señalar que cada uno de los reactivos hace alusión a funciones ligadas directamente al rol del tutor y se encuentran alineados a la normativa institucional del contexto en el que se enmarca el estudio.

Como puede observarse, en varias de las funciones se notan porcentajes significativos de estudiantes que consideraron que estas acciones se desarrollaron con igual frecuencia que en etapas previas. No obstante, se identificó un porcentaje alto de estudiantes que percibieron que sus tutores les proporcionaron de modo más frecuente información académico-administrativa (42.6%), realizaron más seguimiento académico de sus trayectorias escolares (39.1%), monitorearon de modo más seguido su estado de salud mental (34.2%), gestionaron apoyo con autoridades escolares y otras instancias (29%) y los apoyaron con mayor frecuencia en

temas de tipo personal y familiar (28.2%). También, hubo un porcentaje importante de estudiantes que consideraron que sus tutores realizaron algo más frecuentemente el monitoreo de sus condiciones socioeconómicas (27.2), les orientaron en temas de tipo laboral (25.2%) y monitorearon sus condiciones de salud física (23.3).

Tabla 3

Cambios en las acciones llevadas a cabo por los profesores tutores.

	Nunca F %	Con menos frecuencia que en la presencialidad F %	Con igual frecuencia que en la presencialidad F %	Algo más frecuentemente que en la presencialidad F %	Mucho más frecuentemente que en la presencialidad F %
Abordaje de aspectos ligados a la salud física	22	33	57	47	43
	10.9%	16.3%	28.2%	23.3%	21.3%
Abordaje de aspectos ligados a la salud mental	15	17	53	48	69
	7.4%	8.4%	26.2%	23.8%	34.2%
Abordaje de aspectos ligados a las condiciones socioeconómicas	30	25	61	55	31
	14.9%	12.4%	30.2%	27.2%	15.3%
Establecimiento de contacto por iniciativa del tutor	61	34	55	25	27
	30.2%	16.8%	27.2%	12.4%	13.4%
Apoyo en temas de tipo personal o familiar	21	31	49	44	57
	10.4%	15.3%	24.3%	21.8%	28.2%
Seguimiento académico de la trayectoria escolar	11	14	54	44	79
	5.4%	6.9%	26.7%	21.8%	39.1%
Informar sobre aspectos académico-administrativos	15	14	45	42	86
	7.4%	6.9%	22.3%	20.8%	42.6%
Orientación en temas ligados al campo laboral	25	19	57	51	50
	12.4%	9.4%	28.2%	25.2%	24.8%
Gestión de apoyos externos	21	25	51	46	59
	10.4%	12.4%	25.2%	22.8%	29.2%

Fuente: Elaboración Propia.

Estas cifras muestran aspectos en los que se modificó la labor de los profesores tutores, puede vislumbrarse que hubo retos añadidos a su labor, a raíz de las condiciones de contingencia sanitaria. De modo general, se pone en evidencia que hubo modificaciones importantes en el quehacer tutorial llevado a cabo en un contexto de aislamiento social, de modo que los estudiantes perciben aspectos en los que el rol de sus tutores se ajustó en función de las necesidades emergentes.

3.2.2 Estrategias empleadas en las funciones tutoriales

En segundo lugar, el análisis se enfocó en identificar los cambios con respecto a las estrategias utilizadas en las tutorías de acompañamiento académico al alumnado desde la virtualidad; es muy relevante hacer énfasis en que la naturaleza repentina del traslado a la virtualidad de los procesos educativos en las universidades, trajo consigo una incertidumbre generalizada con respecto al modo de dar continuidad, tanto a los programas educativos, como a las actividades complementarias; en el caso de las tutorías de acompañamiento académico, pese a quedar muy clara su utilidad y la relevancia de continuar su implementación, no se tenía certeza sobre las estrategias más adecuadas para tal efecto. De modo general, aunque se percibe que un porcentaje significativo de estudiantes reportó no identificar cambios, el 42.1% señaló un incremento en las sesiones de tutoría individual, el 20.8% refirió una mayor vinculación con el área de control escolar y el 20.3% afirmó que se realizó de modo mucho más frecuente la vinculación con la Secretaría Académica, como parte de quehacer tutorial.

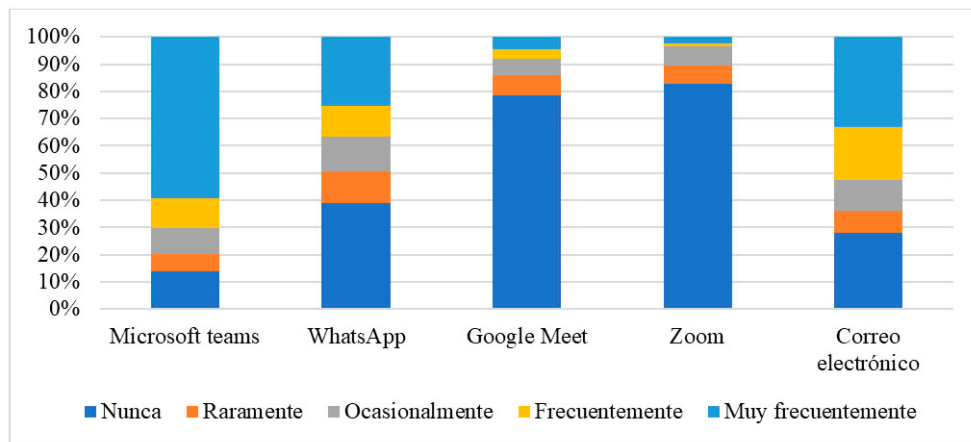
Por otro lado, el 43.6% de los estudiantes indicó que no se desarrollaron tutorías grupales suficientes y el 21.3% señaló que no se realizó la canalización a los servicios psicológicos especializados. Estos son aspectos que claramente constituyen áreas de atención prioritaria para fortalecer los procesos de apoyo tutorial; llama especialmente la atención lo referente a derivar a los estudiantes que lo requieren a los servicios de apoyo disponibles en la universidad, específicamente esto resulta relevante ante la proliferación de problemáticas de índole socioemocional en este periodo y las potenciales consecuencias en la salud mental del estudiantado.

3.2.3 Herramientas utilizadas para brindar tutoría en la virtualidad

En tercer lugar, se exploró acerca de los medios a través de los cuales se llevó a cabo el seguimiento tutorial. Como suceso ligado al periodo de aislamiento social, se detonó la necesidad de incorporar diversas herramientas y aplicaciones al ámbito educativo, aún sin que todos los agentes implicados contaran con la habilitación suficiente. En el caso del quehacer tutorial, resultó importante conocer cuáles fueron los medios más empleados para el encuentro con los estudiantes, así se identificó con claridad que las herramientas más empleadas fueron el Microsoft Teams y el correo electrónico, ambos medios están considerados como canales institucionales de comunicación por la universidad en la que se enmarca esta investigación. También destacó el WhatsApp como herramienta utilizada en estas funciones.

Figura 2

Herramientas para las tutorías virtuales



Fuente: Elaboración propia.

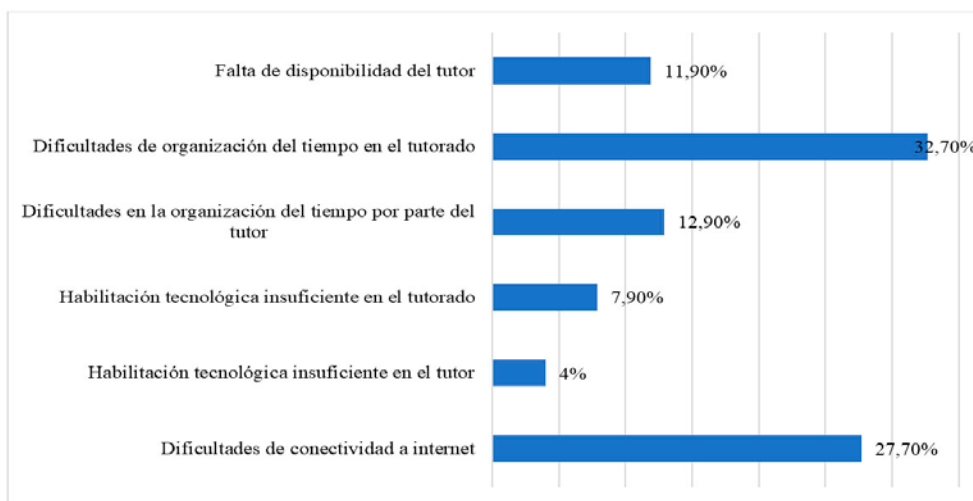
Por otra parte, como puede observarse en la figura 2, fue mucho menos frecuente el uso de otras herramientas similares consideradas en este estudio.

3.2.4 Obstáculos percibidos en la práctica de las tutorías en la virtualidad

En cuarto lugar, el análisis de resultados se centró en indagar sobre los obstáculos percibidos por los estudiantes en la acción tutorial en la virtualidad. De los aspectos tomados en cuenta en el estudio, se pudo notar que la mayoría de los estudiantes participantes no los percibieron como obstáculos que afectarían el desarrollo de las funciones tutoriales. Los aspectos que fueron menos percibidos como obstáculos para los participantes fueron la habilitación tecnológica insuficiente de tutores y tutorados y la falta de disponibilidad de tutor.

Figura 3

Obstáculos en la acción tutorial



Fuente: Elaboración propia.

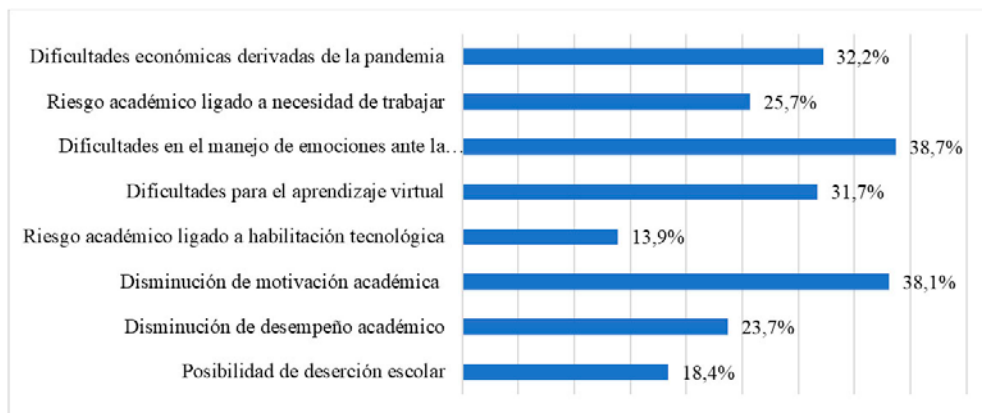
En cuanto a los elementos en los que más estudiantes coincidieron que fueron obstáculos, resaltan las dificultades de organización del tiempo en los tutorados y su falta de disponibilidad, así como las dificultades de conectividad a Internet. En el primero de los casos, se puede catalogar como un obstáculo intrínseco a los estudiantes, con un posible vínculo con el resultado referente al valor que otorgan a las tutorías, mientras que las dificultades de conectividad a internet son un factor externo, que se liga a aspectos de índole socioeconómico y de acceso a la tecnología.

3.2.5 Problemáticas abordadas en las sesiones de tutoría en la virtualidad

Para finalizar, se centró la atención de este estudio en las problemáticas presentes en el alumnado que fueron abordadas en las sesiones de tutoría desde la virtualidad, con el objetivo de comprender mejor la situación de los estudiantes, así como los retos enfrentados por los profesores en el ejercicio de sus funciones tutoriales en este periodo de tiempo.

Figura 4

Problemáticas presentes en el estudiantado



Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse en la figura, las dificultades ligadas al manejo de emociones ante la pandemia fueron las más relevantes, ya que el 38.7% de los estudiantes señaló que esta fue una de las temáticas que se abordaron en sus sesiones de tutoría. Asimismo, la disminución de la motivación académica del alumnado resaltó entre los resultados, puesto que el 38.1% de los estudiantes refirió que en las tutorías se trabajó con esta necesidad.

También es relevante mencionar las dificultades económicas derivadas de la pandemia y las dificultades para el aprendizaje virtual como obstáculos importantes que se trabajaron en las tutorías virtuales, de acuerdo con lo que afirma el 32.2% y el 31.7% de los participantes, respectivamente.

Estos resultados coinciden con los hallazgos de estudios previos y permiten comprender de modo más preciso, las necesidades presentes en los estudiantes en el periodo de aislamiento social, mientras que muestran la relevancia de la tutoría como un espacio en el que los estudiantes pudieron expresar sus preocupaciones en torno a tales situaciones.

Para finalizar, es relevante mencionar que el 76% de los estudiantes participantes señalaron estar satisfechos con su experiencia en las tutorías virtuales, lo cual pone de manifiesto que la virtualidad no afectó la percepción de los estudiantes con respecto a la contribución de esta estrategia en su experiencia formativa.

4. Discusión

En este apartado final se presentan algunas de las conclusiones más relevantes derivadas de la experiencia expuesta en el presente artículo, asimismo, se discuten los principales hallazgos y reflexiones a la luz de las ideas de otros investigadores que han trabajado en torno a esta temática. Así, los resultados de esta experiencia corroboran la importancia de la tutoría en el nivel educativo superior como una estrategia de apoyo ante las necesidades del estudiantado, encontrándose así coincidencia con estudios previos (Ceniz et al., 2020; Parra et al., 2018; Yon y Hernández, 2019), lo cual se ha puesto aún más en relieve por los cambios suscitados en la pandemia. Al respecto, Scorsolini-Comin (2020), señala que la experiencia de la tutoría desde la virtualidad proporciona un espacio importante para el desarrollo de la identidad profesional, puesto que invita a la escucha permanente del estudiante universitario, promoviendo una educación integral y más humanizada, al favorecer el intercambio de emociones y experiencias.

Al respecto, es necesario enfatizar en que el valor que se le otorga a la tutoría puede variar de un agente a otro, existiendo diferencias relevantes en cómo es percibida por estudiantes y profesores, esto coincide con los resultados de diversos estudios enmarcados en el nivel superior, por ejemplo, Gargallo et al. (2019), Carranza et al. (2020), Klug y Peralta (2019), Alcivar y Gorozabel (2018). Esto tiene implicaciones directas en el nivel de compromiso de los actores ligados a la tutoría, lo que puede contribuir a explicar las particularidades en las que se enmarca esta relación profesional.

También ha sido posible identificar el rol del tutor como un constructo cambiante que debe adaptarse a las situaciones emergentes, a fin de mantener su vigencia, pertinencia e impacto, en función de las finalidades planteadas para esta función docente. Esto es sumamente importante porque lleva a repensar el perfil del tutor en función de su sensibilidad para identificar las necesidades prioritarias en el alumnado y sus competencias profesionales para adaptar su acción a las circunstancias imperantes. Adicionalmente, se debe mencionar que, lo anterior guarda relación con las ideas de Carmo y Pádua (2019), quienes señalan que el traslado de la tutoría presencial a la virtual otorga al docente un papel primordial, al ser quien acompaña, orienta, motiva y evalúa a los estudiantes en sus actividades académicas.

Por otro lado, pudo notarse que hubo cambios importantes en las estrategias y medios empleados para dar continuidad al acompañamiento tutorial de los estudiantes en la situación de confinamiento, sin que esto afectara los objetivos centrales y la esencia de esta labor. Estos resultados coinciden con las ideas de Díaz (2021), quien señala que, en este panorama adverso, era relevante que los estudiantes contaran con el apoyo de su tutor, por lo cual fue indispensable para las instituciones educativas extender el uso de herramientas de colaboración como ZOOM, Google Meet y Microsoft Teams, así como también las redes sociales como Facebook o Whatsapp.

Complementando estas ideas, Martínez et al. (2016), señalan que no es tan importante la modalidad sino el nivel de compromiso de los agentes implicados en esta función. Entonces, la relevancia de lo previo radica en poner de manifiesto que la tutoría es una función flexible y con potencial de ser adaptada a los cambios, lo cual dependerá directamente de los compromisos institucionales, de la disposición de los tutores y del interés de los estudiantes ante este servicio.

Con respecto a las problemáticas abordadas en las sesiones de tutoría en esta etapa, los resultados muestran que el abanico de necesidades presentes en el alumnado en esta etapa de pandemia se diversificó, añadiendo a la labor tutorial nuevos retos; la concordancia con los hallazgos de la UNESCO (2021) y de la CEPAL-UNESCO (2020), discutidos previamente

es claramente perceptible. En la misma línea, se puede señalar que poner de manifiesto las problemáticas sobre las que los estudiantes buscan apoyo a través de las sesiones de tutoría, permite entender mejor los retos que enfrenta el profesorado que desempeña esta función, así como las necesidades de capacitación continua para desempeñar este rol.

De modo adicional, los resultados de la satisfacción manifestada por los estudiantes ante las tutorías de acompañamiento académico en la virtualidad abren el panorama sobre el potencial que existe para incorporar elementos nuevos al trabajo ya existente, de modo que se permita una diversificación de las estrategias y medios, añadiendo a las tutorías un carácter innovador, acorde a los cambios de las comunidades educativas actuales. Algunos estudios recientes han confirmado el nivel de aceptación de este tipo de tutoría en la época de confinamiento y ante la nueva normalidad, por ejemplo, [Guzmán et al. \(2021\)](#), [Arakaki et al. \(2020\)](#), [Alcocer et al. \(2021\)](#) y [Calderón et al. \(2020\)](#). Esto va de la mano con lo que afirma [Díaz \(2021\)](#), con respecto a que, en la realidad contemporánea la tutoría y la tecnología pueden combinarse de modo positivo para la atención a los estudiantes; es decir, no se trata de una nueva tutoría, sino de la incorporación innovadora de medios tecnológicos que coadyuven a alcanzar los fines esenciales de la práctica tutorial.

Por último, es muy relevante señalar que este estudio integra la perspectiva de uno de los agentes más importantes en la relación tutorial, sin embargo, queda sobre la mesa la necesidad de indagar en el punto de vista del profesorado, de modo que la ecuación quede más completa. Por otro lado, los resultados de este estudio dejan ver parcialmente algunas de las necesidades prioritarias de los estudiantes durante el periodo de confinamiento y cómo la tutoría fungió como un espacio para tratar asuntos de índole académica y personal; al respecto, será importante dar continuidad a esta línea de investigación en futuros trabajos en los que se aborden las problemáticas emergentes en las que la tutoría pueda incidir en la nueva normalidad, de modo que se puedan emprender acciones dentro de los planes de acción tutorial, con énfasis especial en la habilitación y actualización del profesorado que ejerce esta función.

Referencias

- Alcivar, M., y Gorozabel, T. (Mayo, 2018). Las Tutorías: Percepciones de los estudiantes y docentes universitarios. *2º Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Congreso llevado a cabo en la conferencia de Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Alcocer E., Chuc, G., y Pacheco, V. (2021). Alcance del programa de tutorías en el nivel superior, durante las estrategias de educación a distancia por el COVID en el sureste de México. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, 8(16), 1-13. <https://www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/760/962>.
- Arakaki, M., Dammert, M., Barbosa, L., Herrera, D., Mendoza, N., y Muñoz, R. (2020). Percepciones de tutores sobre la incorporación de las TIC al programa de tutoría de la Facultad de Psicología PUCP. *En Blanco Y Negro*, 11(1), 1-13. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/23130>.
- Black, P., y Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11(2), 245-258. <https://doi.org/10.1080/14623941003665810>.
- Cabeza, P., Hernández, D., y Gutiérrez, F. (2021). Diferenciación entre la tutoría de acompañamiento presencial y virtual de la Universidad Metropolitana del Ecuador, durante la Covid-19. *Conrado*, 17(83), 517-526. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2124/2071>.

- Calderón, R., González, M., y Torres, B. (2021). La percepción docente sobre las tutorías en el contexto del COVID 2019. *Revista Psicológica Herediana*, 14(1), 21-28. <https://doi.org/10.20453/rph.v14i1.4030>.
- Carmo, R., y Pádua, A. (2019). Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Educação em Revista-UFMG*, 35 (e210399), 1-29. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698210399>.
- Carranza, M., Plascencia, R., Islas, C., y Jiménez, A. (2020). Percepción de estudiantes universitarios sobre la tutoría presencial y la virtual. *EDUCATECONCIENCIA*, 27(28), 126–146. <https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/259>.
- Caniz, L., Colunga, S., y Ortiz, R. (2020). Profesionalización de la función orientadora del tutor en la Educación Superior. (Original). *Roca. Revista científico - Educacional De La Provincia Granma*, 16(1), 897-908. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1807>.
- CEPAL-UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe & la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- De la Cruz, D. (2018). Tutoría en Educación Superior: análisis desde diferentes corrientes psicológicas e implicaciones prácticas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 34-59. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2537>.
- Díaz, J. (2021). Administración de la práctica tutorial en tiempos del COVID-19: Atendiendo las necesidades especiales de los alumnos universitarios a través de la tutoría en línea. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE1), 1-10. <http://www.scielo.org.mx/pdf/dilemas/v8nspe1/2007-7890-dilemas-8-spe1-00003.pdf>.
- Erades, N., y Morales, A. (2020). Impacto psicológico del confinamiento por la COVID-19 en niños españoles: un estudio transversal. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(3), 27-34. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2041>.
- Escobar, J., y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27-36.
- Forde, C. (2011). "Approaches to professional learning: coaching, mentoring and building collaboration." In: C. Forde and J. O'Brien, eds. *Coaching and mentoring: developing teachers and leaders* (pp. 17-31). Scotland, Dunedin Academic Press.
- Gargallo, A., Pérez, F., y Salvador, L. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre las tutorías académicas: revisión de los factores relevantes. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 55-82. <http://doi.org/10.6018/educatio.399161>.
- Guzmán, L., Varela, W., y Briceño, M. (2021). Innovación de procesos educativos: educación virtual y tutorías para la competitividad universitaria ante el COVID-19. *Repositorio De La Red Internacional De Investigadores En Competitividad*, 14(14), 1-21. <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1956>.
- Hernández, M., Beltrán, J., y Guisot, L. (2021). El modelo de tutoría virtual en tiempos de Covid-19: la perspectiva del profesorado tutor. En: R. Satorre (Ed). *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19*. (pp. 595-604). Octaedro.

- Hernández, V., y Pérez, H. (2021). Intervención de acción tutorial en las carreras de ingeniería en tiempos de pandemia. *ANFEI Digital*, 1(13), 1-9. <https://www.anfei.mx/revista/index.php/revista/article/view/736/1378>.
- Klug, M., y Peralta, N. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y tutor personal sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.16>.
- López, R. (2022). Estrategias de tutoría en alumnos de primer semestre de un bachillerato público del Estado de Hidalgo en el periodo julio–diciembre 2020. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 9(17), 110-115. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/8358>.
- Martínez, P., Pérez, J., y Martínez, M. (2016). Las TICS y el entorno virtual para la tutoría universitaria. *Educación XXI*, 19(1), 287-310. <http://doi.org/10.5944/educXXI.13942>.
- Méndez, H. (Febrero, 2021). La actividad tutorial ante la pandemia 2020: Estudio de casos en dos unidades académicas de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. *16° Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE-2021)*. Congreso llevado a cabo en la conferencia de Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C, Puebla.
- Ojeda, A., Ortega, D., y Boom, E. (2020). Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19. *Revista ESPACIOS*, 41(42), 81-92. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p07>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2021). *A un año del comienzo de la pandemia: Continuidad educativa y evaluación en América Latina y el Caribe en 2021. Análisis desde la evidencia del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377802.locale=es>.
- Ortega, D., Rodríguez, J., y Mateos, A. (2021). Educación superior y la COVID-19: adaptación metodológica y evaluación online en dos universidades de Barcelona. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 15(1), e1275, 1-13. <https://doi.org/10.19083/ridu.2021.1275>.
- Parra, P., Cerezo, B., Parra, D., y Flores, M. (2018). Estudio teórico del proceso de tutoría psicopedagógica en la educación superior. *Revista Científica Ciencia Y Tecnología*, 18(19), 13-21. <https://doi.org/10.47189/rcct.v18i19.197>.
- Pérez, D., Rodríguez, M., Ariño, E., y Barragán, F. (2020). The Effect of COVID-19 in University Tutoring Models. *Sustainability*, 12(20), 1-14. <https://doi.org/10.3390/su12208631>.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva*. Graó, Barcelona.
- Romo, A. (2002). *La tutoría, una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la COVID-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73-87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>.
- Scorsolini-Comin, F. (2020). Programa de tutoría con estudiantes de enfermería en el contexto de la pandemia de COVID-19 en Brasil. *Index de Enfermería*, 29(1-2), 79-83. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1132-12962020000100019.
- Slaikue, K. (1996). *Intervención en crisis*. Manual Moderno.
- Umaña, A. (2020). Educación superior en tiempos de covid-19: oportunidades y retos de la educación a distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(1), 36-49. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3199>.

- Velásquez, B. (2020). La educación virtual en tiempos de Covid-19. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 19–25. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v2i1.8>.
- Yon, S., y Hernández, G. (2019). Tutoría en la educación superior: análisis de la percepción de profesionales y estudiantes en una universidad pública. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 717-747. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.443>.
- Yucra, Y. (2021). Tutoría universitaria en tiempos de pandemia, una prioridad para los estudiantes del altiplano de Puno. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 24(37), 113-137. <https://doi.org/10.19053/01227238.12705>.



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 impacto de una experiencia de enseñanza en la autoeficacia de los profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en etapa de formación

Benjamín Carcamo

Universidad de Las Américas, Santiago. Chile


Recibido: 15 de diciembre 2022 - Revisado: 18 de mayo 2023 - Aceptado: 23 de mayo 2023

RESUMEN

La Autoeficacia Docente (AD) continúa ganando relevancia debido a su conexión con factores tales como el buen desempeño docente y los bajos niveles de *burnout*. Las experiencias de enseñanza se consideran una de las principales fuentes de autoeficacia docente; sin embargo, los profesores en formación no suelen tener muchas de estas experiencias aparte de las instancias formales de práctica. El propósito de este estudio fue determinar el impacto que tiene la preparación y realización de una clase en la AD de un grupo de docentes de inglés en etapa de formación por medio de la aplicación de una encuesta y el análisis de ensayos reflexivos. Los hallazgos de esta investigación revelaron que ser parte de una experiencia de enseñanza en el contexto de una instancia de Aprendizaje-Servicio incrementa los niveles de autoeficacia en sus tres dimensiones: estrategias de enseñanza, gestión de aula y compromiso de los estudiantes. De forma adicional, el análisis cualitativo muestra cuatro temas recurrentes en las reflexiones: el uso de video como apoyo a la reflexión, la promoción de la interacción, el manejo de curso y las emociones sentidas al enseñar.

Palabras clave: Experiencia pedagógica; Formación profesional; Inglés como Lengua Extranjera; Pregrado.

*Correspondencia: Benjamín Carcamo (B. Carcamo).

 <https://orcid.org/0000-0001-7330-9007> (bcarcamo@udla.cl).

The impact of a teaching experience on the self-efficacy of preservice EFL teachers

ABSTRACT

Teacher Self-Efficacy (TSE) continues to gain relevance due to its connection with factors such as good teaching performance and low levels of burnout. Teaching experiences are considered one of the main sources of AD; however, pre-service teachers do not usually have many of these experiences apart from formal practicum instances. The purpose of this study was to determine the impact of preparing and conducting a class on a group of preservice EFL teachers through the use of a survey and the analysis of reflective essays. The findings of this research revealed that being part of a teaching experience in the context of a course prior to formal teaching practicums significantly increased self-efficacy levels in its three dimensions: instructional strategies, classroom management, and student engagement. Additionally, the qualitative analysis shows four recurrent themes in the reflections: use of video as support for reflections, promotion of interaction, classroom management, and emotions felt while teaching.

Keywords: Teaching experience; Professional development; English as a foreign language; Undergraduate.

1. Introducción

Enseñar es un trabajo exigente en cualquier parte del mundo, ya que presenta numerosos desafíos tales como lograr desarrollar el conocimiento del área disciplinar, organizar el tiempo de forma efectiva y mantener la resiliencia ante los problemas que puedan emerger (Aguedad y Almeida, 2016). Algunas investigaciones han evidenciado que las dificultades de la docencia pueden llevar al abandono de la carrera docente antes de cumplir los primeros cinco años en el sistema escolar (Dias-Lacy y Guirguis, 2017; González-Escobar et al., 2020; Kelly et al., 2019). El problema de la deserción docente es de vital importancia en Chile, al ser este uno de los países con la tasa de abandono docente más alta del mundo, la cual sigue aumentando con el paso de los años (Gaete-Silva et al., 2017). En el caso de los profesores en formación de enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (ILE), cuya lengua materna es distinta a la que enseñan, existen además desafíos propios de la disciplina. Por ejemplo, pueden sentirse ansiosos por la competencia lingüística que tienen, por la desconexión de los estudiantes con el idioma y por la presión del gobierno para obtener resultados positivos respecto a estándares internacionales (Chen y Goh, 2011; Wyatt, 2018). En este contexto, los programas de formación docente están bajo presión para preparar educadores que puedan enfrentar exitosamente todos estos desafíos.

Una posible respuesta a este problema es un concepto conocido como la percepción de la Autoeficacia Docente (AD). La autoeficacia se puede definir como el grupo de creencias que la persona tiene sobre las capacidades que ha desarrollado para lograr una tarea determinada (Bandura, 1997). Más específicamente, la AD consiste en el conjunto de creencias que tiene un maestro sobre el impacto de su enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes (Clark y Newsberry, 2018). Según Zee y Koomen (2016), se ha demostrado que la AD está correla

cionada positivamente con variables tales como la capacidad de apoyar efectivamente a los estudiantes, las prácticas docentes exitosas y la satisfacción laboral. Además, se correlaciona negativamente con factores vinculados al *burnout*, tales como el estrés y el agobio laboral.

Con base en los hallazgos ya mencionados, se han realizado intervenciones que buscan impactar positivamente la AD. Entre los resultados de estas intervenciones se ha revelado que la incorporación de instancias para desarrollar la AD en programas de formación de profesores puede tener un impacto significativo en prevenir la futura deserción docente (Darling-Hammond, et al., 2016), aumentar la motivación (Alibakshi et al., 2020) y mejorar la calidad de su enseñanza (Xue, 2022). No obstante, este tipo de investigación es escasa en el caso de docentes de inglés como lengua extranjera (ILE) en formación inicial (Fernández-Viciana y Fernández-Costales, 2019).

Dado el papel clave de la AD y la falta de estudios con profesores de ILE no nativos (Fernández-Viciana y Fernández-Costales, 2019), el objetivo de esta investigación fue analizar el efecto de una experiencia de enseñanza en un contexto de Aprendizaje de Servicio (AS) en el nivel de autoeficacia de un grupo de profesores de ILE en formación, quienes aún no realizaban su primera práctica docente formal. Esta experiencia consistió en la preparación de un taller de inglés para estudiantes de colegios.

2. Antecedentes teóricos

2.1 El rol de la Autoeficacia Docente en el desarrollo docente

El concepto de autoeficacia se remonta a dos propuestas diferentes: la propuesta del locus de control (Rotter, 1966) y la teoría cognitiva-social de Bandura (1977). Rotter (1966) propuso que la autoeficacia formaba parte de las expectativas que tiene la gente sobre si los eventos que ocurren están determinados por variables externas o internas. En el caso de la AD, los docentes que atribuyen la responsabilidad de los hechos que ocurren en el aula a factores como el destino o la suerte estarían desarrollando actitudes en el espectro de un locus de control externo. Por otro lado, los educadores que atribuyen la responsabilidad de lo que ocurre en el aula a sus propias actitudes y comportamientos desarrollan un locus de control interno. Esta última visión sería claramente más beneficiosa tanto para los profesores como para los estudiantes, ya que es más probable que el docente muestre iniciativa al entender que los factores que impactan su enseñanza están mayoritariamente bajo su control.

Por su parte, la teoría de Bandura (1977) destaca tres dimensiones del aprendizaje social: la capacidad de aprender a través de procesos indirectos, la capacidad humana para usar símbolos y los procesos de autorregulación. En esta teoría, la autoeficacia tiene un papel destacado, ya que determina el deseo de superar los obstáculos y la resiliencia. Asimismo, el autor señala cuatro fuentes de autoeficacia: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales. Las experiencias de dominio serían aquellas experiencias directas en las cuales el docente puede ejercer su rol por medio de la realización de actividades pedagógicas en el aula. Según Clark y Newsberry (2018), una experiencia de dominio para futuros maestros es una oportunidad de enseñanza práctica como por ejemplo la realización de clases particulares. Las experiencias vicarias son aquellas que se obtienen mediante la observación de las experiencias tanto positivas como negativas de otros. Por su parte, la persuasión verbal se refiere a los comentarios que realizan personas del entorno sobre el trabajo que el docente realiza. Finalmente, los estados fisiológicos y emocionales se refieren a aquellas sensaciones, tales como la ansiedad o la satisfacción, las cuales pueden impulsar a que el docente genere ciertas creencias respecto a su ejercicio docente.

La autoeficacia docente ha sido estudiada en cuanto a su relación con otras variables en diversos estudios. Los estudios empíricos en AD han detectado correlaciones positivas entre la autoeficacia docente y variables tales como la capacidad para motivar a los estudiantes o la integración exitosa de las tecnologías en el aula, además de correlaciones negativas hacia variables tales como el estrés y la ansiedad (Bakar et al., 2018; Ramakrishnan y Salleh, 2018; Wyatt, 2018). También, existiría una correlación moderada entre la autoeficacia docente y las actitudes que se tienen respecto a la educación inclusiva (Yada et al., 2022) y un rol clave en la reducción del impacto negativo que suele tener la primera experiencia de enseñanza (Kim y Cho, 2014). No obstante, estos hallazgos favorables no son del todo consistentes en el caso del ILE, por ejemplo, la correlación entre la autoeficacia docente y la competencia lingüística ha mostrado ser tanto estadísticamente significativa (Chacón, 2006), como no serlo (Fernández-Viciano y Fernández-Costales, 2019; Yilmaz, 2011). En cuanto al impacto positivo que se puede lograr sobre la AD por medio de intervenciones, las experiencias prácticas de enseñanza tienden a tener un mayor efecto (Bautista y Boone, 2015; Knoblauch y Chase, 2015; Knoblauch y Woolfolk Hoy, 2008). Sin embargo, no existe un consenso absoluto respecto a cuáles son las mejores experiencias para impactar positivamente la AD de los profesores en formación.

2.2 Experiencias que impactan la Autoeficacia Docente

Debido al rol clave de la AD, los investigadores han intentado implementar experiencias educativas que logren incrementar la AD de los docentes en formación. Estas investigaciones se han caracterizado por aplicar cuestionarios antes y después de una intervención con el fin de detectar cambios significativos. Las experiencias usualmente investigadas son las instancias de prácticas durante la formación docente de pregrado y la implementación de experiencias didácticas guiadas por metodologías tales como el AS. El impacto de estas experiencias es de vital importancia, ya que las creencias relacionadas a la autoeficacia son difíciles de modificar (Bandura, 1997).

Las instancias de práctica han mostrado tener un alto impacto en el desarrollo de la AD en la formación inicial docente. Las prácticas pueden definirse como instancias formales en las cuales los profesores en formación entran a una institución educativa para ejercer su futura profesión de manera temporal (Vo et al., 2018). Berg y Smith (2018) examinaron las creencias previas y posteriores a la práctica final en un programa de formación de docentes de enseñanza básica. Sus resultados indicaron que las creencias de los docentes en formación variaron de forma positiva luego de su experiencia docente. Una de las posibles razones que los investigadores proponen para explicar el cambio es que la práctica docente final funciona en un momento cúlpe de aplicación del aprendizaje obtenido en la universidad y del andamiaje realizado durante las prácticas docentes previas.

En lo que respecta a la formación de profesores de ILE, Reyes-Cruz (2020) buscó explorar los cambios en el estado emocional y en el sentido de autoeficacia de profesores de inglés en formación durante su práctica docente. Siguiendo un enfoque de investigación cualitativo, el investigador realizó entrevistas a diez profesores en formación, las cuales analizó contrastando la información dada por los participantes con la documentación oficial de los cursos realizados. El investigador descubrió que hubo un incremento gradual de la AD durante las instancias de práctica además de una transformación de las emociones negativas en positivas. Por lo tanto, existiría una correlación entre las emociones positivas y la alta AD. Desde una mirada cuantitativa, Eğinli y Solhi (2021) estudiaron los cambios en la AD de 32 profesores de ILE en formación. Se aplicó la escala *Teacher's Sense of Efficacy Scale* (TSES) antes de que iniciaran la práctica y una vez esta fue finalizada con el fin de estimar el impacto que esta tuvo en los estudiantes. Todas las dimensiones medidas en la escala incrementaron de

forma estadísticamente significativa alcanzando la autoeficacia respecto la gestión de aula los resultados más altos, seguidos por la autoeficacia respecto a la implementación de estrategias de enseñanza y finalmente la autoeficacia respecto a las capacidades para hacer participar a los estudiantes.

Estas intervenciones muestran que la participación en prácticas pedagógicas es clave para que los profesores en formación desarrollen su AD. No obstante, investigaciones en el área de la educación han revelado que las prácticas pedagógicas suelen presentar desafíos difíciles de abordar por los programas que forman docentes como la tensión entre los conocimientos pedagógicos adquiridos en la universidad y los que requiere el sistema escolar (Echeverría, 2010; Hernández-del Campo et al., 2016), la lentitud y contradicción de las políticas gubernamentales con lo que se observa en el aula (Ávalos, 2014; Cornejo-Abarca, 2014) y el pobre desempeño de los profesores en formación en los establecimientos educacionales donde realizan sus prácticas (Hirnas y Cortés, 2015). Con el fin de ofrecer una opción en el desarrollo de la AD en profesores en formación con miras a facilitar su paso por las prácticas, se han implementado instancias de enseñanza novedosas tales como las realizadas en el contexto del AS.

Las actividades de AS también han mostrado tener un impacto positivo en la AD de los profesores en formación. El AS puede definirse como una experiencia en la cual el estudiante alcanza objetivos de aprendizaje a través de la entrega de un servicio relevante a su comunidad, la cual le permite reflexionar de su práctica al mismo tiempo que beneficiar a las personas que participan de dicha experiencia (Bernadowski et al., 2013; Salam et al., 2019). Bernadowski et al. (2013) investigaron las prácticas docentes que contribuían de mayor manera al desarrollo del sentido de la autoeficacia en docentes en formación en el contexto de un curso de pregrado. Las actividades analizadas fueron divididas en dos tipos: aquellas que eran requeridas por el curso y aquellas que eran proyectos voluntarios de AS. Los hallazgos del estudio revelaron que las actividades relacionadas al AS tuvieron un mayor impacto en la AD. Por su parte, Gutzweiler et al. (2022) implementó instancias de AS en la carrera de pregrado de psicología, en las cuales los estudiantes tenían que generar experiencias educativas respecto a la salud mental en colegios de enseñanza primaria y secundaria. Los resultados fueron positivos ya que los participantes que formaron parte de esta instancia incrementaron tanto su autoeficacia general como su AD.

Cortés-Seitz (2020) realizó una experiencia de AS con 90 estudiantes de pregrado estudiando para llegar a ser profesores de ILE. Luego de un análisis de necesidades con la comunidad respecto al inglés, los estudiantes presentaron la propuesta y desarrollaron sus clases. Dentro de los resultados positivos, la investigadora destaca la recepción positiva que tuvo la actividad por parte de todos los actores involucrados, la conciencia que los profesores en formación generaron respecto a la falta de habilidades para enseñar vocabulario y para el manejo del tiempo en las actividades. Respecto a este último punto los profesores en formación notaron que algunas veces los tiempos que les daban a los estudiantes para realizar las actividades eran muy extensos mientras que en otros eran demasiado cortos. Otras experiencias de enseñanza de lenguas extranjeras mediante iniciativas de AS han revelado que los profesores en formación participantes aumentan su motivación por aprender el idioma, desarrollan sus habilidades interpersonales y su responsabilidad social, incrementan el entendimiento de la cultura extranjera y mejoran sus habilidades lingüísticas (Jensen y Howard, 2014; Martinsen et al., 2010; Simsek, 2020).

3. Descripción de la experiencia

3.1 Participantes

Este estudio se llevó a cabo en un programa de pregrado de Pedagogía en Inglés en una universidad privada chilena. En este programa, 67 profesores en formación de enseñanza de ILE formaban parte de un curso de didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El curso del cual los estudiantes formaban parte se enfocaba en métodos para enseñar y aprender inglés como idioma extranjero y en secuencias de planificación de clases. Este curso se ubicaba en la malla curricular un semestre antes de la primera práctica docente. De los 67 futuros docentes, 61 aceptaron ser parte del estudio mediante la firma de un consentimiento informado. Todos los estudiantes que aceptaron participar del estudio recibieron un pseudónimo con el fin de anonimizarlos en las bases de datos generadas. Dichos pseudónimos son utilizados posteriormente en el reporte de los hallazgos cualitativos del estudio. A nivel general los participantes declararon tener poca o nula experiencia docente.

Tabla 1

Experiencia de enseñanza.

	Mujer	Hombres	Total
Nada	10	2	12
Poco	37	10	47
Algo de experiencia	2	0	2
Bastante experiencia	0	0	0
Total	49	12	61

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Diseño del estudio

El presente estudio sigue una metodología mixta de tipo convergente, la cual considera la toma de datos de naturaleza tanto cuantitativos como cualitativos con el fin de posteriormente compararlos (Creswell y Creswell, 2018). El componente cuantitativo en esta investigación se presenta como un diseño *pre-test* y *post-test*, cuya medición clave para establecer la comparación ocurrió mediante el uso de un cuestionario. Por otra parte, el componente cualitativo se realizó por medio de un análisis documental basado en los ensayos reflexivos escritos por lo docentes en formación.

3.3 Instrumento

En esta investigación se empleó el instrumento 'Teacher's Sense of Efficacy Scale' (TSES); (Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2001; Tschannen-Moran y Woolfolk Hoy, 2007) para medir la AD. Este instrumento considera la AD como un constructo tridimensional que consiste en la autoeficacia en estrategias de enseñanza, en gestión de aula y en promover la participación de los estudiantes. Las tres dimensiones tienen igual número de afirmaciones para que la persona se evalúe. Cada una de las tres dimensiones se define de la siguiente forma:

1. Eficacia en estrategias de enseñanza: la capacidad que el docente cree que tiene para enseñar su disciplina de forma efectiva y generar instancias de evaluación coherentes con las clases realizadas.
2. Eficacia en gestión de aula: la capacidad que el docente piensa que tiene para generar un buen clima de aula.
3. Eficacia en promover la participación de los estudiantes: la capacidad que siente el docente que tiene para involucrar y motivar a los estudiantes con la clase que realiza.

La aplicación del instrumento se realizó antes y después de la intervención. Las preguntas e interpretación de las respuestas al instrumento pueden ser consultados en la página web de una de sus autoras: <https://anitawoolfolkhoy.com/research/instruments/>.

Además de contar con las encuestas, con el fin de obtener datos cuantitativos de la experiencia. Los estudiantes redactaron ensayos reflexivos respecto a las fortalezas, debilidades y formas de mejorar como docentes. La reflexión para los ensayos fue realizada con base en la grabación de la clase que realizaron durante la experiencia pedagógica. El uso de videos como material reflexivo para el docente en formación ha sido sugerido en estudios empíricos previos para fomentar el análisis crítico (Karakas y Yükselir, 2020). Los datos cualitativos fueron analizados haciendo uso del análisis temático (Braun y Clarke, 2006).

3.4 Procedimiento

Para comenzar, los profesores de ILE en formación completaron de forma voluntaria la TSES. Una vez realizado esto, se les explicó a los estudiantes la experiencia de AS para la cual se prepararían: la planificación y realización en grupos de a tres de una clase de 45 minutos para un grupo de estudiantes de diversos colegios municipales y subvencionados. De esta manera, los estudiantes tendrían una oportunidad de conectar lo que aprendían en la universidad con la ayuda social que ofrecerían mediante la enseñanza de inglés. La experiencia comenzaría al finalizar la unidad del curso de didáctica de la enseñanza de ILE vinculada a la planificación de clase y el manejo de curso. Durante esta unidad los estudiantes se familiarizaron con contenidos tales como planificación de clases, creación de actividades de aprendizaje comunicativas para la enseñanza del idioma y técnicas de manejo de curso.

La experiencia AS fue organizada por el docente del curso quien contactó a colegios municipales y subvencionados con el fin de ofrecer una oportunidad de aprendizaje de inglés para sus estudiantes de primero y segundo año de educación media. La elección de curso se debe a que los docentes en formación estaban estudiando en un programa de pregrado para convertirse en profesores de inglés para enseñanza media. Esta oportunidad tomó forma en un taller de inglés que duró aproximadamente dos meses y ocurría una vez a la semana, los viernes en la tarde en el campus de la universidad. El taller de primero medio contó con 18 estudiantes y el de segundo medio con 21 estudiantes, los cuales provenían de 4 colegios distintos. Los criterios dados a los colegios para la selección de los estudiantes fueron que estuvieran interesados en desarrollar su inglés y que fueran vulnerables según sus registros socioeconómicos. Se consideró importante enfatizar que los estudiantes presentaran un índice de vulnerabilidad para resaltar el componente de justicia social del AS (Grain y Lund, 2018).

En el taller cada uno de los grupos de estudiantes de profesores en formación de ILE implementaba una clase de 45 minutos. Cada viernes se realizaban dos clases para el taller de primero medio y dos clases para el taller de segundo medio, las cuales eran realizadas por distintos grupos. Para asegurar que no existiese una superposición de objetivos de aprendizaje o una falta de coherencia durante el taller, se creó un archivo compartido en Drive sobre el cual los estudiantes trabajaron los objetivos de aprendizaje que desarrollarían con base en

los Planes y Programas correspondientes a los niveles a enseñar. En clases se les dio la oportunidad de que conversaran y planificaran con tiempo la clase que realizarían con el grupo que haría clases el mismo día. Todo este proceso fue monitoreado por el docente del curso quien ofreció orientaciones en caso de dudas.

El día de la actividad los estudiantes grabaron su experiencia educativa para poder utilizarla como material de análisis. La semana posterior a su clase, los estudiantes tenían que observar su clase y analizarla buscando fortalezas, debilidades y caminos a seguir para mejorar. Con base en estas notas, los estudiantes escribieron un ensayo reflexivo sobre su experiencia de forma individual. Una vez todos los participantes realizaron sus clases, se les pidió nuevamente a los docentes en formación que completaran la escala TSES para examinar si había una diferencia en la percepción de su autoeficacia. Los datos obtenidos de ambas instancias en las que se realizó el TSES se tabularon considerando las instrucciones disponibles en el sitio web de la autora del instrumento y conservando el anonimato de cada participante. A continuación, delineamos los pasos seguidos para facilitar la comprensión del proceso:

1. Aplicación de TSES (pre-test) y firma de consentimiento informado.
2. Creación de grupos para implementación de clase en contexto de Aprendizaje Servicio.
3. Registro en Drive de grupos para determinar el orden para la realización de clase.
4. Cada grupo crea los objetivos de aprendizaje para la clase que planificarían e implementarían tomando en cuenta los Planes y Programas.
5. El docente del curso contacta a colegios y organiza talleres donde los profesores en formación implementarían sus clases semanalmente en la universidad.
6. Profesores en formación implementan sus clases en las fechas determinadas para el taller de AS y se graban llevando a cabo la clase.
7. Profesores en formación ven el video de su clase y escriben ensayo reflexivo.
8. Aplicación del TSES (post-test).

4. Resultados y discusión

4.1 Resultados y discusión de la Encuesta TSES

Después de codificar la información demográfica correspondiente al género, edad y experiencia docente de los participantes, se ingresaron los resultados de las aplicaciones de la escala TSES. Los puntajes se registraron de acuerdo con los tres factores de la escala: eficacia en las estrategias de enseñanza, eficacia en la gestión del aula y eficacia en la participación de los estudiantes. Estos puntajes se sumaron a su vez para obtener el puntaje total de cada aplicación.

Con el fin de comparar los resultados de la pre y posprueba, se comenzó por confirmar el supuesto de normalidad. La Tabla 2 muestra los resultados de las pruebas de normalidad.

Tabla 2*Pruebas de normalidad.*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Est	Gl	Sig.
Pre-eficacia en participación	,095	61	,200*
Pre-eficacia en estrategias de enseñanza	,088	61	,200*
Pre-eficacia en gestión de aula	,095	61	,200*
Post-eficacia en participación	,082	61	,200*
Post-eficacia en estrategias de enseñanza	,098	61	,200*
Post-eficacia en gestión de aula	,092	61	,200*

Fuente: Elaboración propia.

Dado que los datos cumplieron con el supuesto de normalidad, se realizó una serie de pruebas T de muestras pareadas para evaluar el impacto que tuvo la experiencia docente en la AD de los profesores en formación. La Tabla 3 muestra los estadísticos descriptivos obtenidos para cada medida.

Tabla 3*Estadísticos descriptivos.*

		Media	N	Desv. Est.	Error est. la media
Par 1	Pre-eficacia en participación	42,51	61	10,93	1,40
	Post-eficacia en participación	55,51	61	6,92	,89
Par 2	Pre-eficacia en estrategias de enseñanza	45,59	61	11,92	1,53
	Post-eficacia en estrategias de enseñanza	56,21	61	7,79	,99
Par 3	Pre-eficacia en gestión de aula	43,67	61	11,36	1,45
	Post-eficacia en gestión de aula	55,54	61	6,79	,87
Par 4	Pre-total	131,77	61	33,49	4,29
	Post-total	167,26	61	20,52	2,63

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla, existe un aumento de más de 10 puntos entre las medias de las 3 dimensiones. En particular, la diferencia en la eficacia en la participación fue la que mostró la mayor diferencia. Esto fue seguido de cerca por el aumento en los niveles de eficacia en la gestión del aula y finalmente en la eficacia en las estrategias de enseñanza. El mayor aumento se observa en la eficacia en la participación de los estudiantes, lo cual puede estar respaldado por el hecho de que los estudiantes se enfocaron principalmente en mantener la motivación de los estudiantes que participaban en el taller y a la implementación de actividades de producción oral lúdicas. A continuación, la Tabla 4 muestra los resultados de cada una de las pruebas T para muestras pareadas.

Como revela la Tabla 4, se encontró que todas las diferencias eran estadísticamente significativas. Es decir, la experiencia de planificación y enseñanza de una clase tuvo un impacto positivo en todas las dimensiones relacionadas con la AD. Para estimar el grado de importancia de las diferencias, se calculó el tamaño del efecto utilizando el software GPower 3.1.

Para las pruebas T, la *d* de Cohen es el índice de tamaño del efecto más adecuado. Según [Howitt y Cramer \(2017\)](#), la *d* de Cohen puede ser pequeña (0,2-0,5), mediana (0,5-0,8) y grande (>0,8). En el caso de este estudio, las cuatro diferencias tienen un tamaño de efecto grande

(Eficacia en participación: $d = 1,36$; Eficacia en estrategias de enseñanza: $d = 1,01$; Eficacia en gestión de aula: $d = 1,20$; Total: $d = 1,21$). Los tamaños del efecto encontrados revelan que la experiencia fue muy significativa para aumentar el sentido de autoeficacia docente de los profesores en formación en todas las dimensiones. Aun cuando la autoeficacia para lograr la participación de los estudiantes fue la más beneficiada respecto a la primera aplicación del cuestionario, los puntajes más altos fueron alcanzados por la autoeficacia en estrategias de enseñanza, seguido por la autoeficacia en gestión de aula y finalmente la autoeficacia en las capacidades para hacer participar a los estudiantes. Estos hallazgos son similares a los de [Eğimli y Solhi \(2021\)](#). No obstante, se diferencian en que la autoeficacia en gestión de aula obtuvo los resultados más altos en dicho estudio. Esta diferencia se puede justificar en el hecho de que [Eğimli y Solhi \(2021\)](#) investigaron el efecto de una práctica final docente, la cual claramente expuso a los profesores en formación a una mayor cantidad de instancias de enseñanza con cursos con más estudiantes en la sala y sin necesariamente estar estos motivados por aprender inglés.

Tabla 4

Pruebas de T para muestras pareadas

		Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desv. Est.	Error est. de la media	95% Int. De conf. de la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Eficacia en participación Pre - Post	-13,00	9,45	1,21	-15,42	-10,58	-10,75	60	,000
Par 2	Eficacia en estrategias de enseñanza Pre - Post	-10,62	10,97	1,41	-13,43	-7,81	-7,56	60	,000
Par 3	Eficacia en gestión de aula Pre - Post	-11,87	10,31	1,32	-14,51	-9,23	-8,99	60	,000
Par 4	Total Eficacia Pre - Post	-35,49	29,57	3,79	-43,07	-27,92	-9,37	60	,000

Fuente: Elaboración propia.

El incremento en la AD de los profesores en formación es indicativo de que una instancia como la realizada es un buen puente entre los cursos teórico-prácticos y la práctica docente en la cual el profesor en formación debe hacerse cargo de un curso del sistema escolar. De esta manera, se puede establecer como una actividad de andamiaje, entendiendo el concepto como el proceso educativo utilizado para ayudar a un novato a enfrentar una tarea desafiante que no sería posible sin una ayuda adicional ([Díaz Maggioli, 2023](#); [Wood et al., 1976](#)).

4.2 Resultados y discusión del análisis de ensayos reflexivos

Desde el enfoque cualitativo, se identificaron cuatro temas recurrentes en el análisis de los ensayos reflexivos: el uso del video como material reflexivo, la promoción de la interacción, el manejo de curso y las emociones al enseñar. A continuación, se presentan comentarios de los participantes para ejemplificar las percepciones de los docentes en formación en relación a los temas; los nombres utilizados son pseudónimos dados a los participantes para mantener su anonimato. En primer lugar, el uso del video como material reflexivo fue un recurso facilitador para que los estudiantes lograran detectar sus fortalezas y debilidades con claridad. Los siguientes comentarios son representativos del rol del video.

Diana: *Observar el video tomado durante mi experiencia de enseñanza, me permitió notar fortalezas y debilidades tanto en mis compañeros como en mí. El análisis del video, me permitió darme cuenta de las cosas específicas que tengo que desarrollar para mejorar como docente.*

Carolina: *Cuando estaba viendo la parte del video en que estaba entregando instrucciones me di cuenta que esta fue una de las fortalezas de mi parte. Fui capaz de dar instrucciones claras, haciendo uso de la pizarra y realizando preguntas para confirmar que los estudiantes entendieran.*

Los comentarios de los estudiantes indican un desarrollo tanto del pensamiento crítico como de la conciencia respecto a sus acciones dentro del aula. Además, se puede deducir que existe una conexión entre la oportunidad de reflexionar respecto a la clase y el incremento de la autoeficacia, al poder confirmar sus sentimientos respecto a sus logros por medio del registro audiovisual. El uso del registro audiovisual como fuente para la reflexión es generalmente bien recibido por los profesores en formación de enseñanza de ILE y les ayuda a confirmar las percepciones que tienen respecto a su enseñanza (Susoy, 2015).

La promoción de la interacción fue el segundo tema que emerge del análisis de los ensayos. Respecto a los elementos positivos de la promoción de la interacción, los participantes muestran que le otorgaron gran importancia al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes por medio de actividades lúdicas generadas con base en aprendizaje de tareas y los principios de la gamificación (Bell, 2018). Las palabras de Marta, Jorge y Lorena muestran que para los profesores en formación fue fundamental que los estudiantes que asistían a los talleres tuvieran efectivamente oportunidades para usar el inglés.

Marta: *Hicimos que nuestros estudiantes adquirieran el idioma usándolo, utilizando expresiones que les entregamos (...) para lograr la tarea dada.*

Jorge: *Cuando realizamos actividades de hablar en inglés, nos aseguramos que el tema fuera significativo para los estudiantes. Este tema les permitió tener una conversación real con sus compañeros en grupos de estudiantes que nos preocupamos fueran de distintos colegios, para que realmente tuvieran que hablar con el propósito de conocerse.*

Lorena: *Fue útil hacer un juego. Tal como lo habíamos pensado, los estudiantes estaban cansados al momento que ingresamos a la clase. El lograr que se levantaran por medio de una actividad que requería moverse y pensar rápido nos ayudó a que despertaran y se generara una buena comunicación con nosotras.*

Con respecto a los comentarios negativos relacionados a la interacción, algunos de los grupos reflexionaron respecto a problemas de *rappor*t con los estudiantes. Dos problemas fueron mencionados: haber olvidado compartir sus nombres con los estudiantes al comenzar la clase y el no haber iniciado la clase dando espacio a los estudiantes para que hablaran con ellos.

Roberto: *No obstante, un error que cometimos fue que luego de saludar a los estudiantes simplemente comenzamos la clase, sin presentarnos.*

Samantha: *Una de las debilidades que tuvimos fue que al saludarlos no consideramos a los estudiantes. No les dijimos nada de nosotros ni le dimos la oportunidad que ellos nos dijeran algo.*

Las reflexiones de los participantes permiten ahondar respecto a la autoeficacia en las estrategias de enseñanza. Los participantes en general tienden a indicar que fueron capaces de implementar actividades comunicativas de forma exitosa, con un objetivo claro y consiguiendo que los estudiantes se involucraran logrando usar el inglés. No obstante, hubo problemas en el inicio de la clase en algunos casos al no cumplir con establecer *rappor*t con los estudiantes.

En tercer lugar, el manejo de la clase emergió como tema recurrente en los ensayos reflexivos. Los comentarios positivos se refirieron principalmente al monitoreo exitoso de las actividades.

Martina: *Estuvimos monitoreando el trabajo de los estudiantes asegurándonos que todos estuvieran realizando las actividades y resolviendo cualquier duda. Demostramos que nos interesaba su aprendizaje.*

Henrique: *Al notar que los estudiantes eran algo tímidos en uno de los grupos y no estaban interactuando, me uní al grupo por un momento para hacer preguntas y mostrarles un camino que los llevara a entablar una conversación entre ellos.*

Estos comentarios muestran que los estudiantes fueron capaces de reconocerse ejecutando distintas formas de monitoreo, las cuales son clave para la entrega de retroalimentación oportuna y prevenir problemas de comportamiento. Por otra parte, los comentarios negativos relacionados al manejo de clase estuvieron relacionados al uso efectivo del tiempo de clase.

Claudia: *Como grupo tuvimos problemas usando apropiadamente el tiempo. Mis compañeros no pudieron realizar la actividad de cierre de forma adecuada porque se nos acababa el tiempo. Uno de mis errores fue que me olvidé de decirle a los estudiantes cuanto tiempo tenían para realizar la actividad por lo que no estaban listos cuando lo esperaba, pero creo es parte de acostumbrarse a ser profesora.*

Roberto: *El error más notorio fue nuestro manejo del tiempo. De hecho, hubo una parte completa de la clase que no realizamos debido a esto.*

Marcela: *En la segunda actividad de ejercitación, nos demoramos mucho revisando las respuestas. La razón por lo que esto ocurrió fue porque claramente manejamos mal el tiempo que se nos dio.*

Dentro de las habilidades claves de manejo de curso, el uso efectivo del tiempo en cada uno de los momentos de la clase es una de las esenciales. Los participantes que reconocen esto como una debilidad en sus reflexiones indican que esto derivó en tener que lidiar con dificultades que les impidieron implementar todas las actividades que habían preparado. Mientras que algunos estudiantes optaron por acortar actividades de ejercitación, logrando de todas formas cumplir con cada momento del inicio, desarrollo y cierre de las clases, otros grupos pasaron por alto esta dificultad lo cual les complicó poder realizar el cierre de la forma en la cual habían planificado. El manejo de clases en general ha sido identificado en varios estudios como una de las preocupaciones principales de los estudiantes al enfrentar sus experiencias de práctica al sentirse poco preparados para ello (Coşkun, 2013; Yusof et al., 2014). El pobre manejo del tiempo ha sido notado por profesores en formación de ILE que han sido partícipe de otras experiencias similares (Cortés-Seitz, 2020).

Por último, en lo que respecta a las emociones sentidas al enseñar, los comentarios de los estudiantes también fueron etiquetados en negativos y positivos. Con respecto a las emociones negativas, el nerviosismo emergió como la más importante. Por ejemplo, Jennifer y Paulina mencionaron lo siguiente en sus respectivos ensayos:

Jennifer: *Comenzamos la clase nerviosos, no sabíamos si los estudiantes se interesarían en lo que habíamos preparado. De hecho, nuestra clase estuvo débil al comienzo. Sin embargo, logramos enfrentar nuestra inseguridad y demostrar que teníamos confianza.*

Paulina: *Estaba nerviosa al comenzar la clase, porque no me siento aún que soy una profesora, pero mientras hacía la clase, mi voz y postura cambiaron y me sentí como autoridad ante los estudiantes.*

En el caso de las emociones positivas, la satisfacción y la felicidad fueron las que más se mencionaron en relación con la percepción de la experiencia de enseñanza obtenida en el contexto de AS.

Amanda: Primero, lo que más destaco de la experiencia es la felicidad que sentí mientras realizaba la clase y cuán importante es disfrutar mientras uno hace clases, aun cuando uno tenga muchas cosas que mejorar.

Los participantes que abordaron haber sentido emociones como el nerviosismo o inseguridad durante su clase, indicaron también haberlas superado en el transcurso de la misma. Este hallazgo es importante ya que muestra que estas instancias de enseñanza facilitan que los profesores en formación se asuman como docentes y tengan primeras experiencias de enseñanza que sean positivas. Estudios han mostrado que la AD está vinculada a los factores psicológicos del docente. Considerando que investigaciones han mostrado correlaciones negativas entre niveles de estrés y AD (Avanzi et al., 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2019), es posible indicar que una experiencia de enseñanza exitosa para un profesor en formación sirve como moderadora de las sensaciones negativas que la docencia les puede producir (Kim y Cho, 2014).

Los programas de formación de docentes generalmente se basan en instancias de prácticas formales para que los futuros docentes experimenten la enseñanza de primera mano al insertarse en establecimientos educacionales. No obstante, las instancias de práctica docente presentan grandes desafíos de naturaleza administrativa para las universidades que preparan a los futuros docentes (Escobar, 2007). Uno de estos desafíos es que, debido a la gran cantidad de profesores en formación y la poca disponibilidad de colegios, las prácticas formales son muy difíciles de implementar repetidamente durante la duración de un programa de estudio de pregrado. Junto con esto, también existen desafíos en las prácticas docentes en sí mismas, ya que se ha demostrado que estas muchas veces conllevan obstáculos para los cuales los docentes en formación no están preparados. Por ejemplo, la falta de materiales y equipos, la baja calidad de los textos que se tienen que utilizar y las expectativas poco realistas de los docentes mentores y supervisores (Ali et al., 2014; Sariçoban, 2016). Tener que lidiar con estas dificultades puede dañar la propia imagen de los profesores en formación, así como afectar negativamente sus deseos de seguir una carrera en la enseñanza, ya que las creencias negativas de uno mismo pueden incrementar las dificultades durante el desempeño profesional (Bandura, 2006; Digregorio y Liston, 2018) y resultan en altas tasas de deserción (Gaete-Silva et al., 2017; Ramakrishnan y Salleh, 2018; Wyatt, 2018). En el caso de la oportunidad de enseñanza descrita en el presente estudio, ninguno de los desafíos mencionados con anterioridad fue parte de la experiencia docente de los profesores en formación; en primer lugar, los estudiantes realizaron las clases en las instalaciones de la universidad por lo que contaron con el equipo que necesitaban; en segundo lugar, los profesores en formación crearon sus propias actividades por lo que no se vieron forzados a utilizar material que no les pareciese apropiado. Por último, los estudiantes escribieron sobre su experiencia mediante un ensayo reflexivo. Esta práctica permitió que los estudiantes analizaran de forma crítica el proceso de enseñanza y aprendizaje del cual fueron parte sin que esta estuviera determinada por la mirada de un supervisor externo.

5. Conclusiones

El presente estudio buscaba analizar el impacto que una experiencia de enseñanza AS tenía en el sentido de autoeficacia de un grupo de docentes de ILE en formación. Para ello, se empleó una metodología mixta la cual incorporó la aplicación de la encuesta TSES antes y después de que realizaran la experiencia de AS y la revisión de los ensayos reflexivos que escribieron de sus experiencias. La experiencia AS, por su parte, fue la planificación e implementación de una clase de inglés en talleres diseñados para estudiantes de colegio de primero y segundo medio.

Los resultados cuantitativos del estudio demostraron que la experiencia de AS impactó positivamente en todas las dimensiones del constructo de autoeficacia docente. Los tamaños del efecto, de hecho, fueron grandes para las cuatro diferencias calculadas mediante pruebas T (autoeficacia en estrategias de enseñanza, autoeficacia en gestión aula, autoeficacia en promover participación y autoeficacia total). Además, los ensayos reflexivos mostraron que los estudiantes fueron capaces de comenzar a verse como docentes que pueden implementar actividades comunicativas, manejar un curso y superar emociones negativas. Estos resultados sirven como evidencia a favor de la implementación de experiencias de enseñanza de AS previas a las prácticas pedagógicas formales.

En cuanto a las proyecciones de esta experiencia educativa, podría ser relevante realizar estudios longitudinales que exploren si la autoeficacia de los futuros docentes continúa desarrollándose de manera constante a medida que continúan adquiriendo experiencia en la enseñanza, y si estas, posteriormente, generan un impacto positivo en la experiencia que los profesores en formación tienen en las prácticas docentes formales del programa. Además, se puede realizar un estudio de naturaleza experimental en el cual ambos grupos realicen la experiencia didáctica de clases en el contexto de AS, pero donde solo uno de ellos tenga la instancia de realizar ensayos reflexivos. Esto permitiría saber con seguridad si son ambas partes complementarias de la experiencia didáctica o si basta con la experiencia enseñando para que los estudiantes incrementen su AD.

Tomando en cuenta los resultados positivos obtenidos en este estudio, se pueden hacer dos sugerencias para el contexto educativo universitario en cuanto a la formación de profesores:

1. Las universidades pueden hacer acuerdos con las escuelas para facilitar la implementación de propuestas de talleres basados en el AS como los implementados en este estudio. Esto permitiría facilitar que los profesores universitarios expliquen y promuevan la participación de los profesores en formación en actividades que les permitan incrementar su AD.
2. Los programas de formación de profesores de ILE deberían establecer instancias fuera de las prácticas docentes formales para desarrollar su sentido de autoeficacia. De esta manera, es posible que los profesores en formación puedan disfrutar en mayor medida de las instancias formales de práctica docente. Estas instancias contribuirían a la formación progresiva en las tareas docentes que la literatura especializada sugiere (Aghabari y Rahimi, 2020; Ávalos, 2009).

Creemos que estas dos sugerencias apuntan a lograr un andamiaje efectivo para los docentes en formación, el cual logre aminorar los potenciales obstáculos de la práctica docente formal al fomentar la AD de manera previa. Por último, es importante proyectar estudios en formación inicial docente de profesores de inglés que aborden la AD en sintonía con otras áreas que están siendo actualmente investigadas en Chile tales como el desarrollo de la alfabetización en evaluación para ILE (Villa Larenas et al., 2023), la percepción y uso del material didáctico disponible (Carcamo, 2023; Lizasoain & Vargas Mutizabal, 2023) y su relación con variables como el conocimiento metacognitivo y la ansiedad (Donoso, 2022; Véliz-Campos et al., 2023).

Agradecimientos

El autor agradece el apoyo del Grupo de Investigación IDI durante el desarrollo del presente manuscrito.

Referencias

- Aghabarari, M., y Rahimi, M. (2020). EFL teachers' conceptions of professional development during the practicum: Retrospective perceptions and prospective insights. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(6). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00084-0>.
- Aguedad, M., y Almeida, A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 167-180. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>.
- Ali, M. S., Othman, A. J., y Karim, A. F. A. (2014). Issues and concerns faced by undergraduate language student teachers during teaching practicum experiences. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 22-30. <https://ejournal.um.edu.my/index.php/MO-JES/article/view/12837>.
- Alibakshi, G., Nikdel, F., y Labbafi, A. (2020). Exploring the consequences of teachers' self-efficacy: a case of teachers of English as a foreign language. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(23). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00102-1>.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 43-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500012>.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(E), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., y Skaalvik, E. M. (2012). Cross-validation of the Norwegian teacher's self-efficacy scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>.
- Bakar, N. S. A., Maat, S. M., y Rosli, R. (2018). A Systematic Review of Teacher's Self-efficacy and Technology Integration. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(8), 540-557. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i8/4611>.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>.
- Bautista, N., y Boone, W. (2015). Exploring the impact of TeachMe™ lab virtual classroom teaching simulation on early childhood education majors' self-efficacy beliefs. *Journal of Science Teacher Education*, 26(3), 237-262. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9418-8>.
- Bell, K. (2018). *Game on! Gamification, gameful design, and the rise of the game educator*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Berg, D., y Smith, L. (2018). The effect of school-based experience on preservice teachers' self-efficacy beliefs. *Issues in Educational Research*, 28(3), 530-544. <http://www.iier.org.au/iier28/berg.pdf>.
- Bernadowski, C., Perry, R., y Del Greco, R. (2013). Improving preservice teachers' self-efficacy through service learning: Lessons learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Carcamo, B. (2023). The Issue of Readability in the Chilean EFL Textbook. *HOW*, 30(2), 135-155. <https://doi.org/10.19183/how.30.2.739>.
- Chacón Corzo, C. (2006). Las creencias de autoeficacia percibida: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968869>.
- Chen, Z., y Goh, C. (2011). Teaching oral English in higher education: Challenges to EFL teachers. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 333-345. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.546527>.
- Clark, S., y Newberry, M. (2018). Are we building preservice Teacher self-efficacy? A large-scale study examining Teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>.
- Cornejo-Abarca, J. (2014). Prácticas profesionales durante la formación inicial docente: análisis y optimización de sus aportes a los que aprenden y a los que enseñan a aprender "a enseñar". *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 239-256. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200014>.
- Cortés-Seitz, T. (2020). Impacto de la metodología de Aprendizaje-Servicio del Programa de Capacitación de profesores de inglés extranjero para estudiantes chilenos desfavorecidos. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 93-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300093>.
- Coşkun, A. (2013). Stress in English language teaching practicum: the views of all stakeholders. *H.U. Journal of Education*, 28(3), 97-110. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/213-published.pdf>.
- Creswell, J., y Creswell, J. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.)*. Los Angeles: SAGE.
- Darling-Hammond, L., Furger, R., Shields, P. M., y Sutchter, L. (2016). *Addressing California's emerging teacher shortage: An analysis of sources and solutions*. California: Learning Policy Institute.
- Dias-Lacy, S., y Guirguis, R. (2017). Challenges for new teachers and ways of coping with them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>.

- Díaz Maggioli, G. (2023). Andamiaje: a casi medio siglo de su creación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3251>.
- Digregorio, N., y Liston, D. (2018). Experiencing technical difficulties: Teacher self-efficacy in instructional technology. In Hodges, C. (ed.), *Self-efficacy in instructional technology contexts* (pp. 103-117). Cham: Springer International Publishing.
- Donoso, E. (2022). Estudio la relación entre el conocimiento metalingüístico y la competencia comunicativa de futuros profesores de inglés chilenos. *Rastros Rostros*, 22(1), 1-16. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.01.04>.
- Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Calidad en la educación*, 32, 150-165. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n32.154>.
- Eğnili, I., y Solhi, M. (2021). The impact of practicum on pre-service EFL teachers' self-efficacy beliefs: First step into professionalism. *International Journal of Education*, 9(4), 223-235. <http://dx.doi.org/10.34293/education.v9i4.4135>.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes. *Acción Pedagógica*, 16, 182-193.
- Fernández-Viciano, A., y Fernández-Costales, A. (2019). La autoeficacia percibida en los futuros docentes de inglés de educación primaria. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(4), 216-233. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11719>.
- Gaete-Silva, A., Castro-Navarrete, Pino-Conejeros, F., y Mansilla-Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1). 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>.
- González-Escobar, M., Silva-Pela, I., Precht Gandarillas, A., y Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en américa latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>.
- Grain, K., y Lund, D. (2018). The social justice turn in service-learning: cultivating "critical hope" and engaging with despair. En D. Lund (Ed.), *The Wiley International Handbook of Service-Learning for social justice* (pp. 3-25). NJ: Wiley Blackwell.
- Gutzweiler, R., Pfeiffer, S. y In-Albon, T. (2022). 'I can succeed at this': engagement in service learning in schools enhances university students' self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 47(12), 2359-2552. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2091126>.
- Hernández-del Campo, M., Quezada-Bravo, A., y Venegas-Mejías, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Educación y Educadores*, 19(3), 357-369. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.3>.
- Howitt, D., y Cramer, D. (2017). *Understanding statistics in psychology with SPSS* (7th ed.). New York/London: Pearson.
- Hirmas, C., y Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: OEI.
- Jensen, J., y Howard, M. (2014). The effects of time in the development of complexity and accuracy during study abroad. En L. Roberts, I. Vedder & J. Hulstijn (Eds.), *EUROSLA Yearbook* (pp. 31-64). Philadelphia: John Benjamins.
- Karakaş, A., y Yükselir, C. (2020). Engaging pre-service EFL teachers in reflection through video-mediated team micro-teaching and guided discussions. *Reflective Practice*, 22(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1860927>.

- Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., y Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44, 93-113. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6>.
- Kim, H., y Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, teacher efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>.
- Knoblauch, D., y Chase, M. (2015). Rural, suburban, and urban schools: The impact of school setting on the efficacy beliefs and attributions of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.001>.
- Knoblauch, D., y Woolfolk Hoy, A. (2008). Maybe I can teach those kids: The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 166-179. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.05.005>.
- Lizasoain, A., y Vargas Mutizabal, J. (2023). Percepciones de los docentes de inglés chilenos acerca de los libros de texto utilizados en establecimientos escolares públicos y privados en Chile. *Calidad en la Educación*, (58), 35-68. <https://doi.org/10.31619/caledu.n58.1274>.
- Martinsen, R., Baker, W., Dewey, D., Bown, J., y Johnson, C. (2010). Exploring diverse settings for language acquisition and use. Comparing study abroad, service learning abroad, and foreign language housing. *Applied Language Learning*, 20(1-2), 45-69. <https://scholarsarchive.byu.edu/facpub/5909/>.
- Ramakrishnan, R., y Salleh, N. M. (2018). Teacher's Self-Efficacy: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(12), 2379-2402. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v8-i12/5448>.
- Reyes-Cruz, M. (2020). Emociones y sentido de autoeficacia de los futuros profesores de inglés. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e25, 1-14. <https://doi.org/10.24320/re-die.2020.22.e25.2686>.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80,1-28.
- Salam, M., Awang Iskandar, D.N., Ibrahim D.H.A., y Shoaib Farooq, M. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Educ. Rev.* 20, 573-593. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09580-6>.
- Sarıçoban, A. (2016). Foreign language teaching practicum beliefs of student teachers. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 12(1), 166-176. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/484>.
- Simsek, M. (2020). The impact of service-learning on EFL teacher candidates' academic and personal development. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 1-17. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.1>.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, E. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: Relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(7), 1400-1424. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104>.
- Susoy, Z. (2015). Watch your teaching: A reflection strategy for EFL Pre-service teachers through video recordings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 163-171. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.501>.
- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1).

- Tschannen-Moran, M., y Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>.
- Véliz-Campos, M., Villegas, C., y Véliz, L. (2023). Foreign language anxiety in online and in-person learning environments: a case from Chile. *Language Teaching Research Quarterly*, 35, 37-56.
- Villa Larenas, S., y Brunfaut, T. (2023). But who trains the language teacher educator who trains the language teacher? An empirical investigation of Chilean EFL teacher educators' language assessment literacy. *Language Testing*, 40(3), 463-492. <https://doi.org/10.1177/02655322221134218>.
- Vo, Kim, Pang, V., y Lee, K. (2018). Teaching Practicum of an English Teacher Education Program in Vietnam: From Expectations to Reality. *Journal of Nusantara Studies*, 3(2), 32-40. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol3iss2pp32-40>.
- Wood, D. J., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.
- Wyatt, M. (2018). 'Language teachers' self-efficacy beliefs: A review of the literature (2005-2016)'. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 92-120. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.6>.
- Xue, Y. (2022). The role of teachers' self-efficacy and emotional resilience in appraisal of learners' success. *Front. Psychol*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.817388>.
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., y Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103521. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>.
- Yilmaz, C. (2011). Teacher's perceptions of self-efficacy, English proficiency, and instructional strategies. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 39(1), 91-100. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.1.91>.
- Yusof, N.F., Yusof, A., Ali, A.B., Yusoff, C., Farza, M.N., y Nawai, N.B. (2014). Student teachers perception towards teaching practicum programme. *International journal for innovation education and research*, 2, 121-130. <https://doi.org/10.31686/ijier.vol2.iss10.253>.
- Zee, M., y Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/003465431562680>.



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>

Efectos de la Educación a Distancia en Educación Primaria durante el confinamiento y propuestas para el desarrollo de la Competencia Digital Docente

María Pérez-Alia^a y Paola Perochena-González^b


Universidad de Castilla La Mancha, Toledo^a. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED^b, España


Recibido: 04 de enero 2023 - Revisado: 05 de junio 2023 - Aceptado: 03 de julio 2023

RESUMEN

El confinamiento provocado a causa de la pandemia por el COVID-19 en marzo de 2020 obligó a trasladar la enseñanza presencial de las escuelas, a la educación en los hogares, gracias a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Sin embargo, no todos los alumnos ni docentes afrontaron la situación en las mismas condiciones sociales. En este trabajo, el objetivo principal es analizar el impacto que ha causado el cierre de los centros educativos, y, en consecuencia, la puesta en marcha de la Enseñanza a Distancia (EaD) en la etapa de Educación Primaria en España. Para ello, mediante el método documental, se han consultado diferentes artículos científicos extraídos de fuentes académicas, aplicándose términos de búsqueda y criterios de selección para su inclusión. Los resultados indican que, con el confinamiento y la EaD se han incrementado las desigualdades educativas, socio-familiares y digitales ya presentes en la sociedad española. Además, que esta modalidad de educación asume tanto beneficios como desventajas. En el artículo también se presentan recomendaciones para ayudar a los agentes educativos que tienen que impartir la EaD y cuya Competencia Digital Docente (DigitalProf) aún se encuentra en niveles iniciales. El fin es prevenir, dado el caso, algunos de los problemas provocados por la ausencia de formación en dicho ámbito. Así, el manual diseñado favorece el camino hacia la adquisición de la DigitalProf, recientemente impulsada por el Gobierno Español para todo el sistema educativo.

*Correspondencia: María Pérez-Alia (M. Pérez-Alia).

 <https://orcid.org/0000-0002-3288-6374> (m_perez_a@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-7287-9040> (paola.perochena@edu.uned.es)

Palabras clave: Covid-19, Confinamiento, Educación a Distancia (EaD), Efectos, Educación Primaria, Manual para la Educación a distancia.

Effects of Distance Education in Primary Education stage during lockdown and proposals for the development of Digital Teaching Competence

ABSTRACT

The lockdown caused by the COVID-19 pandemic in March 2020 forced the transfer of face-to-face teaching from schools to home education, thanks to the Information and Communication Technologies (ICT). However, not all students or teachers faced the situation with the same conditions. This article pretends to analyze the impact caused by the closure of schools and, consequently, the implementation of Distance Learning in Primary Education in Spain. For this, different scientific articles extracted from academic sources have been consulted, applying search terms and selection criteria for their inclusion. The results show that, with lockdown and Distance Education, educational inequality, socio-family and digital inequalities, already present in Spanish society, have increased exponentially. In addition, this modality of education assumes both advantages and disadvantages. A practical part is also exposed in this article, where recommendations are presented to help educational agents who have to teach Distance Learning and who lack prior digital knowledge. The purpose is to prevent, where appropriate, some of the problems caused by the lack of training in this field. Thus, it is estimated that the manual offers a greater number of strengths and opportunities than weaknesses and threats, although work must continue on its improvement.

Keywords: Covid-19, lockdown, Distance Learning, Effects, Primary Education, Manual for distance learning.

1. Introducción

La emergencia y crisis sanitaria provocada por el COVID-19 en marzo de 2020, obligó a las autoridades españolas a decretar el estado de alarma el día 14 de ese mes, afectando a todas las esferas vitales de los individuos. En referencia a la educativa, se cerraron completamente todas las escuelas del país como medida extraordinaria, pues todas las disposiciones tomadas pretendían reducir el contacto humano para disminuir la propagación del virus. Como consecuencia, los hogares pasaron a ser el escenario principal del proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que incluso en una situación emergente como esta, la educación debe seguir garantizándose al tratarse de un Derecho Humano Fundamental universalmente reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH); este derecho educativo debe avalar el acceso a la educación y al contenido ([Asamblea General de la ONU, 1948](#)).

En consecuencia, las autoridades administrativas y educativas pusieron en marcha las clases a distancia, de modo sincrónico y/o asincrónico a través de plataformas digitales. Este hecho supuso un desafío para aquellos docentes, estudiantes y familias que se dedicaban a la enseñanza meramente presencial y que era la primera vez que se enfrentaban a este escenario, teniendo que adaptarse a este modelo implantado en un espacio muy corto de tiempo. Además, es importante señalar que, hasta ese momento, todo el sistema educativo no universitario en España estaba diseñado para llevarse a cabo de forma presencial.

Los objetivos del presente artículo son:

Objetivo general:

- Analizar las consecuencias positivas y negativas del cierre de los centros educativos, y, con ello, la puesta en marcha de la Enseñanza a Distancia (EaD) en la etapa de Educación Primaria (EP) en España para proponer un material informativo dirigido a docentes que apoye el desarrollo de la Competencia Digital Docente (DigitalProf).

Objetivos específicos:

- Describir el contexto en el que surge la (EaD) en la Etapa de (EP) y conceptualizar dicho término.
- Identificar los efectos de la Educación a Distancia (EaD) en la EP y comparar los beneficios y desventajas de la EaD a partir de un análisis bibliográfico.
- Describir y contextualizar la DigitalProf para diseñar un material informativo que apoye su desarrollo en agentes educativos de EP.

El texto está estructurado en dos partes. La primera recoge la fundamentación teórica en la que se analizan diferentes estudios e investigaciones sobre las consecuencias del cierre de los centros educativos y la aplicación de la EaD en la etapa EP. En la segunda se formulan propuestas y se diseña un material informativo para los implicados en esta etapa ante una hipotética nueva situación igual o similar; así como para el desarrollo de la DigitalProf en los primeros niveles.

Una vez delimitado los objetivos se buscó documentación que cumpliesen las siguientes cuatro condiciones:

- Publicados sobre la pandemia provocada por el COVID-19 en España.
- Publicados en revistas académicas o bases de datos fiables con contenido de investigaciones de carácter educativo y social.
- Artículos de revistas españolas y/o internacionales.
- Artículos referidos a la etapa de Educación Primaria primordialmente.
- Artículos escritos en español y/o en inglés.

2. Antecedentes

A finales del 2019, en China, se descubre un nuevo coronavirus; estos son una familia formada por muchos coronavirus que causan enfermedades en animales y humanos. En el caso de las personas, provocan infecciones respiratorias de distinta gravedad (Pérez et al., 2020). Dentro de ese grupo, se encuentra el COVID-19, desconocido hasta ese momento. Al comienzo, los síntomas eran poco conocidos y no estaban determinados, pues eran parecidos a los de la gripe común. Posteriormente, se observó que también causaba cuadros clínicos graves, llegando, en el peor de los casos, a la muerte (Pérez et al., 2020).

El número de personas infectadas aumentó exponencialmente en todo el mundo. Por eso, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) elevó la alerta a pandemia internacional. Los hechos evolucionaron a una velocidad extremadamente rápida iniciando una crisis sanitaria sin precedentes y de magnitud histórica a nivel mundial.

Para hacer frente a la pandemia, el Gobierno de España declaró el 14 de marzo de 2020 el “estado de alarma, excepción y sitio” en todo el Territorio Nacional, con el fin de proteger la salud y seguridad de los ciudadanos, contener la propagación de la enfermedad y reforzar el sistema de salud pública ([Real Decreto 463/2020](#)). En este sentido, se limitaba la libertad de circulación de las personas, quedando todos confinados en casa, exclusivamente se podía salir a: comprar productos de primera necesidad, acudir a centros sanitarios, asistir/acompañar a personas necesitadas o causas de fuerza mayor ([Real Decreto 463/2020](#)).

En el Real Decreto 463/2020 por el que se decreta el estado de alarma, quedan establecidas las medidas de contención en el ámbito educativo y de formación:

1. Se suspende la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas, ciclos, grados, cursos y niveles de enseñanza contemplados en el artículo 3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incluida la enseñanza universitaria, así como cualesquiera otras actividades educativas o de formación impartidas en otros centros públicos o privados.
2. Durante el período de suspensión se mantendrán las actividades educativas a través de las modalidades a distancia y «online», siempre que resulte posible” ([Real Decreto 463/2020](#)).

La vuelta a los centros escolares se realizó presencialmente en septiembre de 2020, cumpliéndose con normas de: distancia social de dos metros, ventilación en espacios cerrados y uso obligatorio de la mascarilla tapando nariz y boca tanto en alumnos como docentes ([Real Decreto-Ley 8/2021](#)). Por lo anterior, la pandemia provocada por el COVID-19 supuso un cambio radical para la vida de los ciudadanos a nivel global, marcando también el funcionamiento del ámbito educativo, en el que se va a centrar el presente artículo.

3. Metodología

La metodología empleada ha sido la investigación documental. Esta permite, a través de normas internacionales, referir y citar aquellos documentos que informan sobre las investigaciones realizadas en distintos contextos y lenguas. Esta se desprende de la aplicación de los métodos generales de investigación, sistematizando el informe de resultados, ocupándose del análisis de investigaciones rigurosas realizadas previamente, obteniendo conclusiones a partir de autores de referencia.

El proceso de investigación documental se caracteriza por ([Chong, 2007](#)):

- i. Selección del tema y delimitación del problema - véase el apartado anterior.
- ii. Búsqueda e identificación de fuentes y fichas bibliográficas: En este paso se han seleccionado un elenco de descriptores: pandemia, educación, confinamiento, efectos, educación a distancia, distancia, COVID-19, España, beneficios, desventajas, pros, contras, consecuencias, y los booleanos “y”, “o” en buscadores como Google Académico, Dialnet, Biblioteca de la UNED, Scielo y PubMed en castellano e inglés.
- iii. Análisis y sistematización de datos tras la lectura de las obras: organización de la información identificando aspectos comunes y discordantes entre los autores.
- iv. Integración, redacción y presentación del trabajo en un producto final, un artículo.

4. Educación a Distancia: Definición y efectos

4.1. Definición

Tras la masificación de la EaD durante el confinamiento, se han empleado términos como: educación a distancia, educación *online*, educación telemática, educación digital, educación virtual, educación en línea, educación basada en Internet, *e-learning*, entre otros, para referirse a la situación en la que el maestro y el alumno no están juntos físicamente en gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), mediatizando tecnológicamente la comunicación (García, 2014; 2020). Sin embargo, las teorías pedagógicas todavía no la han consensuado conceptualmente; los vocablos utilizados reflejan la ambigüedad de los roles y funciones (Guri y Gros, 2011).

El uso del término “Educación a Distancia” se justifica, por un lado, por la palabra “educación” que se refiere a los dos agentes principales del proceso —docente y discente— y a las dos acciones más propias de cada uno de ellos, enseñar y aprender, respectivamente. Esta requiere la planificación e implementación de la enseñanza intencionada por parte de los maestros, y el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. Además, la palabra “distancia” quedó obsoleta y poco atractiva por parecer de categoría inferior, por lo que se buscaron términos sustituyentes: “en línea” o “virtual” aunque, sigue habiendo resistencias para aceptarlas, siendo “a distancia” la que mejor encaja. Al final, la EaD es soportada en recursos electrónicos, en la web o en línea, siempre que todo el proceso se lleve a cabo vía internet (García, 2014; 2020).

A pesar de la complicación para ofrecer una definición delimitada, aceptada y consensuada sobre el concepto “Educación a Distancia”, muchos coinciden en determinados aspectos como que los alumnos y profesores no se encuentran en el mismo espacio físico, sin producirse una separación absoluta entre dichos agentes, pues siempre hay posibilidad de comunicarse (Ileana, 2003).

Algunas características de la EaD son: (García, 2007; 2014; 2020; Ileana, 2003).

- Separación del profesor/formador y del docente en la dimensión espacio-temporal, en todo o una parte del tiempo de formación.
- El discente puede estudiar autónomamente, siendo él quien controla el proceso; Como resultado, toma consciencia de sus habilidades, capacidades y valora el propio esfuerzo.
- Hay una institución que soporta con recursos humanos y materiales, planifica, diseña y realiza el seguimiento del proceso de enseñanza - aprendizaje a través de la tutoría.
- La comunicación puede ser asíncrona o síncrona y multidireccional: propiciando el diálogo entre los distintos miembros.
- Existe interacción entre los contenidos y los recursos tecnológicos.
- Está basada y soportada en recursos digitales.
- Es un punto medio entre el aprendizaje autónomo, y el aprendizaje tradicional en grupo, en dependencia del cara a cara.

En la EaD la función y el rol del maestro sigue siendo fundamental porque se convierte en diseñador de propuestas teniendo apoyo institucional para la virtualización de los materiales; se vuelve gestor de los procesos soportados en medios distintos; es orientador apoyándose y basándose en los sistemas y comunicación de las tecnologías; es proveedor de recursos y de información, pues tiene que enseñar a filtrar, procesar, seleccionar y recopilar el conoci-

miento; en los sistemas digitales genera ambientes de aprendizaje apoyados en sistemas con soportes virtuales, también es el supervisor y evaluador, adaptándose en todo momento a los nuevos sistemas (García, 2007).

La EaD no reside exclusivamente en el uso de las TIC, sino que para que esta sea exitosa, el docente y el estudiante deben colaborar (Atarama, 2020). También intervienen los planes y los programas de estudio, la misión y la visión por parte de los centros escolares o la planificación del maestro. La EaD no consiste solo en trasladar los contenidos del aula presencial al ámbito digital, sino que es necesario realizar un trabajo de expertos en educación con una estructura correcta, asegurándose una continuidad de estudio (Mendoza, 2020).

4.2. Efectos

En consecuencia, a la EaD los maestros se enfocaron principalmente en fomentar el uso de las TIC, pues los recursos digitales habían tomado protagonismo, aplicando modelos innovadores que fomentasen el aprendizaje colaborativo, el desarrollo de habilidades cognitivas, y la capacidad de análisis de los estudiantes (Atarama, 2020). Así, las redes sociales recibieron más atención durante este periodo, no solo por su fácil manejo, sino también por sus beneficios en el desarrollo de la enseñanza (Ochoa y Torres, 2021).

El rol de los educadores es planificar y acompañar durante el proceso de E-A de sus estudiantes, garantizando que se cumplen los objetivos, sin olvidar que el proceso educativo en el aula no depende exclusivamente de él (Mendoza, 2020; Ochoa y Torres, 2021).

Este cambio inesperado e instantáneo en la educación ha servido como oportunidad para centrarse en la adquisición de las competencias digitales, en el aprendizaje colaborativo, la autonomía, la organización del tiempo o habilidades tecnológicas y digitales, entre otras (Ochoa y Torres, 2021).

4.2.1. Cambio en la metodología de enseñanza

Como hemos visto en el apartado anterior, los docentes se vieron obligados a cambiar los métodos de enseñanza-aprendizaje y adaptarse a la estructura didáctica impuesta por las plataformas digitales. El reto principal residía en no reducir lo presencial a lo telemático; por ello, los profesores optaron por implementar recursos y metodologías activas ya conocidas, adaptándolas a las herramientas y estilos de aprendizaje de los alumnos, y de su consecuente evaluación.

El uso de metodologías activas –*visual thinking*, aula invertida o gamificación - se puso de relieve debido al impacto positivo y significativo que tienen en el aprendizaje del alumnado al resultar motivante para ellos y adquirir competencias y habilidades para su desarrollo profesional, como la inteligencia emocional, el compromiso con el trabajo, la tarea y el aprendizaje. (Aristizábal Hernán et al., 2016; Carrascal et al., 2020). Se apostó por propuestas que ofrecían desafíos con diferentes niveles de complejidad, una mezcla entre lo cognitivo y lo emocional, donde se fortalecían los procesos de comunicación con sus iguales y de planificación de estrategias individuales y colectivas (Lion, 2020). Además, se favorecía la educación inclusiva (reto aún mayor en la etapa de Educación Primaria que en cualquier otra etapa educativa), garantizando la atención a todos los estudiantes, y aumentando su participación en las clases (Salvador, 2021).

En ese contexto de enseñanza, se diseñaron propuestas educativas relativas, contextualizadas y con verdadero sentido pedagógico. Los maestros tuvieron que (Lion, 2020):

- i. Considerar qué merecía la pena ser diseñado digitalmente.
- ii. Tener en cuenta cuáles de todos los contenidos disponibles en la red son de enriquecimiento y útiles para sus alumnos.
- iii. Conjugar lo cognitivo con lo emocional: la metodología de aprendizaje no giraba únicamente entorno a los contenidos, sino que había que dar peso también a lo sentimental.
- iv. Reflexionar sobre cómo atender la diversidad: No se podían abandonar las medidas inclusivas que se tenían en la enseñanza presencial, había que adaptarlas a la EaD.
- v. Trabajar y presentar los contenidos con múltiples formatos para responder a todas las características y condiciones de los discentes.
- vi. Valorar la importancia de centrarse en pocos contenidos, pero generando producciones estrechamente relacionadas con la realidad. Había que comprometer a los alumnos y promover su interés por aprender, crear y externalizar.

Las metodologías de enseñanza se vieron modificadas porque la tecnología incentiva a la creatividad, al diálogo y al trabajo colaborativo con personas que se encuentran en otro entorno. Además, se pusieron en marcha medidas iniciadas por las administraciones, como, por ejemplo, la proyección de canales educativos en la televisión abierta, en colaboración con Radio Televisión Española durante cinco horas diarias en horario infantil (Díez Gutiérrez y Gajardo Espinoza, 2020; García, 2021).

4.2.2 Cambio en los Métodos e Instrumentos de Evaluación

Junto a las transformaciones metodológicas, se dieron cambios en los métodos e instrumentos de evaluación, la cual debía seguir cumpliendo con características mínimas: ser sistemática, formativa o procesual, ofrecer una retroalimentación realista sobre el progreso —o no— de cada alumno involucrado en el proceso. Es en esta última donde aguanta el desafío: evaluar a distancia y obtener un resultado objetivo (Jiménez y Martínez, 2020).

Es seguro que, enseñando a distancia, se pueden continuar utilizando algunas herramientas de evaluación de la enseñanza presencial, como los exámenes, la puntuación de tareas, o las conversaciones individuales. Otras, por el contrario, no: evaluación del comportamiento, la asistencia, o la observación directa; pues al realizarse un cambio drástico de la situación de enseñanza, los escolares tienden a comportarse diferente, la asistencia, en ocasiones, depende de factores externos, y tampoco es posible observar a todos (porque algunos no tienen cámara, por ejemplo). No obstante, el problema se extiende al plantearse las siguientes preocupaciones entre los docentes:

¿Ha realizado el alumno el examen solo? ¿Ha consultado material de apoyo? ¿Recibió ayuda extra? ¿Realizarlo a distancia demuestra su conocimiento real? (Jiménez y Martínez, 2020). Para combatir estas complicaciones aparecieron diversas soluciones: Algunos maestros optaron por realizar solo una evaluación final, y los alumnos recibían una calificación numérica, pero que no demostraba fielmente la adquisición de conocimientos; otros no hicieron ningún tipo de evaluación, considerando solo los resultados de la primera y segunda evaluación realizadas presencialmente; un tercer grupo, que evaluó exclusivamente los trabajos y proyectos hechos durante el confinamiento. Queda demostrado que es un deber innovar en la evaluación educativa a distancia (Corral y De Juan, 2021).

El cómo y qué evaluar se convirtieron en una inquietud para los docentes. Cada comunidad autónoma adoptó su propia política, generando principalmente dos enfoques: uno “progresista”, cuyo fin era asentar los aprendizajes básicos y relevantes, el apoyo emocional y la evaluación formativa, donde la tercera evaluación se consideró como “no calificable”. La otra

perspectiva más “conservadora”, con la que se enseñaron nuevos contenidos, se evaluaron, y no se podía promocionar ni titular con asignaturas suspensas. Empero, hay un conjunto de medidas que han generado un consenso pedagógico positivo de cara a las futuras políticas educativas en España en torno a “no dejar a nadie atrás”, la flexibilización del proceso educativo, la evaluación como mejora, la potenciación del uso didáctico de las tecnologías y el apoyo y refuerzo (Díez Gutiérrez y Gajardo Espinoza, 2020).

En suma, la evaluación a distancia de forma veraz fue, es, y seguirá siendo un aspecto muy discutible entre todos los miembros de la comunidad educativa, ya que existen muchos factores internos y externos que determinan la asignación de una calificación, que no demuestra francamente el aprendizaje del individuo (Jiménez y Martínez, 2020).

4.2.3. Desigualdades Tecnológicas, Educativas y Socio-Familiares.

En el escenario de la EaD se suceden diversas desigualdades e inquietudes de carácter tecnológico, educativo y socio-familiar; en otras palabras, los individuos se enfrentaron a esta modalidad de enseñanza con desigual fortuna. A continuación, se ponen de manifiesto las tres brechas citadas anteriormente, que se han manifestado en mayor o menor medida entre las clases sociales de la población.

En primer lugar, la brecha digital. Se refiere, por un lado, según Ballestero (2003): “Fuerte desigualdad que surge en las sociedades por la diferencia entre los que acceden a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación e incorporan su uso en la vida cotidiana y aquellos que no pueden saber o acceder (p.1)”. En las sociedades tecnológicamente avanzadas, esta aparece como una manifestación de desigualdad social, afectando, habitualmente a los sectores de la población en riesgo de exclusión o vulnerabilidad y a las familias con bajos ingresos económicos, y niveles académicos, excluyéndolos, como consecuencia, de la sociedad. Según el INE, la carencia de dispositivos electrónicos en los hogares es mayor, cuanto menor es la renta y/o el nivel de formación de los padres, madres, y/o tutores legales (Cabrera et al., 2020). Otros estudios establecen que esta situación está presente en aproximadamente un 25% de las viviendas españolas (Montenegro et al., 2020).

Asimismo, la desigualdad digital hace referencia a los problemas de ausencia de competencias digitales (Cabrera et al., 2020; Rodicio-García et al., 2020). En el contexto educativo, la desigualdad se produce tanto en alumnos como en familiares (quienes acompañaron durante el confinamiento a los niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje), porque presentan dificultades de compatibilidad con el uso, y falta de formación y habilidades tecnológicas (Cabrera et al., 2020). Que los estudiantes hayan nacido en la era digital, no es una condición suficiente para admitir que son competentes en este ámbito (Rodicio-García et al., 2020).

De igual manera, la brecha digital entre los profesores: para algunos, la suspensión de la actividad docente presencial no supuso ningún reto debido a la dominación de las TIC. En cambio, para los que carecían de habilidades en esta área, sí lo supuso; vivieron situaciones de desbordamiento y agobio por la exigencia forzosa e inmediata de transformar la docencia a un ámbito nuevo y desconocido para ellos (Tarabini, 2020).

Por ende, la brecha digital ha sido un *hándicap* para la adquisición de conocimientos, lo que llevó a muchos expertos a plantearse cómo esta diferencia afectaría al logro de los objetivos mínimos de aprendizaje en los alumnos de Educación Primaria. Por tanto, de esta brecha se desprende también la brecha educativa, al condicionar qué aprende cada individuo.

Relacionada con la desigualdad digital y educativa, aparece la desigualdad socio-familiar, determinante de la misma manera que las anteriores en los resultados de aprendizaje. Los padres, madres, y tutores del estudiantado desde principios del Siglo XX, tenían una relación

mínima con la escuela, de carácter unidireccional, como si se tratasen de dos burbujas independientes sin ningún tipo de trato entre ellas (Hurtado, 2020). Sin embargo, tras el cierre de las escuelas, este hecho dio un giro y los familiares aceptaron inmediatamente el rol de maestros, participando de manera activa en el proceso de enseñanza – aprendizaje (E-A) de sus hijos. Su intervención variaba desde el recibimiento de mensajes vía correo electrónico o vía *Whatsapp*, hasta la participación en la realización de las tareas o proyectos. En ese contexto, la ayuda parental en los trabajos escolares se convirtió en un eslabón fundamental para el proceso formativo, condicionando la trayectoria escolar de los menores (Cabrera et al., 2020).

Con todo, el problema aparece cuando el perfil familiar se caracteriza por ser incultos digitales y funcionales (Vivanco, 2020) o no tener suficiente nivel académico como para estimular el aprendizaje, debido a que es complicado ofrecer refuerzo en una asignatura que no entiende ni uno mismo (Cabrera, 2020) o incluso cuando los adultos tienen que compaginar el trabajo con las tareas del alumno, disponiendo de menos tiempo para atenderles (Vicente et al., 2020). Los padres y madres que más instrucción poseen suelen ser familias de más de dos progenitores, teniendo más opciones realistas de apoyar a sus hijos (Cabrera et al., 2020). En contraposición, el alumnado que vive en familias de clase obrera y/o monoparentales, tienen menos probabilidades de que sus padres les apoyen en su aprendizaje (Cabrera, 2020). Así, se encuentran en desventaja con aquellos que sí gozan de dicho apoyo. Por lo tanto, la diferencia de ambientes familiares tuvo un efecto directo en los resultados de aprendizaje de los alumnos durante el confinamiento.

Autores hallaron que:

[l]as madres y los padres con poca formación empiezan a percibir la falta de conocimientos cuanto los hijos todavía están en primaria (...) entre las madres con hijos/as de 11-12 años y con menor capital escolar, más de dos tercios (68,5%) afirma que en muchas o bastantes ocasiones les falta conocimiento para ayudarlos, situación en la que se ve sólo el 6,1% por ciento de hogares de madres con estudios universitarios (...) diferencias se agravan cuando se trata de hijos/as de 15-16 años (Martín y Bruquetas, 2014, p. 386).

Dicha situación ha empeorado en mayor nivel debido a las desigualdades creadas por la falta de conocimiento en el uso de las TIC (Cabrera et al., 2020). Atendiendo a los resultados obtenidos por Jacovkis y Tarabini (2021), los escolares afirman haber encontrado mayores dificultades para continuar con el curso a distancia debido a la falta de guía por parte de sus progenitores en el proceso educativo.

Luego, tan solo son algunos los alumnos que corren el riesgo de quedarse atrás por no tener apoyo parental. Se puede afirmar así, que la desigualdad familiar, causa un rendimiento académico menor, y, por lo tanto, una desigualdad educativa entre los miembros de EP, pues no todos afrontaron en la misma condición la implantación de la Educación a Distancia (Cabrera, 2020).

En conclusión, la desigualdad de oportunidades ha sido uno de los mayores efectos desencadenados por la educación a distancia, condicionando de forma directa el rendimiento académico de los alumnos en función de los recursos socioeconómicos, digitales y culturales de cada sujeto. Como resultado, no todos han alcanzado el mismo nivel de aprendizaje, e incluso un porcentaje relativamente alto del alumnado no ha conseguido los objetivos mínimos que se suponían para el periodo de confinamiento (Leiva Vela, 2021; Sanz et al., 2020). En general, es posible decir que formar parte de una familia con recursos tecnológicos, padres y madres con formación superior y contar con ayuda en la realización de las tareas escolares, mejora sustancialmente las opciones de seguir exitosamente la EaD. En la siguiente figura (Figura 1) se muestra una infografía sobre la relación entre los tres tipos de desigualdades acentuados a raíz de la Educación a Distancia.

Figura 1

Infografía sobre la desigualdad tecnológica, socio-familiar y educativa durante la Educación a Distancia.



Fuente: Elaboración propia con base en (Cabrera et al., 2020; Tarabini, 2020; Sanz et al., 2020; Rodicio García et al., 2020; Montenegro et al., 2020; Leiva Vela, 2021) con iconos obtenidos de www.flaticon.com.

Esta figura es un diagrama visual que explica la inter-relación que existe entre los tres tipos de desigualdades que se agravaron debido a la implantación de la Educación a Distancia. Así, se observa cómo los alumnos carecen del desarrollo la competencia digital, (*desigualdad tecnológica*) empeoran su situación si sus familiares tampoco tienen conocimientos educativos y/o digitales para ayudarles con la realización de los trabajos o conectarse a la clase (*desigualdad socio-familiar*), provocando la no adquisición de los objetivos mínimos, ni conocimientos (*desigualdad educativa*).

También cómo la brecha digital de los maestros (*desigualdad tecnológica*) desencadena en que los estudiantes no rindan lo suficiente por no poder formarse a distancia (*desigualdad educativa*). Esta situación puede empeorar si los familiares no pueden tomar el rol de maestros debido a la carencia de conocimientos (*desigualdad socio-familiar*).

4.3. Beneficios y desventajas

La EaD tuvo beneficios y desventajas en su implementación y desarrollo durante el confinamiento. En primer lugar, las ventajas:

- i. Los estudiantes pueden trabajar a su propio ritmo, tienen mayor flexibilidad para organizar el tiempo y espacio de aprendizaje, decidiendo por ellos mismos qué, cómo, cuándo y dónde, dándoles mayor autonomía de aprendizaje (García, 2017; Ochoa y Torres, 2021; Santa, 2021). Además, cuentan con el acceso a las bibliotecas de todo el mundo gratuitamente y el aula está accesible el día completo sin ningún coste extra (Harasim et al., 2000; Ochoa y Torres, 2021).
- ii. La información y los contenidos se manejan en distintos formatos, siendo el alumno y/o el profesor el encargado de elegirlo en función de los objetivos marcados y ajustándose a las necesidades individuales o del grupo-clase (García, 2017).
- iii. Las tasas de retención de información del alumnado con la educación a distancia se incrementan hasta en un 60% y aprenden hasta cinco veces más contenido, pero sin dedicarle más horas (Cruz, 2022).
- iv. Se han puesto en marcha la utilización de nuevas metodologías de enseñanza, como la gamificación (Cruz, 2022) y creado actividades dinámicas e interactivas que mejoran los procesos educativos.
- v. Se produce un aprendizaje colaborativo docente-discente, lo que provoca sentimientos de valor añadido, como el sentido de pertenencia a la comunidad (García, 2017) y mayores posibilidades de aprendizaje a través de la participación en los chats de discusión, o grupos (Harasim et al., 2000).
- vi. Por sus características multimediales, hipertextuales e interactivas, mejora la cobertura, la pertinencia y calidad educativa en todos los niveles educativos y tipos de formación (Ochoa y Torres, 2021).
- vii. Las personas continúan vinculadas a su entorno laboral o familiar mientras se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje (Ochoa y Torres, 2021).

Por otro lado, se enumeran las desventajas:

- i. No queda asegurada ni la inclusión, ni la equidad educativa o social (Hurtado, 2020).
- ii. No se pueden abordar todos los contenidos y objetivos planteados en el currículo oficial porque están diseñados para enseñarse presencialmente (Hurtado, 2020).
- iii. Requiere de un proceso de transformación (del cual no hubo tiempo), para formar en competencias digitales a todos los agentes involucrados (Hurtado, 2020).
- iv. La mala o inestable conexión a Internet, así como los inconvenientes técnicos por parte de profesores y/o alumnos, determinan la asistencia a clase o las interrupciones durante su desarrollo (Linne, 2021; Ochoa y Torres, 2021).
- v. Se pierde el contacto humano y no se crean los lazos afectivos que deben tener los humanos como seres sociales, emocionales y relacionales. Igualmente, no se aprende a leer la comunicación no verbal – en muchas ocasiones las cámaras están apagadas, y no se ven unos a otros (García, 2021; Linne, 2021; Tarabini, 2020).
- vi. El alumnado recibe menor *feedback* inmediato, a pesar de que este puede darse mediante el chat o mensajes de voz (Linne, 2021).
- vii. Las desigualdades digitales, educativas y socio-familiares se ven más agravadas (Santa, 2021; Tarabini, 2020).

- i. Disminución de la atención durante las clases por la comunicación en red y la vía libre de los estudiantes (Ochoa y Torres, 2021).

En definitiva, la puesta en marcha de la EaD asume ventajas e inconvenientes, pero no se afirma que esta sea mejor o peor que la educación presencial. Tanto la una como la otra tienen distintos puntos y no se trata de realizar una comparación en la norma, sino en el criterio, aceptando que hay habilidades que se trabajan mejor de forma presencial, y otras por en la EaD; no se debe sobre/infra valorar ninguna, pero sí que hay que encontrar la forma de complementarlas. La comparativa realizada sobre los pros y contras de esta forma de educación, es útil para reflexionar sobre qué se debe cambiar o reforzar en una futura situación idéntica o parecida.

4.4. Competencia digital educativa y Competencia Digital Docente

Tras este panorama el Gobierno de España a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, Unidad perteneciente al Ministerio de Educación y Formación Profesional (en adelante el Ministerio), se ha diseñado un plan para homologar la Competencia Digital Docente (DigitalProf) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Esta forma parte del elenco de Competencias Digitales Educativas que, junto a la competencia Digital de Centro y a la Competencia Digital del Alumnado se enmarcan dentro del Programa de Cooperación Territorial para la Digitalización del Ecosistema Educativo (INTEE, s.f.).

Además, el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD) es el marco de referencia para todos los docentes del sistema educativo reglado español, el cual está basado en el Marco Digital Docente de Europa y creado por todas las Comunidades Autónomas junto con el Ministerio (INTEE, 2017). En particular, la DigitalProf tendrá 6 niveles, agrupados a su vez en tres niveles: básico, intermedio y avanzado. El desarrollo de los niveles, básico e intermedio, suponen ir desde necesitar apoyo hasta ser autónomo. Para ascender en este modelo, se necesita el conocimiento pedagógico, tecnológico y de contenido. Se espera que en Junio de 2024, el 80% de los docentes estén ya acreditados. De ahí que disponer de herramientas como manuales que favorezcan este camino es esencial.

5. Propuesta de un material informativo para el desarrollo de la competencia digital docente en los primeros niveles

Como se ha visto a lo largo del texto, la mayoría del equipo de profesores y profesionales educativos tuvieron que comenzar a impartir clases a distancia, sin disponer de suficientes conocimientos digitales, sin tener una guía en la que basarse. En este apartado se procede a la presentación de un material informativo, en el que se recogen un conjunto de recomendaciones sobre cómo implementar este tipo de enseñanza en el caso de que vuelva a suceder una situación de confinamiento o para aquellos casos en los que sea necesario (Díez y Gajardo, 2020; Tarabini, 2020) y, en especial, para el desarrollo de la DigitalProf.

Enlace a la versión digital del material informativo:

<https://view.genial.ly/6241d9182bba2a001bed526f/presentation-tfg-pedagogia>

Por un lado, como recomiendan [Montenegro et al., \(2020\)](#), es importante que en el futuro se reconcilien las tecnologías y la educación, haciendo una inversión en la educación de las mismas, para que se utilicen con fines pedagógicos, evitando que nadie se quede atrás y no se vea afectado por la brecha digital. Se considera de vital importancia formar al profesorado en la EaD, así como dotar a los centros y miembros educativos de las infraestructuras y materiales oportunos para la docencia a distancia ([Rogero, 2020](#)).

También se ha visto que fue de mucha utilidad y eficacia para aquellos estudiantes que no tenían acceso a Internet o al material proporcionado por sus docentes, la emisión por radio y/o televisión de canales educativos diariamente en horario infantil. Se trata del medio de comunicación más utilizado para el aprendizaje durante ese periodo de tiempo ([Cachón et al., 2020](#); [García, 2020](#)). De acuerdo con [Tarabini \(2020\)](#) debe aplicarse una política de igualdad (de recursos económicos, culturales, tecnológicos...), pero esta no debe quedar ahí, sino que es imprescindible recibir una formación y alfabetización digital previa para todos los miembros de la comunidad educativa que permita la puesta en marcha de una educación a distancia significativa ([Santa, 2021](#)).

Así, las metodologías y los contenidos deben verse modificados, adaptados a la nueva situación ([Rogero, 2020](#)), evitando mandar trabajos prácticos en exceso carentes de sentido pedagógico ([Linne, 2021](#)), pero implementando ejercicios activos, que involucren la participación del alumnado ([Carrascal et al., 2020](#)). En este sentido, padres y madres han puesto de manifiesto que: “Las video llamadas son muy útiles para acercar a los alumnos a su clase y a su tutora, y resolver dudas”. “Se podrían organizar clases en directo con la tutora”, por lo que se pide implementar la educación de forma sincrónica, donde haya un contacto más humano y emocional entre el escolar y el maestro, sin privar la comunicación interpersonal cotidiana con el docente, pues es el mediador en el aprendizaje y en el desarrollo del niño en los primeros años de trayectoria pedagógica ([Vicente et al., 2020](#)).

Como recomendaciones de recursos *online* que se pueden utilizar en la EaD se encuentran los siguientes: *Classdojo, LearningApps, Quizziz, Padlet, Geogebra, Flippity, Genially, Canva, Duolingo, Memrise, Wordwall, Socrative, Nearpod, Kahoot, Liveworksheets, Mentimeter, Khan Academy* y *Explain everything*.

Dentro del manual para la Educación a Distancia, en el apartado 5 titulado “Recursos Online”, se muestra el listado con los mismos y, haciendo *click* en cada cuaderno, se despliega la explicación de cada uno de ellos, junto con el enlace a la web. En la Figura 2 se observa la imagen tal y como se ve en dicho material.

Finalmente, se ofrecen 6 consejos aplicables durante la aplicación de la Educación a Distancia, para que esta sea más exitosa. Se visualizan tal y como se muestra en la Figura 3:

6. Resultados

Los efectos y las consecuencias derivadas por el cierre de los centros educativos debidos a la pandemia del COVID-19 son difíciles de dimensionar para la etapa de Educación Primaria en España. Sin embargo, en relación con el objetivo principal —analizar el impacto de este hecho—, los resultados del presente análisis evidencian los cambios metodológicos y evaluativos que se realizaron, así como el agravamiento de las desigualdades digitales, educativas y socio-familiares.

Figura 2

Impresión de pantalla con algunos recursos online útiles en la Educación a Distancia



Fuente: Elaboración propia con iconos obtenidos de www.flaticon.com.

Figura 3

Impresión de pantalla con consejos para docentes en la EaD



Fuente: Elaboración propia con iconos de www.flaticon.com.

En cuanto a los objetivos específicos, en primer lugar, se describe el contexto de la EaD que surge tras la declaración del estado de alarma el 14 de marzo de 2020 y el cierre de las escuelas, desarrollando su actividad a distancia. Aunque su definición no está totalmente consensuada por los expertos, coinciden en que se denomina así a la educación en la que el maestro y el alumno se encuentran separados en el espacio y/o tiempo; el docente es el encargado de planificar su propio plan de estudio; hay una institución que soporta el proceso; la comunicación puede ser síncrona y/o asíncrona; se da la interacción entre los contenidos y recursos tecnológicos; la educación está soportada en aparatos digitales; y hay un punto intermedio entre el estudio autónomo y en grupo.

Los resultados del segundo objetivo específico confirman que bajo la situación de la EaD los docentes cambiaron los métodos didácticos apostando por los más activos. Presentaron los contenidos en variedad de formatos, ofreciendo desafíos a los estudiantes con distintos grados de complejidad, mezclando lo cognitivo y emocional, y garantizando su atención y participación. Los cambios en los métodos e instrumentos de evaluación variaron desde la

evaluación final, otros solo evaluaron lo presencial, y otros solo los trabajos realizados en la cuarentena. Los contenidos evaluados dependían de cada Comunidad Autónoma, pudiendo evaluarse o no, los enseñados en la Educación a Distancia. Por lo tanto, la evaluación a distancia fue un aspecto polémico entre los miembros de la comunidad educativa.

Por su parte, las desigualdades tecnológicas, educativas y socio-familiares: No todos los estudiantes afrontaron la EaD con las mismas condiciones, teniendo un impacto heterogéneo porque solo algunos tenían acceso a los recursos tecnológicos. Generalmente, pertenecer a una familia con dispositivos electrónicos, con habilidades tecnológicas, con formación superior y a su vez capacitados para ayudar en las tareas de sus hijos, mejoró sustancialmente las posibilidades de mejora en los resultados y seguir con éxito el proceso. Además, estas desigualdades se manifiestan en los docentes: el nivel de dominio de las tecnologías era variado, provocando en algunos, situaciones de agobio.

Por otro lado, son numerosos los beneficios y las desventajas de la aplicación de la EaD durante el confinamiento. No obstante, este modelo no sustituye a ninguno presencial, especialmente en la etapa de EP, donde la relación y la comunicación directa, la convivencia y las emociones en el proceso E-A son muy importantes. Finalmente, tras contextualizar la DigitalProf como una prioridad del Ministerio se incorpora el resultado de un material informativo para la EaD para ayudar a los agentes educativos a implementar esta modalidad. Sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades han sido evaluadas, primando las dos últimas y se espera sea útil en la educación.

7. Conclusiones

Retomando la pregunta inicial de investigación —analizar las consecuencias positivas y negativas del cierre de los colegios—, se concluye que una educación confinada representa la máxima segregación educativa porque ha agravado las desigualdades educativas, tecnológicas y socio-familiares; cuyos efectos podrían haber tenido menos impacto al disponer un manual que redujese dichas brechas.

Se abre ahora la puerta a nuevas preguntas relacionadas con la corrección de las debilidades y potenciar las ventajas tras la situación de confinamiento. También analizar el impacto del material diseñado en los agentes tras su uso y aplicación real en un contexto. Finalmente, investigar cómo otros países afrontaron este escenario, limitación de este trabajo, con el fin de realizar una comparativa con España, y evaluar los resultados de cada uno de ellos.

Referencias

- Aristizábal Hernán, J., Colorado Humberto, T., y Gutiérrez Heiler, Z. (2016). El juego como una herramienta básica para desarrollar el pensamiento numérico en las cuatro operaciones básicas. *Sophia*, 12(1), 11-125. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.12v.1i.450>.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). París.
- Atarama, T (2020). *La educación virtual en tiempos de pandemia*. <http://udep.edu.pe/hoy/2020/la-educacion-virtual-en-tiempos-de-pandemia/>.
- Ballester, F. (2003). *La brecha digital: Una herida que requiere intervención*. E-business Center PwC&IESE.
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 13(2) especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>.

- Cabrera, L., Pérez, C.N., y Santana, F. (2020). ¿Se Incrementa la Desigualdad de Oportunidades Educativas en la Enseñanza Primaria con El Cierre Escolar por el Coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, 9(2), 27-52. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5613>.
- Cachón Zagalaz, J., Arufe Giráldez, V., Zagalaz Sánchez, M.L., Sanmiguel-Rodríguez, A., y González Valero, G. (2020). Equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los hogares españoles durante el periodo de confinamiento. Asociación con los hábitos sociales, estilo de vida y actividad física de los niños menores de 12 años. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 183-204. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1474>.
- Carrascal Domínguez, S., De Vicente, M., y Sierra Sánchez, J. (2020). Transformación e innovación educativa durante la crisis del COVID-19. Estilos y modelos de enseñanza aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13 Num. Especial, 1-4. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2654>.
- Chong de la Cruz, I. (2007). Métodos y técnicas de la investigación documental. Figueroa Alcántara, Hugo Alberto y César Augusto Ramírez Velázquez, (Coord.). *Investigación y Docencia en Bibliotecología*. México: Facultad de Filosofía y Letras, Dirección General Asuntos del Personal Académico, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Corral Ollero, D., y De Juan Fernández, J. (2021). La educación al descubierto tras la pandemia del COVID-19. Carencias y retos. *Aularia: Revista Digital de comunicación*, 10(1), 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586347>.
- Cruz Saborío, L. (2022). COVID-19 y su impacto como acelerador del e-learning y tecnologías educativas. *LOGOS*, 3(1), 136-142. <http://dspace.ulead.ac.cr/repositorio/handle/123456789/172>.
- Díez Gutiérrez, E.J., y Gajardo Espinoza, K. (2020). Educar y evaluar en tiempos de coronavirus: la Situación en España. *Mutidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2), 102-134. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5604>.
- García Aretio, L. (Experto invitado) y Rivera Barro, M.J. (Redactora – locutora). (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. [Audio]. Canal UNED. <https://canal.uned.es/video/5a6f5389b1111f24408b5e21>.
- García Aretio, L. (2014). *Bases, mediaciones y futuro de la educación a distancia en la sociedad digital*. Síntesis.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativos y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>.
- García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿Educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1). <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25495>.
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1). <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>.
- Guri-Rosenblit, S., y Gros, B. (2011). E-learning: Confusing Terminology, Research Gaps and Inherent Challenges. *The Journal of Distance Education*, 25(1). <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/729>.

- Harasim, L., Roxanne, S., Turrof, M., y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje: guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Hurtado Talavera, F.J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela del Siglo XXI. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios*, 44. 176-187.
- Ileana, R. (2003). La Educación a Distancia. *Red Telemática de Salud de Cuba (INFOMED)*. <http://ref.scielo.org/vfxs5r>.
- INTEF (s.f.) *Mecanismo de Recuperación y Resiliencia para la Digitalización del Sistema Educativo*. <https://intef.es/formacion-y-colaboracion/mrr/>.
- INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente – Septiembre 2017*. [Archivo pdf]. <http://aprende.intef.es/mccdd>.
- Jacovkis, J., y Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viajes y nuevas desigualdades. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 14(1). <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.1.18525>.
- Jiménez, N., y Martínez Geovanny, A. (2020). Análisis del uso de las aulas virtuales en la Universidad de Cundinamarca, Colombia. *Formación universitaria*, 13(4), 81-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400081>.
- Leiva Vela, E. (2021). Educación online durante la COVID-19: problemáticas afrontadas por los docentes. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (11) 12-24. <https://doi.org/10.6018/riite.484891>.
- Linne, J. (2021). La educación del siglo XXI en tiempos de pandemia. *Ciencia, docencia y tecnología*, 32(62). <https://doi.org/10.33255/3262/977>.
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y educación*, 5(1). <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675>.
- Martín, R. y Bruquetas, C. (2014). La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 7 (2), 373-394. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8777/8330>.
- Mendoza Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 343-352. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *La competencia digital de los docentes será homologable en todo el país* [nota de prensa]. <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/06/20220623-sectorial.html>.
- Montenegro, S., Raya, E., y Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 317 – 333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>.
- Ochoa Gutiérrez, S. M., y Torres Díaz, C.H. (2021). La educación Virtual en tiempos de pandemia. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 6(11), 131-149. <https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestionlibre.11.2021.8082>.
- Pérez Abreu M.R., Gómez Tejeda, J.J., y Dieguez Guach, R.A. (2020). Características clínico-epidemiológicas de la COVID-19. *Revista habanera de Ciencias Médicas* 19(2), 1-15. <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3254/2505>.

- Real Decreto – ley 8/2021, de 4 de mayo, por el que se adoptan medidas urgentes en orden sanitario, social y jurisdiccional a aplicar tras la finalización de la vigencia del estado de alarma declarado por el real decreto 926/2020, de 25 de octubre, por el que se declara el estado de alarma para contener la propagación de infecciones causadas por el SARS-Cov-2.
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Boletín Oficial del Estado, 14 de marzo de 2020, <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-de-Deus, M. P., Mosquera-González, M. J., y Penado Abilleira, M. (2020). La Brecha Digital en Estudiantes Españoles ante la Crisis de la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 103-125. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006>.
- Rogero García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 174-182. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>.
- Salvador García, C. (2021). Gamificando en tiempos de coronavirus: el estudio de un caso. *RED Revista de Educación a Distancia*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.439981>.
- Santa Medina, R. (2021). El e-Learning en Educación Primaria como consecuencia de la situación generada por el Covid-19: un estudio de caso. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (10), 121–136. <https://doi.org/10.6018/riite.439831>.
- Sanz, I., Cuervo, M., y Doncel, L.M. (2020). El efecto del coronavirus en el aprendizaje de los alumnos: Efecto en el uso de recursos digitales educativos. *Papeles de Economía Española*, (166), 2-17. <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2021/01/Ismael-Sanz-Miguel-Cuerdo-Luis-Miguel-Doncel.pdf>.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial COVID-19, 144-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>.
- Vicente Fernández, P., Vinader Segura, R., y Puebla Martínez, B., (2020). Padres ante el desafío educativo en situación de confinamiento: análisis comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13(N. especial). <https://doi.org/10.55777/rea.v13iEspecial.2155>.
- Vivanco Saraguro, A. (2020). Teleducación en tiempos de COVID-19: brechas de desigualdad. *CienciAmerica*, 9(2), 166-175. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.307>.



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: postgradoseducacion@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 sí 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

