

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
VALDIVIA



REPRESENTANTE LEGAL

HANS RICHTER BECERRA. Universidad Austral de Chile.

EDITOR JEFE

JAVIER VEGA. Universidad Austral de Chile.

EDITORES ASOCIADOS

CLAUDIA CONTRERAS. Universidad Austral de Chile.

EDITH ANDRADE DÍAZ. Universidad Austral de Chile.

HÉCTOR PÉREZ SAN MARTIN. Universidad Austral de Chile.

IVAN OLIVA. Universidad Austral de Chile.

MARCELO ARANCIBIA HERRERA. Universidad Austral de Chile.

OTTO LÜHRS MIDDLETON. Universidad Austral de Chile.

PAMELA TEJEDA CERDA. Universidad Austral de Chile.

PAULO CONTRERAS. Universidad Austral de Chile.

SERGIO TORO ARÉVALO. Universidad Austral de Chile.

PAULINA LARROSA L. Universidad Austral de Chile.

COMITÉ CIENTÍFICO

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

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

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

ANTONIO ELIZALDE HEVIA. Universidad Bolivariana. Chile.

CARLOS CALVO MUÑOZ. Universidad de La Serena. Chile.

CARMEN TRIGUEROS CERVANTES. Universidad de Granada. España.

CHRISTIAN MIRANDA JAÑA. Universidad de Chile. Chile.

ENRIQUE RIVERA GARCÍA. Universidad de Granada. España.

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

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

JOSÉ DEVÍS DEVÍS. Universidad de Valencia. España.

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER. Universidad Diego Portales. Chile

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

JUAN EDUARDO GARCÍA HUDOBRO. Universidad Alberto Hurtado. Chile.

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

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

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

GESTOR DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN

ITALO COSTA ROLDAN

REVISIÓN DE TRADUCCIONES

Inglés: CLAUDIA HERRERA MARTINEZ

Portugués: VERA LUCIA GONÇALVES

SECRETARIA

CAROLINA SCHICK C.

eped@uach.cl

PRODUCCIÓN EDITORIAL.

GESTIÓN, DIFUSIÓN Y CORRECCIÓN DE PRUEBAS

PEDRO IGNACIO TAPIA LEÓN

Oficina de Publicaciones

Universidad Austral de Chile

publicacioneshumanidades@uach.cl

CORRECCIÓN DE PRUEBAS NÚMERO TEMÁTICO

Roberto Casanova

Universidad Austral de Chile

roberto.casanova@uach.cl



Universidad Austral de Chile

Instituto de Ciencias de la Educación

REVISTA ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

Instituto de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Humanidades

Casilla 142 Valdivia-Chile

Fono/Fax: (56-63) 2221262

eped@uach.cl

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

VOLUMEN L, N° 1, 2024

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

Edición semestral

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
VALDIVIA

ÍNDICE

Investigaciones

- MAILI OW: Lectura literaria en pantalla en la Educación Media Chilena: oportunidades, accesos y valoraciones / *On-screen literary reading in Chilean Secondary Education: opportunities, access and appreciations* 7-28
- BLANCA NERY SERNA-AGUDELO, RIQUELIO VARGAS-SUAREZ: Acompañamiento de los padres de familia en tiempos de pandemia y su incidencia en la construcción de la propia voz en los niños en grado Transición / *Parental accompaniment in times of pandemic and its impact on the construction of children's own voice in Transition grade* 29-37
- ALEJANDRO ANCAPICHÚN, GLORIA CONTRERAS-PÉREZ: Propuesta de interpretación de la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños 5ta edición (WISC-V): hacia un uso educativo / *Interpretation approach of Wechsler Intelligence Scale for Children WISC-V: towards an educational using* 39-59
- ANDREW WEBB, SANDRA BECERRA, MACARENA SEPÚLVEDA: Desconexión entre convivencia escolar e interculturalidad: un desafío pendiente en escuelas étnicamente diversas / *The disconnect between conviviality and interculturality: A pending challenge in ethnically diverse schools* 61-81
- BEATRIZ GALLEGO-NOCHE, CONCEPCIÓN VALERO-FRANCO, CRISTINA GOENECHEA: Validación de una escala para la medición de creencias, actitudes y prácticas sobre atención a la diversidad del alumnado universitario / *Validation of a scale for the measurement of beliefs, attitudes and practices towards attention to diversity of the university students* 83-100

CAMILA JARAMILLO, MARÍA JOSÉ CÓRDOVA: Inclusión educativa de niños y niñas migrantes haitianos / <i>Inclusive Education of Haitian Migrant Children</i>	101-117
CAROLINA APARICIO-MOLINA, FELIPE SEPÚLVEDA-LÓPEZ, PABLO CASTILLO-ARMIJO, GUILLERMO RODRÍGUEZ-MOLINA: Liderazgo Instruccional en jefaturas técnico pedagógica de establecimientos educacionales de Chile / <i>Instructional Leadership in technical-pedagogical leadership of educational establishments in Chile</i>	119-130
CLAUDIA CARRASCO-AGUILAR, XIMENA VEAS-GALLETI, BORIS VALDENEGRO-EGOZCUE, MARÍA MALDONADO-MAMANI: Trayectorias docentes y high stakes accountability: relatos de profesoras y profesores en Chile / <i>Teaching trajectories and high stakes accountability: chilean teachers' stories</i>	131-151
CRISTIAN VILLARROEL-ALBORNOZ: La evolución de las políticas educativas hacia el Modelo de Gestión de Calidad en Chile: Una revisión bibliográfica en base a su interrelación / <i>The evolution of educational policies towards the Quality Management Model in Chile: A bibliography review based on their interrelation</i>	153-171
JAVIER RICARDO GUZMÁN-GONZÁLEZ, GRACE JUDITH VESGA-BRAVO: TPACK en Iberoamérica. Revisión de la producción científica en acceso abierto entre 2017 y 2021 / <i>TPACK in Iberoamerica. Review of the scientific production in open access between 2017 and 2021</i>	173-189
MANUEL MONTANERO, LUCÍA I. FRANCO: ¿Pueden realmente ayudarse? Análisis de la ayuda entre iguales en situaciones de tutoría espontánea entre niños pequeños / <i>Can they really help each other? Analysing peer support in spontaneous tutoring situations among young children</i>	191-215
MARÍA LORETO MORA-OLATE, OMAR ANTONIO DAVISON-TORO: Programa de estudio Taller de Literatura: Énfasis dialógico en la formación de lectores en la escuela chilena / <i>Program of study Literature Workshop: Dialogic emphasis in the formation of readers in the Chilean school</i>	217-229
ANA MILENA MUJICA-STACH, MAXIMINA MÁRQUEZ-TORRES: Pensamiento algebraico emergente en niñas y niños de Educación Inicial / <i>Emergent algebraic thinking of children in Early Childhood Education</i>	231-253
ANGELA BAEZA-PEÑA: Educación indígena en el Desierto de Atacama: factores que influyen la identidad de profesores en contextos rurales atacameños / <i>Indigenous education in the Atacama Desert: Factors influencing teachers' identity in Atacameños rural contexts</i>	255-277
CRESENCIO WILFREDO DÍAZ-PÉREZ, MARITZA EMPERATRIZ GUZMÁN-MEZA, WILLY GASTELLO-MATHEWS: Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Transformación de la enseñanza docente / <i>Professional Learning Communities and Teacher Education Transformation</i>	279-289

JOEL ALBERTO ROJAS-HERNÁNDEZ, ALEX OSWALDO SÁNCHEZ-HUARCAYA: Una revisión de la literatura sobre las comunidades profesionales de aprendizaje / <i>A literature review about professional learning communities</i>	291-321
LORENA DÍAZ-GALAZ: Desarrollo del lenguaje gestual en la infancia: ¿cómo se aborda en los lineamientos propuestos en documentos que rigen la educación parvularia en Chile? / <i>Development of gestural language in childhood: how is it addressed in the guidelines proposed in documents that control kindergarten education in Chile?</i>	323-341
NOLFA IBÁÑEZ-SALGADO, SOFÍA DRUKER-IBÁÑEZ, SOLEDAD RODRÍGUEZ-OLEA: Sistemas de conocimiento que enmarcan procesos de aprendizaje en familias mapuche y aymaras / <i>Knowledge systems that frame learning processes in mapuche and aymara families</i> ...	343-362
ALEJANDRO GALLARDO-JAQUE, NELLY LAGOS-SAN-MARTÍN, GASTÓN AGUILAR-PULIDO, OCTAVIO POBLETE-CHRISTIE: Problemáticas educativas en contexto de pandemia desde la perspectiva del profesorado / <i>Educational problems in the context of a pandemic from the perspective of teachers</i>	363-375
JAKELINE DUARTE-DUARTE, FANNY ÁNGULO-DELGADO, WALTER ALFREDO SALAS-ZAPATA, MARCELA ALEJANDRA HERRERA-MESA: Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática / <i>Learning self-regulation strategies: a systematic review</i>	377-392
LIDEN BUSTOS-LIRA, RAÚL BUSTOS-GONZÁLEZ: Brecha entre las prácticas integradoras e inclusivas desarrolladas por los docentes para la adaptación académica de los estudiantes migrantes en región de Frontera / <i>Gap between integrative and inclusive practices developed by teachers for the academic adaptation of migrant students in the Border region</i>	393-411
LAIA RIER, MARÍA ROSA ROSSELLÓ, SEBASTIÀ VERGER: Cambios en el proceso de aprendizaje de pacientes pediátricos debido a una pandemia: una perspectiva familiar / <i>Changes in the learning process of pediatric patients due to a pandemic: a family perspective</i>	413-433
PABLO SANTIBÁÑEZ-RODRÍGUEZ: Impacto del “estallido social de Octubre” (18-o) en conceptos y actitudes en torno a la democracia de estudiantes de enseñanza secundaria en colegio de la Región del Biobío / <i>The impact of the “social outbreak of October” on concepts and attitudes around democracy of secondary school students at a school in the Biobío Region</i>	435-449

INVESTIGACIONES

Lectura literaria en pantalla en la Educación Media Chilena: oportunidades, accesos y valoraciones¹

On-screen literary reading in Chilean Secondary Education:
opportunities, access and appreciations

Maii Ow^a

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

RESUMEN

La lectura literaria es una práctica escolar que se ha mantenido a lo largo de la historia educativa. Han cambiado enfoques, objetivos y algunas de las propuestas de textos literarios. No obstante, poco se han modificado los soportes de lectura pese a la masificación de dispositivos que permiten leer en pantalla. Este trabajo reporta resultados de un estudio sobre prácticas de literacidad literaria digital de estudiantes de Educación Media en Chile. A partir del análisis de Objetivos Curriculares, de obras disponibles en la Biblioteca Digital Escolar y de valoraciones de estudiantes y docentes sobre la lectura en pantalla, los resultados evidencian la ausencia de oportunidades curriculares explícitas para la lectura literaria en pantalla, una cobertura limitada por parte de la Biblioteca Digital Escolar de los textos literarios sugeridos curricularmente; presencia de obstaculizadores tales como el acceso limitado a internet, el desconocimiento de esta biblioteca digital y la ausencia de la lectura literaria digital en docentes.

Palabras clave: literacidad digital, objetivos de aprendizaje, lengua y literatura, docentes, estudiantes.

ABSTRACT

Literary reading is a school practice that has been held throughout educational history. Approaches, aims, as well as some of the proposals for literary texts have changed. Nevertheless, little has changed the reading media despite the devices' massification that allows reading on the screen. This work reports the results of a study on digital literary literacy practices of High School students in Chile. Based on the analysis of Curricular Objectives, *corpus* available in the national School Digital Library, and the perceptions of students and teachers regarding reading on the screen. The results reveal the absence of explicit curricular opportunities for literary reading on screen, a limited coverage by the national School Digital Library of the literary texts suggested on the curriculum; as well as the presence of obstacles such as limited access to the internet, lack of knowledge of this digital library, and finally, the absence of digital literary reading in teachers.

Key words: Digital Literacy, Educational Goals, Language and Literature, Teachers, Students.

¹ Este artículo reporta resultados del Proyecto de Investigación FONIDE N°181800034 "Literacidad Literaria Digital en la Escuela. Análisis de prácticas lectoras de estudiantes de 7° a II° medio".

1. INTRODUCCIÓN

La lectura literaria tiene una presencia relevante en las actuales propuestas curriculares para la Educación Media en Chile. Progresivamente, el currículum ha ido incorporando textos y prácticas lectoras cercanas al mundo de las y los estudiantes con el propósito de que se desarrollen como lectores activos y críticos, capaces de seleccionar información de diversas fuentes, disfrutar de las obras y leer en soportes impresos y digitales. En todos los niveles escolares se lee literatura, no obstante, en la Educación Media se profundiza su presencia a través de un cambio de enfoque que va desde el comunicativo funcional a uno cultural y comunicativo. Este enfoque destaca el carácter de práctica y producto cultural de la literatura, su papel en el conocimiento y comprensión de diversas culturas, su aporte a la construcción de identidades personales, sociales y nacionales, así como la valoración de las diferencias propias de una sociedad plural, diversa y cambiante.

Se podría postular que la masificación de los dispositivos electrónicos contribuye a dar más acceso a textos literarios en la población escolar; sin embargo, sigue siendo poco habitual que en las aulas escolares se utilicen las pantallas como una herramienta cotidiana para leer literatura y menos aún para desarrollar prácticas de literacidad que vinculen la lectura con la escritura. La no incorporación de las pantallas para leer literatura, paradójicamente, contrasta con los usos que las y los adolescentes hacen de los dispositivos digitales para leer textos que circulan al margen de la escuela.

Sin embargo, frente a la distancia que existe entre las prácticas lectoras que las y los adolescentes tienen dentro y fuera de la escuela, se puede encontrar una oportunidad de acercamiento a través de la tecnología en la medida que las y los actores educativos reconozcan las potencialidades que esta ofrece, particularmente, a partir de la digitalización masiva de los textos literarios, su puesta a disposición pública y, sobre todo, al considerar las prácticas de literacidad digital de las nuevas generaciones. Como plantean Torrego-González & Gutiérrez-Martín “La aparición de prácticas lectoras vernáculas, que quedan al margen de lo académico, nos muestra nuevas formas de acercamiento y de recepción del texto literario por parte de los jóvenes” (2018, p. 238) que bien pueden servir de entrada, transición o incluso consolidación de la lectura literaria.

En este trabajo se reportan resultados del estudio Literacidad literaria digital en la escuela. Análisis de prácticas lectoras de estudiantes de 7° a II° medio, desarrollado durante 2019 y 2020 en Chile. En específico, se describen las oportunidades formativas que ofrece el currículum chileno para la incorporación de la lectura literaria digital en la Educación Media, la cobertura que da a estos textos la Biblioteca Digital Escolar y las valoraciones de estudiantes y docentes sobre la lectura literaria en pantalla reportadas a través de grupos focales y entrevistas individuales.

La relevancia de este estudio consiste en aportar evidencia sobre cómo están desarrollando la lectura literaria las y los estudiantes y en qué medida se incorpora o no la lectura en pantalla para leer los textos literarios que la escuela propone. La evidencia proviene no solo del estudio de las oportunidades curriculares y el acceso a los textos literarios propuestos a través de la Biblioteca Digital Escolar, sino también de las valoraciones que estudiantes y docentes, de 8 establecimientos educativos, hacen respecto de esta práctica escolar arraigada, pero distante de las prácticas vernáculas de literacidad digital de las nuevas generaciones de lectores. Así, se espera contribuir con los resultados y conclusiones a la incorporación de la lectura literaria en pantalla en

las aulas escolares y, con ello, al acercamiento de las prácticas lectoras escolares a las prácticas vernáculas de las y los estudiantes de Educación Media.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LITERACIDAD DIGITAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Para comprender la lectura en soporte digital resulta conveniente situarla en el marco de las prácticas de literacidad ya que estas incorporan de forma explícita y relevante la dimensión social de la lectura. Para Barton y Hamilton (2007) la literacidad es una práctica social que considera comportamientos, valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales. Dependiendo del espacio social en el que se desarrollan, las prácticas de literacidad cuentan con grados distintos de valoración y extensión social. Además, al estar enmarcadas en un tiempo-espacio determinado se rigen por convenciones, no siempre explícitas, que determinan el uso y circulación de los textos, así como las respuestas lectoras.

En relación con la actividad de las y los lectores, las investigaciones ponen de manifiesto que en las prácticas de literacidad digital la lectura se amplía hacia la investigación y la creación de contenido; de esta forma, al leer digitalmente se ponen en ejercicio habilidades que van más allá de la construcción de significado a partir de textos que se vehiculan digitalmente. En este sentido, Buckingham (2015) afirma que las prácticas de literacidad digital involucran competencias tecnológicas y de alfabetización, pero además convenciones y prácticas socioculturales que se relacionan con experiencias de las y los estudiantes que van más allá de las paredes escolares. El autor señala que niños, niñas y jóvenes han de desarrollar habilidades complejas que superan la recuperación de información; deben ser capaces de seleccionar, evaluar y usar la información de forma crítica. Las y los docentes, por su parte, han de enseñarles a transformar esta información en conocimiento, para lo cual es clave que aprendan a plantear preguntas relacionadas con las fuentes de información, los intereses de quienes producen los contenidos, las formas en que estos representan el mundo y los lenguajes que se usan para hacerlo. En suma, han de aprender cómo la comunicación en general, y la digital en particular, se relacionan con tendencias socioculturales, políticas y económicas.

Por otra parte, también compete al desarrollo de la literacidad digital, en el contexto escolar, proporcionar a las y los estudiantes recursos y estrategias para entender que las tecnologías son herramientas culturales que representan el mundo, lo median y permiten interactuar en él; de tal forma que al usar la internet, los videojuegos, las app, las redes sociales, entre otros, comprendan que estos no solo representan avances tecnológicos y tendencias de moda, sino herramientas para crear y habitar el mundo.

El desafío para la escuela es conocer y valorar estas prácticas de literacidad mediadas por la tecnología digital, sin denostarlas ni situarlas al margen del quehacer cotidiano de las aulas. La labor pedagógica ha de centrarse en cuidar el potencial comunicativo de las y los estudiantes, valorar sus experiencias previas y avanzar hacia una literacidad digital crítica (Buckingham, 2015).

2.2. CONTEXTOS DE LITERACIDAD

Considerando la relevancia que tiene el contexto en la conceptualización de la literacidad, es relevante atender a que esta siempre está asociada a esferas de la vida, es decir, a espacios socioculturales en los que los seres humanos nos desarrollamos, por ejemplo, la escuela, el barrio, el hogar, un club o grupo de amigos, el trabajo, entre muchos otros. Estas esferas cuentan con distintos grados de formalización y valoración social; aunque se permean entre sí, son distintas, de tal modo que cuentan con recursos y convenciones comunicativas específicos.

La creación de nuevos espacios comunicativos mediados por la tecnología digital conlleva la resignificación o complejización de la conceptos o categorías con los que se ha estudiado la lectura, incorporando más distinciones vinculadas a los contextos. Al respecto, Coiro (2021) propone enriquecer el modelo de lectura de la RAND (Reading Study Group en Estados Unidos) (Snow, 2002), incorporando una serie de consideraciones para comprender la relevancia del contexto, tales como el medio o plataforma en la que se encuentran los textos digitales, los recursos de interacción y de inmersión que estas ofrecen, los dispositivos en los que pueden ser leídos; los formatos de respuesta y si estas tienen tiempos asociados, así como espacios personales o comunitarios en los que se realiza la lectura digital.

Leer dentro o fuera de la escuela, con o sin propósito escolar, puede ser radicalmente distinto, de allí que sea altamente relevante para comprender las prácticas lectoras de las y los jóvenes considerar el contexto de lectura. Como plantean Pereira et al. (2019), los estudiantes saben que lo que se aprende en la escuela no se cruza necesariamente con lo que aprenden fuera de la escuela, de allí que utilicen estrategias de comunicación y de aprendizaje muy diversas, construidas por sí mismos o en sus grupos de referencia. Esta distancia conlleva que los ambientes digitales sean concebidos como “un asunto de los tiempos de descanso y raramente se reconocen como una fuente de aprendizaje; normalmente, están asociados a una fuente de entretenimiento y de ocio” (p. 48).

Los ambientes digitales dotan a las prácticas de literacidad de un alto componente de hibridación, en la medida que permiten, por una parte, integrar la comprensión con la producción de textos; y, por otra, conjugar espacios de producción cultural muy diversos, como el cine, los videojuegos, la literatura, entre otros. Al contar con distintos grados de valoración social, las prácticas de literacidad pueden servir de puentes unas de otras. Por ejemplo, el consumo de contenidos vinculados a la música o las series, puede llevar a los internautas a indagar en los libros que leen sus cantantes o actores favoritos. Y si bien la literatura inicialmente puede no contar con una valoración positiva entre las y los jóvenes, saber que sus figuras de referencia son lectores, sin duda se transforma en una oportunidad para llegar a las obras literarias.

En *Learning through web contexts of bookbased literary narratives* (2006), Unsworth describe contextos de literacidad digital vinculados a producciones culturales que consumen jóvenes y adolescentes en la actualidad, posibilitando que desarrollen habilidades comunicativas de apreciación, participación y producción de contenidos, tales como plataformas asociadas a la lectura de obras creadas por los fanáticos de algún género, la interacción en clubes digitales de lectura o la generación de desafíos lectores en las redes sociales.

Los contextos de literacidad digital crean universos comunicativos en los que las y los adolescentes se comunican de forma lúdica extendiendo las experiencias asociadas a la

lectura. “Los lectores ya no están aislados cuando leen y el final de la lectura de la novela no marca la conclusión de la experiencia lectora sino que esta se extiende por las redes validando así el conocido símil de McLuhan (1969) sobre los medios como extensiones del hombre” (Torrego-González & Gutiérrez-Martín, 2018, p. 238).

2.3. COMUNICACIÓN LITERARIA EN AMBIENTES DIGITALES

La digitalización de las prácticas comunicativas ha implicado también la resignificación de la comunicación literaria. Los ambientes digitales han difuminado los límites y roles de autor, texto y lector, avanzando hacia la permeabilidad de los mismos. Un efecto claro de este fenómeno es la democratización de la escritura literaria que permite que las y los lectores se transforman en autores y difundan sus obras en plataformas como Wattpad. A su vez, los autores son cada vez más conscientes del ‘poder’ que está en manos de sus lectores y responden a las solicitudes que estos expresan en redes sociales.

Con la extensión de las prácticas de literacidad a los ambientes digitales emerge una serie de fenómenos que perfilan nuevas formas de comunicación literaria. Al respecto, Unsworth (2006) describe fenómenos de composición, como la liberación de capítulos o anticpos de obras; de invitación, tales como la lectura de obras por parte de autores y autoras; de apreciación e interpretación a través de reseñas de obras en redes sociales o la participación en clubes y foros de lectura. En esta misma línea de mayor ‘participación creativa’ de las y los lectores, señala los fenómenos de composición conjunta a través de los cuales las y los fanáticos elaboran sus fanfiction y fanarts.

En este escenario de resignificación de la comunicación y práctica literaria, se vuelve relevante precisar también cómo se ha complejizado el concepto mismo de ‘Literatura’ y si es factible postular la existencia de una literatura propiamente digital. O, si por el contrario, el fenómeno se reduce a un cambio de soporte o medio, en este caso, el paso del soporte papel al soporte o medio digital.

Es usual distinguir el concepto de ‘literatura digital’ del fenómeno muy usual de la digitalización de textos literarios que solo implica el traspaso de una obra escrita en soporte papel al medio digital, por ejemplo, a través de procesos de escaneo o uso de archivos digitales de una obra que se lee en un dispositivo electrónico, como puede ser una Tablet, e-Reader, celular o computador portátil (Koss, 2014; Sanz & García, 2014). Los libros ‘escaneados’, dentro de los cuales se puede situar la literatura digitalizada, suponen una obra creada para el soporte papel, con sus convenciones y posibilidades, que transita al medio digital. Este proceso no los transforma en literatura digital.

La literatura digital es la que se ha creado para ser consumida en los soportes o medios digitales y que, por lo tanto, para la construcción de su significado hace uso de los recursos o modos semióticos que ofrece la tecnología. Por ejemplo, al uso de la palabra escrita, se incorporan de manera significativa y no solo ‘decorativa’ recursos como la música, voces, imágenes móviles y opciones de personalización, tales como la selección de perspectivas o narradores, la grabación de la propia voz, el uso de realidad aumentada, la integración de videos, la manipulación táctil de elementos en la pantalla, entre otros. Según Albaladejo (2009), esta es una literatura que se crea no solo para los espacios digitales sino también con medios digitales, es decir, recursos o lenguajes propios de la tecnología digital.

La incorporación de estos recursos modifica la experiencia clásica de lectura y posibilita un tipo de interacción que va más allá del paso de páginas, puesto que las y los lectores,

dependiendo del grado de interactividad del texto, pero también del dispositivo, pueden, por ejemplo, tocar, soplar o agitar el aparato tecnológico que están usando (Koss, 2014).

Además, la literatura digital conlleva un cambio fundamental en su consumo, ya que no solo no se puede, a riesgo de disminuir el potencial comunicativo de la obra, ‘desdigitalizar’ un texto para llevarlo al soporte impreso, sino que tampoco se puede acceder a él sino a través de los canales digitales de circulación, es decir, por medio de plataformas de acceso, compra o descarga. La literatura digital implica circulación digital, ya sea en bibliotecas o repositorios digitales públicos o privados, de lectura o descarga gratuita o de pago, con o sin identificación de usuario.

Todos estos cambios, sin duda, tensionan las prácticas de literacidad escolar y ameritan no solo su conocimiento, sino también una mediación pedagógica pertinente. Incorporar la lectura literaria en pantalla supone situar esta práctica arraigada en el sistema escolar en el contexto epistémico de la literacidad digital, reconociendo que esta es una práctica que involucra no solo lectura, sino también producción de contenidos, que está situada en contextos que la proveen de convenciones particulares y que despiertan valoraciones diversas en los actores sociales.

3. METODOLOGÍA

Este estudio descriptivo es parte de una investigación más amplia titulada “Literacidad literaria digital en la escuela. Análisis de prácticas lectoras de estudiantes de 7° básico a 2° medio”, desarrollado durante 2019 y 2020 en Chile. En particular, se abordan las oportunidades de aprendizaje declaradas en las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de 7° básico a 2° medio, las obras disponibles en la Biblioteca Digital Escolar y otras plataformas de acceso, y las valoraciones sobre la lectura literaria escolar en pantalla declaradas por 161 estudiantes de 8 establecimientos educativos de dos regiones del país y 8 docentes que les imparten clases de Lengua y Literatura.

3.1 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1. Identificar las oportunidades de aprendizaje vinculadas con la lectura literaria en pantalla presentes en las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura desde 7° a II° medio.
2. Comparar las obras literarias digitalizadas disponibles en los fondos bibliográficos de la Biblioteca Digital Escolar con los repertorios sugeridos en las BBCC.
3. Analizar valoraciones sobre la lectura literaria en pantalla reportadas en grupos focales por estudiantes de 7° a II° Medio y docentes de Lengua y Literatura de 8 establecimientos educativos de dos regiones distantes del país: Arica-Parinacota y Metropolitana.

3.2 FUENTES DE INFORMACIÓN Y PLAN DE ANÁLISIS

Se consideraron tres fuentes de información: Bases Curriculares de Lengua y Literatura de 7° básico a 2° medio; corpus de obras disponibles en la Biblioteca Digital Escolar y otras plataformas de acceso; y entrevistas individuales y grupos focales de estudiantes y docentes de dos regiones del país.

Tabla 1. Fuentes de información y unidades de análisis

Análisis curricular	Análisis de corpus digital	Entrevistas
Documentos: <ul style="list-style-type: none"> • Bases curriculares de Lengua y Literatura de 7° a II° Medio 	Plataformas de acceso: <ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca Digital Escolar • 2 Plataformas de Pago que dan acceso a obras 	Participantes: <ul style="list-style-type: none"> • 8 entrevistas individuales • 16 grupos focales con estudiantes de 7° a II° medio (8 por cada región).
Unidades de análisis: <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de Aprendizaje • Obras literarias sugeridas 	Unidades de análisis: <ul style="list-style-type: none"> • Web de acceso: contenidos • Obras literarias disponibles. 	Unidades de análisis: <ul style="list-style-type: none"> • Unidades de registro de los discursos.

Bases Curriculares de Lengua y Literatura

Para identificar las oportunidades de aprendizaje vinculadas a la lectura literaria digital, el análisis curricular se realizó a partir de los objetivos de aprendizajes propuestos en las Bases Curriculares. La selección de los niveles escolares obedece a que desde 7° básico en adelante se produce un cambio de enfoque didáctico, pasando de uno comunicativo funcional a otro cultural comunicativo, en el que la literatura juega un rol fundamental que se expresa, precisamente, en gran parte de los objetivos propuestos.

Para el análisis de las sugerencias de lectura, se construyó una base de datos que recoge todas las lecturas sugeridas en la asignatura de Lengua y Literatura en los cursos de 7° y II° medio en las Bases Curriculares. Teniendo presente que estas son imperativas para todo el sistema escolar, no se consideraron en este reporte los programas de estudio pues no tienen este carácter mandatorio.

Corpus literario de la Biblioteca Digital Escolar y otras plataformas de acceso a obras

En el estudio del corpus de la Biblioteca Digital Escolar, primeramente, se desarrolló una revisión exploratoria, pero exhaustiva de su página web, con énfasis en los objetivos, el protocolo de registro de usuarios y el sistema de préstamo.

Posteriormente, se pudo acceder a la base de obras disponibles a la fecha en que se realizó el análisis (primer semestre de 2019) a través de una petición formal a la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC de quien depende la Biblioteca ya mencionada. El análisis consistió en contrastar las lecturas que se proponen curricularmente con el listado de obras disponibles en la Biblioteca Digital Escolar. Para ello se creó una base de datos con las obras literarias propuestas (título, autor y nivel escolar al que corresponde) y se consignó su presencia o no en la Biblioteca Digital Escolar.

Idéntico proceso se llevó a cabo con dos plataformas privadas que proveen literatura digitalizada a los establecimientos educacionales considerados en la muestra. Estas plataformas, además, entregan otros servicios y materiales pedagógicos como

planificaciones, guías de trabajo y evaluaciones. Cabe señalar que los fondos de la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) son utilizados para estos fines.

Para contrastar los corpus, se creó una base de datos con todos los títulos presentes en las BBCC, la BDE y las plataformas privadas. En la descripción de cada texto se consideró: título, autor y nivel escolar para el que era sugerido; también se constató si el recurso era digital o un material digitalizado, y si se presentaba algún otro recurso que apoyara la lectura.

Entrevistas individuales y Grupos focales

Se realizaron 8 entrevistas individuales a los docentes de Lengua y Literatura, uno por cada establecimiento educativo que fue parte del estudio. Se desarrollaron en los mismos centros educativos, previa obtención de consentimiento ético y acuerdo de fecha y hora con los participantes. Tuvieron una duración promedio de 35 minutos.

Tabla 2. Datos de Docentes Entrevistados

Docente	Sexo	Cursos	Centro Educativo	Modalidad curricular	Dependencia
1	H	7° y 8°	Arica 1	CH	M
2	H	I° a Ivo	Arica 2	TP	M
3	H	7° y 8°	Arica 3	CH	PS
4	M	7° a III°	Arica 4	CH	PS
5	M	7° y 8°	Santiago 1	CH	M
6	M	7° a II°	Santiago 2	TP	M
7	H	7° y 8°	Santiago 3	CH	PS
8	H	I° a IV°	Santiago 4	TP	PS

Nota. H: hombre; M: Mujer; CH: Científico-Humanista; TP: Técnico Profesional; M: Municipal; PS: Particular Subvencionado.

En los grupos focales participaron entre 8 a 12 estudiantes. Se realizaron dos grupos focales por establecimiento con una duración promedio de 45 minutos. Estos encuentros tuvieron por propósito indagar en las experiencias lectoras de las y los estudiantes, tanto promovidas y desarrolladas en el contexto escolar, como las no escolares; también se abordaron valoraciones sobre cómo se promueve la lectura literaria en sus establecimientos educativos.

Los 16 grupos focales fueron realizados en los mismos establecimientos, con posterioridad a la obtención de los consentimientos éticos de los padres y los asentimientos de las y los escolares. Los discursos elicitados fueron grabados en audio y transcritos. Se escogieron seudónimos para cada participante con el fin de asegurar la confidencialidad de la información.

En la tabla 3, se puede observar la distribución de los participantes en los grupos focales.

Tabla 3. Distribución de los estudiantes en los grupos focales

Grupo focal	Estudiantes (N= 161)				
	Nro. estudiantes	Región	Modalidad curricular	Dependencia	Curso
1	8	RM	TP	M	7° y 8°
2	8	RM	TP	M	I y II
3	10	RM	TP	PS	7° y 8°
4	11	RM	TP	PS	I y II
5	10	RM	CH	M	7° y 8°
6	10	RM	CH	M	I y II
7	10	RM	CH	PS	7° y 8°
8	10	RM	CH	PS	7° y 8°
9	8	AP	TP	M	7° y 8°
10	10	AP	TP	M	I y II
11	11	AP	CH	PS	7° y 8°
12	10	AP	CH	PS	I y II
13	11	AP	CH	M	7° y 8°
14	10	AP	CH	M	I y II
15	12	AP	TP	PS	7° y 8°
16	12	AP	TP	PS	I y II

Nota. AP: Región de Arica y Parinacota; RM: Región Metropolitana de Santiago; CH: Científico-Humanista; TP: Técnico Profesional; M: Municipal; PS: Particular Subvencionado.

Para el estudio de las entrevistas y de los grupos focales, se utilizó el análisis de contenido en el procesamiento de los datos (López, 2002), sometiendo cada texto transcrito a una revisión de conceptos o menciones explícitas vinculadas a la lectura literaria digital. Se seleccionaron como unidades de registro (López, 2002) cualquier término o párrafo que diera cuenta de los focos del estudio.

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan en vínculo con los objetivos de la Investigación.

4.1. AUSENCIA DE OPORTUNIDADES CURRICULARES EXPLÍCITAS PARA LA LECTURA LITERARIA EN PANTALLA

En relación con el objetivo “Identificar las oportunidades de aprendizaje vinculadas con la literacidad literaria en pantalla presentes en las Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Literatura desde 7° a II° medio” se puede afirmar que se constata una ausencia de oportunidades curriculares explícitas para la lectura literaria en pantalla.

Se detecta una presencia relevante de la literatura en el currículo escolar de Educación Media expresada, por una parte, en su enmarcamiento en el enfoque cultural y comunicativo que plantea que “La literatura tiene una especial relevancia en la etapa en que se encuentran los estudiantes, ya que al leer, se relacionan con la obra, con ellos mismos, con la sociedad y con el lenguaje (Ministerio de Educación, 2016, p. 33); y, por otra, al constituir uno de los componentes que organizan el eje de lectura de la asignatura en todos los cursos (ver tabla 4). No obstante, los objetivos de aprendizaje no refieren la lectura literaria digital de forma explícita, es decir, no se señala el uso de pantallas, sea del dispositivo que sea, para leer o producir textos vinculados a la literatura.

Tabla 4. Ejes de las BBCC de Lengua y Literatura de 7° a II° Medio

Lectura	Escritura	Comunicación Oral	Investigación
La experiencia con la obra literaria	Propósitos de escritura	Comprensión oral	Investigación y uso de TIC
La lectura de textos no literarios	Proceso de escritura	Diálogo	Síntesis
Estrategias de lectura	TIC y escritura	Discursos monologados	Investigación y comunicación del conocimiento
Selección de textos	Manejo de la lengua		

En las Bases Curriculares, de carácter imperativo para todo el sistema escolar, se proponen Objetivos de aprendizaje (99) para todos los ejes y componentes, casi la mitad de ellos (41,4%) refieren de forma explícita a la literatura, ya sea para ser leída, analizada en función de su pertenencia a distintos géneros, corrientes o momentos históricos, o para ser investigada o escrita. De esta forma, está presente en tres de los cuatro ejes, solo no tiene presencia explícita a través de los Objetivos de Aprendizaje del eje de Comunicación Oral. No obstante, como se ha afirmado, no se detecta la presencia explícita de la lectura literaria digital. Cabe recordar que las BBCC de 7° a II° Medio se remontan al año 2013 y, por lo tanto, la producción literaria digital disponible en espacios de acceso público aún no era de

uso masivo, como lo son hoy la Biblioteca Pública Digital o la Biblioteca Escolar Digital, creadas en los años 2013 y 2018 respectivamente.

Por otra parte, en cuanto a las sugerencias de textos literarios por nivel escolar que proponen las Bases Curriculares, cabe destacar que aun cuando su presencia no tiene una orientación historicista como eje articulador exclusivo para la literatura, sí se presenta una selección de temas y géneros por nivel que responden a una selección temática e histórica que apunta, por una parte, a la incorporación de “preocupaciones y experiencias propias del ser humano y de las sociedades, que son significativas” (2016, p. 82) para estudiante de Educación Media; y por otra, proponen una “mirada sobre el contexto de producción de las obras y/o sobre las características de los géneros” (Ídem) sin pretender un abordaje completo de la historia de la literatura, pero sí incorporar “periodos y movimientos relevantes para la interpretación de obras contemporáneas, ya que muchos de los títulos seleccionados son una fuente de la que se ha nutrido la literatura posterior” (Ídem). Como se puede observar en la siguiente tabla, los textos literarios sugeridos en las BBCC responden a criterios textuales (su género o tema) y contextuales, particularmente al contexto de producción. No se incorporan géneros, temáticas y textos literarios digitales cercanos a las prácticas vernáculas de lectura literaria de las y los estudiantes de forma explícita en este documento curricular.

Tabla 5. Selección de textos literarios según géneros, periodos o movimientos

7°	Mitología y relatos de creación El Romancero, la décima y la poesía popular
8°	La comedia Epopéya
I°	La tragedia y la pregunta por el sentido de la vida Romanticismo
II°	Poesía del Siglo de Oro El cuento moderno y contemporáneo latinoamericano

Esta propuesta de textos literarios se realiza en coherencia con los Objetivos de Aprendizaje por nivel escolar y considera 345 títulos, tanto de fragmentos como de obras completas, de diversos géneros, épocas y autores.

Teniendo presente el objeto de estudio de este trabajo, no se constata una presencia explícita de sugerencias vinculadas a la lectura literaria en pantalla ni a prácticas de literacidad que vinculen los textos con otras manifestaciones culturales. Cabe recordar que, si bien existe la Biblioteca Escolar Digital que tiene por propósito apoyar la formación de las y los lectores, esta se crea con posterioridad a las propuestas curriculares revisadas.

4.2. COBERTURA LIMITADA PARA LEER TEXTOS LITERARIOS EN PANTALLA

Los resultados del análisis permiten afirmar, en relación con el segundo objetivo de investigación que proponía “Comparar las obras literarias digitalizadas disponibles en los fondos bibliográficos de la Biblioteca Digital Escolar con los repertorios sugeridos en las”, que se detecta una cobertura limitada de textos literarios para leer en pantalla.

En un análisis comparativo, se observa que solo un 5,6% del total de títulos sugeridos en las BBCC de Lengua y Literatura de 7° a 2° Medio tiene cobertura en la Biblioteca Escolar Digital. Si bien este porcentaje ha ido en aumento en los últimos años, los servicios que ofrece esta plataforma bibliográfica del MINEDUC son aún limitados.

Tabla 6. Coincidencias de títulos entre BDE y BBCC

Título	Curso BDE	Curso BBCC
Balzac y la joven costurera china	I°-II°	II°
El baile	I°-II°	I°
El color de la piel	I°	8°
El curioso incidente del perro a medianoche	I°	I°
El fantasma de Canterville	7°	7°
El fugitivo	I°	8°
El niño con el pijama de rayas	I°	7°
Macbeth	7°	II°
Poema de mío cid	7°	8°

El análisis de los corpus de textos literarios propuestos curricularmente y que están disponibles en la Biblioteca Digital Escolar fue realizado durante el primer semestre de 2019. Este corpus se ha ido ampliando con el tiempo, por lo que los resultados que se reportan son solo una ‘instantánea’ de ese momento.

Es interesante constatar que la baja cobertura detectada a junio de 2019 (periodo en el que se realizó el análisis) contrasta con la que ofrecían a esa fecha plataformas de pago a las que acceden los establecimientos.

Dos plataformas de pago fueron analizadas del mismo modo que lo fue la Biblioteca Escolar Digital. En el análisis de cobertura, se determinó que estas plataformas daban acceso a un 20,6% del total de obras sugeridas curricularmente en los cursos de 7° a 2° Medio. También se constató que el modo de organizar los textos favorecía su integración curricular, ya que estaban asociados a las unidades de aprendizaje establecidas en los programas de Lengua y Literatura de los cursos señalados. Más aún, en una de las plataformas estudiadas se proponía un Plan de Lecturas Domiciliarias específico por cada nivel.

4.3. VALORACIONES DE LA LECTURA LITERARIA EN PANTALLA POR ESTUDIANTES Y DOCENTES

Finalmente, en relación con el objetivo que buscaba “Analizar valoraciones sobre la lectura literaria en pantalla reportadas en grupos focales por estudiantes de 7° a II° Medio y docentes de Lengua y Literatura de 8 establecimientos educativos de dos regiones distantes del país: Arica-Parinacota y Metropolitana” se presentan resultados en función de ejes temáticos que emergieron tanto de los grupos focales como de las entrevistas.

El acceso a internet como obstaculizador de la lectura en pantalla

La información derivada de los grupos focales da cuenta de un acceso limitado por parte de las y los estudiantes a internet en el contexto escolar. Si bien el dispositivo más usado es el teléfono celular que suele contar con planes de datos, en la muestra estudiada se detecta que los establecimientos educativos no solo no disponen de red abierta para su estudiantado, sino que hay una valoración negativa del uso de la red en el colegio e, incluso, prohibición. Este acceso limitado constituye un obstáculo para el desarrollo de la literacidad digital; sin embargo, las y los escolares desarrollan diversas estrategias que les permiten contar con acceso a redes wi-fi incluso en sus establecimientos educativos, por ejemplo, se consiguen las claves de red, comparten planes de datos y, fuera de las paredes escolares, buscan lugares de libre acceso.

- *Entrevistadora: Entonces solo se conectan en la casa, en el colegio ¿no?*
- *E: (asiente con la cabeza)*
- *Entrevistadora: ¿Hay alguna política de acá, del colegio? ¿la pueden usar?*
- *E: Sí,*
- *E: En el patio,*
- *E: Supuestamente no podemos,*
- *E: No pero en este colegio si se puede,*
- *Entrevistadora: ¿Se puede?*
- *E: No se debería poder,*
- *Entrevistadora: ¿Por qué algunos piensan que no se puede?*
- *E: Porque está en el reglamento supuestamente,*
- *E: Si poh,*
(7° y 8° básico, Establecimiento Municipal, TP, Región Metropolitana).

Desconocimiento de la Biblioteca Escolar Digital

Una de las mayores tensiones para el desarrollo de la literacidad literaria digital es el acceso a los textos literarios. En esta investigación, las y los estudiantes dan cuenta de un uso limitado de las principales plataformas de acceso gratuito y oficial con las que cuenta el país: la Biblioteca Pública Digital y la Biblioteca Escolar Digital. Leen en soporte digital, buscan textos en internet, pero no usan e incluso no conocen estas plataformas.

- *Entrevistadora: ¿Alguno conoce la biblioteca pública digital, o la biblioteca escolar digital?*
- *E: Sí, sí, la he escuchado.*
- *Entrevistadora: ¿O páginas donde buscar libros específicos?*
- *E: De hecho nos dieron un código como hace dos años el 2016.*
- *E: Ahh, verdad.*
- *E: Nos dieron un código, y que nadie lo uso.*
- *E: No, nadie lo uso.*
- *E: Nadie lo uso.*
- *Entrevistadora: Ya.*
- *E: Esa cosa de...*

- E: *Tenían un código pero nadie lo uso.*
- E: *Éramos unos peques, que no sabíamos usar internet.*
- E: *Sí.*
- E: *Bueno también porque nos costaba mucho, entonces nunca buscamos qué era, éramos peques, guagüitas.*
(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).

Que no usen plataformas oficiales, no obstante, no impide que lean en soporte digital y que cuenten con estrategias rudimentarias para acceder a los textos literarios, sobre todo si estos se enmarcan en prácticas lectoras autónomas, no impuestas por la escuela. Por ejemplo, utilizan buscadores abiertos de información para ‘bajar libros en PDF’, acceden a plataformas como Scribd o escuchan los libros en formato audio.

Estrategias y agencialidad de las y los escolares para leer en pantalla

Un hallazgo importante que emerge de este estudio es que las y los estudiantes son capaces de referir una mayor cantidad y variedad de estrategias de acceso a los textos literarios y a la literatura en general, cuando estos son consumidos fuera de la escuela, es decir, cuando están asociados a prácticas lectoras autoseleccionadas y no impuestas. Al contar con una mayor motivación intrínseca, la lectura por placer les insta a diversificar el acceso, vinculándose, además, de forma más sólida con otros espacios culturales, como el cine, las series, la música. En estas prácticas no escolares aplican conceptos literarios de forma permanente, por ejemplo, conceptos asociados a distintos géneros narrativos.

- E: *Pero me gusta más leer de terror porque lo siento atractivo en ese género.*
- Entrevistadora: *Mhum.*
- E: *Me gusta leer comics así.*
- Entrevistadora: *¿Sí?... , tipo..., eh, ¿Sherlock Holmes, no, no tanto?*
- E: *O sea no, no, tipo comics de terror por creadores a veces independientes o que son reconocidos y que están filtrados por internet, eso me gusta leer.*
- Entrevistadora: *¿Los buscas en papel también, o solo en plataformas digitales?*
- E: *No, a veces también en papel, pero más me gusta leer más novelas de terror en papel que comics, porque los comics se ven mejor, siento yo.*
- Entrevistadora: *En papel.*
- E: *No, en internet se ven mejor los comics y las novelas se ven mejor en papel. SA: Ah, perfecto.*
(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Metropolitana).

La mayor agencialidad vinculada a la lectura literaria en pantalla, según el análisis de los grupos focales, no responde a iniciativas educativas, sino al interés personal de las y los estudiantes que los insta, por ejemplo, a reemplazar el libro por una película o un audiolibro si es que no han leído o no quieren hacerlo, pero sí quieren acceder a la narrativa que se comunica; a buscar información sobre el autor y las versiones de sus obras; a seguir cuentas de redes sociales en las que se hagan recomendaciones, como YouTube o Instagram. En la muestra estudiada, no se observan propuestas de mediación pedagógica vinculadas a la lectura literaria escolar.

Plan de lecturas domiciliarias y lectura en pantalla

Una de las prácticas pedagógicas más usuales relacionadas con la lectura literaria es el llamado plan de lectura domiciliaria. En este estudio, no se detectó la presencia explícita de lectura literaria en pantalla en estos planes lectores. Por otra parte, las y los estudiantes reportaron valoraciones y experiencias negativas relacionadas tanto con la selección de las obras como con el carácter obligatorio de la lectura y su evaluación.

- *E: Nos obligan.*
- *E: Los que nos gustan uno sabe entenderlos.*
- *Entrevistadora: Ya.*
- *E: Quizás uno lo va a leer como emocionado, en cambio cuando es obligad, no.*
- *E: Aparte que es una fecha y teni que leerlo pa' esa fecha y es...*
- *E: Cuando uno lee algo que le gusta lo puede leer relajado.*
- *Entrevistadora: Ajá.*
- *E: Y no con apuro.*
- *E: Sí poh, si uno no lo entiende.*
(1° y 2°, Establecimiento Particular subvencionado, TP, Región Metropolitana).
- *Entrevistadora: ¿Qué les pasa con esos libros que les dan, los que dicen obligados?*
- *E: Es que depende del libro.*
- *Entrevistadora: ¿Porque son malos?*
- *E: No es que sean malos, pero la sensación de obligar, que te obliguen no, porque a uno siempre le gusta le gusta llevar la contraria y si no quiere leer el libro, no lo quiere, pero igual siempre termino leyéndolos y me gustan los libros.*
(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, TP, Región Metropolitana).

Preferencia por el soporte papel

Pese al uso masivo de la tecnología por parte de las y los estudiantes, las prácticas lectoras aún se vinculan fuertemente al soporte papel, detectándose una visión romántica que entiende que los libros son los 'libros físicos'. Esta visión está mediada, a su vez, por una mayor valoración positiva de este soporte y una minusvaloración de la lectura, sobre todo si es literaria, en soportes digitales. Esta constatación puede ser un obstáculo para fortalecer y ampliar la lectura literaria en pantalla en el contexto escolar.

- *Entrevistadora: Qué les genera a ustedes leer en papel ¿qué pasa cuando leen en papel? ¿Cómo se sienten cuando leen un libro y leen en la cama o leen en el jardín?*
- *E: Se siente más natural*
- *E: Es como qué siento que estoy leyendo*
- *E: Uno se va inspirando a través de la lectura*
(7° y 8°, Establecimiento Particular Subvencionado, CH, Región Arica y Parinacota).
- *E: Porque cuando quiero leer un libro es para despejarme de las redes sociales, y cuando tengo el libro en el celular es como fome, como que me desconcentro y cansa la vista.*
(1° y 2°, Establecimiento Particular Municipal, CH, Región Metropolitana).

- *Entrevistadora: ¿Sobre lo digital?, ¿alguien más prefiere el papel a lo digital?*
- *E: A mí me gustan los dos, pero últimamente me está gustando más el digital porque en Watpadd, por lo menos, cualquier persona puede escribir una historia, no es necesariamente de un autor.*
(7° y 8°, Establecimiento Particular Municipal, CH, Región Metropolitana).

Tímida incorporación de la tecnología

En este estudio se refuerzan los hallazgos referidos a la creciente, pero tímida incorporación de la tecnología para la enseñanza de contenidos disciplinares específicos. Las y los docentes entrevistados afirman usar la tecnología digital en sus clases de Lengua y Literatura, pero aún de forma muy genérica y sin especificidad disciplinar, es decir, sin hacer uso de recursos digitales disciplinares, salvo los diccionarios. Tampoco se observaron directrices institucionales que impulsen o apoyen la incorporación de los recursos digitales, lo que limita las iniciativas a un asunto del o la docente en particular que, en ocasiones, manifiesta tener que hacerlo de forma oculta.

- *Docente: Ah no, sí se trabaja con eso, pero el uso del celular por ejemplo está prohibido en la sala. A veces uno se toma ciertas licencias cuando necesitas buscar algo rápido dices ‘ya chiquillos métanse en la página Wordreference’*
- *Entrevistadora: Mmm sí...*
- *Docente: Por ejemplo, que es de la RAE que yo utilizo mucho ‘ya chiquillos vocabulario cinco palabras búsqenlas y tiene tres minutos’ por ejemplo en el celular, pero son licencias que uno se toma... A modo calladito, en la sala.*
(Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).

Por otra parte, se detecta que las prácticas de literacidad digital emergen desde las y los estudiantes, sin una planificación pedagógica previa y, más aún, con una actitud de desconfianza hacia lo que están haciendo.

- *Docente: En el computador o en el teléfono, algunos lo leían en el teléfono en sus ratos libres yo los veía. Un día llegué a la sala y estaban todos, bueno no todos, habían tres tercios del curso sentados fuera de la sala*
- *Entrevistadora: Y ¿allí estaban leyendo con su celular?*
- *Docente: Pensé que estaban jugando ‘profe, no estamos leyendo el libro’*
(I° y II°, Establecimiento Particular Municipal, CH, Región Metropolitana).

La tímida incorporación de la tecnología se aprecia en la falta de criterios literarios y tecnológicos para seleccionar textos digitales que formen parte del plan escolar de lecturas. En este sentido, se constata una escasa formación docente al respecto y desconocimiento de las normas sobre derecho de autor.

- *Entrevistadora: Y cuándo usted seleccionó esta obra digital para el plan lector ¿cuáles fueron los criterios? Porque me comentaba que uno fue el rendimiento de los estudiantes, eso fue como lo primero, pero tuvo algún otro criterio para seleccionar obras digitales*

- *Docente: Mmm que era divertido, bastante divertido..., el título*
- *Entrevistadora: Ese era...; ¿cómo facilita que sus alumnos accedan a las obras del plan lector?*
- *Docente: Ehh, les envió...*
- *Entrevistadora: Se los envía por PDF*
- *Docente: Les envió al correo, a los papás o a ellos mismos, generalmente los más pequeños ellos no tienen correo, a los papás. Ellos tienen WhatsApp y allí está el libro..., o al correo*
- *Entrevistadora: Y ¿siempre se los envía así en digital?*
- *Docente: Todos los libros que he mandado durante el plan lector tienen su digital (Profesor, establecimiento municipal, CH).*

Leer en otros formatos: el audiolibro

Uno de los hallazgos de este estudio es la presencia creciente del audiolibro como alternativa para acceder a los textos literarios en la escuela. Esta práctica no solo es habitual entre las y los estudiantes, sino que es conocida por las y los docentes y valorada, en algunos casos, como una vía de acercamiento a la lectura literaria; en otros, se la reconoce como una alternativa menos valiosa propia de los no lectores.

- *Bueno, uno se ha ido enterando con el paso del tiempo que los niños cada vez más hacen uso de este tipo de... he escuchado más, la lectura en sí, lo del audiolibro. Eso, los niños han estado recurriendo bastante a ese sistema de..., sistema de acercarse a la lectura. (Profesora, establecimiento particular subvencionado, CH).*
- *Lo buscan. Por lo general los libros son de 5 o 6 horas, ellos mismos lo han ido parcelando a diario. Escuchan media hora al día o una hora al día. (Profesor establecimiento municipal, TP).*
- *Docente: Lo he visto... tiene buena aceptación en ellos... Ahora, también es por la predisposición que tienen a la lectura, no hay una muy buena disposición a la lectura. A algunos no les gusta leer. (Profesor establecimiento municipal, TP).*

¿Por qué es difícil integrar la lectura literaria en pantalla en la sala de clases?

A partir del análisis de las entrevistas se pueden establecer dos tipos de obstáculo. Por una parte, las y los docentes no leen literatura en pantalla, es decir, no son usuarios de literatura digitalizada, menos aún, de literatura digital. Sí leen en soporte digital, pero con finalidades prácticas y no estéticas. En sus palabras, sigue siendo preferible el trabajo con el libro en papel. Por otra parte, existe una alta conciencia de los riesgos que conlleva el uso de los dispositivos digitales para leer literatura, tales como la ‘distracción’ en clases, el desincentivo de la lectura y la pérdida de los objetivos de la lectura.

Tabla 7. Lectura literaria digital de las y los docentes

Desconocimiento-no uso de lectura literaria en pantalla	<p><i>A veces si he descargado libros digitales, pero no me resulta mucho, por tema de cansancio de la vista, prefiero todavía la forma clásica, el papel.. en la pantalla es más difícil la toma de apuntes. (Profesor, establecimiento particular subvencionado, TP).</i></p> <p><i>... siento que, por ejemplo, en las clases se podría trabajar un poco más la literatura digital, pero eh, también hay que tener los medios para..., por lo tanto uno siempre recurre a lo anterior, al libro, al texto, al papel. (Profesora, establecimiento Municipal, CH).</i></p> <p><i>Yo les proyecto texto, pero en la pizarra, en la pizarra interactiva, textos que yo he sacado también, los proyecto para que los leamos entre todos, pero uno vuelve también a la lectura eh, particular individual con los jóvenes porque se concentran más al tener el papel ahí (Profesora, establecimiento Municipal, CH)..</i></p> <p><i>No, no... no, nada he escuchado... De hecho acá tenemos la biblioteca, pero a la antigua (risas espontáneas), la biblioteca con los libros. (Profesora, establecimiento Municipal, CH).</i></p>
Riesgos de la tecnología para la lectura literaria en pantalla	<p><i>Y que de repente la clase también la confunde con sus momentos de ocio (lo dice lanzando una carcajada) Se ha convertido en un elemento distractor el celular, acá. En la realidad, en la realidad de acá. De verdad es un elemento distractor y... y bueno con los niños que son de mi jefatura es un tema que se ha conversado con ellos, se ha conversado con los papás. Hay... en las últimas reuniones hay como una conciencia de que al celular no se le está dando un uso pedagógico, sino que como un uso de entretenimiento. (Profesor, establecimiento Municipal, CH).</i></p> <p><i>Ha sido un tema eso, uuyyy..., sabemos que cada día los chiquillos leen menos poh, el tema de lo digital, este de los celulares ha sido una herramienta, bueno es una herramienta, pero los chiquillos no la usan como corresponde, por tanto, eh..., ha sido nuestro eh, “piedra en el zapato” porque no leen, si no leen, leen muy poco, y eso implica claro, todo lo que leen ellos, empiezan leyendo no lo entienden, y obviamente lo que no se entiende es fome, y ahí queda el libro botado. (Profesor, establecimiento Particular subvencionado, CH).</i></p> <p><i>Entonces no hay una tan gran diferencia, ahora lo que sí, como te decía yo, lo mismo que pasa con el celular que lo tienes como elemento distractor, el niño puede estar leyendo y le llego un WhatsApp o una notificación de Instagram y la lectura se nos fue a las paila. (Profesor, establecimiento Municipal, CH).</i></p>

Necesidades docentes para incorporar la lectura literaria digital

Las y los docentes del estudio afirman que la incorporación de la lectura literaria en pantalla, con el consiguiente desarrollo de la literacidad digital, requiere de procesos de capacitación que posibiliten que el uso de la tecnología sea con fines pedagógicos. Señalan, además, que existe una brecha entre las habilidades digitales de sus estudiantes y las propias. Con todo, concuerdan en que es imposible obviar el uso de los dispositivos digitales en el aula.

- *Claro, pasa mucho, que, por ejemplo, cuando se implementaron las pizarras interactivas, era cómo, 'ok, la pizarra estaba ahí', pero no sabíamos utilizarla, por ejemplo, entonces ¿de qué sirve el recurso si no sabemos aplicarlo? Por ejemplo, la didáctica, hacer didáctica de cómo llegar a los chicos, con estos recursos, o sea lo tenemos, pero, cómo lo utilizamos, y eso sería yo creo que súper bueno acompañado de esto otro.*
(Profesora establecimiento municipal CH).
- *... no hemos hecho ninguna capacitación, que obviamente es necesaria, eh, no lo hemos hecho, entonces lo que hago yo es lo que yo veo por mi cuenta, a lo mejor..., alguna forma de lo que hice no fue la más correcta, porque no tengo el conocimiento ni la habilidad de hacer esto, pero, como digo, no está integrado en el colegio, y el tema de la tecnología tiene que ser sí o sí.*
(Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).
- *Lógico, porque me parece que los profesores siempre tienen que estar aprendiendo, siempre, siempre, y aunque yo no esté de acuerdo, tengo que saber porque no estoy de acuerdo. Entonces, que me digan, mira, saber que, 'va para allá o para allá', porque no sé la literatura o la lectura va para allá, y hay que saber poh, (Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).*

Pese a la existencia de bibliotecas digitales en el contexto nacional las y los docentes señalan como dificultad la falta de recursos suficientes para trabajar con literatura en soporte digital.

- *Pienso que en las clases se podría trabajar un poco más literatura digital, pero, eh, también hay que tener los medios para, por lo tanto, un siempre recurre a lo anterior, al libro, al texto, al papel.*
(Profesora, establecimiento municipal, CH).
- *Es que es igual que una biblioteca entonces uno reserva libros o si uno pide un libro a los quince días los tiene que devolver. Ósea funciona igual como una biblioteca, entonces desde este tiempo desde que fui al curso he estado... de difundir con los niños la página y así ellos tampoco tengan excusas que no tuvieron acceso a la lectura, porque la tienen en esa opción.*
(Profesor, establecimiento particular subvencionado, CH).

Finalmente, es una preocupación entre las y los docentes la ausencia de criterios compartidos sobre el uso de la tecnología en la sala de clases.

- *Sí, queda a criterio del profesor, porque siempre discutimos al respecto, habemos profesores que, si quitamos los teléfonos, otros que no los quitamos, entonces siempre la misma discusión, no llegamos a consenso, por ejemplo ayer para el SIMCE yo con una caja, 'todos los teléfonos', 'pero es que tía', '¡todos los teléfonos acá, punto!', salían a recreo, porque después tenían la prueba de historia, 'tía me podría', no, 'hasta que usted termine sus dos pruebas ahí yo se lo entrego', terminan la prueba 'ya, aquí tienen sus teléfonos, cuál es el suyo', y yo personalmente se los quito.
(Profesora, establecimiento municipal, TP).*

5. CONCLUSIONES

La relevancia de este estudio radica en aportar evidencia nacional para la incorporación de la lectura literaria en pantalla a la Educación Media Chilena y, con ello, la promoción de las literacidades digitales. En un contexto pedagógico marcado por la mediación tecnológica y remota de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se requiere vincular más estrechamente las prácticas escolares con las prácticas de lectura que se realizan más allá de las paredes de la escuela.

En relación con las oportunidades de lectura literaria en pantalla que ofrece el currículum nacional a través de la asignatura de Lengua y Literatura desde 7° a II° Medio, se puede concluir que estos presentan la lectura como una habilidad que no se especifica en función del soporte en el que se realiza, no solo no menciona explícitamente la lectura literaria en pantalla, sino que no se abordan las distinciones que implica leer, por ejemplo, una novela o un cuento en un dispositivo digital. La distinción entre literatura digital y digitalizada no está presente en el currículum y, por ende, no se enseña-aprende a buscar obras literarias en la web, a usar plataformas de descarga, a construir criterios de selección ni a tener prácticas de autocuidado en Internet. En este sentido, siguiendo a Buckingham (2015) no se desarrollan habilidades propias de la literacidad digital que permiten a las y los estudiantes evaluar y utilizar la información de forma crítica. Tampoco se observa en los objetivos de aprendizaje la promoción de prácticas de literacidad digital que vinculen la lectura literaria con otras prácticas digitales como la participación en espacios de producción, discusión y participación en comunidades de lectores. En palabras de Lluch, no se concibe ni se propone la lectura literaria como una oportunidad que permita que la literatura deje “de ser una afición que provoca aislamiento para transformarse en un constructo de conversaciones que permite el intercambio, que les da visibilidad y que posibilita tejer relaciones afectivas” (Lluch, 2014).

Los resultados del análisis de los textos literarios sugeridos por las Bases Curriculares y su disponibilidad en la Biblioteca Digital Escolar si bien representan una instantánea del momento en que se realizó el estudio (primer semestre de 2019), dejan entrever además de una escasa disponibilidad de obras en soporte digital a la que pueda acceder el estudiantado, una concepción de la literatura centrada en los textos y no en los lectores; es decir, al proponer un listado de textos literarios seleccionados en función de temáticas

curriculares, géneros y épocas, se vislumbra una escasa valoración de los intereses propios de las y los estudiantes de Educación Media y, más aún, una invisibilización de las prácticas de consumo y de creación de ficcionalidad, cercanas a la literatura, en las que participan jóvenes y adolescentes (Torrego-González & Gutiérrez-Martín, 2018).

No obstante lo anterior, la creación de una Biblioteca Escolar Digital a la que puede acceder todo estudiante del sistema público de educación del país, independientemente de la institución escolar en la que estudie, es un avance indiscutible para dar acceso a los textos. La escasa presencia en sus fondos bibliográficos de los textos literarios propuestos en el currículum se ha ido resolviendo con el tiempo y, más aún, se han incorporado otros servicios que antes estaban presentes solo en las plataformas privadas, tal es el caso de los planes lectores digitales que se ponen a disposición de las instituciones educativas.

Finalmente, a partir de los resultados de los análisis de las valoraciones de estudiantes y docentes respecto de la lectura literaria en pantalla, se concluye que existe una serie de obstaculizadores o necesidades, personales, profesionales e institucionales, que han de ser atendidos para avanzar hacia una incorporación de la lectura literaria en pantalla y de la literacidad literaria digital en un sentido más amplio y ambicioso. Estos van desde la problemática de la conectividad, pasando por el desconocimiento y falta de habilidades digitales de estudiantes y docentes, hasta la inexistencia de normativas y apoyos institucionales que favorezcan el desarrollo de la lectura en pantalla.

Las valoraciones de las y los estudiantes ponen en evidencia la distancia entre sus prácticas vernáculas de lectura literaria y las prácticas que propone la escuela, así como la persistente valoración del libro en soporte papel por sobre el soporte digital que contaría, además, con una apreciación negativa por parte de sus padres. Estos resultados coinciden con los resultados de otras investigaciones en lengua castellana (Lluch, 2014; Pereira et al., 2019) que abordan la distancia en términos de brecha “tecnológica, cultural y educativa entre la vida de los jóvenes fuera y dentro del aula” que si bien no es una situación nueva “en esta era digital se nota aún más, con los medios presentes en todos los sitios, incluidos los bolsillos de los alumnos” (Pereira et al., 2019, p. 48).

Desde las valoraciones de los docentes, se concluye la dificultad para avanzar hacia una incorporación de la lectura literaria en pantalla si estos no la desarrollan como una práctica habitual. Esta dificultad trasciende los ambientes digitales y rememora el desafío que tiene todo mediador o mediadora de la lectura de tener que ‘promover’ o ‘despertar’ en el otro lo que no se tiene. El desarrollo de habilidades digitales en los docentes, además, implica la resignificación de su rol como lector de papel hacia un lector de pantalla y, más aún, hacia un lector que concibe la literatura como una práctica cultural que no se limita a los textos y sus autores, sino que involucra también a los lectores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo, T. (2009). *Literatura y tecnología digital: producción, mediación, interpretación*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-y-tecnologa-digital-produccion-mediacion-interpretacion-0/html/02485b9e-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html
- Barton, D. & Hamilton, M. (2007). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic, *Situated Literacies. Reading and writing in context*. (pp. 1-15). Routledge.

- Buckingham, D. (2015). Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 21-34. https://www.researchgate.net/publication/284919482_Defining_digital_literacy_What_do_young_people_need_to_know_about_digital_media
- Coiro, J. (2021). Toward a Multifaceted Heuristic of Digital Reading to Inform Assessment, Research, Practice, and Policy. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 9-31. <https://doi.org/doi:10.1002/rq.302>
- Koss, M. (2014). Digital Children's Book Apps: Bringing Children's Literature to life in New and Exciting Ways.
- Lluch, G. (2014). Teenagers and young people talk about reading on the net. *OCNOS*, 11, 7–20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.01
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *En clave pedagógica*, 4, 169-179.
- Ministerio de Educación. (2016). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Pereira, S., Fillol, J. & Moura, P. (2019). Young people learning from digital media outside of school: The informal meets the formal. *Comunicar*, 27(58), 41–50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Sanz, N. & García, A. (2014). Los desarrolladores de libros app infantiles y juveniles: radiografía, perspectivas y modelo de negocio. *Anales de Documentación*, 17(2). <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.17.2.192131>
- Torrego-González, A. & Gutiérrez-Martín, A. (2018). El consumo literario como experiencia compartida en entornos transmedia. El caso de El club de los incomprensidos. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(2), 231-240. <https://doi.org/10.14198/medcom2018.9.2.7>
- Unsworth, L. (2006). *E-Literature for Children. Enhancing digital literacy learning*. Routledge.

INVESTIGACIONES

Acompañamiento de los padres de familia en tiempos de pandemia y su incidencia en la construcción de la propia voz en los niños en grado Transición

Parental accompaniment in times of pandemic
and its impact on the construction of children's own voice
in Transition grade

Blanca Nery Serna-Agudelo^a
Riquelio Vargas-Suarez^a

^aUniversidad de la Amazonia, Colombia.
b.serna@udla.edu.co, riq.vargas@udla.edu.co

RESUMEN

El tema del acompañamiento de la familia y la incidencia en el desempeño escolar de los niños ha sido de amplia discusión y revisión dentro de la investigación denominada "Acompañamiento de los padres de familia en tiempos de pandemia y su incidencia en la construcción de la propia voz en los niños en grado Transición de las IES de Florencia Caquetá". La población estuvo representada por 130 estudiantes de 6 instituciones educativas, los resultados parten del estudio de la participación de los padres en las actividades relacionadas con la escuela, se logra demostrar la importancia que tiene para los niños desarrollar hábitos favorables para el aprendizaje, motivados por el acompañamiento y motivación permanente de los padres de familia, adultos y cuidadores.

En este orden de ideas, los integrantes del semillero investigando tuvieron la posibilidad de caracterizar la existencia o no de acompañamiento por parte de los padres a los niños de grado transición de la escuela urbana de Florencia Caquetá, al igual que el tipo de acompañamiento y su calidad, en una primera fase este proyecto caracteriza la calidad del acompañamiento familiar, en una segunda fase se analiza a la luz de fuentes teóricas y pedagógicas la incidencia de dicho acompañamiento en el desarrollo de las competencias básicas frente al desarrollo integral de las infancias.

De esta manera, se plantea una tercera fase, donde se analiza cómo dicho acompañamiento propicia la construcción de la propia voz en los niños desde el desarrollo de habilidades como la autonomía, la vivencia de los derechos de infancia, el desarrollo de hábitos, rutinas de estudio y de valores, la autorregulación del aprendizaje y en particular analizar el grado de proximidad o distanciamiento de dicho acompañamiento con el decálogo del acompañamiento escolar de Montessori (2003). En una fase final los investigadores elaboran construcciones de orden pedagógico y didáctico que conllevan a fortalecer el acompañamiento de los padres hacia sus hijos para obtener un trabajo en equipo entre familia y escuela en procura de la formación integral de la infancia. La metodología de investigación es de orden cualitativa con enfoque descriptivo.

Palabras clave: comunicación familia-escuela, acompañamiento, desarrollo de hábitos para la vida, construcción de la propia voz del niño, competencias básicas, desarrollo integral de la infancia.

ABSTRACT

The issue of family accompaniment and the impact on children's school performance has been widely discussed and reviewed within the research called "Accompaniment of parents in times of pandemic and its impact on the construction of their own voice in children in Transition grade of the HEI of Florencia Caquetá". The population was represented by 130 students of 6 educational intuitions, the results are based on the study of the participation

of parents in activities related to school, it is possible to demonstrate the importance for children to develop favorable habits for learning, motivated by the accompaniment and permanent motivation of parents, adults and caregivers.

In this order of ideas, the members of the research seedbed had the possibility of characterizing the existence or not of accompaniment by parents to children of transition grade of the urban school of Florencia Caquetá, as well as the type of accompaniment and its quality, in a first phase this project characterizes the quality of family accompaniment, in a second phase, the impact of this accompaniment on the development of basic competences in the face of the integral development of children is analyzed in the light of theoretical and pedagogical sources. In this way, a third phase is proposed, where it is analyzed how this accompaniment promotes the construction of one's own voice in children from the development of skills such as autonomy, the experience of children's rights, the development of habits, study routines and values, the self-regulation of learning and in particular analyze the degree of proximity or distance of said accompaniment with the decalogue of Montessori school accompaniment (2003). In a final phase, the researchers elaborate pedagogical and didactic constructions that lead to strengthening the accompaniment of parents towards their children to obtain teamwork between family and school in search of the integral formation of childhood. The research methodology is qualitative with a descriptive approach.

Keywords: Family-school communication, accompaniment, development of habits for life, construction of the child's own voice, basic skills, integral development of childhood.

1. INTRODUCCIÓN

Investigar sobre la incidencia del acompañamiento de los padres de familia en los procesos de formación integral de las infancias reviste una singular importancia en la época actual debido a la repentina aparición de la pandemia mundial generada por el Covid 19, circunstancia que obligó al sector educativo a tomar medidas en los procesos educativos que condujeron al confinamiento de las familias y por ende a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para procurar frenar la expansión del virus disminuyendo las acciones del contacto e interacción social.

Por consiguiente, todos los sectores de la sociedad, en particular, las familias nunca habían contemplado la posibilidad de tener que transformar sus hogares en escenarios aptos para la enseñanza y el aprendizaje, se había considerado que la tarea de enseñar y formar era exclusiva de la escuela y a pesar que ha transcurrido bastante de la era de la información y la comunicación, tanto en las instituciones educativas como en las familias no existe la capacidad tecnológica y pedagógica necesaria para acompañar procesos educativos de forma remota. La familia y la escuela deben trabajar de manera unida en los procesos de formación integral de las infancias, debido a que en la actualidad enfrentan la repentina aparición de la pandemia mundial generada por el Covid 19, hecho que llevó al sector educativo a tomar medidas relacionadas con el confinamiento de las familias y los niños, para tratar de frenar la expansión del virus, lo cual minimizó el contacto y la interacción social.

Por consiguiente, las familias tuvieron que transformar sus hogares en espacios acordes para la enseñanza y el aprendizaje de los niños con acompañamiento virtual y prácticas remotas. El virus Covid- 19 llevó a las instituciones gubernamentales a tomar medidas para controlar y evitar la expansión del virus, generando un cambio de vida a todos los niños debido al confinamiento UNICEF (2020). Los estudios estadísticos revelados por los medios de comunicación respecto a la retención escolar en época de pandemia demuestran que un alto porcentaje de niños y niñas no dieron continuidad a sus estudios en el año 2020. Según cifras del Ministerio de Educación, la tasa de deserción escolar llegaba al 1,1 % en agosto del 2020 (Orduz, 2020). Por ello, este estudio estableció como objetivo

caracterizar el acompañamiento familiar en relación con el alcance del logro académico como continuidad del derecho a la educación y la incidencia en la construcción de la propia voz de los niños del grado transición de las instituciones educativas de Florencia Caquetá.

2. DESARROLLO

Los cambios permanentes a los que se enfrenta la sociedad y en particular el ser humano desde lo individual y lo colectivo, especialmente las diversas infancias como sujetos en formación que están insertos en el ámbito de la familia y la escuela inicial, escenarios desde los cuales consolidan las bases para la vida (Bernstein, 1989), han forzado a establecer una relación más estrecha entre los contextos educativos que fundamentan el desarrollo humano (Halliday, 1982). Por tanto, la relación familia- escuela juega un papel relevante debido a que cada circunstancia de orden social que se presente impacta la formación de las infancias ya sea de forma negativa o positiva sea cual fuere el caso.

El hecho histórico que la humanidad está viviendo, luego de la aparición de la pandemia generada por la propagación mundial del virus Covid 19, deriva retos y responsabilidades en los que la comunicación entre familia y escuela es fundamental para poder resolver asuntos pertinentes a dar continuidad a la formación integral de la infancia en sí de esta forma remota, entonces nace la necesidad de apoyar la labor docente desde la familia particularmente en la implementación de estrategias didácticas que contribuyan al fortalecimiento de competencias básicas y habilidades sociales y para la vida desde la interacción hijo – familia – docente – estudiante; desde la plena convicción que el proceso enseñanza – aprendizaje es continuo, permanente y sistemático.

Desde tiempos atrás, la escuela ha venido tratando de sensibilizar a los padres, madres, adultos y cuidadores de la importancia de dar acompañamiento a los niños y niñas en procura de obtener mayor éxito en los procesos educativos, muchos han sido los padres que hacen caso omiso a las exigencias de la escuela; ha sido la circunstancia obligada por el confinamiento derivado de la pandemia que ha llevado a la mayoría de padres a tomar conciencia, una gran mayoría por el contrario han determinado sacar a sus hijos del sistema educativo hasta que se normalice la educación presencial. Olvidando que el tiempo no se detiene y que se está desaprovechando una época del desarrollo del ser humano muy importante para el desarrollo de competencias básicas, habilidades para la vida y hábitos desde los cuales los niños comprenden la importancia del conocimiento en un proyecto de vida.

Se está desconociendo en muchas familias la importancia del mantenimiento de una comunicación entre familia y escuela para conocer los propósitos educativos y objetivos del grado escolar, la metodología mayormente apropiada para dar continuidad a los procesos de aprendizaje de los niños y desde luego lo logros y dificultades de los hijos de cómo es posible acompañarlos para superarlos. En este sentido, se desconoce desde un alto porcentaje de familias que el acompañamiento que se da a los niños desde el hogar propicia el desarrollo de la autonomía, refuerza la cimentación de hábitos y rutinas de estudio, afianza afectos, genera confianza, siembra valores de orden axiológico, desarrolla capacidades para la autorregulación del comportamiento en la relación consigo mismo y en colectivo y autorregulación del aprendizaje.

El acompañamiento debe contribuir a que las tareas escolares cumplan la doble función de reforzar bases conceptuales trabajadas desde la escuela y desarrollar habilidades y

valores significativos en la vida de los niños. Lo que implica que aquellas familias que sea cual fuere la razón por la cual determinaron que sus niños no estudiaran durante el tiempo que dure la pandemia deben ser acompañados para que den continuidad a la formación de sus hijos y es una oportunidad importante para que la Universidad de la Amazonia desde la Licenciatura en Educación Infantil, tanto desde el grupo de investigación como del semillero aporten a la transformación de esta realidad de orden mundial desde un ejercicio investigativo de orden local en el cual caracterizarán el tipo de acompañamiento y el impacto causado respecto al desarrollo integral de la infancia en Florencia Caquetá.

En este orden de ideas la pregunta de investigación desde la cual se formula el problema corresponde a ¿Cuál es el tipo de acompañamiento de los padres de familia en tiempos de pandemia y su incidencia en la construcción de la propia voz en los niños en grado Transición de las IES de Florencia Caquetá?

3. MÉTODO Y MATERIALES

En este estudio se analizó las formas de interactuar entre la familia y la escuela para garantizar la continuidad del derecho a la educación de los niños de grado transición de las IEs de Florencia Caquetá durante el año lectivo 2020 en época de pandemia. También se conocieron las circunstancias con las que las familias asumieron el confinamiento en época de pandemia para contribuir a la educación de sus hijos, teniendo en cuenta la preparación académica, tecnológica y económica. De esta manera, se toma categorías de análisis como la anticipación, la elaboración del discurso, el manejo de turnos de habla, la exposición espontánea de las ideas por parte de los niños como elementos fundamentales en los cuales se propicia desde la familia la construcción de la propia voz de los niños del grado transición.

De acuerdo con lo anterior, el proceso investigativo es de tipo descriptivo, porque parte de la búsqueda de información a través de diferentes metodologías las cuales permiten encontrar y entender las respuestas u opiniones dadas por las personas, y de esta forma dar un análisis a cada una de estas respuestas de manera descriptiva. Según Tamayo (2009) afirma que esta investigación es aquella que “busca describir situaciones o acontecimientos; Con mucha frecuencia las descripciones se hacen a través de entrevistas, aunque éstas también pueden servir para probar hipótesis específicas y poner a prueba explicaciones a la luz de postulados de orden teórico, conceptual o normativo” (p. 45).

Por consiguiente, el enfoque utilizado en la presente investigación es de corte cualitativo, porque parte de las cualidades existentes en el acompañamiento de las familias hacia los niños en edad preescolar para la garantía del derecho a la educación y su incidencia en la construcción de la propia voz, aspectos que permiten conocer el grado de proximidad o distanciamiento del desarrollo integral de las infancias. De acuerdo con Sampieri (2004) el enfoque cualitativo se “utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones tanto directas como participantes. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (p. 123).

Para lograr las metas de investigación los investigadores y coinvestigadores estudiantes del semillero hacen uso de técnicas de investigación como la observación directa y

entrevistas; como instrumento de investigación se implementa el diario de campo y la guía de observación a partir de las siguientes categorías de análisis:

- a. Desarrollo físico y biológico
- b. Desarrollo psicosocial
- c. Desarrollo cognitivo
- d. Contexto de la familia

Este estudio se desarrolla en el departamento del Caquetá, específicamente en el municipio de Florencia en las IEs presentes en las comunas Norte, Sur, Oriente y occidente. Con el propósito de identificar la presencia y tipo de acompañamiento de los padres a sus hijos para la garantía del derecho a la educación durante la época de pandemia y la incidencia en la construcción de la propia voz de los niños respecto a la formación integral de las infancias del grado transición que asisten en las instituciones educativas Ciudadela siglo XXI, Pablo Neruda, Los Andes, Libertad, Copozú, Juan Bautista La Salle, San Francisco de Asís, Juan XXIII y el instituto técnico de la Amazonia sede el Obrero.

4. DISCUSIONES

La familia y la escuela tienen la función compartida de educar, ambos como formadores de la infancia, dando lugar a los acuerdos para el proceso de enseñanza y aprendizaje en los niños, en el caso de la familia como primer agente socializador acoge, protege y forma a sus hijos dentro del proceso de socialización primaria, dando lugar a las pautas de crianza. Los padres deben establecer en sus prácticas de crianza los valores, a partir del ejercicio de escuchar y dar lugar a la participación de los niños, promoviendo el ejemplo y la comprensión, debido a que la familia y la escuela son encargadas del desarrollo de la propia voz de sus. Según Camargo y Castro (2013) la funcionalidad familiar implica “la responsabilidad del proceso inicial de transmisión de la cultura a las niñas y niños, al introducirlos en sus distintas expresiones, en las relaciones sociales y códigos de la lengua, y en sus diversas normas, pautas y valores” (p. 122).

De esta manera, el acompañamiento de los padres de familia en tiempos de pandemia tiene relevancia directa en la construcción de la propia voz en los niños del grado Transición, debido a que a partir del ejemplo y los ambientes de interacción se aporta a la formación integral de los niños, influye en el carácter, estados de ánimo, socialización y habilidades para enfrentar a diferentes circunstancias de la vida, también le permite asumir responsabilidades, adquirir principios, valores, hábitos y pautas de crianza. Para Arroyo (2001) “la socialización de la familia vincula el lenguaje y la participación de los niños a través del cumplimiento de una serie de normas que facilitan el entendimiento entre los miembros que conviven en una familia” (p. 17).

Por lo tanto, se debe reconocer que el incumplimiento de las normas, acuerdos y compromisos deterioran la convivencia familiar, lo cual puede estar representado en agresiones físicas y verbales, conllevando a crear caos, desorden y conflictos constantes. Para Sánchez (2004) la construcción de la voz de los niños y su participación activa está relacionada con la convivencia familiar es un proceso que se basa en la interacción comunicativa entre los miembros de una familia, dando lugar a un consenso colectivo

facilitando un espacio de interacción. Para Santamaría (2014) desarrollar la propia voz en los niños conlleva a fortalecer la acción de vivir de forma unida, donde comparten espacios, actividades y normas que ayudan a mejorar la vida conjunta.

En este sentido, se reconoce que la familia vive diversos procesos de afrontamiento de las situaciones, que se reflejan en crisis, para posteriormente adaptarse, mediante la comunicación, unión, gestión, organización y cambios que fortalecen a la familia. Por ende, la crisis mundial provocada por la pandemia a través del COVID-19 o coronavirus, llevó a que la Organización Mundial de la Salud junto a los estados adoptaron medidas restrictivas de contacto y desplazamiento de las personas, generando confinamiento de todos los miembros de las familias. El Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (MindSalud, 2020) menciona que los conflictos familiares han deteriorado el acompañamiento de sus hijos y se ha reprimido sus acciones y el desarrollo de su propia voz, debido a que la policía de infancia, la defensoría del pueblo, comisarías de familias y las personerías, han tenido que atender cifras relacionadas con violencia familiar que han afectado notablemente el desarrollo integral de los niños.

Este proceso, ha llevado a que los niños y las familias minimizaran el contacto con los demás compañeros, trabajo, vecinos, amigos y demás familiares. Lo cual, muestra la reclusión en el hogar, en donde se presentan acciones de agresiones, ansiedad, maltratos, altos niveles de estrés, poca comprensión entre los integrantes de las familias, esto se da debido a que estaban acostumbrados a rutinas, a tener las cosas pautadas, a responder a horarios relacionados con el trabajo y las actividades de los hijos distribuidos en tiempos. No obstante, ahora deben estar el mayor tiempo en sus casas realizando actividades de teletrabajo e interactuando con los integrantes de la familia, lo cual conduce a que se presente acciones que dificultan la convivencia familiar, debido al nuevo proceso de desequilibrio emocional que les causa al asumir por el confinamiento.

Entonces, es importante abordar los diferentes estudios que se han realizado frente al fortalecimiento de la convivencia en tiempos de pandemia (COVID19) donde se incluya el juego de roles, debido a que se constituye en una base pertinente para desarrollar este proceso investigativo. El estudio realizado por Franco (2020) hace énfasis en promover la propia voz de los niños y el acompañamiento de las familias como una estrategia fundamental para que los padres de familia compartan e interactúen con sus hijos, además que se fortalece la convivencia familiar. De esta manera, surge el interés por encontrar nuevas formas para contribuir con el proceso de apoyo a los padres de familia, con aspectos relacionados con su rol, en sus procesos de crianza con sus hijos. Por ello, se opta por diseñar una nueva estrategia que busque el acompañamiento familiar en tiempos de pandemia y fortalecer la construcción de la propia voz de los niños.

Para detallar el objeto de investigación se diseña y se implementan dos instrumentos: Entrevista aplicada a padres de familia y la Entrevista aplicada a docentes. Los resultados están relacionados con conocer el acompañamiento familiar en relación con el alcance del logro académico como continuidad del derecho a la educación y la incidencia en la construcción de la propia voz de los niños del grado transición en tiempos de pandemia (Covid 19), lo cual, se deriva retos y responsabilidades en los que la comunicación entre familia y escuela es fundamental para poder resolver asuntos pertinentes a dar continuidad a la formación integral de la infancia, dando lugar a las prácticas pedagógicas de forma virtual y remota, entonces nace la necesidad de apoyar la labor docente desde la familia particularmente en la implementación de estrategias didácticas que contribuyan al

fortalecimiento de competencias básicas y habilidades sociales y para la vida desde la interacción hijo – familia – docente- estudiante; en la plena convicción que el proceso enseñanza – aprendizaje es continuo, permanente y sistemático.

Los resultados de este estudio muestran que la mayoría de familias tiene más de dos hijos estudiando y se les dificulta sacar de sus labores cotidianas para acompañar de manera significativa a sus hijos. Ante ello, se resalta que el rol de los padres ha cambiado frente a la educación de sus hijos a partir del nuevo contexto que plantea la pandemia, donde deben asumir el rol de padres y profesores a la vez, generando complicaciones debido a que acuden a los castigos físicos y verbales para que sus hijos cumplan con sus deberes académicos. La práctica remota que están asumiendo los padres está enfocada en desarrollar guías, hay poco espacio para la interacción con los niños debido a que la postura autoritaria de los padres limita la construcción de la propia voz de los niños.

Igualmente, el desarrollo de las prácticas remotas ha conllevado a convertir a los padres de familia en el “brazo derecho” de los profesores para poder implementar los diversos temas académicos, debido a que las guías requieren de la capacidad pedagógica del docente y los padres de familia no están en la capacidad de promover esos aprendizajes de manera eficaz. Los niños del grado preescolar requieren de un acompañamiento constante y los padres por sus ocupaciones cotidianas no están en la capacidad para hacerlo y cuando destinan su tiempo están catalogados dentro de un rol autoritario con tendencias a castigos para que los estudiantes cumplan con sus tareas.

Para poder ayudar a los menores a sobrellevar con éxito esta crisis desde el punto de vista escolar y emocional, de debe dar lugar a la empatía y al desarrollo de la convivencia familiar, dando lugar al amor, motivación y comunicación con los niños y niñas, haciéndole saber que los docentes están pendientes de ellos, revisando los trabajos, hacer las respectivas sugerencias, felicitándolos y enviándoles saludos de motivación. Esto conlleva a la construcción de la propia voz de los niños desde las actividades escolares y la interacción con sus familias. Para Pérez (2009) desde la educación inicial, la construcción de una voz en un grupo social escolar, por parte de los estudiantes, es una prioridad en la medida que es uno de los primeros grupos de referencia, de igual manera, “el éxito de la construcción de la propia voz de los niños servirá de pauta para otras interacciones en otros contextos sociales, escolares y extraescolares” (p. 23).

5. CONCLUSIONES

Este proceso investigativo tuvo como objetivo caracterizar el acompañamiento familiar en relación con el alcance del logro académico como continuidad del derecho a la educación y la incidencia en la construcción de la propia voz de los niños del grado transición de las instituciones educativas de Florencia Caquetá. Por ende, se enfocada en analizar los factores relacionados con la construcción de la propia voz en los niños de grado transición y de cómo el acompañamiento de padres, madres, adultos y cuidadores incide en la apropiación de hábitos de estudio, desarrollo de la autonomía, entre otros valores; se tiene en cuenta la incidencia de la pandemia provocada por el virus Covid 19. Para Malaguzzi (1986) es importante que los niños socialicen de manera adecuada con su familia, dando lugar a la construcción de la propia voz en el primer nivel de formación del niño y ayuda a visibilizar a un ciudadano con capacidades para comunicarse en diferentes escenarios.

En este sentido, se investiga sobre la incidencia del acompañamiento de los padres de familia en los procesos de formación integral de las infancias, que reviste una singular importancia en la época actual debido a la repentina aparición de la pandemia mundial generada por el Covid 19, circunstancia que obligó al sector educativo a tomar medidas en los procesos educativos que condujeron al confinamiento de las familias y por ende a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para procurar frenar la expansión del virus, disminuyendo las acciones del contacto e interacción social. La anterior circunstancia, toma de imprevisto a todos los sectores de la sociedad, en particular, las familias nunca habían contemplado la posibilidad de tener que transformar sus hogares en escenarios aptos para la enseñanza y el aprendizaje, se había considerado que la tarea de enseñar y formar era exclusiva de la escuela y a pesar que ha transcurrido bastante de la era de la información y la comunicación, tanto en las instituciones educativas como en las familias no existe la capacidad tecnológica y pedagógica necesaria para acompañar procesos educativos de forma virtual y remota.

Los resultados sobre las oportunidades ofrecen esta situación para que los niños construyan su propia voz, dando lugar a la interacción familiar, donde el niño se sienta escuchado y su voz se sienta activa mediante audios, videos, video llamadas, dónde haya fluidez verbal de forma libre, cómoda, mejorando su comunicación y teniendo mayor seguridad de sí mismo. Se sugiere el buen manejo de la voz, como la entonación, ordenación, estructuración, interpretación, pronunciación y articulación de la palabra hablada, en su expresión verbal, canciones, poesías, rimas, sonidos de las letras y otras. Por ende, se requiere mejorar nuestras iniciativas de educación en época de pandemia, mediante la capacitación y aprendizaje sobre manejo de TIC y mejorar las prácticas de aulas virtuales, que sean más interactivas y atractivas, para los estudiantes. Claro que mejorando también en la familia la obtención de dispositivos e internet.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos de Educación*, V, 202-215. Disponible en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/indice5.htm>
- Ander, E. (1982). *Técnicas de investigación social*. España: Humanitas Alicante.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Crisis en la Educación*. Barcelona: Ediciones Península, 185-208.
- Arroyo Morcillo, A. (2001). La socialización de los hijos en las familias monoparentales.
- Bautista, C. (2011). *Proceso de la Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia sociológica de la transmisión cultural*. Santiago: Ed. CIDE.
- _____. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, vol. 2. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339.htm>
- Bourdieu, P. (2014). *Homo academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Brugueras, E. y Baez Carmen B. (2008). *El Educador de la Niñez Temprana: Promotor del Aprendizaje Activo*.
- Builes, M. E. (2016). El modelo pedagógico: Una estrategia para educar el mundo de hoy. *Revista Reune*, 1, 21-34. Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/reune/issue/view/65>
- Campoalegre, R. (2016). *Familia, escuela y desarrollo humano. Ruta de investigación educativa. Familia y escuela: desafíos sociales y políticos*. Bogotá: Editorial Kimpres.

- Castro, A. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Bogotá D. C.: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Flórez, G., Villalobos, J. y Londoño-Vásquez, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Revista Psicoespacios*, 11(18).
- Franco Aguirre, J. (2009). *Juego de roles: Propuesta Metodológica De Intervención Para Padres De Familia Del Jardín Samper Mendoza* (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Lybolt, John. y Gottfred, Catherine H. (2003). Como fomentar el lenguaje en el nivel preescolar. *International Academy Of Education*.
- Malaguzzi (1986). *Desempeño Docente y Clima Organizacional en el Liceo Agustín Codazzi*. Maracay, Estado Aragua. Trabajo de grado.
- Ramon Francolí (2002). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 116.
- Regio E. (2007). El periódico Altablero, MEN de Colombia. Bogotá, D.C.
- Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspectiva from Reggio Emilia. En *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange* 8(4).
- Runge, A. y Muñoz, D. (2016). La antropología pedagógica "radical" de Paulo Freire: Formabilidad, inacabamiento, formación y educación del ser humano. En: Ospina, H., Ramírez-López, C. (ed). *Pedagogía crítica latinoamericana y género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Sánchez, Fernández (2004). *Conocimiento social y proceso psicológico. La Educación y el Orden Social*. Editorial Edhasa.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1-10.
- Santamaría, P. (2014). *La convivencia familiar y el rendimiento escolar de los niños, niñas y adolescentes de los procesos que se tramitan en la junta cantonal de protección de derechos de la niñez y adolescencia de la ciudad de Ambato* (Tesis de pregrado). Universidad Técnica de Ambato.
- Soler, M. y Anzola, L. (1997). *De los derechos, las garantías y los deberes*. Bogotá: Ed. Comisión Colombiana de Juristas.
- Suárez, J. y Urrego, L. (2014). Relación familia-escuela: Una mirada desde las prácticas pedagógicas rurales en Anserma, Caldas. *Revista Latinoamericana de estudios de familia*, 6, 97-113. Disponible en: http://vip.ucaldas.edu.co/revlatinofamilia/downloads/Rlef6_6.pdf
- Torio, S. (2004). Familia escuela y sociedad. *Aula Abierta* (83), 35-52. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1173765>
- Torre, A. (2016). *La música como aspecto relevante en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Universidad de Cantabria, Trabajo de grado de maestro en educación infantil curso académico 2015-2016.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

INVESTIGACIONES

Propuesta de interpretación de la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños 5^{ta} edición (WISC-V): hacia un uso educativo

Interpretation approach of Wechsler Intelligence Scale for Children WISC-V: towards an educational using

Alejandro Ancapichún^a
Gloria Contreras-Pérez^a

^aEscuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile.
alejandro.ancapichun.h@gmail.com, gloria.contreras@pucv.cl

RESUMEN

La Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (WISC-V) es ampliamente utilizada en el mundo, siendo un referente en la evaluación intelectual de estudiantes de enseñanza básica y media. En Chile, a partir del Decreto 170/2009, se norma su uso y propósito en el contexto de la educación especial. Sin embargo, los resultados que se obtienen con este instrumento se usan para apoyar la identificación de diagnósticos médicos, siendo contrario al sentido de la actual política de inclusión. El objetivo de este artículo es presentar una adaptación del modelo de interpretación de la WISC-V de Flanagan y Alfonso (2017), a través de su aplicación a dos casos de estudiantes de enseñanza básica. Se concluye que la propuesta promueve un uso educativo de los resultados delineando adecuaciones y ajustes. En nuestro país no existen otros referentes de interpretación educativa de la WISC-V, siendo un aporte la presente adaptación.

Palabras clave: test de inteligencia, test de diagnóstico, evaluación psicológica, evaluación del estudiante.

ABSTRACT

The Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-V) is widely used around the world, being the basis for the intellectual assessment of elementary, middle and high students. In Chile, since the approval of Decree 170, its use and purpose are regulated in the context of special education. Unfortunately, the information provided by the WISC-V focuses its judgments on identifying medical diagnostics, which is counterproductive to the meaning of the current inclusion policy. The aim of this paper is to present an adaptation of the WISC-V interpretation model by Flanagan and Alfonso (2017). Theoretical concepts of this approach were reviewed and then applied to two elementary case studies. It is concluded that this model promotes the educational application of the assessment results drawing out educational adjustment. In our country there are no other frames of reference for the educational interpretation, therefore this adaptation will contribute to the future practices.

Key words: Intelligence Test, Diagnostic Test, Psychological Assessment, Student Assessment.

1. INTRODUCCIÓN

La Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (5^{ta} edición) (WISC-V) es una batería de 15 sub-pruebas que mide la inteligencia de niños, niñas y adolescentes desde los 6 a 16 años (Rosas y Pizarro, 2018). Cada edición es una versión mejorada de la anterior en cuanto a su estructura, forma de aplicación y propiedades psicométricas (Rosas et al., 2022). La quinta edición se caracteriza por una estructura de administración y análisis más flexible que las versiones previas, acomodándose a las distintas necesidades del proceso evaluativo (Forns i Santacana y Amador Campos, 2017). Es así como las subpruebas se clasifican en primarias y complementarias, los índices obtenidos en principales y secundarios (Rosas y Pizarro, 2018), y los análisis en cuatro niveles: nivel escala total, nivel índices principales, nivel subpruebas y nivel ítems (McCloskey, Slonim, Whitaker, Kaufman y Nagoshi, 2017).

El Manual de Administración y Corrección de la WISC-V (Rosas y Pizarro, 2018) establece que el usuario de este instrumento debe ser un/a psicólogo/a con entrenamiento en la aplicación e interpretación de instrumentos estandarizados, identificándose los siguientes propósitos de su utilización: a) evaluación comprehensiva del funcionamiento cognitivo, b) identificación del talento académico y de la discapacidad intelectual c) elaboración de perfiles de fortalezas y debilidades y/o d) guiar la planificación de tratamientos. Finalmente, este manual establece que en contextos educacionales, instrumentos como la WISC-V se utilizan también para evaluar dificultades cognitivas que interfieren en el desempeño académico, apoyando procesos de evaluación que decantan en el ingreso a Programas de Integración Escolar (PIE).

En Chile, el uso de la WISC en contextos escolares ha sido enmarcado por el decreto n° 170 de 2009. Este decreto define y fija criterios para el diagnóstico de déficits y discapacidades que interfieren con el aprendizaje. En efecto, este decreto establece los requisitos que debe presentar un diagnóstico para que así el establecimiento escolar reciba una subvención adicional por cada estudiante diagnosticado. Actualmente el Ministerio de Educación exige el uso de la WISC-V para evaluar el funcionamiento intelectual de estudiantes entre los 6 y 16 años (Decreto N° 170 de 2009; Ordinario N° 678 de 2020). Para identificar y acreditar un posible diagnóstico como Déficit Intelectual o Rendimiento en el rango límite, el psicólogo/a evaluador/a deberá fijarse en los puntajes de coeficiente intelectual (CIT) que entrega este instrumento.

Este marco normativo incentiva a que los psicólogos y psicólogas escolares efectúen un uso reducido de la WISC abocado a la identificación de deficiencias asociadas a trastornos. A diferencia de las versiones adaptadas en otros países, al momento de llevada esta adaptación (2022) la versión chilena no cuenta con un Manual Técnico y de Interpretación publicado que guíe el análisis y la interpretación de los puntajes obtenidos en el contexto de la evaluación educacional. Asimismo, las investigaciones nacionales de la última década sobre la WISC han estudiado sus propiedades psicométricas y no el uso que hacen los psicólogos de esta batería en contextos escolares (véase por ejemplo Rodríguez, Rosas y Pizarro, 2019; Rodríguez, Vizcarra y Concha, 2021).

Si el objetivo de los PIE es delinear adecuaciones y ajustes óptimos a la enseñanza, se deben realizar evaluaciones que pretendan comprender el funcionamiento cognitivo del estudiante por sobre la identificación de trastornos. Autores como Baltar (2003) han calificado este último enfoque educativo como una forma de complicidad ideológica entre la psicología y la medicina que no contribuye a la mejora educativa. El propósito

de este artículo es describir e ilustrar un modelo de interpretación de los resultados de la WISC-V que facilita un uso educativo del instrumento, y que responde a las demandas de la actual política en inclusión (Mena, Muñoz y Cortese, 2012). Para lograr esto, se hizo una revisión documental de la aproximación propuesta por Flanagan y Alfonso (2017), adaptándose los pasos de análisis e interpretación al contexto escolar chileno de los PIE, lo cual posteriormente se aplicó a dos estudiantes de enseñanza básica.

2. SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

El sentido alude a la respuesta a la pregunta ¿para qué se realiza una determinada evaluación? y corresponde a uno de los aspectos más importantes de cualquier evaluación pues, orienta y atraviesa todo el proceso, especialmente la toma de decisiones, es decir, los usos que se dará a los resultados (Newton, 2017). También afecta a las instituciones y personas involucradas pues los usos de la evaluación generan importantes consecuencias e impactos, deseados o no (Newton y Shaw, 2014).

Una evaluación implica recolectar información e interpretarla, de acuerdo a determinados criterios y estándares, para así construir un juicio. Este juicio contribuye a una mejor toma de decisiones (Nitko y Brookhart, 2014). En el contexto de la evaluación educacional, Black (1998) entiende la evaluación como cualquier forma de valoración del desempeño de un estudiante o grupo. Esto incluye conocimientos, habilidades y actitudes.

Por ejemplo, cuando un/a niño/a responde los ítems de la subprueba Construcción con Cubos de la WISC-V, el o la psicóloga está recogiendo información cualitativa (procesos mentales evidenciados) así como cuantitativa (n° de respuestas correctas/incorrectas) de su desempeño. La evaluación aporta juicios sobre el nivel de desempeño del estudiante. Pero ¿Qué sentido tienen estos juicios y para qué se formulan en contextos escolares?

Newton (2010, 2007) identifica tres niveles en los cuales se anidan los sentidos de una evaluación. El primer nivel es el del impacto que involucra lo que provoca una evaluación en los evaluados. Por ejemplo, un estudiante puede sentir que el psicólogo lo está examinando porque “algo malo hay en él” y esto puede ocasionar un deterioro de su autoconcepto académico siendo esto un efecto no deseado. Un segundo nivel es el de los juicios que se buscan formular. Los juicios pueden ser descriptivos o sumativos representando y comunicando un determinado estado del atributo evaluado. Ejemplo de un juicio sumativo es el siguiente: “El estudiante presenta un CI Total de 80 puntos”. Un ejemplo de juicio descriptivo es “El estudiante logra pensar de manera rápida y eficiente cuando se enfrenta a tareas visuales. Su atención es sostenida en el tiempo y razona de forma abstracta cuando analiza preguntas”. Finalmente, el tercer nivel que identifica Newton (2010, 2007) es el de dar soporte, justificación y apoyo a una determinada decisión, e involucra la pregunta ¿Qué uso le daremos a los resultados de esta evaluación? Este nivel es el que se analizará en el caso de la WISC-V, sin olvidar que existen sentidos explícitos e implícitos en los otros niveles.

Newton (2010, 2007) aporta una extensa lista de los usos y sentidos que puede pretender un determinado sistema de evaluación en el tercer nivel. A continuación, se destacan los más relevantes:

1. De Monitoreo: determinar si los estudiantes están progresando adecuadamente en el tiempo en función a determinados objetivos de aprendizaje.

2. De Certificación: Indicar si los estudiantes han cumplido los requisitos (conocimientos, competencias) de un determinado curso. Para Newton (2007) este sentido es una forma de implícita de cualificar.
3. Formativo: Identificar las brechas de aprendizaje del estudiante con el fin de guiar y mejorar la enseñanza y el aprendizaje posterior.
4. De *Screening*: Identificar a los estudiantes que difieren significativamente de sus pares en ciertas áreas o dimensiones con el fin de profundizar la evaluación.
5. Diagnóstico: Esclarecer el tipo y alcance de las dificultades de aprendizaje del estudiante a la luz de determinados criterios.
6. De Elegibilidad: Determinar si el estudiante satisface los criterios para acceder a los servicios y apoyos de la educación especial.

3. EL PROPÓSITO DIAGNÓSTICO EN LOS PIE

En la literatura prevalece cierto grado de confusión cuando se define y clasifica el propósito de tipo diagnóstico. Zepeda (2017) incorpora el propósito diagnóstico como parte del propósito formativo, con la particularidad de que ocurre al inicio del proceso de aprendizaje denominándolo evaluación formativa inicial: “Preferimos hablar de evaluación formativa inicial porque la información que se recoge constituye la primera instancia de un proceso formativo más amplio” (p. 99). Nitko y Brookhart (2014) coinciden con Newton (2007) al señalar que la evaluación diagnóstica es diferente de la evaluación formativa. La evaluación diagnóstica pretende identificar qué conocimientos y habilidades un estudiante ha dominado y potenciales razones que expliquen su dificultad en el proceso de aprendizaje, por lo que su foco es más específico y especializado que la evaluación formativa que realiza un docente. Es así como Newton (2007) concluye que la evaluación diagnóstica es generalmente responsabilidad del/a psicólogo/a educacional. Shepard (2006), por su parte, hace un distingo entre la evaluación que realizan los docentes dentro de sus aulas de aquella evaluación que efectúan especialistas con pruebas estandarizadas fuera del salón de clases. La atención está depositada en los usos evaluativos que realiza el docente al interior de su aula que van desde un continuo formativo a sumativo, siendo el propósito diagnóstico no relevante (William y Black, 1996). Otra perspectiva afirma que las evaluaciones diagnósticas gozan de su propio estatus en las evaluaciones que ocurren al interior de la sala de clases, y que se realizan complementariamente tanto por el docente en un primer momento como por el especialista fuera del aula en un segundo momento (Airasian y Madaus, 1972; Bloom, Hastings y Madaus, 1975). Sin embargo, esta última perspectiva asocia el propósito diagnóstico con el propósito para la elegibilidad. Bloom, Hastings y Madaus (1975) entienden que la primera tiene como función determinar las causas que subyacen a las deficiencias del aprendizaje de un estudiante que no ha avanzado en su aprendizaje para así determinar la metodología o técnica de enseñanza más pertinente, mientras que la segunda involucra la derivación del estudiante a determinados programas educativos acordes a su nivel. La elegibilidad pretende agrupar a estudiantes con un mismo nivel de desempeño o con un mismo tipo de dificultades para que reciban un mismo tipo de enseñanza segregada.

Desde la aproximación de Nitko y Brookhart (2014) se concibe que la evaluación diagnóstica tiene como propósito mejorar la comprensión de las necesidades educativas

de los estudiantes a partir de hipótesis y perspectivas disciplinares que contribuyan a una enseñanza adaptada o mejorada (Nitko, 1989; Task Group on Assessment and Testing, 1987). Su tenor demanda alta especialización por lo que puede ser conducida por un docente en complementariedad con un educador diferencial, fonoaudiólogo, psicólogo escolar, etc. Su objetivo, en consecuencia, no es clasificar al estudiante ni segregarlo a determinados cursos.

En Chile, la actual política educacional estipula la entrega de respuestas educativas oportunas y flexibles a toda la diversidad, especialmente a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) para acceder, participar, permanecer y progresar en el currículum nacional (Decreto N° 67 de 2018; Decreto N° 83 de 2015; MINEDUC, 2011). Se concibe que un estudiante está en una situación de NEE cuando requiere de recursos (humanos, materiales y pedagógicos) y ayudas adicionales para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje (Decreto N° 170 de 2009). Se plantea además que las NEE surgen tanto de la interacción entre barreras ambientales y diferencias individuales (MINEDUC, 2016). Para otorgar una respuesta educativa inclusiva a todos los estudiantes con NEE, se han instaurado los PIE como una estrategia del sistema educacional que provee de apoyos y recursos profesionales adicionales a los establecimientos escolares que cuentan con estas unidades operativas (Decreto N° 1 de 1998; MINEDUC, 2016).

Considerando lo anterior, si un estudiante presenta dificultades para participar, acceder y progresar en el currículum nacional, puede participar de un proceso de evaluación integral y multidisciplinario ejecutado por los profesionales del PIE (Decreto n° 170 de 2009). Los documentos técnicos del PIE (MINEDUC, 2012) identifican tres tipos de evaluaciones que son parte del proceso de evaluación Integral: Evaluación Pedagógica, Evaluación No Médica y Evaluación Médica. Las dos primeras conforman la denominada Evaluación Psicoeducativa.

La evaluación médica justiprecia la presencia o ausencia de un determinado trastorno y valora las condiciones de salud de riesgo asociadas a una NEE, culminando con un certificado médico (MINEDUC, 2012). Este tipo de evaluación no coincide con el propósito diagnóstico descrito en el apartado anterior. Un diagnóstico médico puede explicar una determinada NEE, pero no aporta información sobre cómo esa necesidad se presenta en un determinado estudiante frente a un determinado currículum y en un contexto escolar dado.

La evaluación psicoeducativa, en tanto, es la responsable de identificar las NEE desde la perspectiva de distintos profesionales (MINEDUC, 2012), considerando los aprendizajes logrados, habilidades, estilos de aprendizaje, fortalezas y debilidades del estudiante. El documento de Orientaciones Técnicas (MINEDUC, 2012, p. 29) especifica que esta evaluación engloba una evaluación pedagógica y una evaluación especializada no médica donde participa explícitamente el o la psicóloga. Es llamativo que la evaluación especializada se defina desde lo “no médico” porque en la misma página se adjunta una tabla donde se enlistan trastornos con el profesional respectivo encargado de participar protagónicamente en dicha evaluación. El/la psicólogo/a participa en la evaluación de Rango Límite, Trastornos por Déficit Atencional, Discapacidad Intelectual y Autismo (MINEDUC, 2016) auxiliando el diagnóstico médico. Por el contrario, como lo señalan Nitko y Brookhart (2014) el sentido auténticamente diagnóstico de una evaluación refiere a analizar las necesidades de aprendizaje del estudiante. Para evitar confusiones terminológicas con el diagnóstico médico, se denominará al sentido realmente diagnóstico como sentido diagnóstico psicoeducativo.

Finalmente, la evaluación integral tiene como propósito, además del diagnóstico psicoeducativo y médico, un propósito de elegibilidad: “Identificar si el o la estudiante con NEE puede acceder a un PIE” (MINEDUC, 2012, p. 27). Esto implica verificar que el estudiante cumpla los requisitos establecidos en la normativa educacional para ingresar a PIE (Decreto N° 170 de 2009), y así recibir apoyos especiales asociados a un programa educativo. Lamentablemente se subvencionan a los estudiantes del PIE que presentan NEE que son explicadas/respaldadas/derivadas de trastornos o déficits médicos, cobrando así protagonismo la evaluación médica. Stobart (2011) sostiene que las evaluaciones de este tipo tienen una orientación administrativa que poco contribuye a nuevos aprendizajes, ya que su propósito es clasificar para seleccionar, no comprender para mejorar.

En este contexto, el/la psicólogo/a tiene la responsabilidad de realizar los diagnósticos psicoeducativos de NEE, explorando distintas dimensiones (cognitiva, emocional y social) para así delinear y planificar intervenciones educacionales. Contrariamente, las investigaciones evidencian un limitado rol de los profesionales del PIE, centrados en el déficit y diagnóstico médico (Moreno y Peña, 2020). En el estudio de Tamayo, Arrau, Sánchez, Besoain, y Rebolledo (2018) se demuestra que la implementación de ajustes razonables como apoyos y adaptaciones educativas es una de las áreas más débiles en los PIE. Esto coincide con la evaluación de Marfán, Castillo, González y Ferreira (2013) que evidenció que las prácticas de los PIE se focalizan en diagnosticar, acceder a subvenciones y cumplir con los requisitos administrativos mínimos. No se suscita una comprensión del estudiante en el aula que facilite una mejora de su desempeño y participación en el currículum como lo establece la política de inclusión (Apablaza, 2018, 2017; Figueroa, Arévalo, Yáñez y Muñoz, 2021; López y García, 2019; López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014; Peña, 2013).

Por fortuna, los PIE deben considerar en sus acciones no solamente a los estudiantes con subvención adicional que se ingresan a una plataforma en la cual existen cupos fijos por curso, sino que a todos los estudiantes con NEE que así lo requieran posean o no diagnósticos médicos subyacentes: “El equipo PIE si bien tiene como finalidad apoyar a los estudiantes incorporados al programa, también debe disponer sus apoyos, para todos aquellos estudiantes que así lo requieran independientemente de si fueron incorporados en la plataforma o no” (MINEDUC, 2016, p. 29). De esto se infiere que el propósito diagnóstico psicoeducativo es más relevante que el propósito de diagnóstico médico y de elegibilidad. En la tabla 1 se resumen los tres tipos de evaluación que tienen lugar en los PIE según sus propósitos y las decisiones esperadas según los hallazgos de cada evaluación.

Tabla 1. Tipos de evaluación en los PIE según sus propósitos.

	Tipos de evaluación			Posibles Decisiones
	Evaluación Médica	Evaluación Psicoeducativa	Evaluación de Elegibilidad	
Preguntas a responder	¿Tiene un trastorno o déficit clínico?	¿Hay una NEE? ¿Cómo se presenta la NEE? ¿Cuál es su alcance?	¿Cumple con los requisitos para ingresar al PIE?	
Situación 1	Sí	Sí	Sí	El estudiante accede y recibe los apoyos especiales que determina el PIE, además de ajustes o adecuaciones. El programa acredita la situación del estudiante, recibiendo recursos adicionales que son invertidos en el mismo programa.
Situación 2	Sí	No	No	El estudiante no accede al PIE ni a ajustes educativos. Su déficit es abordado por el Sistema de Salud.
Situación 3	No	Sí	No	El estudiante no accede al PIE, pero el establecimiento debe ajustar la enseñanza con adaptaciones y adecuaciones. El PIE puede implementar apoyos para el estudiante, pero el programa no recibe subvención adicional por aquello.

4. LA APROXIMACIÓN EDUCATIVA DE LA EVALUACIÓN INTELECTUAL

La inteligencia en tanto constructo mental puede ser comprendida desde distintas teorías y aproximaciones (Rosas, Boetto y Jordán, 1999) que a su vez determinan la interpretación de los datos que entrega un test de inteligencia (Sendín, 2001). En este sentido, Stobart (2011) identifica un movimiento anglosajón de evaluación intelectual surgido después de la primera guerra mundial que definió la inteligencia como un conjunto de capacidades innatas, heredadas y fijas. Perspectiva que se encuentra vigente y en tensión con otra aproximación que conceptualiza la inteligencia como un constructo mental que es consecuencia de la

educación y aprendizaje del individuo (Gould, 2007; Rosas y Santa Cruz, 2013), y que por lo tanto puede ser modificada por la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje apropiadas. Para Stobart (2011) el sentido educativo de las evaluaciones diagnósticas de tipo intelectual se disuelve en esta tradición americana y británica que antepone como prioridad la clasificación y cosificación de la inteligencia. En Chile este movimiento tuvo gran apogeo dominando la evaluación educativa y la formación de profesores y psicólogos durante gran parte del siglo pasado, realizándose mediciones intelectuales de niños y niñas para fines de clasificación con distintos instrumentos (Gysling, 2017).

A través de sus 70 años de historia, la WISC ha sabido conservarse por su enfoque teórico ecléctico. La WISC-V se plantea como un instrumento de medición intelectual que incorpora los aportes conceptuales de las neurociencias, la psicología diferencial y la psicología cognitiva, comprometiéndose con una definición práctica de la inteligencia (Kaufman, Engi y Coalson, 2016).

Alan Kaufman fue pionero en proponer un enfoque de interpretación de los resultados de la WISC que estuviera más comprometido con la intervención educativa partiendo del supuesto que las subpruebas miden lo que el individuo ha tenido oportunidad de aprender, y no una carga genética de base (Kaufman, 1997; Lichtenberger y Kaufman, 2015). El enfoque de Flanagan y Alfonso (2017) para la WISC-V adscribe a esta misma óptica, pero se erige sobre la Teoría Cattell-Horn-Carroll (CHC) de la Inteligencia. La teoría CHC entiende que la inteligencia es un constructo multidimensional y funcionalmente integrado de varias habilidades cognitivas (Schneider y McGrew, 2018). Las habilidades se agrupan en tres estratos jerárquicos que van desde un nivel general a un nivel más específico (Kaufman et al., 2016). Cada nivel es una forma de concebir e interpretar la inteligencia (Sattler, 2009). El nivel 3 o general (G) involucra solo un constructo, el cual es global y representa a la inteligencia como un componente unitario. El nivel 2 está compuesto por 17 habilidades “amplias” o factores que agrupan las habilidades del nivel 1. Finalmente, el nivel 1 o “limitado” está compuesto por más de 70 habilidades que agrupan sub-habilidades muy específicas que miden los tests estandarizados.

Para Flanagan y Alfonso (2017) el nivel 3 representado por los puntajes de CI Total (CIT), no aporta información y juicios relevantes para la mejora educativa. El CIT es un resumen válido del funcionamiento cognitivo del estudiante, pero su utilidad es reducida cuando se planifican intervenciones, adecuaciones y ajustes educativos. Stobart (2011) también es crítico con las puntuaciones de CIT por la estigmatización y consecuencias sociales que puede provocar al menoscabar las expectativas de desempeño que se tenga sobre un estudiante. Sin embargo, otras aproximaciones, de corte psicométricas, continúan imponiendo el uso exclusivo del CIT como única puntuación válida y confiable, en desmedro de un análisis multidimensional de la inteligencia (Dombrowski et al., 2021).

La propuesta interpretativa de la WISC-V de Flanagan y Alfonso (2017) guía y orienta el proceso de análisis e interpretación principalmente en los niveles 1 y 2, además de fomentar la triangulación de información desde otras fuentes (observaciones de aula, aplicación de pruebas de rendimiento, juicio clínico, reportes de docentes, etc.). Todo este proceso decanta en juicios que son utilizados con el propósito de comprender el funcionamiento cognitivo del estudiante para así promover ajustes y adecuaciones educativas que puedan ser implementadas en la sala de clases, en la enseñanza y en otros contextos de estudio como el hogar. Esta aproximación coincide por lo tanto con un uso diagnóstico psicoeducativo de la evaluación, lo cual se describirá e ilustrará en el siguiente apartado.

5. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE FLANAGAN Y ALFONSO PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA WISC-V

Nuestra adaptación de la propuesta requiere que el o la psicóloga evaluadora siga cinco pasos de análisis e interpretación después de haber administrado, calificado y derivado las puntuaciones de la WISC-V. Para cumplir los pasos, se deben haber aplicado las 10 primeras subpruebas, más las subpruebas de Aritmética y Secuenciación de Letras y Números.

A continuación, se presentan los cinco pasos con elementos provenientes de la aplicación de la WISC-V a dos casos: Santiago, de 10 años de edad (4° básico) y Leticia de 11 años de edad (5° básico). Los antecedentes fueron modificados para mantener su confidencialidad, contándose además con el consentimiento informado de sus respectivos apoderados. Ambos estudiantes son de la quinta región y estudian en establecimientos de tipo particular-subvencionado con PIE.

El caso de Santiago es ilustrativo porque fue evaluado primero por una psicóloga escolar que aplicó un modelo de interpretación centrado en el CIT y al año y medio siguiente por otro psicólogo que aplicó las guías interpretativas de Flanagan y Alfonso (2017). Los resultados de ambos procesos fueron plasmados en informes escritos. El motivo de ambas evaluaciones obedeció a que Santiago presentaba dificultades de aprendizaje en las asignaturas de matemática y lenguaje y comunicación que han dificultado su avance en esas asignaturas, además de antecedentes de una repitencia escolar previa. Todo esto a pesar de recibir los apoyos de educadores diferenciales del PIE en aula de recursos y en el salón de clases. Leticia, por su parte, participa de un PIE desde hace un par de años atrás por dificultades de tipo atencional. La madre percibe que los apoyos y adecuaciones no son óptimos porque su hija presenta de igual forma un bajo rendimiento escolar. Por recomendación de su neurólogo, se derivó a Leticia a una evaluación intelectual. No tiene antecedentes de repitencia escolar y no ha sido previamente evaluada por un psicólogo.

5.1. PASO 1: DETERMINAR Y DESCRIBIR EL DESEMPEÑO INTELECTUAL GLOBAL DEL ESTUDIANTE

Este paso introductorio involucra identificar qué puntuación compuesta representa mejor el desempeño intelectual global del estudiante. La WISC-V entrega tres puntuaciones globales que gozan de reputación por ser las puntuaciones más válidas y confiables (Véase Tabla 2). La pregunta que guía esta etapa de análisis es: ¿Qué puntuación global resume de mejor manera el desempeño intelectual del estudiante en términos generales?

Los criterios para responder adecuadamente la pregunta anterior son la cohesión y la utilidad clínica. En la mayoría de los casos estos tres compuestos presentan puntuaciones similares porque empíricamente se correlacionan elevadamente entre sí, utilizándose por defecto y costumbre la Escala Total (CIT). Sin embargo, bajo ciertas condiciones los estudiantes derivados a evaluación intelectual pueden presentar un patrón heterogéneo de puntuaciones al interior de cada compuesto global lo cual amenaza la representatividad y utilidad clínica de una puntuación compuesta. En la tabla 2 se describan los estimados globales y en qué circunstancias es recomendable su uso como descriptor global del funcionamiento cognitivo del estudiante (Estrato 3).

Tabla 2. Definición de los estimados globales de la WISC-V

Puntuación Global	Definición breve	Circunstancias que justifican su uso
CIT: Escala total.	Es el estimado más comprehensivo del desempeño global porque está compuesto de 7 subpruebas que miden cinco constructos distintos (Gc, Gv, Gwm, Gs y Gf). Puntuación altamente confiable.	Se usa en la mayoría de las evaluaciones.
NVI: Índice No Verbal.	Es derivado a partir de 6 subpruebas que miden cuatro constructos distintos. Esta puntuación elimina Gc y le da más peso a Gv, reduciendo las demandas asociadas al lenguaje expresivo.	Cuando el estudiante evaluado presenta dificultades en el desarrollo del lenguaje tanto expresivo como comprensivo, o en estudiantes con dificultades auditivas.
HGI: Índice de Habilidad General	Está compuesto de cinco subpruebas que miden tres constructos distintos (Gc, Gv y Gf). Minimiza las demandas cognitivas asociadas a Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento.	Cuando el estudiante evaluado presenta dificultades específicas de aprendizaje, TDA/H, TEA, talento académico o discapacidad intelectual.

Nota: Gc: Inteligencia Cristalizada, Gv: Razonamiento Visoespacial, Gf: Inteligencia Fluida, Gwm: Memoria de Trabajo, Gs: Velocidad de Procesamiento, TDA/H: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, TEA: Trastorno del Espectro Autista.

Una puntuación es considerada cohesiva cuando la variación entre las puntuaciones de las subpruebas que la componen no es inusual en la población general. Aquí el evaluador debe conformarse un juicio estadístico restando la subprueba con mayor puntaje obtenido con la subprueba con menor puntaje. Si la variación es común, entonces este compuesto global representa adecuadamente el constructo teórico que mide. Si la variación es atípica en la población general (< 10%), entonces esta puntuación no es un buen representante. Flanagan y Alfonso (2017) establecen como puntos de referencia para INV una diferencia de 9 o más puntos, para CIT 9 o más puntos y para IHG 8 o más puntos. Para la población chilena, el Manual de administración y corrección ofrece esta información sobre la variación de las subpruebas que componen el CIT en la Tabla B.9 (Rosas y Pizarro, 2018).

Una puntuación global es considerada clínicamente útil si no obscurece el rango de fortalezas y debilidades cognitivas del individuo. En términos prácticos, las puntuaciones estándar de las subpruebas que componen el puntaje global (CIT, IHG o INV) deberían estar en un rango numérico cercano entre sí, evidenciando un comportamiento similar. Si existe diversidad en las puntuaciones a pesar de ser cohesivas, no es tan útil el puntaje compuesto porque no transmite información rica sobre el desempeño del estudiante evaluado. Flanagan y Alfonso (2017) ofrecen guías estadísticas a partir de los datos de la población norteamericana. El Manual de la versión chilena no ofrece esta información, por lo que el juicio clínico aquí es fundamental: ¿El desempeño del estudiante en las subpruebas es clínicamente homogéneo o heterogéneo? ¿Existen antecedentes previos de limitaciones

que interfirieran en alguna subprueba inflando o devaluando la puntuación obtenida en comparación al resto de puntuaciones que conforman el compuesto?

Retomando, en el paso 1 el o la evaluador/a deberá determinar para cada compuesto global su cohesión y utilidad clínica. Posteriormente deberá seleccionar la puntuación que mejor representa y resume el desempeño global del estudiante. El sentido de este paso es formular un juicio sumativo (Newton, 2007) sobre el desempeño intelectual del estudiante que sea representativo y fácil de comunicar a docentes, apoderados y al mismo estudiante. El imperio del CI como la única puntuación global válida y confiable pierde terreno (Stobart, 2011), subordinándose su uso indiscriminado al análisis según criterios de utilidad y cohesión. El uso que se hace de esta puntuación no es para determinar si el estudiante cumple criterios para ingresar al PIE (elegibilidad) o para obtener un diagnóstico médico, sino que para describir el estado actual del desempeño intelectual global del estudiante en relación a una norma poblacional.

En el ejemplo de Santiago, el primer informe que elaboró su psicóloga del PIE reportó el CIT de la siguiente manera: “el funcionamiento intelectual general de Santiago se encuentra en un nivel disminuido para su edad, en el rango intelectualmente deficiente (CIT: 65)”. El especialista presenta un juicio sumativo para justificar la decisión de clasificar al estudiante bajo un diagnóstico médico.

En el segundo informe que incorpora la aproximación de Flanagan y Alfonso se señala lo siguiente:

Santiago presenta un desempeño intelectual extremadamente inferior al promedio si se le compara con otros niños de su misma edad. Tanto es así, que el 99% de niños presentan un desempeño intelectual superior a él. Esta apreciación nos indica que Santiago tiene dificultades generales para comprender su entorno social y resolver problemas lógicos de tipo escolar de manera eficiente y eficaz. La adquisición de habilidades académicas (escolares) pueden verse fuertemente limitadas por este nivel de desempeño intelectual.

El evaluador prefirió utilizar el CIT como descriptor del desempeño intelectual de Santiago porque es cohesivo, demostrado por una dispersión entre las subpruebas que lo componen de 3 puntos, lo cual es estadísticamente frecuente en la población. Además, llegó a la conclusión de que esta puntuación es clínicamente útil porque el desempeño en las subpruebas es homogéneo a pesar de existir antecedentes de dificultades atencionales que no se reflejó en la variación de las puntuaciones de las 7 subpruebas.

Tabla 3. Compuestos globales de Santiago

Escala	Puntuación de CI* e Interpretación Normativa	Diferencia	¿Es cohesivo?
CIT	65 puntos; Extremadamente bajo.	3 puntos	Sí
IHG	68 puntos; Extremadamente bajo.	3 puntos	Sí
INV	72 puntos; Muy bajo.	4 puntos	Sí

Nota: *Es un tipo de escala con media de 100 y desviación estándar de 15.

En el caso de Leticia también se determinó que su CIT era el mejor estimado intelectual de su desempeño global (véase tabla 4). El informe de resultados lo describe así:

Leticia presenta un desarrollo intelectual en un Rango de Funcionamiento Promedio, similar a la mayoría de niños de su misma edad. Esto implica que en términos generales presenta capacidad para comprender su entorno social y resolver distintos tipos de problemas académicos y lógicos.

Tabla 4. Compuestos globales de Leticia

Escala	Puntuación de CI e Interpretación Normativa	Diferencia	¿Es cohesivo?
CIT	100 puntos; Medio.	8 puntos	Sí
IHG	106 puntos; Medio.	7 puntos	Sí
INV	101 puntos; Medio.	8 puntos	Sí

5.2. PASO 2: ANALIZAR LAS PUNTUACIONES DE LOS ÍNDICES PRIMARIOS

El paso 2 es el más importante en esta adaptación porque implica describir el nivel de desempeño normativo de las habilidades intelectuales amplias (Estrato 2). Este nivel de análisis facilita una comprensión del funcionamiento cognitivo del estudiante, contribuyendo con explicaciones sobre su funcionamiento y desempeño escolar desde la teoría CHC. Paralelamente se delinean intervenciones, como así también adecuaciones posibles a implementar en la sala de clases por los docentes.

En este paso se analizan los índices primarios de la WISC-V y se interpretan desde la teoría CHC. Para lograr esto, primero se debe determinar si cada índice primario es cohesivo, y por lo tanto representativo del constructo intelectual medido. El procedimiento es similar al paso 1, en cuanto se analiza si existe una diferencia estadísticamente significativa y atípica (tasa base) en las puntuaciones de las subpruebas que componen cada índice. Aquí el evaluador debe recurrir a las tablas B.7 del Manual de Administración y Corrección (Rosa y Pizarro, 2018) para discernir la existencia de diferencias significativas, y a las tablas B.8 para conocer la tasa base de la muestra normativa que obtuvo esas diferencias de puntaje.

Si un determinado índice no es cohesivo, se debe analizar el desempeño de cada subprueba por separado como representante de una habilidad más específica correspondiente al nivel 1. Las interpretaciones devienen en menos confiables por lo que Flanagan y Alfonso (2017) recomiendan complementar este análisis con información proveniente de otras pruebas intelectuales o fuentes de observación, para así corroborar la razón subyacente de heterogeneidad en un determinado índice.

A continuación, se describen los índices primarios de la WISC-V con su respectiva definición desde la perspectiva de la teoría CHC:

1. **Comprensión Verbal (ICV):** Es interpretado como una medida de Inteligencia Cristalizada (Gc), la cual se define como el conjunto de conocimiento general y culturalmente básico que posee un estudiante y que le permite comprender su entorno social, vocabulario e información nueva (Flanagan y Alfonso, 2017). Si existen dificultades en esta área el docente puede, por ejemplo, explorar los conocimientos previos y trabajar desde ahí los aprendizajes nuevos. En actividades de lectura, el estudiante puede ser apoyado con definiciones de vocabulario y explicación de contextos culturales o hechos históricos. Como plan de intervención especializado, es recomendable actividades de enriquecimiento cultural como visitas a museos o parques naturales.
2. **Razonamiento Fluido (IRF):** Es interpretado como una medida de Inteligencia Fluida (Gf), que involucra la capacidad para resolver problemas nuevos que no exigen demasiada información verbal previa (Flanagan y Alfonso, 2017). Incorpora habilidades más específicas como la inducción, la identificación de relaciones o patrones y la reorganización lógica de la información atendida. Si existen dificultades en esta área el docente puede, por ejemplo, desglosar los pasos involucrados en la resolución de un problema matemático o en la extracción de inferencias desde un texto, como así también sugerirle al estudiante invocar sus conocimientos previos.
3. **Visoespacial (IVE):** Es interpretado como una medida de procesamiento visual (Gv). Implica la capacidad para percibir, pensar y razonar con información visual identificando patrones, acomodados y relaciones (Flanagan y Alfonso, 2017). Si existen dificultades en esta área el docente puede, por ejemplo, adecuar las demandas visuales de la información, usar apoyos verbales y ubicar al estudiante cerca del pizarrón.
4. **Memoria de Trabajo (IMT):** Es interpretado como una medida de Memoria de Trabajo (Gwm). Implica la capacidad para mantener la información en la mente y usarla de forma precisa y eficiente, como así también la capacidad de transformar esta información para luego evocarla con una nueva organización (Flanagan y Alfonso, 2017). Si existen dificultades en esta área el docente puede disminuir la complejidad de la información verbal presentada, usar apoyos visuales para recordar pasos o instrucciones, permitir que al estudiante se le guíe con recordatorios más frecuentes, etc. Un plan de intervención puede abocarse a estimular estas capacidades de manera más especializada, enseñándole al estudiante el uso de estrategias para recordar y almacenar información.
5. **Velocidad de Procesamiento (IVP):** Es interpretado como una medida de Velocidad de Procesamiento (Gs). Implica la capacidad para desempeñarse en tareas simples de manera eficiente y rápida, automatizando procesos mentales (Flanagan y Alfonso, 2017). Esto bajo condiciones de presión por un rendimiento rápido y cognitivamente atento. Si un estudiante presenta dificultades en esta área, puede verse interferida la adquisición de habilidades cognitivas de orden superior ya que las tareas básicas no son automatizadas de forma eficiente ni eficaz. Un ejemplo común de adecuación, es aumentar los tiempos de respuesta en pruebas escritas y tareas, o disminuir el número de ítems.

Como se puede observar en la Tabla 5, en el caso de Santiago todos los índices primarios, excepto uno, demostraron ser cohesivos.

Tabla 5. Ejemplo del paso 2 en el caso de Santiago

Índice	Puntuación de CI e Interpretación Normativa	Diferencia entre las dos subpruebas	¿Es cohesivo?
ICV	70 puntos; Muy bajo.	1 punto	Sí
IVE	83 puntos; Medio-bajo.	0 puntos	Sí
IRF	75 puntos; Muy bajo.	3 puntos	Sí
IMT	77 puntos; Muy bajo.	4 puntos	No
IVP	61 puntos; Extremadamente bajo.	2 puntos	Sí

El índice de Memoria de Trabajo evidenció una diferencia estadísticamente significativa de cuatro puntos entre las subpruebas Retención de Imágenes (8) y Retención de Dígitos (4). Según la tabla B.8 del Manual esta diferencia ocurre en menos del 10% de la población, lo cual es atípico. En este caso resulta más fructífero describir las habilidades más específicas que describir su Índice de Memoria de Trabajo (IMT: 77 puntos). El segundo informe precisa lo siguiente:

Cuando le presentamos a Santiago la información por vía verbal-auditiva, él tiende a procesarla de manera desprolija lo cual es evidencia de una Memoria de Trabajo Auditiva con un nivel de desempeño muy inferior al promedio de niños de su edad. Muchas veces incluso malinterpreta lo que se le está diciendo o simplemente no lo atiende. Esto no debemos interpretarlo como una falta de respeto o desconsideración de su parte, simplemente es su estilo de procesamiento de la información. Cuando le presentemos información verbal, debemos acompañarla de movimiento, imágenes y mucha mímica, con claves de volumen y entonación. Si le presentamos la información con un tono, volumen y timbre plano, la verdad es que él no conservará lo dicho, y mucho menos accederá al significado de lo que nosotros queremos comunicar. En efecto, cuando él se enfrenta a exposiciones verbales complejas o extensas tiende a moverse y a desconcentrarse.

El evaluador decidió complementar la información con observaciones provenientes del salón de clases. Incorporó en su descripción abundante información cualitativa, acotando la interpretación a la Memoria de Trabajo Verbal-Auditiva (Estrato 1). También podría haber aplicado otro Test Estandarizado que evaluara el área de la Memoria de Trabajo o procesos mentales afines. Finalmente nótese como se realiza la descripción con sugerencias inmediatas para el docente de aula intentando mostrar alternativas y adecuaciones.

En el caso de Leticia sus índices primarios demostraron ser cohesivos, excepto el IRF (véase tabla 6). En la subprueba de Matrices obtuvo 13 puntos mientras que en la subprueba de Balanzas obtuvo 6 puntos. La diferencia de 7 puntos entre ambas subpruebas es inusual en la población general por lo que el evaluador concluyó que el IRF no está bien representado. Al observar su desempeño en la subprueba de Aritmética se apreció un puntaje estándar similar al de la subprueba de Balanzas. Como ambas subpruebas miden teóricamente una habilidad más específica denominada razonamiento cuantitativo, es más oportuno describir esta habilidad.

Tabla 6. Ejemplo del paso 2 en el caso de Leticia

Índice	Puntuación e Interpretación Normativa	Diferencia entre las dos subpruebas	¿Es cohesivo?
ICV	108 puntos; Medio.	3 puntos	Sí
IVE	114 puntos; Medio-Alto.	1 punto	Sí
IRF	97 puntos; Medio.	7 puntos	No
IMT	105 puntos; Medio.	2 puntos	Sí
IVP	76 puntos; Muy Bajo.	2 puntos	Sí

Las dificultades de Leticia para razonar con números y cantidades se corroboraron con los antecedentes escolares reportados en la asignatura de matemática. En el informe el evaluador prefirió describir esta habilidad más específica en vez que el IRF:

La habilidad de Inducción demuestra ser una fortaleza en el perfil de Leticia. Sin embargo, estas capacidades no van de la mano con la capacidad de razonar cuantitativamente estimando y calculando cantidades. Para Leticia es ligeramente dificultoso hacer estimaciones cuantitativas utilizando nociones conceptuales intuitivas o numéricas. (...). Para Leticia es dificultoso resolver problemas cuantitativos y hacer uso de operaciones aritméticas simples.

5.3. PASO 3: ANALIZAR LAS PUNTUACIONES DE LOS ÍNDICES AUXILIARES O SECUNDARIOS

Este paso es exactamente igual al anterior, pero se realiza con los índices secundarios: Memoria de Trabajo Auditiva y Razonamiento Cuantitativo. Flanagan y Alfonso (2017) sugieren que este paso sea opcional. En esta adaptación, este paso es obligatorio puesto que en los contextos de evaluación escolar es fundamental conocer cómo se desempeña el estudiante en estas áreas. Es relevante tener presente que estas habilidades son más específicas que las reportadas por los índices primarios (Kaufman et al., 2016).

5.4. PASO 4: DETERMINAR LAS FORTALEZAS Y DEBILIDADES NORMATIVAS A NIVEL DE ÍNDICES PRIMARIOS Y SECUNDARIOS

En este paso el evaluador realiza una valoración de conjunto de todos los índices primarios y secundarios cohesivos, identificando el patrón de fortalezas y debilidades del estudiante. Para efectuar esta valoración deberá conformarse un juicio normativo. Para Flanagan y Alfonso (2017) si un índice presenta una puntuación superior a 115 puntos, deberá ser interpretado como una fortaleza. Si el índice presenta una puntuación inferior a 85 puntos, deberá ser interpretado como una debilidad. Lo típico es que en la mayoría de los casos las puntuaciones estén entre un rango de 86-114 puntos no constituyéndose como debilidades o fortalezas normativas.

En el contexto de los PIE, es frecuente que los estudiantes derivados a una evaluación intelectual presenten patrones de fortalezas y debilidades que expliquen un desempeño

cognitivo desbalanceado e inusual. Este patrón debe ser analizado en función al desempeño escolar del estudiante. El evaluador debe incorporar datos provenientes de la observación de aula y de reportes de docentes para integrarlos en la interpretación de los patrones de fortalezas y debilidades. En otras palabras, solo tiene sentido hablar de fortalezas y debilidades desplegadas en determinados contextos de funcionamiento, en este caso, el contexto escolar.

En el caso de Santiago una de sus debilidades evidentes es representada por el IVP. La observación clínica del psicólogo precisa que cuando el estudiante se enfrentó a las dos subpruebas cometió errores frecuentemente, se saltó espacios de respuestas e incluso intentaba reparar sus respuestas impulsivas infructuosamente. En la sala de clases, para Santiago fue un gran desafío atender, retener y copiar del pizarrón cuando se le exigía hacerlo de manera expedita y ordenada. Frente al estrés, tataraba una canción para tranquilizarse recibiendo retos puesto que la profesora interpretaba esto como una conducta provocadora. El segundo informe transmite una comprensión de esta debilidad con recomendaciones de ajustes:

El estilo de trabajo de Santiago es muy impulsivo e intuitivo. Aquí una buena idea es que después que ejecute una acción (por ejemplo, resolver un problema matemático), se le diga que nos enseñe y muestre todos los pasos de lo que hizo. Uno puede ir anotando lo que nos enseña o podemos irlo dibujando. En ese proceso, podemos hacerle ver el paso que faltó o que equivocó e invitarlo a corregir. Otras técnicas que funcionan bastante bien, son el pensamiento visible o el “parar y pensar”. Evitar presionarlo con tareas que exijan velocidad de respuesta, ya que su desempeño empeora.

Por su parte, el padre de Leticia informó que cuando repasaba con su hija, privilegiaban como técnica de estudio la repetición verbal de la información y la lectura en voz alta de los cuadernos apreciando desconcentración y poca comprensión de parte de ella. A partir del análisis de los índices primarios y secundarios del perfil de Leticia el evaluador justipreció como principal fortaleza el IVE. A partir de este juicio describió en su informe un conjunto de ideas para favorecer el aprendizaje a partir de técnicas de estudio que se fundamentan en la percepción e interpretación visual de la información, lo cual para Leticia era más cómodo: “Como el procesamiento de Leticia es más visual, los mapas conceptuales también podrían ayudarla en asignaturas como Historia o Ciencias Naturales. Estos ayudan a comprender la información como un todo visual en relación”. También el informe sugiere que utilice destacados cuando lea libros y sus apuntes.

No basta con que el o la psicóloga del PIE aplique la batería en su oficina. Esta aproximación exige que el evaluador ingrese a aula luego de conformarse en su mente un patrón de fortalezas y debilidades y lo corrobore con datos frescos y vívidos, para finalmente entregar sugerencias contextualizadas y viables.

5.5. PASO 5: TRIANGULAR Y CONCLUIR

En este paso el o la evaluadora deberá ya gozar de una comprensión de las dimensiones intelectuales que contribuyen, facilitan u obstaculizan el desempeño escolar del estudiante, lo cual originó el motivo de la evaluación. Una evaluación tiene sentido cuando influye en una mejor toma de decisiones a través del consenso y la persuasión (House, 2000). El

objetivo de este quinto paso es triangular los hallazgos con los antecedentes previos y con los juicios de otros profesionales del PIE.

En el contexto de la evaluación con fines de diagnóstico psicoeducativo, su finalidad es explicar y comprender las NEE del estudiante para así delinear adecuaciones, ajustes y líneas de intervención viables. Muchos, sino todos, los ajustes y las adecuaciones serán implementados por los educadores del estudiante. Es crucial compartir las conclusiones de la evaluación con estos actores permitiéndoles comprender cómo funciona la mente del estudiante desde la teoría CHC, cómo estas habilidades se desarrollan y cómo se podrían estimular si son debilidades y enriquecer cuando son fortalezas. Esto traerá consigo un análisis y una conversación de equipo, cuestión que no sucede cuando la evaluación se concentra en la obtención exclusiva de un CIT o de un diagnóstico médico.

En el caso de Santiago, la educadora diferencial que trabajaba con él en talleres remarcó lo fundamental que era estimular su Memoria de Trabajo lo cual efectuaba con imágenes y juegos de tipo visual. A partir de la conversación de los resultados ella comprendió que el trabajo debía involucrar también la Memoria de Trabajo Verbal-auditiva como eje prioritario. La profesora Jefe de Santiago, por su parte, corroboró la necesidad de realizar adecuaciones curriculares consistentes en la priorización de ciertos objetivos debido a que el razonamiento de Santiago aún era concreto más que abstracto.

En el caso de Leticia, su equipo PIE prefirió leer las conclusiones del informe escrito lo cual permitió consensuar con el apoderado el acceso de Leticia a clases de reforzamiento en matemática acorde a su nivel de desempeño matemático. Esta forma de comunicación vía informes escritos entre el evaluador y el equipo interventor no es lo ideal porque no permite un análisis que triángule perspectivas profesionales.

6. CONCLUSIONES

La propuesta de interpretación que se describió e ilustró en dos estudiantes de enseñanza básica responde a un sentido auténticamente diagnóstico, promoviendo el uso educativo de los juicios formulados a partir de los datos que aporta la WISC-V. Se articula además de buena manera con el actual enfoque inclusivo de nuestro sistema educativo (Mena et al., 2012) por las siguientes razones:

1. Se diferencia de la evaluación intelectual que tiene por propósito la elegibilidad del estudiante identificando el cumplimiento de criterios de diagnósticos médicos como el Déficit Intelectual o el Retraso Global del Desarrollo (Brue y Wilmschurst, 2016). El propósito de esta aproximación no es clasificar para seleccionar, sino comprender para mejorar (Stobart, 2011). En los casos descritos, tanto Leticia como Santiago se vieron beneficiados de esta comprensión porque los resultados se usaron para implementar intervenciones y ajustes educativos acordes a sus perfiles intelectuales de fortalezas y debilidades.
2. La puntuación de CIT cumple un rol descriptivo, siendo una primera aproximación al funcionamiento global del estudiante siempre y cuando sea útil y la mejor opción disponible. No es usada para respaldar un diagnóstico médico, y su función es condensar información general para ser comunicada a los educadores y a la familia (Nitko y Brookhart, 2014). En ambos casos se pudo evidenciar que los

informes de resultados se concentraron en el perfil normativo de fortalezas y debilidades, utilizándose el puntaje de CIT como una apreciación introductoria de las habilidades generales.

3. La interpretación de los índices principales y secundarios es cardinal, lo cual se realiza desde juicios normativos y de criterio clínico que alimentan un perfil de fortalezas y debilidades. El análisis debe estar asociado con propuestas de adecuaciones y ajustes dirigidos hacia el docente para ser implementados en el aula con el único fin de potenciar los aprendizajes escolares a partir de una perspectiva disciplinar complementaria a la pedagogía como lo es la psicología escolar. Se favorece el trabajo, el diálogo y la comprensión interdisciplinaria en el abordaje de las NEE. En el caso de Santiago se describió y analizó el funcionamiento de sus habilidades intelectuales como una forma de explicar sus dificultades de aprendizaje del currículum respetando la mirada profesional de sus docentes, mientras que en el caso de Leticia la evaluación visibilizó la necesidad de reforzar los aprendizajes matemáticos básicos situación no percibida por sus docentes.
4. La propuesta promueve un rol de psicólogo/a PIE que ingresa cotidianamente a aula, dialoga con otros profesionales y contextualiza escolarmente sus datos, superando la crítica del profesional evaluador externo (MINEDUC, 2019; Shepard, 2006). En ambos casos los informes de resultados aluden al funcionamiento cognitivo del estudiante en el aula o en su lugar de estudio. A partir de esta información es mucho más viable proponer ajustes para ser implementados por sus educadores.

Una de las debilidades de la presente propuesta es su foco individual al analizar el desempeño cognitivo del estudiante desatendiendo las barreras y los facilitadores ambientales, lo cual puede converger en un enfoque reduccionista del problema (Baltar, 2003). Sin embargo, el quinto paso de la propuesta abre la posibilidad de introducir otros enfoques de evaluación a través de otros instrumentos o procedimientos liderados por otros profesionales provenientes de disciplinas complementarias o con un objeto de análisis distinto al nivel individual.

También se puede cuestionar la validez y confiabilidad de las conclusiones extraídas desde el análisis de los índices primarios (nivel 2) y secundarios (nivel 1) ya que múltiples autores siguen recomendado el análisis exclusivo del nivel 3 por ser psicométricamente más sólido (Kranzler y Floyd, 2013). Esta amenaza puede ser superada con estrategias de triangulación y validación de hipótesis cuando se interpretan los datos aportados por la WISC-V.

Finalmente es necesario investigar qué factores inciden en el uso que hacen los psicólogos chilenos de la WISC-V, y cómo abordan ellos actualmente los multipropósitos de la evaluación intelectual en los PIE, para que en un segundo momento se validen los usos educativos de los resultados de la presente aproximación interpretativa (Newton y Shaw, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Airasian, P. W. & Madaus, G. F. (1972). Functional types of student evaluation. *Measurement & Evaluation in Guidance*, 4(4), 221–233. <https://doi.org/10.1080/00256307.1972.12022507>

- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: análisis de las políticas educativas chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25(4), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>
- _____. (2017). Prácticas 'psi' en el espacio escolar: nuevas formas de subjetivación de las diferencias. *Psicoperspectivas*, 16(3), 52-63. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1063>
- Baltar, M. J. (2003). El sentido del diagnóstico escolar. un análisis crítico y una propuesta en construcción. *Psicoperspectivas*, 2(1), 7-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-1>
- Black, P. (1998). *Testing: friend or foe?* London: Farmer Press.
- Bloom, B., Hastings, J. & Madaus, G. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Brue, A. W. & Wilmschurst, L. (2016). *Essentials of intellectual disability: assessment and identification*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Decreto N° 1 de 1998. Reglamenta capítulo II título IV de la ley N° 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. *Diario oficial*, 36.586, 13 de enero de 1998.
- Decreto N° 67 de 2018. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 200, todos del ministerio de educación. *Diario oficial*, 42.242, 20 de febrero de 2018.
- Decreto N° 83 de 2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. *Diario oficial*, 41.075, 30 de enero de 2015.
- Decreto N° 170 de 2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. *Diario oficial*, 39.641, 14 de mayo de 2009.
- Dombrowski, S. C., McGill, R. J., Watkins, M. W., Canivez, G., Pritchard, A. & Jacobson, L. (2021). Will the real theoretical structure of the WISC-V please stand Up? Implications for clinical interpretation. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-021-00365-6>
- Figueroa, I., Arévalo, N., Yáñez, C. y Muñoz, F. (2021). Incidentes críticos de la participación en el aula: explorando la voz de estudiantes del programa de integración escolar. *Revista Sul-Americana de Psicología*, 9(1), 11-38. <https://doi.org/10.29344/2318650X.1.2546>
- Flanagan, D. & Alfonso, V. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. New Jersey: Wiley.
- Forns i Santacana, M. y Amador Campos, J. A. (2017). *Habilidades clínicas para aplicar, corregir e interpretar las escalas de inteligencia de Wechsler*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gould, S. J. (2007). *La Falsa Medida del hombre*. Crítica.
- Gysling, J. (2017). *La evaluación ¿Dispositivo para promover el aprendizaje de todos o para seleccionar? La formación de profesores en evaluación en Chile* [Tesis Doctoral, Universidad Diego Portales].
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Kaufman, A., Engi, S. & Coalson, D. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. New Jersey: Wiley.
- Kaufman, A. (1997). *Nuevas alternativas para la interpretación del WISC-III*. Bogotá: Manual Moderno.
- Kranzler, J. & Floyd, R. (2013). *Assessing intelligence in children and adolescents*. New York: The Guilford Press.
- Lichtenberger, E. y Kaufman, A. (2015). *Aplicaciones clínicas del WAIS-IV*. Bogotá: Manual Moderno.
- López, C. y García, R. (2019). Special education policies in Chile (2005-2015): continuities and changes. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382519000100001>
- López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>

- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Fundación Chile.
- McCloskey, G., Slonim, J., Whitaker, R., Kaufman, S. & Nagoshi, N. (2017). A neuropsychological approach to interpretation of the WISC-V. In D. Flanagan and V. Alfonso (Eds.), *Essentials of WISC-V assessment* (pp. 287-404). New Jersey: Wiley.
- Mena, I., Muñoz, B. y Cortese, I. (2012). El desafío de la diversidad en el sistema escolar. En I. Mena, M. R. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (Eds.), *Educación y diversidad* (pp. 19-45). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Profesionales asistentes de la educación*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/01/Profesionales-asistentes-de-la-educacion-002.pdf>
- _____. (2016). *Programa de integración escolar PIE. Ley de Inclusión 20.845*. Santiago de Chile. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE.leyOK_web_-1.pdf
- _____. (2012). *Orientaciones Técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- _____. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago de Chile. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf
- Moreno, A. y Peña, M. (2020). El buen paciente: un análisis de la relación entre niños y niñas usuarios y profesionales del programa de integración escolar PIE. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 267-283. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200267>
- Nitko, A. J. (1989). Designing tests that are integrated with instruction. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3rd ed. pp. 447-474). Westport, CT: Macmillan Publishing; American Council on Education.
- Nitko, A. & Brookhart, S. (2014). *Educational assessment of students*. Harlow: Pearson Education.
- Newton, P. (2017). There is more to educational measurement than measuring: the importance of embracing purpose pluralism. *Educational measurement*, 36(2), 5-15.
- _____. (2010). The multiple purposes of assessment. In B. McGaw, P. L. Peterson and E. Baker (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 392-396). Elsevier.
- _____. (2007). Clarifying the purposes of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 14(2), 149-170. <https://doi.org/10.1080/09695940701478321>
- Newton, P. & Shaw, S. (2014). *Validity in educational & psychological Assessment*. Los Angeles: Sage.
- Ordinario N° 678 de 2020 [Ministerio de Educación]. Prolonga fecha para exigir el uso de las Pruebas WISC-V e IDTEL para evaluación diagnóstica en el marco del decreto n° 170. 13 de julio de 2020. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/07/ord-678.pdf>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE2-FULLTEXT-252>
- Rodríguez, M., Rosas, R. y Pizarro, M. (2019). Rendimiento en escala WISC-V en población urbana y rural de Chile. *Papeles de Investigación*, (11), 1-24. <http://descargas.cedeti.cl/2019/05/N%C2%B011-WISC-URBANO-RURAL.pdf>
- Rodríguez, M., Vizcarra, M. y Concha, S. (2021). ¿Se puede evaluar a niños Rurales con WISC-V? Explorando la invarianza factorial de la inteligencia en Chile. *Revista iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 3(60), 117-131. <https://doi.org/10.21865/RIDEP60.3.10>

- Rosas, R., Boetto, C. y Jordán, V. (1999). *Introducción a la psicología de la inteligencia*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Rosas, R. y Pizarro, M. (2018). *WISC-V. Manual de administración y corrección*. Santiago de Chile: Pearson.
- Rosas, R., Pizarro, M., Grez, O., Navarro, V., Tapia, D. et al. (2022). Estandarización chilena de la escala Wechsler de Inteligencia para Niños - quinta Edición. *Psykhe*, 31(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21793>
- Rosas, R. y Santa Cruz, C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré qué CI tienes*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Sattler, J. M. (2009). *Evaluación infantil: fundamentos cognitivos* (5^{ta} ed.). Bogotá: Manual Moderno.
- Schneider, W. J. & McGrew, K. S. (2018). The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities. In D. P. Flanagan and E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: theories, tests, and issues* (4th ed. pp. 73–163). New York: The Guilford Press.
- Sendín, M. C. (2001). *Diagnóstico psicológico. Bases conceptuales y guía práctica en los contextos clínico y educativo*. Madrid: Psimática.
- Shepard, L. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 623–646). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Stobart, G. (2011). *Tiempos de pruebas. Usos y abusos de las evaluaciones*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tamayo, M., Arrau, M., Sánchez, M., Besoain, A. y Rebolledo, J. (2018). Programa de integración escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1) 161-179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- Task Group on Assessment and Testing (1987). *National curriculum task group on assessment and testing: a report*. London: University of London. Recuperado de: <http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1988-TGAT-report.pdf>
- William, D. & Black, P. (1996). Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? *British Educational Research Journal*, 22(5), 537-547. <https://doi.org/10.1080/0141192960220502>
- Zepeda, S. (2017). El fin justifica los medios: Intencionalidades de la evaluación. En C. Forster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula* (pp. 95-121). Santiago de Chile: Ediciones UC.

INVESTIGACIONES

Desconexión entre convivencia escolar e interculturalidad: un desafío pendiente en escuelas étnicamente diversas¹

The disconnect between conviviality and interculturality:
A pending challenge in ethnically diverse schools

Andrew Webb^a
Sandra Becerra^b
Macarena Sepúlveda^c

^a Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
andrew.webb@uc.cl

^b Universidad Católica de Temuco, Chile.
sbecerra@uct.cl

^c Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
macarena.sepulveda@uc.cl

RESUMEN

Dada la diversidad étnica presente en muchas escuelas chilenas, en este artículo analizamos cómo la interculturalidad y la convivencia escolar responden a los desafíos de proveer una educación culturalmente relevante para sus alumnos. La investigación de diseño cualitativo emplea entrevistas semi-estructuradas con profesores, profesionales, y directivos de catorce escuelas en Santiago y Temuco. Proponemos, en base al análisis de los datos que la desconexión entre estas dos políticas educativas inhibe que el racismo estructural sea superado en los espacios escolares. Nuestra recomendación consiste en utilizar mejor las herramientas de la pedagogía culturalmente relevante para convertir las escuelas en espacios donde se fomentan una conciencia crítica respecto a las estructuras desiguales, modelos conceptuales erróneos acerca de la raza, y jerarquías nacionalistas de privilegio blanco que se reproducen en las escuelas.

Palabras clave: interculturalidad, convivencia escolar, diversidad étnica, racismo, pedagogía culturalmente relevante.

ABSTRACT

Given the ethnic diversity present in many Chilean schools, in this article we ask how interculturality and school conviviality respond to the challenges of providing a culturally relevant education for its schoolchildren. We present semi-structured interviews with teachers and staff members from fourteen schools in Santiago and Temuco. Based on an analysis of the data, we propose that a disconnect between both these education policies inhibits the chance to overcome structural racism in school spaces. We recommend that the tools offered by culturally relevant pedagogy be used to transform these school spaces by encouraging critical consciousness about structural inequalities, erroneous conceptual models about race, and nationalist hierarchies of whitened privilege that are reproduced in schools.

Key words: interculturality, school conviviality, ethnic diversity, racism, culturally relevant pedagogy.

¹ El presente artículo fue financiado por ANID bajo el proyecto FONDECYT Regular no. 1190604 y también por el Centro de Estudios Interculturales e Indígenas, FONDAP no.15110006.

1. INTRODUCCIÓN

Las aulas chilenas han experimentado cambios constantes en su composición étnica a lo largo de la historia. Actualmente, los flujos migratorios a Chile -principalmente desde países latinoamericanos- han aumentado la diversidad étnica-nacional. Actualmente, se encuentra en las escuelas alumnos de pueblos indígenas, incluyendo transfronterizos como los Aymara y Mapuche, población afrodescendiente (chileno y del extranjero), y migrantes. Esta diversidad, aunque no constituye superdiversidad como en algunas capitales europeas y norteamericanas (Meissner y Vertovec, 2015), establece un nuevo desafío para las escuelas chilenas. El imaginario social chileno, con sus políticas de asimilación, ha tendido a negar su historia de esclavitud y colonización, prefiriendo enfatizar un legado blanqueado (Gott, 2007; Mitnick, 2004). A su vez, las escuelas chilenas siguen operando bajo estructuras neoliberales que han afectado la igualdad de oportunidades a las poblaciones más desaventajadas (Puga, 2011). Debido a la segregación escolar promovida por las reformas desde los años '80 en adelante, los quintiles socioeconómicos más bajos, y los grupos étnicos minoritarios permanecen en las escuelas municipales y subvencionados, generalmente con menor rendimiento debido a la baja calidad de provisión (Elacqua, 2009).

En este artículo, abordamos los desafíos de ofrecer una educación que responde culturalmente a las características de esta diversidad étnica, y algunos de los obstáculos para progresar hacia un trato igualitario y verdaderamente intercultural en las escuelas chilenas donde se concentra dicha diversidad. En particular, demostramos cierta desconexión que existe a nivel de políticas educativas y a nivel del aula en cuanto a formas de concebir la interculturalidad y la convivencia escolar. La interculturalidad, como una alternativa a la multiculturalidad, ha sido implementada por el estado como un programa educativo desde la década del 2000, pero sigue siendo vista como un asunto principalmente curricular. Proponemos que la interculturalidad rara vez se plantea como un asunto de relacionamiento interpersonal que incluye a los profesores y profesionales de las escuelas, pese a que el elemento dialógico fue un fundamento central de su concepción original. En este contexto es necesario preguntar ¿cómo influye la interculturalidad en la convivencia escolar? ¿Qué implica la convivencia en escuelas étnicamente diversas?, ¿solo eliminar toda forma de violencia o discriminación por motivos étnicos?, ¿implica también promover visiones más críticas respecto a las relaciones hegemónicas, etnocéntricas y de racismo estructural presente en la vida escolar?

Sugerimos que donde la interculturalidad ha dejado un vacío, la convivencia escolar ha jugado un rol protagónico desde la primera política nacional introducida en el año 2002 en relación al manejo de las relaciones entre los actores de la comunidad escolar y el desarrollo de un clima democrático y de paz. No obstante, esa visión genérica -salvo en algunos casos particulares (Stefoni et al., 2016)- tiende a excluir el desarrollo de competencias culturales para abordar críticamente el diálogo inter-étnico en contextos de diversidad. Como resultado, mostraremos que la desconexión entre la interculturalidad y la convivencia escolar inhibe la práctica de una pedagogía culturalmente relevante y crítica en los docentes y profesionales del equipo de convivencia escolar, afectando su capacidad de establecer un clima de diálogo que cruza culturas.

Comenzamos con una contextualización de la diversificación étnica en las aulas chilenas, y las políticas educativas que se han desarrollado para responder a dichos cambios demográficos. Luego presentamos el marco teórico desde el cual entendemos el problema

de la desigualdad estructural que impide que las escuelas respondan adecuadamente a dichas políticas. Presentamos evidencia empírica de las desconexiones que existen entre estas prácticas a través de entrevistas realizadas en catorce escuelas básicas (seis en Santiago y ocho en Temuco) con composiciones étnicas diversas. En el último apartado proponemos para las escuelas de Chile un camino más adecuado para abordar la diversidad étnica -que ya es una realidad compositiva para el país- desde pedagogías críticas y culturalmente relevantes.

2. EL CONTEXTO DE DIVERSIFICACIÓN ÉTNICA Y POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ESCUELA

Existe una larga historia de relaciones inter-étnicas en espacios educativos. La educación representó una oportunidad de colonización y asimilación de los pueblos originarios tanto para la corona española como también para la república chilena (Serrano, 1995). El anhelo de construir una nación unificada y económicamente competitiva también fueron ideales occidentales que fueron respaldados con la recepción de inmigrantes europeos durante el siglo diecinueve e inicios del siglo veinte (Torres, 2019). Desde ese entonces, las tensiones entre el estado y los pueblos indígenas permanecieron. Después de décadas de demandas de una educación más inclusiva y justa de organizaciones Mapuche y Aymara, el estado finalmente respondió con un programa de educación intercultural bilingüe. Aunque los gobiernos han incorporado la retórica de interculturalidad, dicho concepto ha sido principalmente reservado para asuntos indígenas, pese a la existencia de multi-étnicidad en el país. Por ejemplo, las comunidades croatas y palestinos en Chile - cuyas historias migratorias son largas - no fueron consideradas para una educación intercultural, dado las políticas asimilatorias que el estado adoptó (Pávez et al. 2019). No obstante, las últimas olas de migración han hecho imposible ignorar por más tiempo la diversidad étnica en el país.

Las últimas estimaciones elaboradas por el Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería y Migración en 2020 indican que residen 1.462.103 extranjeros en el país. Las cifras están en línea con las políticas más asimilatorias dado que no incluyen extranjeros de segunda y tercera generación, sino sólo aquellos nacidos en el extranjero o con nacionalidad extranjero en su carnet o permiso de residencia (DEM, 2021). Entre ellos, la mayor proporción de migrantes son de nacionalidades venezolana, peruana, haitiana y colombiana. Estas cifras representan la duplicación de los datos más frecuentemente citados en la literatura académica, refiriéndose al censo 2017 cuando hubo 750.000 extranjeros registrados. Además, representa un giro numérico importante de los grupos étnicos, considerando que, en el censo de 2002, las nacionalidades con mayor presencia en Chile fueron los peruanos, los ecuatorianos, los argentinos y los bolivianos (Hernández, 2016). De esas cifras, el número de estudiantes migrantes en la educación llega a 77.607 en 2017, donde un 82% de los estudiantes fueron concentrados en tres regiones del país: Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá (Stefoni y Corvalán, 2019). Si bien los migrantes se encuentran principalmente matriculados en escuelas municipales, algunas alcanzan una matrícula de más de 50% del total de alumnos (Hernández, 2016). La mala distribución de grupos étnicos en el sistema educativo es indicativa de los patrones de desigualdad socioeconómica en la sociedad chilena. Muchos migrantes latinoamericanos,

al igual que los pueblos indígenas, deben enfrentar las mismas desventajas de segregación residencial y escolar, en términos de una baja calidad de educación en un sistema neoliberal que los marginaliza en escuelas junto a los quintiles socioeconómicos más bajos.

Esto implica la existencia de escuelas con población indígenas y migrantes -escuelas multiétnicas- que requieren capacidades específicas de parte del cuerpo docente y directivo para desarrollar un quehacer educativo de manera relevante y pertinente para sus alumnos. En este artículo cuestionamos si la interculturalidad y la convivencia escolar actual ofrecen suficientes herramientas para esta urgente tarea. Desde los comienzos de la década 2000, las políticas educativas nacionales en estos dos ámbitos han sido los mecanismos para liderar la diversidad étnica.

La interculturalidad, plasmada en la Ley Indígena de 1993, fue implementada como programa educativo desde el año 2000 en escuelas con 50% y luego 20% de matrícula indígena. Su expresión ha sido principalmente enfocada en la lengua indígena y algunas actividades culturales. Por otro lado, desde 2002 la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) fue establecida en el artículo 28, 29 y 30 de la Ley General de Educación 20.370 (LGE). Entre los años 2002 y 2003 se difundieron los contenidos de la PNCE y se destinaron recursos de apoyo para escuelas y liceos, potenciando la resolución de conflictos por la vía de la colaboración, dialógica y pacífica. Desde 2012, la ley 20.609 o Ley contra la Discriminación resguarda el derecho de las personas a no sufrir ningún tipo de exclusión, lo cual también incide en las dinámicas educacionales. Fue sólo en los últimos años que han sido elaborados protocolos para abordar diversidad étnica en la convivencia, como el documento denominado *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros* (MINEDUC, 2017). La falta de diálogo entre estos dos conceptos (que también son prácticas escolares) significa que la multiétnicidad se determina principalmente como un asunto curricular, o un problema de relaciones entre alumnos por discriminación. No toma en cuenta, como mostraremos más abajo, la necesidad de formación crítica entre los docentes y profesionales de la escuela en cuanto a formas sutiles de reproducir ideologías raciales, y estructuras de desigualdad para abordar adecuadamente las culturas indígenas, afrodescendientes, y migrantes simultáneamente.

Es más, las políticas de interculturalidad actualmente no se traducen en una confrontación de las relaciones de poder incrustadas en las estructuras y las dinámicas de la sociedad. Walsh (2005) explicita que muchas veces la interculturalidad -pese a llevar el nombre de un esquema más dinámico- en la práctica toma formas de multiculturalidad y pluriculturalidad:

Queda generalmente ausente en los usos dominantes y oficiales... La EIB por ejemplo, forma parte de esta nueva ola de políticas (apoyadas e impulsadas por organismos multilaterales e internacionales, también con sus propios intereses)... De esta perspectiva, la interculturalidad no es algo dado o existente, sino un proyecto y proceso continuo por construir (Walsh, 2005, pp. 45-46).

Según Gorski (2008), muchas iniciativas de educación intercultural son una herramienta para mantener la marginalización de los oprimidos. Mantiene la distribución de poder y formas de control que perpetúan las relaciones existentes de jerarquía vertical en la escuela. El autor propone la necesidad de descolonizar la educación intercultural. Como se ha documentado en otros lugares, la subordinación étnica y el racismo

institucional no se superan de manera automática en las escuelas interculturales, ya que las prácticas curriculares nacionales y en las aulas respaldadas por el Estado perpetúan la exclusión racial y la violencia simbólica. En el caso chileno, la educación intercultural ha sido interpretada como una forma políticamente aceptable de educación indígena para compensar los resultados educativos indígenas etiquetados como deficientes (Quintriqueo y McGinty 2009; Chiodi, 2005).

3. PEDAGOGÍA CULTURALMENTE RELEVANTE

La interculturalidad fue concebida para superar las limitaciones de la educación multicultural, cuyo énfasis se encuentra principalmente orientado al reconocimiento y la tolerancia de las diferencias en las escuelas (Stefoni et al., 2016). Sin embargo, Grant y Brueck (2011) demuestran que el rango de proyectos educativos presentes durante los años 70 al 90 fueron mucho más amplios y diversos, incluyendo la educación humanista, educación del capital humano, educación de derechos humanos, educación contra la violencia, educación de la paz, educación cooperativa, educación de desarrollo, educación holística, democracia crítica, aprendizaje reflexivo, pedagogía fronteriza. La pluralidad de estas propuestas demuestra la complejidad de abordar las desigualdades y barreras que surgen en el aula.

Una de las propuestas elaboradas para contextos de diversidad étnica fue la pedagogía culturalmente relevante (a veces también conocida como pedagogía culturalmente sensible o escolarización culturalmente reactiva). Aunque fue desarrollada principalmente en el contexto norteamericano, su aplicación conceptual es universal respecto a la meta de confrontar el racismo como algo estructural y represivo en la sociedad. Ladson Billings presentó un modelo pedagógico para capacitar a los profesores para trabajar en aulas étnicamente diversas, con el fin de asegurar un rendimiento equitativo para todos sus alumnos. El modelo propone que los docentes modifiquen sus prácticas para que los alumnos desarrollen/mantengan sus competencias culturales y una conciencia crítica sociopolítica respecto al estatus quo de la sociedad (Howard y Rodríguez-Minkoff, 2017).

Resumiendo el amplio terreno que abarca la pedagogía culturalmente relevante, Brown-Jeffy y Cooper (2011) presentan las cinco áreas temáticas que la componen: identidad y logro académico; equidad y excelencia; estilos de enseñanza y aprendizaje apropiados; inclusión del trasfondo cultural del hogar del niño(a); y las relaciones profesor-alumno. Esta última área afirma la necesidad de generar un clima escolar positivo desde los adultos en la escuela, capaces de cuestionar críticamente sus prejuicios implícitos y de generar empatía y respeto profundo en cuanto a las culturas presentes en el aula. Además, implica una capacidad de parte de los profesores de construir una comunidad en el aula que valore la identidad cultural de todos sus integrantes (Ladson-Billings, 1995). Esto se extiende mucho más allá de la incorporación esporádica de conocimientos interculturales en el aula. Significa establecer relaciones de cuidado dentro de la escuela que consideren las vivencias de cada alumno y alumna para superar los efectos de la discriminación racial (Gay, 2000). Como señala Vass (2017), una educación que responde culturalmente a la diversidad del aula debe preparar a todos a vivir en una sociedad pluralista.

Es decir, una pedagogía culturalmente relevante sería imposible implementar sin un cuestionamiento de la dominación e ideología de superioridad blanca que se reproducen

a través y por medio de la esfera pública, discursos políticos y las instituciones sociales (Giroux, 1997). El sistema educativo no es excepción, en el cual se reproducen creencias y prácticas que sustentan y justifican una jerarquía social y la exclusión de ciertos privilegios blancos. Todo esto ocurre de manera implícita y clandestina, sin referencia explícita de supuestas diferencias biológicas y crudas de superioridad. El nuevo racismo reelabora las ideas coloniales e imperialistas en expresiones que surgen de las diferencias culturales y religiosas significativas y contemporáneas con el fin de marcar poblaciones específicas como *otros* (Barker, 1981). Una perspectiva crítica en los docentes, por tanto, tendería a examinar críticamente la reproducción estructural e ideológica del privilegio blanco a través de la educación, y cuestionaría la capacidad de la interculturalidad para reconfigurar estas formaciones sociales del racismo.

En resumen, los docentes no pueden ignorar los contextos, la cultura, historias y significados que los estudiantes traen a la escuela. Los estudiantes de clase obrera y grupos minoritarios necesitan una educación que los prepare para la identificación de los problemas y conflictos en su vida y los conocimientos necesarios para que puedan mejorar su situación actual. Brown-Jeffy y Cooper (2011) destacan que la pedagogía culturalmente relevante busca generar conciencia crítica en los estudiantes para provocar mayor sensibilidad respecto a la diversidad étnica en el aula, a las experiencias y valores culturales, y cómo eso impacta en la sociedad. Eso implica buscar puentes entre las culturas de la comunidad y la de la escuela para superar la teoría del déficit y la alienación que muchos alumnos experimentan en la escuela.

En Chile, Stefoni et al. (2016) han enfatizado la importancia de la comunicación intercultural, sobre todo para los docentes, dado que los niños inmigrantes generalmente manejan los códigos culturales de ambos países. Destacan que, “es necesario que docentes y alumnos construyan o reconstruyan sus relaciones con el entorno inmediato de la escuela, a modo de generar un aprendizaje más significativo y situado” (2016, p.162). De igual modo, Tijoux y Riveras (2019) proponen la necesidad de “potenciar una pedagogía igualitaria que refuerce las historias en común, una pedagogía que debele universos discursivos igualitarios y demuestre que un sujeto va más allá de una supuesta «raza» o clase social... que abre la posibilidad de relacionarnos con los otros y entendernos a nosotros mismos” (2019, pp. 402-3). Aunque las autoras no especifican una propuesta específica, aluden a una pedagogía crítica y culturalmente relevante.

Para que esta sea efectiva, es necesario un giro en la formación de profesores, profesionales y directivos que supere las desconexiones entre interculturalidad y convivencia en la escuela. Como mostraremos más abajo, en la actualidad esto no ocurre, sino que la implementación de las políticas educativas en torno a la convivencia y la interculturalidad son principalmente protocolares y reactivas impidiendo el cumplimiento de esta meta.

4. METODOLOGÍA

La investigación fue concebida desde una epistemología de realismo crítico que toma la historicidad del racismo estructural como punto de partida (Blaikie, 2001; Guba y Lincoln, 2005). Es decir, dada su prevalencia en las sociedades capitalistas durante los últimos siglos, se asume provisionalmente la presencia de un racismo estructural, incrustado en la vida cotidiana e institucional de la sociedad. Luego, buscamos confirmar su presencia y explorar

como aquellos mecanismos de desigualdad operan en la actualidad, para dar continuidad y cambios a dichas estructuras. Lo imprescindible de esta tarea investigativa es evitar presunciones de que el racismo sigue funcionando del mismo modo que en sus expresiones anteriores. Para este fin, una metodología de carácter cualitativa fue implementada a través de entrevistas semiestructuradas para captar en profundidad las percepciones y los discursos de los funcionarios y docentes acerca de la convivencia escolar y la interculturalidad. Para estudiar formas de discriminación más sutil, o la ausencia de perspectivas más críticas respecto al racismo estructural, es necesario ir más allá de encuestas o preguntas cerradas, indagando en los discursos que se construyen dentro del contexto escolar. El realismo crítico plantea que, “la realidad trasciende a la consciencia de ella, la ciencia es un producto histórico y social” (Jaramillo et al., 2021, p. 91). Dado lo anterior, realizamos un análisis crítico de discurso, que se fundamenta en explorar representaciones sociales negativas - tales como estereotipos - más inconscientes e implícitos (también llamados modelos mentales) que las personas expresan al conversar acerca de fenómenos de diferencias étnicas (Van Dijk, 2001).

Realizamos la investigación en dos ciudades con alta concentración indígena y migrante; Santiago y Temuco. El equipo de investigación fue compuesto por dos profesores de planta, uno en Santiago y la otra en Temuco, dos asistentes de investigación y grupos de tesis de postgrado y pregrado. En total, catorce escuelas participaron; seis en Santiago y seis en Temuco. El criterio de selección de la muestra fue la presencia de diversidad étnica en la escuela, la cual fue levantada usando los datos públicos de SIMCE para buscar escuelas con porcentajes de estudiantes con beca indígena, y luego confirmar en cada establecimiento la matrícula de alumnos migrantes latinoamericanos. Invitamos a cada escuela a participar a través de una carta dirigida al/a director(a) quien aprueba o no, la participación de cada escuela en el estudio, y luego a través de consentimiento informado fue aprobada el desarrollo de la entrevista de cada participante. Se diseñó una pauta de entrevista capaz de recolectar percepciones de cada entrevistado/a acerca de los procesos e iniciativas de la escuela en cuanto a convivencia escolar e interculturalidad. Entrevistamos a los docentes y profesionales de los Equipos de Convivencia Escolar, al/la jefe de UTP, a educadoras diferenciales encargadas del programa de integración PIE, a profesores de asignatura, y a miembros del equipo directivo de las escuelas, según disponibilidad y disposición. El trabajo de recolección de datos comenzó en septiembre de 2019, alcanzando algunas entrevistas cara a cara en Santiago y Temuco. El estallido social y la pandemia interrumpieron la investigación, y la mayoría de las entrevistas posteriores fueron realizadas por medio de Zoom, salvo en casos cuando se pudo cumplir con todas las medidas sanitarias. La lista de escuelas y participantes se detalla a continuación (tabla 1):

Tabla 1. Lista de escuelas y participantes

Nombre escuelas (seudónimo)	Ubicación	Participantes
Aguila	Santiago	Director Profesora de lenguaje Profesora de inglés Orientadora de convivencia
Jinete	Santiago	Directora Profesora de lenguaje Asistente psicopedagógico Inspectora general Jefa UTP Encargado de convivencia
Teodoro	Santiago	Director Profesora de ciencias Jefe UTP Educador intercultural Encargado de convivencia
Estrella	Santiago	Directora Profesora de historia Profesora de lenguaje Encargada de convivencia
Castillo	Santiago	Director Educador intercultural Jefa UTP Encargada de convivencia Profesor de ciencias naturales
Resina	Santiago	Director Jefa UTP Profesora de lenguaje
Cerros Verdes	Temuco	Profesora de lenguaje Educatra diferencial Jefe UTP Encargado de convivencia
Valencia	Temuco	Inspector general Educatra diferencial Directora Encargada de convivencia Coordinadora de programa de integración PIE
Madrugada	Temuco	Jefe UTP Profesor de educación física Profesor de mapuzungún Profesora de educación diferencial

Paloma	Temuco	Encargada de convivencia Educatora diferencial Profesora de inglés Profesora de religión
Barco	Temuco	Encargada de convivencia Coordinadora de programa de integración PIE Educatora diferencial Profesora de Inglés Profesor de Lenguaje
Esfera	Temuco	Encargada de convivencia Jefe UTP Coordinadora de programa de integración PIE Profesor de mapuzungún Profesora de educación diferencial
Villa Niña	Temuco	Encargada de convivencia Jefe UTP Coordinadora de programa de integración PIE Profesora de Educación diferencial Profesor de lenguaje
Sol	Temuco	Encargada de convivencia Coordinadora de programa de integración PIE Educatora diferencial Inspector Profesor de Historia

Luego de transcribir, el equipo de investigación analizó las representaciones sociales y percepciones morales de los entrevistados para buscar ejemplos de estructuras raciales. Es importante enfatizar que esto no es equivalente a buscar racistas o frases racistas (Bonilla-Silva, 2006). Significa prestar atención a cómo los modelos mentales de los individuos reflejan un sistema o estructura institucional en el cual operan jerarquías de poder y desigualdad (Van Dijk, 2001). Como demostramos en la próxima sección, la confianza en los avances de los procedimientos e intervenciones interculturales y de convivencia escolar son precisamente unas de las principales formas que estas estructuras raciales encuentran una continuidad.

5. RESULTADOS

5.1. MODELOS MENTALES ACERCA DE DIVERSIDAD ÉTNICA

El estudio evidenció que la mayoría de los participantes no recibió formación detallada para trabajar en ambientes multiétnicos durante la formación inicial o continua que estructura sus carreras docentes, y aunque varios mencionan el desarrollo de capacitaciones en su escuela, notamos cierta incomodidad entre los funcionarios y docentes al hablar acerca de la diversidad étnica. Esto, como mostramos abajo, se debe a una búsqueda de lenguaje apropiado para describir la presencia de estudiantes indígenas, los cambios demográficos producto de la inmigración, y la visibilidad de diferentes fenotipos en el país:

Porque en este momento es chocante decir negro, uno no le dice y antiguamente se decía, a cualquiera le decías negro incluso a alguien moreno y no era ofensivo. Pero ahora como en este contexto hay gente morena, decir negro es ofensivo. Imagínate contextualizar El Romance de la Niña Negra cuando la palabra es fuerte (Director, Escuela Aguila)

De repente pasa que los chicos tienen una tez más morena entonces también está él y yo de repente lo he escuchado que no es tan discriminatorio decir en ese sentido ... incluso son apodos que ellos las mismas personas de tez morena ponen a los chicos y no se molestan (Educatora diferencial, Escuela Valencia)

Hace un tiempo atrás sí [se usó lenguaje discriminatorio], *negro curiche, indio*, etcétera. Eh, no sé, antes el humor, es que no es una sola cosa que se remite al colegio. Si tú ves antes, el humor hasta del gran festival de Viña del Mar como lo llama, no se pu', ¿de qué se reían? del indígena, el *peñeteñe, el coso*, que no entendía, que era bruto, del homosexual, "naa, el colita" el chiste, del que tenía capacidades diferentes ¿ya?, o que tenía tal vez alguna dificultad cognitiva. Cada vez vas viendo que eso está, ya no pega, ya no pega. (Profesor de mapuzungún, Escuela Madrugada)

Aunque todos los profesores están muy conscientes de las leyes contra discriminación, y la importancia de la inclusión en sus escuelas, de todos modos, utilizan definiciones inconsistentes en cuanto a la conceptualización de raza. A veces fueron aplicadas a supuestas diferencias biológicas entre grupos de seres humanos, a veces aplicado al fenotipo, y en otros casos como un asunto cultural. Para demostrar esto citamos seis entrevistados diferentes:

Hemos tenido muy pocos estudiantes extranjeros, de hecho, el último pasante que tuvimos aquí del idioma inglés que era procedente de África, era obviamente de raza negra, y la verdad que jamás tuvo un problema, era un tipo muy simpático y con los chicos se llevaba maravillosamente bien (Inspector General, Escuela Valencia).

Años atrás se notaba mucho la raza mapuche aquí, o sea uno los miraba y sabía (Jefa UTP, Escuela Jinete).

Tratamos de cambiar un poco los conceptos errados que pudieran haber en relación a la temática, enseñarles también a los estudiantes y también a los profesores de qué no tienen porque a lo mejor dar alguna opinión referente a no sé, tanto a aspecto físico que venga de algún tipo de raza o etnia o por algún tipo de discapacidad, no debiera ser ese tema (Profesor de educación física, Escuela Madrugada).

Aquí yo no he escuchado desde marzo jamás a un niño tratar diferente a otro o sacarle en cara su raza, cultura o de dónde viene, para nada (Profesor de ciencias naturales, Escuela Castillo).

Yo creo que la estrategia más, más, más efectiva es relevar la importancia de las distintas culturas como construcción de una sociedad más equitativa y más justa. O sea, si

nosotros instauramos eso en los niños, hacemos ver la importancia de eso, finalmente tú te vas a sentir orgulloso de tu sangre, de tu raza, de tu cultura (Directora, Escuela Jinete).

Se trata de evitar la discriminación porque tenemos el concepto de raza humana, no raza de colores (profesora de lenguaje, Escuela Aguila).

Todos estos modelos conceptuales carecen de precisión. La primera cita, aunque habla de color, refiere a una creencia en una raza biológica separada o diferente del continente de África, y la segunda repite esta noción para el pueblo Mapuche. En la tercera cita, el profesor enfatiza la importancia de no discriminar y de evitar referencias a diferencias fisiológicas, las cuales atribuye a “raza o etnia”, nuevamente empleando categorías fijas para explicar diferencias. La cuarta cita propone tres rasgos o características que una población podría expresar como lazo de orgullo grupal; sangre, raza o cultura. La primera de ellas frecuentemente es usada para expresar lazos primordiales de un orden simbólicamente biológico (Brubaker, 2004), dejando la ambigüedad respecto a cómo raza y cultura se asocian con esa primera categoría. Finalmente, la profesora de lenguaje -aunque reconoce correctamente que la especie de seres humanos es una sola categoría biológica (y no de diferentes pueblos o continentes)- luego invoca un término igualmente confuso como “raza de colores” que vuelve a enfatizar fenotipo como una distinción fija. Es decir, abren la posibilidad de que se difunden en sus aulas a los alumnos. Según Kim y Saplac, “cuando los profesores dependen de un concepto estrecho de cultura e identidad, tienden a clasificar a los estudiantes según categorías pre-elaboradas y a veces estereotipadas” (2015, p. 18). Esto fue más claramente ejemplificado en los discursos de dos inspectoras quienes hablaron acerca de los alumnos de Haití:

Pero los haitianos son complicados, por su origen son demasiado así como... Son como muy dementes, tienen mucha fuerza, mucha energía, no es fuerza sino que energía. Y como son chiquititos cuesta manejarlos un poco para que entiendan que todo ese ímpetu, toda esa fuerza, ese dinamismo poder suavizarlo un poquito. Pero no son cosas graves, son cosas manejables para nosotros (Inspectora General, Escuela Jinete).

Los colombianos traen una carga emocional mucho más cerca de resolver los conflictos de manera agresiva, no sé porque, no sé si porque vienen de una situación histórica ya de...una nación con mucho conflicto social, marcado por la guerrilla, por el narcotráfico, entonces el prejuicio, por un lado, nuestro, de decir todos los colombianos son narcotraficantes y por otro lado traer esa carga y reaccionar frente al prejuicio nacional, eso es innegable (Inspectora general, Escuela Sol).

En todos estos casos, el cuerpo llega a ser racializado a través de juicios subjetivos y una falta de reflexión crítica respecto al daño que dichos modelos conceptuales podrían tener en sus aulas. Tijoux y Riveros (2019) plantean que dicha tendencia es parte de un habitus chileno donde:

El cuerpo, como hemos dicho, es producto de la socialización, es el lugar de la representación y reproducción de los individuos, como también de sus identidades sexuadas y sociales. Es este racismo el que remite a rasgos de “pureza” y de

“superioridad”, es decir a una jerarquía cultural y racial constatada en afirmaciones del sentido común sobre “razas puras” o “culturas diferentes” plantadas en el nosotros desde voces que dicen: “no somos como ellos(as)” (Tijoux y Riveros, 2019, p. 402).

De acuerdo a la literatura de pedagogía culturalmente relevante/sensible, es clave desmitificar nociones de raza como ideologías de superioridad blanca (Brown-Jeffy y Cooper, 2011). Las citas de arriba reflejan más bien un uso naturalizado de la palabra raza, como si fuera un asunto real en el mundo (Brubaker, 2004). Es decir, reproduce jerarquías y categorías con significaciones biológicas, aun cuando se expresan en términos culturales o morales, para justificar desigualdades entre poblaciones.

Sin una postura crítica respecto a la ideología de la raza, existe el riesgo que algunos docentes y profesionales de la escuela caigan en nuevas formas de racismo cultural. A continuación, citamos un ejemplo de una confusión entre la no discriminación y una tendencia de minimizar diferencias hasta el punto de negar su derecho de diferencia legítima (Bonilla-Silva, 2006):

También parte por los profesores porque son los que están más tiempo en el aula, entonces también es el trabajo que ellos hacen de que “todos somos iguales”, “todos tenemos los mismos derechos seamos negros, blancos, gordos, flacos, de otro país, del mismo país” ... yo creo que eso ha ido cambiando que los chicos no discriminen por eso (Encargada de convivencia, Escuela Estrella).

En algún minuto tuvimos a un niño de segundo básico que no podía ver a los niños negros, tenía una fobia, pero era ese caso en particular, no es algo generalizado. Pero en general son bien recibidos, son unos alumnos más no más. Y cuando se enoja de repente un niño con otro que es extranjero le dice “ándate a tu país”, pero es parte de cómo reaccionan no solamente con él, sino que con el resto de los compañeros, no hay una distinción (Psicóloga, Escuela Estrella).

La ausencia de discriminación, en este caso, se atribuye a la falta de visibilidad de diferencia. Buscar la no diferenciación, como relataremos en la próxima sección, es contradictorio con aquellos momentos esporádicos de reconocimiento cultural durante el calendario anual escolar.

5.2. CONFIANZA EN LA NO DISRIMINACIÓN

En conjunto con lo antes descrito, los directivos, docentes y profesionales que participaron en la investigación expresaron una confianza universal en la ausencia de discriminación por motivos étnicos y victimización racial en sus establecimientos

Otra cualidad, que no está dentro de la pregunta que usted me dice, aquí no se producen problemas de bullying, rechazo de niños de otras nacionalidades, no hay problema de blanco y negro (Psicopedagogo, Escuela Jinete).

Pero no tenemos bullying a niños extranjeros o digas que hay un foco en donde hay un rechazo hacia el pueblo indígena o los extranjeros (Psicóloga, Escuela Estrella).

Maltrato o broma acá en la escuela por tema intercultural no tenemos, no, de pronto por aspecto físico, por envidia, por porque, una chica es más bonita, eso puede ser, pero, que lo molesten por su origen por decirlo de alguna forma no tengo (Directora, Escuela Esfera).

Cuando yo estaba estudiando se veía mucho la discriminación, incluso apelativos y sobre nombres, el cabeza de palo y muchas cosas más, pero yo creo al menos aquí en este colegio ha cambiado para bien (...) yo lo veo, resaltable porque de verdad yo no he visto ninguna burla relacionada a ser indígena o extranjero (Profesor de Lenguaje, Escuela Barco).

No, no, bajo ningún punto de vista. No ha existido ninguna discriminación de color, que eso es lo más notorio como en otras partes, menos de... Porque hay muchos niños de apellido autóctono y bueno nosotros no tenemos por qué discriminar, todo lo contrario (Psicopedagoga, Escuela Jinete).

Aceptan a los inmigrantes, yo nunca he escuchado a un niño que le diga a otro “negro” o que lo saque, no. Se buscan, juegan y los chiquillos emigrantes son bastante respetuosos. No hay discriminación si lo podemos decir así. Yo trabaja en otra escuela en donde decían “tú eres negro, vuélvete a tu patria”, muy discriminadores. Pero aquí nada, se sientan juntos, se buscan (Jefe UTP, Escuela Teodoro).

Según los entrevistados esto se debe en gran medida a los avances en la sensibilidad social actual comparado con el pasado, y la reducción en el racismo más explícito. Esto conlleva a los participantes a concluir que la inclusión de la diversidad cultural es algo logrado en ellos mismos y en sus contextos escolares actuales. Los docentes asocian los avances en la sensibilidad social con un cambio de mentalidad en ellos mismo y los alumnos, lo que a su juicio aporta a la ausencia de conductas discriminatorias en la escuela, atribuyéndola principalmente a una problemática del pasado, dando espacio hacia un racismo sutil.

Es que pasa que la sociedad también de cierta forma está penalizando la discriminación, antes era común y arraigado en la sociedad, ahora actualmente se ha alzado tanto la voz que estamos más sensibles y más respetuoso (...), y como se está penalizando socialmente, la gente también ha cambiado el switch” (Educatora Diferencial, Escuela Villa Niña).

Yo veo que las cosas cambiaron, y generalmente nosotros que somos de la generación que molestaba, que vio que se burlaban de los demás, somos los encargados de que cambien las cosas, que las cosas sean distintas, entonces yo creo que ahí está logrado el cambio (Profesora de inglés, Escuela Barco).

Ha disminuido la discriminación étnica, ha disminuido, eh, porque creo que ha pasado, porque uno se va acostumbrando, se va acostumbrando, la cotidianidad, el acostumbramiento, es lo que hace que uno vaya viendo, mira, todo se normaliza, es nada más que normalización ¿ya?, te voy a hablar de los años ochenta, noventa, cuando

era oh, un negrito, un negrito, y el negrito y todos ah, hay un negrito, y era llamativo, era raro, incluso, acuérdate que en otros tiempos había otra cultura, otro humor, otro humor que era muy discriminador, otro humor que era machista, que era discriminador, que era racista, que en este momento ha evolucionado, entonces a partir de la evolución de la sociedad también han evolucionado las visiones (Profesora de lenguaje, Escuela Aguila).

Antiguamente “ah, tu soy mapuche, indio, soy aquí y allá”, ahora yo creo que no se da tanto. No, porque yo tengo una que dice que es mapuche, ella dice “mi abuela y papá son mapuche” ¿y usted cree que alguien la molesta en la sala? Nadie, todo normal (Profesora de lenguaje, Escuela Jinete).

No podemos imaginar que estamos en el 2021 y seguir burlándonos de características físicas del otro o burlarnos de que él es mapuche... Ahora siento que en mis tiempos no era así, se burlaban... Me imagino igual tú cuando eras más chico, era bien fuerte el tema de la discriminación. Ahora no es tanto, ahora está más mimetizado (Profesora de inglés, Escuela Cerros Verdes).

En conexión con lo anterior, los participantes expresaron confianza en las políticas educativas y su capacidad de cambiar la actitud de los alumnos. En particular, enfatizaron que la convivencia escolar ha cambiado la mentalidad de los alumnos, especialmente al transitar desde un enfoque punitivo de control sancionador, característico de etapas anteriores, hacia un enfoque formativo, que se activa en los protocolos de convivencia escolar donde la mediación y el diálogo reflexivo se establecen como los mecanismos principales para dar solución a un conflicto y favorecer habilidades socioemocionales en los estudiantes para aportar a una convivencia donde todos se sientan valorados y respetados

Estos protocolos se evidencian en las prácticas de los niños, yo no recuerdo situaciones de bullying por parte de los niños/as por molestarte por tu apellido, por tu ascendencia. Al contrario, lo que hace la convivencia escolar, se refleja en cómo los niños acogen a sus compañeros de otras culturas (Educadora diferencial, Escuela Cerros Verdes).

Lo que pasa es que mi cargo es trabajar directamente con los chiquillos, entonces el impacto principal que ha tenido es que ellos han podido expresarse y contar lo que les sucede. Antes no tenían la instancia para poder explicar, no sé, que alguien los molestaba o ser escuchados. Porque antiguamente si es que alguien lo molestaba, le decía al profesor y le decían “ya, no lo molestes más” y quedaba ahí. Ahora no, tenemos protocolos para atender todo ese tipo de situaciones que, si bien son muy pequeñas a los chiquillos les produce mucha complicación que se les va sumando (Encargado de convivencia, Escuela Aguila).

Se busca conversar con los estudiantes, preguntarles por qué lo hicieron más que amedrentarlos, lo que hemos buscado siempre es llevarlo hacia la reflexión. Te doy un ejemplo, nos pasaba mucho el año pasado que todos se escribían en el chat cualquier cosa, rayaban la pantalla y nosotros empezamos a decirles que no queríamos cerrar el chat o bloquear los lápices, que supieran ocuparlo cuando correspondía y de la forma

que correspondía, entonces nunca fuimos punitivos con esto, buscábamos que el niño reflexionara y aprenda a respetar (Profesora Educación Diferencial, Escuela Barco).

Si bien los avances en cuanto a la convivencia escolar son positivos, enfatizamos que la inclusividad no se logra mecánicamente a través de políticas que enfatizan mayor diálogo. La transformación de la convivencia escolar se hace posible cuando toda la comunidad trabaja en la misma dirección, e intenciona el desarrollo de acciones a nivel de contención, prevención y transformación de prácticas pedagógicas y directivas, con el propósito promover relaciones de respeto y buen trato, que a la vez logren erradicar las múltiples formas de violencia, incluyendo aquellas sutiles de discriminación racial (Carbajal y Fierro, 2020; Ascorra et al., 2019). Contrario a esto, observamos una tendencia de autocomplacencia y auto-felicitación en cuanto a la promoción de prácticas inclusivas aun en actividades esporádicas:

Yo creo que también parte desde los profes, el trabajo que se ha hecho con respecto a la inclusión que se ha ido desarrollando últimamente en los colegios. En donde se trabaja que todos somos iguales, tenemos los mismos derechos. También las acciones que nosotros hacemos efemérides que tienen que ver con la inclusión, días de repente donde se celebran ciertas actividades en las que están involucrados los extranjeros o los que tienen alguna descendencia indígena (encargada de convivencia, Escuela Estrella).

Se ha intentado implementar, por ejemplo, el We Tripantu² que se celebra siempre y es algo que tiene que hacerse, ya está establecido en la escuela. Y se ha trabajado con esas mismas actividades y también tratando de incluir a todos, no solamente a los niños que pertenecen a la etnia, incluida yo también. Sino que a todos los niños migrantes de otros países también, entonces se ha trabajado bien fuerte en la diversidad cultural... hace 2 años atrás que tenía mi curso presencial yo les decía “vamos a celebrar el We Tripantu en dos semanas y quiero que me traigan comida típica y los que se quieran vestir, vístanse y vamos a poner música, etc”. Y la mitad decía “ya, sí hagámoslo” y la otra mitad “no, ¿pero para qué?” (Profesora de inglés, Escuela Cerros Verdes).

El We Tripantu, también fue algo que se realizó en la escuela, ahí se dio un poco el tema de la no discriminación y valoración de la cultura, ya sea de los inmigrantes como también la de nosotros (Profesora de inglés, Escuela Paloma).

Aquí se celebra el We Tripantu y tenemos muchas cosas arraigadas con lo mapuche. Entonces los problemas que hemos tenido, entre comillas de discriminación han sido otros, por un tema social. Entre ellos mismos se discriminan que uno tiene más y el otro tiene menos, pero no es un cuento de color de piel o porque es mapuche (Encargado de convivencia, Escuela Aguila).

Fue llamativo para los niños las sopaipillas chiquititas (Alberto, Escuela Castillo).

² Año nuevo Mapuche que se celebra todos los 21 de junio.

Si nos vamos a la parte de los estudiantes migrantes, en el colegio también celebramos el día de Venezuela. Los niños nos mostraron parte de su cultura. Hicimos una feria de los países, nosotros con lo mapuche, y chile, etc. Esas cosas van abriendo la mente de los niños, para que ellos también conozcan otras cosas (Educatora diferencial, Escuela Cerros Verdes).

Ellos (los migrantes latinoamericanos) en qué aporta la cultura es cuando hacemos estas ferias interculturales, ellos muestran sus costumbres en los platos de comida, de hecho, ahora la, yo recuerdo que la JUNAEB cuando estábamos presenciales ya estaba haciendo comida internacional (Directora, Escuela Castillo).

Lo que está ausente en estos discursos es el cuestionamiento de relaciones sociales y poder. Estas actividades fomentan un exceso de confianza en los logros de mejoras a lo largo de las últimas décadas, a costo de no dar consideración a formas de discriminación y relaciones sociales de poder de más largo plazo. Mientras se valora la intención de evitar la exclusión de alumnos de distintas nacionalidades durante una ceremonia Mapuche, es cuestionable si eso constituye inclusividad. Las nociones de interculturalidad e inclusión observadas son restringidas. Así lo demuestra la visibilización de la cultura mapuche asociada especialmente a la celebración de We Tripantu. Igualmente, la idea de que “abre la mente de los niños” supone sólo la novedad de descubrir comidas desconocidas, en vez de concientizar acerca de las desigualdades estructurales. En contraste la pedagogía culturalmente relevante propone que los docentes tomen un rol activo en reflexionar y enseñar acerca de injusticias raciales, y de apoyar a los estudiantes en desarrollar una conciencia sociopolítica (Vásquez, 2021). Como detallamos a continuación, esto debe comenzar con un cuestionamiento de las propias creencias de los docentes y funcionarios en escuelas donde exista diversidad étnica.

5.3. CONCEPCIÓN REDUCCIONISTA O PARCIAL DE LA CONVIVENCIA E INTERCULTURALIDAD

Como último hallazgo, cuando se preguntó a los participantes acerca de la convivencia escolar, todos -sin excepción- se enfocaron en las relaciones entre estudiantes, apuntando principalmente al desarrollo de acciones de prevención y contención cuando surgen conflictos entre alumnos, que quiebran la convivencia de la escuela. Ninguno de los entrevistados asoció la convivencia escolar a las relaciones de los docentes. Lo grave de esta miopía es que anula la posibilidad de constituir verdaderamente procesos horizontales de relación profesor-alumno, y anula el desarrollo de una conciencia crítica respecto a las estructuras desiguales y jerárquicas hegemónicas sesgadas de la escuela, tan necesarios en los contextos escolares étnicamente diversos.

El efecto de poner la responsabilidad de la buena convivencia exclusivamente sobre los alumnos es que produce, además, un discurso de déficit cuando se refiere al comportamiento de ellos, y un discurso de esfuerzo y trabajo positivo cuando se trata de las voluntades de los funcionarios adultos de implementar interculturalidad o inclusividad. Encontramos, por lo general, una exaltación de la teoría del déficit que se aprecia como desilusión de las prácticas familiares de los alumnos considerados más problemáticos, que terminan siendo el estorbo para lograr una convivencia positiva, o una interculturalidad más profunda.

Esto ha tenido un incremento con el tema de convivencia escolar. Nos hemos enfocado mucho en fomentar los valores, sobre todo con los chiquillos, porque acá el papá y la mamá tienen otros valores, los antivalores, y nosotros estamos combatiendo ahí como las dos fuerzas. (Encargado de Convivencia, Escuela Esfera).

Pero es tan difícil porque la sociedad en sí todavía nosotros tenemos el prototipo perfecto y la discriminación en la sociedad está en sitio ósea siempre, entonces al final nosotros como profesores que más podemos hacer, ósea no les podemos decir tampoco a los chicos no hagan esto si al final salen de la escuela, ven la tele salen con los chicos con sus propios amigos sus pares sus propias familias en sí (Educatora diferencial, Escuela Valencia).

Hay alumnos que son conflictivos, algunos que son muy conflictivos. Pero son casos puntuales, en cada curso hay un alumno que tiene rasgos de agresividad porque cargan una mochila grandísima. Entonces frente a eso cuesta entenderlo, cuesta trabajar con ellos pero al final se logran (Encargada de convivencia, Escuela Castillo).

Tenemos hartos estudiantes que son de origen mapuche. Pero a pesar de lo que hace la clase de mapudungun no hay un sentido de pertenencia a una etnia indígena, como que no tienen esa vinculación (Profesor de ciencias naturales, Escuela Teodoro).

En cada cita hay un contraste entre lo que el cuerpo docente logra, y los impedimentos de los alumnos que son superados. Una barrera que obstaculiza el logro de una pedagogía culturalmente relevante es cuando los profesores reducen la complejidad de enseñar en contextos de diversidad a una responsabilidad de los alumnos. Esto obvia de las ideologías que se transmiten en la cultura escolar, a través de las relaciones sociales entre profesores y funcionarios con los alumnos (Howard y Rodríguez-Minkoff, 2017). Sin un cuestionamiento de aquellas ideologías, la incorporación de elementos esporádicos de reconocimiento étnico no tendrá un efecto positivo duradero en el aprendizaje y clima de la escuela precisamente porque no logra interrumpir la hegemonía cultural blanca (Vasquez, 2021). Cuando se considera el desequilibrio que existe en cuanto a la diversidad étnica de los alumnos, y la homogeneidad blanca de los profesores, el peligro de una transmisión de valores y contenidos etnocéntricos es aún mayor.

La única excepción que encontramos durante la investigación que iba más alineada con pedagogía culturalmente relevante fue relatada por la profesora de inglés de la Escuela Cerros Verdes. Ella destacó que se dio a elegir a los estudiantes diferentes temas, y escogieron el de violencia, el cuál ella adaptó para hablar de racismo estructural, centrado en las experiencias propias de sus alumnos:

Los niños eligieron hablar sobre violencia. Y ahí se tocaron temas sobre raciales. Y el año pasado yo toqué el tema de “Black Lives Matters” y ahí... Obviamente que era una noticia de Estados Unidos y de esta persona que murió... Yo lo trasladé automáticamente a Chile y les hablé de la discriminación racial que existe, les dije, de hecho existe todavía. Y ahí los niños sacaron conclusiones de que sí, de que la discriminación está presente, que aunque esté en el papel escrito que todos nos respetamos y que tiene que existir respeto mutuo y que somos un ejemplo para los demás, los niños tienen

claro que eso está en el papel y que la realidad es la que se tiene que modificar. Que la violencia existe en violencia simbólica, diferentes tipos de violencia.

Este tipo de iniciativa marca un contraste con las tendencias generales que encontramos en las catorce escuelas, pero muestra un camino posible para comenzar a unir la interculturalidad y la convivencia en las aulas chilenas. A continuación, detallamos algunas recomendaciones adicionales.

6. CONCLUSIONES

En este artículo hemos mostrado que los desafíos que los profesores, funcionarios, y equipos directivos enfrentan en escuelas étnicamente diversas se extienden más allá de la incorporación de actividades o contenidos curriculares culturalmente pertinentes, sino que implican también aspectos medulares de convivencia escolar. Desde el marco teórico de la pedagogía culturalmente relevante, hemos argumentado que la convivencia escolar requiere un trabajo crítico y explícito respecto a las jerarquías e injusticias raciales en la sociedad que se replican también en las relaciones de la escuela- Se hace necesario reconocer la convivencia escolar como un asunto que comienza con los profesores y sus creencias implícitas acerca de raza y etnicidad, siendo prioritaria la conexión entre convivencia e interculturalidad.

Proponemos que una pedagogía culturalmente relevante asegura que las ideologías y hegemonías blancas sean interrumpidas, tanto en las creencias de los profesores, funcionarios y directivos, como también en las aulas con los alumnos. Así la convivencia llega a ser parte de la práctica intercultural. Como afirma Vass (2017) esto requiere algo más que reformas compensatorias que tienden a terminar en intentos de superar supuestos déficit entre la comunidad. Cuando se pone el énfasis en las prácticas relacionales entre profesores y alumnos, con intencionalidad de explicitar la injusticia de las jerarquías raciales y de preparar a los alumnos para vivir dentro de una sociedad diversa, se establece una convivencia de cuidado y respeto en la escuela (Vass, 2017). Esto comienza con los profesores, funcionarios y equipos directivos, quienes deben cuestionar su rol en la reproducción de racismo sistémico, y enseñar a sus alumnos a hacer lo mismo (Ladson Billings, 1995).

Proponemos que la implementación de actividades diarias en la escuela tendrán un efecto más empoderador comparado con intentos aislados de celebrar la diversidad a través de ceremonias o ferias. Esto comienza con una consideración de que la interculturalidad y la convivencia son dos caras de la misma moneda. La convivencia escolar no puede ser transformada si no existe una mirada crítica respecto a lo relacional (entre toda la comunidad escolar) y lo curricular en cuanto a la hegemonía blanca que domina la vida cotidiana de las escuelas en Chile.

En la investigación realizada encontramos tres tendencias que los profesores, funcionarios, y miembros del equipo directivo tenían en común a lo largo de las catorce escuelas. En primer lugar, sus modelos mentales (conceptos) acerca de la diversidad étnica tienden a ser confusos, especialmente en relación con la noción de raza. Esto sugiere una falta de preparación para trabajar en contextos de diversidad étnica desde las carreras pedagógicas. En segundo los profesores tienden a pensar que no hay discriminación étnica

en su escuela, atribuyéndola principalmente a una problemática del pasado. Consideramos que esto expone un giro hacia un racismo sutil, dado que la sensibilidad que ha cobrado cierto lenguaje políticamente correcto no garantiza la erradicación de ideologías que buscan defender la supuesta superioridad blanca-chilena (Tijoux y Riveros, 2019).

Finalmente, encontramos una concepción reduccionista de la convivencia escolar en el cuerpo docente y directivos, al acotar y centrar la gestión de esta área principalmente a las relaciones entre los alumnos. En cuanto a la interculturalidad, se evidencia que los profesores, funcionarios, y directivos confían en la implementación de actividades para generar interés de parte de los alumnos, las que a pesar de los esfuerzos docentes no logran aun constituir verdaderamente procesos horizontales de diálogo de saberes. Esto culmina en una falta de perspectiva crítica de parte del cuerpo docente y directivo que impide poner atención a las características verticalistas de la relación profesor-alumno, y hace que la interculturalidad y convivencia se mantengan como conceptos separados, sin posibilidad de ofrecer una pedagogía culturalmente relevante que se extienda a las relaciones entre profesores y alumnos de manera más igualitaria.

¿Qué alternativas existen en escuelas urbanas étnicamente diversas para no caer en una interculturalidad o convivencia superficial? Más que instancias o iniciativas aisladas, requiere una transformación del clima escolar, que se concibe como la personalidad organizacional de cada escuela (Van Houtte, 2005). Esto incluye componentes sociales de interacción entre profesores y alumnos. Cambiar este clima implica primero un cambio de cultura; de generar valores, normas, y creencias que respondan adecuadamente al trasfondo cultural de sus alumnos. Esto solo será posible cuanto los profesores y alumnos reconozcan el sesgo en la hegemonía relacional, que mantiene la preeminencia de unos sobre otros.

Además, requiere que una conciencia crítica sea desarrollada primero en los profesores respecto a aquella hegemonía valórica y relacional, en base al reconocimiento de las injusticias socio políticas e históricas en el país respecto a las minorías étnicas y pueblos originarios. Sin una reestructuración de los procesos de formación y las carreras docentes, así como de los programas de interculturalidad, esta reproducción cultural no será interrumpida en las aulas. Una escuela étnicamente diversa no puede ser transformada si no existe una mirada crítica respecto a la hegemonía que domina las relaciones cotidianas en el espacio escolar. Se requiere procesos de análisis críticos y reflexivos en esta área en los programas de formación inicial docente y en los procesos de formación continua a lo largo de las carreras docentes. Y aquellos instructores/facilitadores interculturales en las escuelas con alta matrículas de estudiantes con diversidad étnica deben encargarse de realizar procesos de reflexión sistemáticos con los diversos actores de la comunidad escolar para instalar una conciencia más crítica y sensible a las competencias culturales que los alumnos de diversos trasfondos traen a sus aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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).
- Barker, M. (1981). *The new racism*. London: Junction Books.
- Blaikie, N. (2001). *Designing Social Research*. London: Polity Press.
- Bonilla-Silva, E. (2006). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States* (2nd ed.). Oxford: Rowman and Littlefield Publishers.

- Brown-Jeffy, S. y Cooper, J. (2011). Toward a Conceptual Framework of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and Theoretical Literature. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 65-84.
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without Groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carbajal, P. & Fierro, C. (2020). *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*. Universidad Iberoamericana León. Guanajuato, México: Ediciones Secretaría Educación de Guanajuato.
- Chiodi, F. (2005). El concepto de interculturalidad en Chile. *Rivista Di Psicolinguistica Applicata*, 3, 37-50.
- Departamento de Extranjería y Migración [DEM] (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Elacqua, G. (2009). The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile. *Centro de Políticas Comparadas de Educación*, 10, Santiago de Chile.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. (1997). Re-writing the discourse of racial identity: Towards a pedagogy and politics of whiteness. *Harvard Educational Review*, 67(2), 285-320.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Gott, R. (2007). Latin America as a white settler society. *Bulletin of Latin American Research*, 26(2), 269-289.
- Grant, C. y Brueck, S. (2011). A global invitation: Toward the expansion of dialogue, reflection and creative engagement for intercultural and multicultural education. En C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global Interconnectedness*. New York: Routledge, pp. 3-11.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, pp. 191-215.
- Hernández, A. (2016). La construcción social del sujeto migrante en Chile y sus consecuencias en educación. *Diálogos Educativos*, 16 (31), 111-136.
- Howard, T. y Rodriguez-Minkoff, A. (2017). Culturally Relevant Pedagogy 20 Years Later: Progress or Pontificating? What Have We Learned, and Where Do We Go? *Teachers College Record*, 119, 1-32.
- Jaramillo, M., Fernández, R. & Yáñez, L. (2021). Una contribución realista-crítica para un programa interdisciplinario sobre racismo. *Revista de Sociología*, 36(2), 88-100. <https://doi.org/10.5354/0719529X.2021.65566>
- Kim, S. & Slapac, A. (2015). Culturally Responsive, Transformative Pedagogy in the Transnational Era: Critical Perspectives. *Educational Studies*, 51(1), 17-27.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159-165.
- Meissner, F. y Vertovec, S. (2015). Comparing super-diversity. *Ethnic and Racial Studies*, 38(4), 541-555.
- Mitnick, G. W. (2004). Chile: Indígenas y mestizos negados. *Política y Cultura*, 21, 97-110.
- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Pavez, I., Ortíz, J. y Domaica, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 163-183.
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 213-232.

- Quintriqueo, S. y McGinty, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as Mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188.
- Jaramillo, M., Fernández, R. y Yáñez, L. (2021). Una contribución realista-crítica para un programa interdisciplinario sobre racismo. *Revista de Sociología*, 36(2), 88-100.
- Serrano, S. (1995). De Escuelas indígenas Sin Pueblos a Pueblos Sin Escuelas indígenas: La educación en la Araucanía en el Siglo XIX. *Historia* 29, 423-474.
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos* 45(3), 201-215.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185, 153-182.
- Tijoux, M. E. y Riveros, J. R. (2019) Cuerpos inmigrantes, cuerpos ideales. El racismo y la educación en la construcción de la identidad. *Estudios Pedagógicos* 45(3), 397-405.
- Torres Matus, L. R. (2019). La integración de los migrantes en Chile. Asimilación y retórica multiculturalista. *Migraciones internacionales*, 10, 1-22.
- Van Dijk, T. (2001) Critical Discourse Analysis. En Schiffrin, D., Tannen, D. y Hamilton, H. *The Handbook of Discourse Analysis*. London: Blackwell, pp. 352-371.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71-89.
- Vass, G. (2017). Preparing for Culturally Responsive Schooling: Initial Teacher Educators Into the Fray. *Journal of Teacher Education*, 68(5), 451-462.
- Vasquez, R. (2021). (Re)inscribing White Cultural Hegemony: The Paradox of Culturally Relevant Pedagogy? *Educational Studies*, 57(5), 509-523.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 46, 39-50.

INVESTIGACIONES

Validación de una escala para la medición de creencias, actitudes y prácticas sobre atención a la diversidad del alumnado universitario*

Validation of a scale for the measurement of beliefs,
attitudes and practices towards attention to diversity of the university students

Beatriz Gallego-Noche^a
Concepción Valero-Franco^a
Cristina Goenechea^a

^a Universidad de Cádiz, España.

beatriz.gallego@uca.es, concepcion.valero@uca.es, cristina.goenechea@uca.es

RESUMEN

Las creencias, actitudes y prácticas hacia la atención a la diversidad del alumnado universitario pueden facilitar o dificultar la inclusión educativa (Booth & Ainscow, 2015, Messiou et al., 2016). Es necesario contar con instrumentos validados que las midan adecuadamente (Navarro et al., 2020) para diseñar y desarrollar acciones encaminadas a cambiar las que se oponen a la inclusión en la universidad. En esta línea, se inscribe el presente trabajo, que recoge el proceso de validación de la Escala de medición de las Creencias, Actitudes y Prácticas sobre la Atención a la Diversidad del Estudiantado Universitario (ECAPA-EU). Se aplica un cuestionario validado por proceso interjueces, participando un total de 2.553 estudiantes de 8 universidades públicas españolas. Tras el análisis descriptivo, se realiza un análisis factorial exploratorio, mediante la utilización del método de extracción de componentes principales con rotación Varimax, y un análisis factorial confirmatorio.

Palabras clave: educación superior, estudiantes, diversidad, instrumento de medida, análisis factorial.

ABSTRACT

The beliefs, attitudes and practices towards attention to diversity of the university students can facilitate or hinder educational inclusion (Booth & Ainscow, 2015, Messiou et al., 2016). Their appropriate measurement is of great relevance to design and develop actions aimed at changing those opposed to inclusion in the university (Navarro et al., 2020). This study, which includes a validation of the Scale measuring the Beliefs, Attitudes and Practices of Attention to the Diversity of University Students (SBAPAD-US), is part of this line of work. A validated questionnaire by means of inter-rater agreement was applied, which saw the participation of a total of 2,553 students from 8 universities. After a descriptive analysis was done, an exploratory factor analysis was carried out using the principal component extraction method with Varimax rotation. The confirmatory factor analysis of the model made it possible to evaluate its fit.

Keywords: higher education, students, diversity, measuring instrument, factor analysis.

1. INTRODUCCIÓN

Los instrumentos de medida de alta calidad se configuran como herramientas fundamentales para avanzar en el conocimiento educativo (Lombardi et al., 2018; Schwab et al., 2018). Además, los hallazgos que se alcanzan a través de mediciones validadas pueden suponer el punto de partida para que las personas responsables de las instituciones tomen decisiones sobre el diseño de programas/acciones y sobre la asignación de recursos a determinadas cuestiones.

En los últimos años, una de las cuestiones de mayor interés en el ámbito universitario es cómo atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo, puesto que el proceso de democratización en el acceso a los estudios superiores ha traído consigo la presencia de alumnado cada vez más diverso, pero no la transformación de las políticas y las prácticas universitarias para atender a la diversidad (Gallego-Noche et al., 2021; Goenechea et al., 2020; Hanne & Mainardi, 2013; Jiménez et al., 2022).

Es necesario adoptar un modelo social de institucionalización de atención a la diversidad y de aplicación de medidas inclusivas (Álvarez-Castillo & García-Cano, 2022a) que contemple que las desventajas del alumnado no son un efecto natural de sus circunstancias (situación socioeconómica, pertenencia a etnia minoritaria, discapacidad, género, etc.), sino consecuencia de la propia organización y de las formas en que sus estructuras interactúan y se entrelazan para influir en las experiencias específicas de las personas de los grupos sociales que se encuentran en desventaja (Gairín & Suarez, 2016; Harris & Patton, 2019; Martínez-Usarralde, 2021).

Distintas investigaciones muestran que las universidades están en un proceso inicial de institucionalización de la atención a la diversidad (Álvarez-Castillo et al., 2021; Buenestado-Fernández et al., 2019; Jiménez et al., 2022). Para avanzar en este proceso de institucionalización debe abordarse una tarea en dos direcciones. Por un lado, la creación de estructuras para el apoyo, la orientación y la inclusión del alumnado de estos grupos. Y, por otro, la identificación y denuncia de las posibles resistencias de la institución y de sus protagonistas: autoridades, profesorado, estudiantes y personal administrativo (Gallego-Noche et al., 2021; Gairín & Suarez, 2016) a la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, entre ellas: las creencias, actitudes y prácticas de los distintos colectivos de la comunidad universitaria contrarias a la atención a la diversidad (Booth & Ainscow, 2015; Messiou et al., 2016).

Sostenemos, apoyadas en Beacham & Rouse (2012), que sin un conjunto de actitudes y creencias positivas sobre lo que puede ser posible respecto a la atención a la diversidad y la inclusión de los grupos infrarrepresentados en la universidad, los conocimientos y habilidades que se posean podrían no ser suficientes para llevar a la práctica conductas favorables hacia la inclusión.

Siguiendo a Fishbein & Ajzen (2010), en su formulación sobre la teoría de la acción razonada, las creencias y las actitudes de las personas son las variables que, en mayor medida, predicen sus comportamientos (De Boer et al., 2012; Eagly & Chaiken, 1993; Findler et al., 2007; Navarro et al., 2020). Por su parte, Belmar et al. (2017, citando a Muñoz et al., 2015 y Pozo et al., 2006) sostienen que el desarrollo cultural hacia la inclusión educativa se relaciona con las creencias de las personas, siendo su conocimiento necesario para promover y desarrollar transformaciones políticas y educativas significativas.

Findler et al. (2007), haciendo referencia a las actitudes y creencias del alumnado hacia las personas en situación de discapacidad, señalan que muchas de las barreras con que se encuentran estas personas son generadas por las actitudes de los grupos sociales. Las actitudes negativas del alumnado pueden ser tan obstructivas como las barreras físicas, limitando la participación en igualdad en las instituciones educativas y en las comunidades (Booth & Ainscow, 2015; De Boer et al., 2012). Cuando las actitudes y las creencias son positivas, pueden facilitar la inclusión, fomentando la aceptación de la discapacidad por parte de la familia, los amigos y los posibles empleadores/as. Cuando son negativas, pueden obstaculizar seriamente la inclusión, auspiciando la transformación de deficiencias funcionales específicas en discapacidades personales, familiares, sociales o profesionales generalizadas.

Por tanto, a partir de la identificación de las actitudes, creencias y prácticas del alumnado universitario hacia la atención a la diversidad pueden diseñarse actuaciones contextualizadas para la inclusión educativa que contribuyan, además, a la formación crítica de profesionales que puedan en su futuro desempeño laboral ser promotores de la igualdad en todos los campos (Echeverría & Flores, 2018). Y para esta identificación es necesario contar con instrumentos validados que garanticen su adecuada medición.

Así, el objetivo de este artículo es presentar el proceso de validación de la escala construida dirigida a identificar las creencias, actitudes y prácticas inclusivas del alumnado universitario en torno a la diversidad: ECAPA-EU. La construcción y validación de este instrumento se enmarca en las tareas que venimos desarrollando en un proyecto de investigación I+D+i, cuya finalidad, a grandes rasgos, es diagnosticar la atención a la diversidad en la universidad y elaborar una propuesta de institucionalización de enfoque inclusivo en el contexto español. Para ello, se han desarrollado instrumentos de diagnóstico y propuestas de intervención dirigidas a distintos colectivos de la comunidad universitaria (profesorado, personal de administración y servicio, líderes, agentes comunitarios y estudiantes). La validación de otros instrumentos desarrollados en el marco de esta investigación (Ramos et al., 2021) así como parte de los resultados obtenidos (Álvarez-Castillo & García-Cano, 2022b; Álvarez-Castillo et al., 2021; Gallego-Noche et al., 2021, García-Cano et al., 2021) han sido publicados recientemente.

2. METODOLOGÍA

2.1. PARTICIPANTES

Se obtuvo respuesta de 2.553 estudiantes, pertenecientes a las 8 universidades de los equipos de investigación del proyecto en el que se enmarca, seleccionadas bajo los criterios establecidos: ser una universidad española; contar con diversos perfiles de universidad según tamaño de la misma y región de ubicación; con profesorado vinculado especializado en la temática y; con el que se lleva tiempo trabajando de forma conjunta como equipo interuniversitario estable.

Según datos del Ministerio de Universidades (2020), en el curso 2019/20 estaban matriculados en los estudios universitarios en España 1.633.358 estudiantes, de los cuales el 80,2% son estudiantes de grado, es decir casi 1.310.000 estudiantes. Por lo tanto, este estudio cuenta con un tamaño muestral adecuado (nivel de confianza superior al 95% y error de estimación menor al 2%).

Del total de la muestra participante, el 62,7% son mujeres y un 37,2% hombres. El 83,9% son estudiantes de grado, el 10,3% de máster y el 5,8% restante estudiantes de doctorado.

2.1.1. Diseño

Para conocer las creencias, actitudes y prácticas del alumnado universitario sobre la atención a la diversidad se ha utilizado un diseño cuantitativo no experimental, tipo encuesta. El proceso de validación de la escala se hizo siguiendo la Teoría Clásica de los Test (Ramos et al., 2021), aplicándose el coeficiente de fiabilidad, validez y el análisis de la estructura factorial, en la línea de otros procesos de validación de instrumentos de medición en investigaciones educativas (Cabero et al., 2020; Conde & Delgado-García, 2020; Lambie et al., 2017; León & Fernández-Díaz, 2019; Lombardi et al., 2018; Martínez-Gómez et al., 2021; Morcillo-Martínez et al., 2021; Santos et al., 2017; Torrego et al., 2021).

2.1.2. Instrumento

Se elaboró un cuestionario ad hoc que fue administrado a través de la plataforma online de la Universidad de Cádiz durante el curso 2019/2020. Los ítems de la primera versión de la escala se elaboraron a partir de la revisión de los siguientes trabajos:

- The Ford Foundation Campus Diversity Initiative Survey of Voters on Diversity in Education and an Interview with Edgar Beckham (Ford Foundation, 1999).
- BATD (Beliefs and Attitudes Toward Difference Scale) (Cardona et al., 2010).
- Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Diversity, Equity, and Inclusion in Higher Education (NERCHE, 2016).
- Diversity, equity and inclusion at European higher education institutions (EUA, 2019).
- Diversity and Equity Campus Climate Survey (HEDS, 2019).
- The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale (Forlin et al. 2011; Navarro et al., 2020).

Tras la revisión de estos instrumentos, se elaboró una primera propuesta de escala que contenía un total de 44 ítems repartidos de la siguiente manera: 15 ítems para medir las creencias hacia la atención a la diversidad; 20 ítems para medir las actitudes y 9 ítems para medir las prácticas.

De esta primera versión se realizó una validación de contenido mediante acuerdo interjueces (5 personas expertas en el ámbito de la atención a la diversidad y el diseño de instrumentos), calculando mediante SPSS v24 el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) y el Índice de Validez de Contenido (IVC). A partir de los resultados obtenidos en ambos análisis (CVC e IVC), se seleccionaron los ítems con los valores más elevados (entre 0.95 – 1.00 en los criterios de pertinencia, comprensión y ambigüedad). Además, se atendió a las valoraciones subjetivas aportadas por las personas expertas para la mejora de los ítems. Así, se plantea una segunda versión de la escala con un total de 24 ítems (8 para creencias, 9 para actitudes y 7 para prácticas).

2.1.3. Método

Una vez realizada la validación interjueces, se procedió a la validación empírica de la escala sobre la muestra de estudiantes participante en el estudio. Se utiliza un diseño cuantitativo no experimental medido en una escala tipo Likert de cinco puntos. La escala de respuesta para cada ítem asume los siguientes valores: (1) Muy en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni en desacuerdo ni de acuerdo, (4) De acuerdo y (5) Muy de acuerdo.

El análisis estadístico de los datos, detallado a continuación, se realiza con los programas IBM SPSS en su versión 24 e IBM AMOS versión 26.

2.1.4. Análisis estadístico de los datos

En primer lugar, se procede al análisis descriptivo de los ítems que componen el instrumento. A continuación, se realiza un análisis factorial exploratorio mediante la utilización del método de extracción de componentes principales con rotación Varimax. En tercer lugar, se estudió la fiabilidad de la escala total, así como la fiabilidad de los factores que componen el modelo obtenido en el análisis exploratorio, utilizando para ello la prueba de fiabilidad de Alpha de Cronbach. Finalmente, el análisis factorial confirmatorio del modelo ha permitido evaluar su ajuste, haciendo uso de los modelos de ecuaciones estructurales y de los estadísticos que permiten su valoración.

3. RESULTADOS

3.1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

Partimos del estudio descriptivo de los 24 ítems que componen inicialmente la escala diseñada, centrándonos en medidas de tendencia central y variabilidad. Los resultados obtenidos en dicho análisis, mostrados a continuación (Tabla 1), reducen la escala a 20 ítems.

Todos los ítems muestran valores medios por encima de 2.5, a excepción de los ítems 12 y 13¹, cuya redacción hace que la selección de valores pequeños muestre una consideración positiva de la atención a la diversidad del alumnado universitario.

- La desviación obtenida en todos los ítems, valores por debajo de 1.2, refleja la disposición de los datos próximos al valor esperado y en consecuencia la adecuada representatividad de dichos valores.
- Los ítems 13 y 14 presentan valores de simetría por encima de [3], así como los ítems 6, 13, 14 y 18 presentan valores de curtosis superiores a [8]. Siguiendo el criterio de normalidad establecido por Aguinis et al. (2013) para la interpretación de la simetría y la curtosis, estos 4 ítems van a ser suprimidos.

¹ Ítem 12: Los conflictos que se dan en mi clase están relacionados con la presencia de estudiantes pertenecientes o que pertenecemos a colectivos minoritarios

Ítem 13: Me molesta compartir aula o actividades con personas pertenecientes a colectivos minoritarios

Tabla 1. Media, Desviación estándar, Asimetría y Curtosis de los ítems de ECAPA – EU

Item		Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
1	Una de las finalidades universitarias es formar a los estudiantes para desenvolverse en un mercado de trabajo más diverso	3,987	1,0120	-,958	,475
2	Las universidades deben formar personas para vivir en un mundo diverso, además de prepararlas en competencias técnicas o académicas para el desempeño profesional	4,57	,742	-2,190	5,822
3	Mi universidad promueve actuaciones de atención a la diversidad	3,59	,968	-,421	-,043
4	El profesorado atiende en su docencia a la diversidad del alumnado	3,46	1,055	-,336	-,323
5	Creo que el trato que recibimos todo el alumnado en la universidad es igualitario	3,64	1,145	-,626	-,396
6	Todas las personas tienen derecho a cursar estudios universitarios en condiciones de igualdad	4,73	,746	-3,352	11,531
7	La inclusión de estudiantes pertenecientes o que pertenecemos a colectivos minoritarios ¹ es posible en la etapa de estudios universitarios	4,42	,871	-1,650	2,532
8	Es posible que estudiantes que pertenecemos o pertenecemos a colectivos minoritarios cursen con éxito una titulación universitaria	4,57	,782	-2,056	4,248
9	Considero que el sistema educativo debe enfatizar en mayor medida los conocimientos sobre grupos culturales, religiosos, de género, de orientación sexual, de edad o de diversidad funcional no hegemónicos	4,05	1,108	-1,157	,699
10	Las universidades deberían desarrollar acciones específicas para atender a la diversidad en el colectivo de estudiantes	4,17	1,014	-1,336	1,442
11	Es compatible ser estudiante universitario y formar parte de algún o algunos colectivos minoritarios	4,65	,700	-2,494	7,039
12	Los conflictos que se dan en mi clase están relacionados con la presencia de estudiantes pertenecientes o que pertenecemos a colectivos minoritarios	1,80	1,022	1,119	,492
13	Me molesta compartir aula o actividades con personas pertenecientes a colectivos minoritarios	1,22	,728	3,857	14,957
14	Estoy dispuesto/dispuesta a trabajar en grupo con alumnado de colectivos minoritarios	4,68	,755	-3,050	10,142
15	Me gusta tener compañeros y compañeras de colectivos minoritarios	4,36	,875	-1,119	,465

Item	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis	
16	Me gustaría que hubiera más representantes de estudiantes (delegados/as, etc.) de colectivos minoritarios	3,93	1,044	-,654	-,110
17	Los estudiantes pertenecientes o que pertenecemos a colectivos minoritarios pueden/ podemos hacer las tareas con la misma calidad que los estudiantes de los grupos mayoritarios	4,67	,715	-2,567	7,092
18	Trato a todos mis compañeros y compañeras por igual	4,69	,653	-2,699	8,836
19	Participo en acciones o programas de la universidad relacionados con la inclusión al alumnado perteneciente a colectivos minoritarios	2,51	1,218	,319	-,746
20	En la universidad, tengo amigos y amigas pertenecientes a colectivos minoritarios	3,93	1,207	-,985	,076
21	Fuera de la universidad, tengo amigos y amigas pertenecientes a colectivos minoritarios	4,50	,861	-2,073	4,402
22	Me preocupo por incluir a mis compañeros y compañeras pertenecientes a colectivos minoritarios	4,11	,958	-,991	,677
23	Intervengo para denunciar las situaciones en que se trata de manera desigual o discriminatoria a compañeros y compañeras pertenecientes a colectivos minoritarios	3,88	1,055	-,785	,109
24	Participo en las acciones que desde la universidad se organizan para favorecer la inclusión de estudiantes pertenecientes a colectivos minoritarios	2,80	1,186	,044	-,692

¹ Grupos minoritarios entendidos según la Convención para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales de la Unión Europea: sexo, etnia, color, lengua, religión, opiniones políticas u otras, origen nacional o social, pertenencia a una minoría nacional, fortuna, nacimiento o cualquier situación (discapacidad, edad y orientación sexual).

Fuente: Elaboración propia a partir de las salidas de SPSS.

3.2. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO (AFE)

El AFE pretende descubrir la estructura que subyace de un conjunto de datos, asignando un pequeño número de dimensiones latentes comunes que expliquen la mayor parte de la varianza que se observa en la totalidad de las variables. La selección de la muestra y las variables son relevantes para la validez de un proceso factorial. Nuestra muestra es de un tamaño elevado, esto permite el cálculo de correlaciones necesario para determinar factores válidos.

En primer lugar, analizamos los estadísticos descriptivos que nos informan de la adecuación muestral para la obtención del modelo factorial exploratorio, tal y como muestra la Tabla 2. Medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = .806; $\chi^2 = 13372.029$, con

una significación estadística de la prueba de esfericidad de Barlett $p = 0.000$. El valor nulo del determinante indica que el grado de incorrelación entre las variables es muy alto.

Tabla 2. Resultados prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		.806
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	13372.029
	Gl	136
	Sig.	.000
Determinante: 0.0000		

Fuente: Elaboración propia a partir de las salidas de SPSS.

Por consiguiente, para analizar la estructura subyacente a la matriz de datos, se procedió a realizar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) siguiendo el método de extracción de componentes principales. El modelo obtenido incluye todos los ítems a excepción de los ítems 6, 13, 14 y 18 suprimidos anteriormente, así como los ítems 1, 2 y 12 por no saturar, con cargas superiores a 0.5, en ningún factor (Torrego et al., 2021; Conde & Delgado-García, 2020).

La extracción inicial arrojó 5 factores que explicaban un 64.003% de la varianza. No obstante, el quinto factor estaba constituido sólo por dos ítems (ítem 19 y 24) lo que no da consistencia suficiente a dicho factor. Reubicados estos ítems, que aportan comunalidades importantes, se obtuvo un modelo factorial de 4 factores con una varianza explicada de un 57.654%

Para obtener factores más fácilmente interpretables, se ha procedido a la extracción mediante componentes principales bajo rotación Varimax con la normalización de Kaiser, determinando el factor en el que cada variable tiene una correlación mayor. La rotación obtenida converge en 6 iteraciones.

Como se puede observar, la Tabla 3 resume la distribución muestral de los 17 ítems en 4 factores. El primer factor obtenido está integrado por los ítems 9, 10, 15 y 16. Dicho factor, considerando la suma de rotación de cargas factoriales, explica un 16.143% de varianza. El segundo factor obtenido está integrado por los ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24, explicando una varianza del 15.841%. El tercer factor que aglutina los ítems 7, 8 11 y 17 explica un 14.253% de varianza. El cuarto factor con los ítems 3, 4 y 5 incorpora un 11.416% de varianza explicada. Como se puede observar todos los ítems aportan comunalidades próximas o superiores a 0.5

El estudio de fiabilidad de la escala con 17 ítems nos proporciona un alpha de Cronbach total de 0.8, con valores ítem a ítem que oscilan entre .803 y .776 (caso del ítem 16) poniendo de relieve la elevada consistencia interna, que no se ve incrementada al suprimir ninguno de los ítems. El estudio de fiabilidad de cada variable -factor nos conduce a valores de entre .7 y .821 para el estadístico alpha de Cronbach, cumpliendo así el requisito para que el instrumento pueda considerarse fiable (De Vellis, 2003).

Tabla 3. Rotated Factor Structure, Communalities and Cronbach's Alpha

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Comunalidad
Respuesta institucional, social y personal (ACTITUDES)					
Item-10	.836				.713
Item-9	.833				.705
Item-16	.781				.664
Item-15	.663				.553
Prácticas hacia la diversidad y la inclusión (PRACTICAS)					
Item-24		.733			.631
Item-19		.701			.584
Item-20		.682			.521
Item-23		.610			.431
Item-22		.593			.526
Item-21		.536			.450
Derecho y expectativas (CREENCIAS - ACTITUDES)					
Item-8			.763		.608
Item-11			.747		.574
Item-7			.667		.513
Item-17			.648		.459
Universidad y Profesorado (CREENCIAS)					
Item-4				.831	.704
Item-3				.767	.626
Item-5				.686	.536
Number of items	4	6	4	3	
Explained variance	24.987%	14.195%	10.024%	8.449%	
Total explained variance	57.647%				
Cronbach's α	.821	.756	.739	.701	
Total Cronbach's α	.799				

Fuente: Elaboración propia a partir de las salidas de SPSS.

Además, la Tabla 4 muestra el índice de homogeneidad (IH) y el coeficiente α de Cronbach para cada uno de los ítems que componen cada uno de los 4 factores presentes en la escala. Índices de homogeneidad suficientemente elevados e ítems cuya eliminación del factor asignado no provocaría una mayor consistencia del mismo.

Tabla 4. Estudio de fiabilidad detallado por factor

	Cronbach's α	IH	Cronbach's α si se elimina el ítem
TOTAL	.799		
Factor 1	.821		
Item-9		.675	.761
Item-10		.677	.759
Item-15		.568	.808
Item-16		.665	.764
Factor 2	.756		
Item-19		.506	.719
Item-20		.480	.726
Item-21		.420	.741
Item-22		.542	.711
Item-23		.488	.723
Item-24		.561	.702
Factor 3	.739		
Item-7		.534	.682
Item-8		.623	.624
Item-11		.549	.672
Item-17		.433	.730
Factor 4	.701		
Item-3		.489	.648
Item-4		.621	.479
Item-5		.459	.694

Fuente: Elaboración propia a partir de las salidas de SPSS.

En definitiva, unificando las consideraciones teóricas previas en las que se proponen tres dimensiones iniciales: 1) creencias sobre la atención a la diversidad en la universidad, 2) actitudes y 3) prácticas –académicas y no académicas- de enfoque inclusivo; y los resultados del análisis factorial exploratorio, se observa un modelo donde emerge un cuarto factor/dimensión y que responde a la siguiente configuración (véase el texto completo de los ítems en la tabla 1):

Factor 1. Actitudes hacia la diversidad y su atención institucional universitaria. Compuesto por los ítems 9, 10, 15 y 16.

Factor 2. Prácticas hacia la diversidad y la inclusión: se incluyen las prácticas académicas y no académicas que los estudiantes llevan a cabo relacionadas con la atención

a la diversidad desde un enfoque inclusivo. Compuesto por los ítems 19, 20, 21, 22, 23 y 24.

Factor 3. Creencias sobre el éxito universitario del alumnado de los grupos minoritarios: se refieren a la percepción que tienen los estudiantes sobre el derecho y la capacidad de los estudiantes pertenecientes a estos grupos para cursar estudios superiores. Conformado por los ítems 7, 8, 11 y 17.

Factor 4. Creencias sobre las actuaciones del profesorado y la institución universitaria para atender a la diversidad de los estudiantes. Configurado por los ítems 3, 4 y 5.

3.3. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO (AFC)

Una vez analizada la validez de constructo y la fiabilidad de la escala, se procedió a la realización de un AFC con el objetivo de comprobar la validez de constructo y confirmar su adecuada estructura interna. Como señalan Torrego et al. (2021, p. 219), siguiendo a Bollen (1989): “Este tipo de análisis permite corregir o corroborar los puntos débiles del análisis factorial exploratorio, conduciendo a una mayor contrastación de las hipótesis u objetivos planteados”.

Los valores omitidos en cada ítem fueron reemplazados por la correspondiente media a fin de no perder información muestral. Del mismo modo, no han sido omitidos los valores outliers, considerando que su presencia aporta un conocimiento potencialmente valioso que no debe reducirse (Bakker & Wicherts, 2014; Aguinis et al., 2013).

Se estudió el modelo propuesto tras el análisis exploratorio, un modelo de cuatro factores en el que se asumía la interdependencia entre los errores. El valor obtenido del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) para el modelo es de 0.079, poniendo de manifiesto su adecuación.

No obstante, la incorporación de variables que explican no sólo la covarianza entre variables latentes, sino también entre ciertos errores, nos conduce a un modelo factorial más adecuado. Aunque en un modelo factorial confirmatorio teórico clásico, la covarianza entre los errores se considera nula, el modelo modificado propuesto presenta cuatro covarianzas no nulas que responden a la relación de errores entre los ítems de un mismo factor cuya redacción es similar y, por consiguiente, genera en las respuestas covarianzas a considerar. Véanse los pares de ítems 9-10, 11-17, 20-21 y 19-24 en tabla 6; no correlacionando en ningún momento errores entre ítems que saturan en factores diferenciados (Herrero, 2010; León & Fernández-Díaz, 2019; Torrego et al., 2021).

La Figura 1, presenta el modelo de 4 factores propuesto, representando la correlación entre las variables latentes (factores) y las observables (ítems), mostrando los pesos de regresión estandarizados, los errores de medición, así como las covarianzas entre factores y errores.

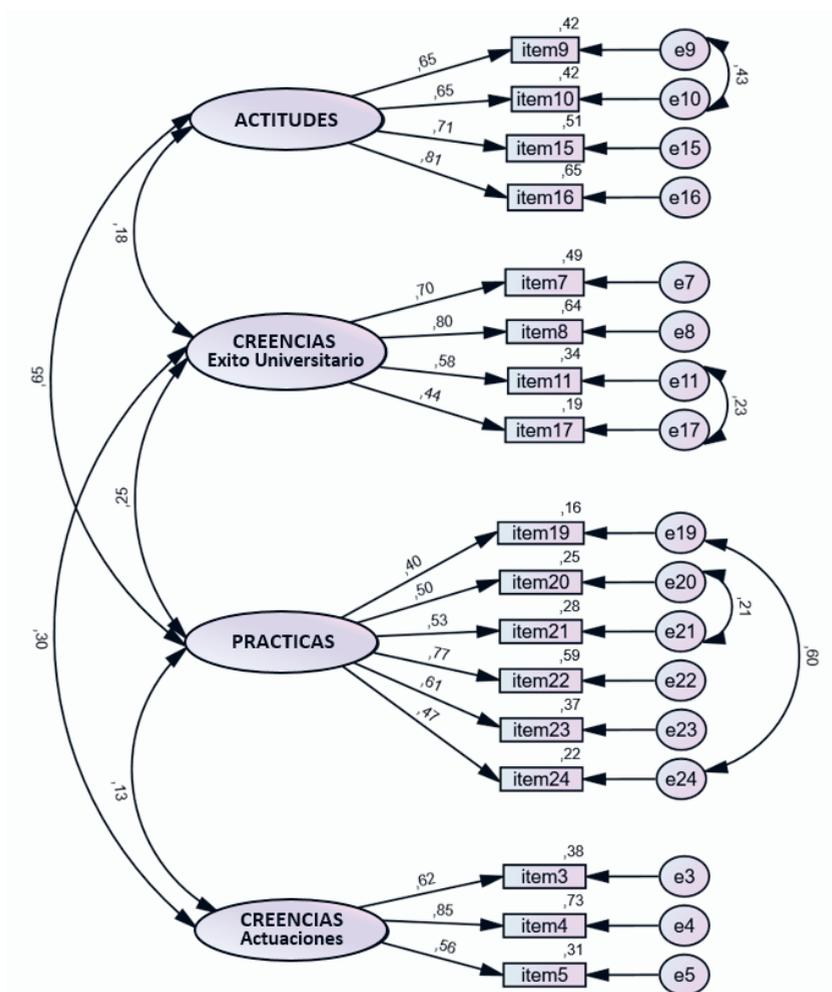


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales de la Escala de medición de las Creencias, Actitudes y Prácticas sobre la Atención a la Diversidad del estudiantado universitario.

Fuente: Elaboración propia con AMOS 26.

En la Tabla 5, se presentan los coeficientes de regresión o cargas factoriales entre las variables observables y las latentes, el error estándar (SE) y la proporción crítica (CR), junto a la significación estadística (P). Como se aprecia todos los pares son significativos para un nivel de significación de .01. Los coeficientes de regresión estandarizados son mayores de .3, valor estimado como cota aceptable del efecto (Cohen, 1988).

Tabla 5. Coeficientes de regresión y regresión estandarizados entre variables observables y variables latentes

Relación entre variables observables y latentes		Coeficientes de regresión				Coeficientes de regresión estandarizados
		Estimaciones	S.E.	C.R.	P	Estimaciones
Item-9	ACTITUDES	1.000			***	.648
Item-10	ACTITUDES	.941	.026	35.357	***	.648
Item-15	ACTITUDES	.867	.031	27.841	***	.713
Item-16	ACTITUDES	1.173	.040	29.108	***	.808
Item-7	CREENCIAS Éxito Universitario	1.000			***	.702
Item-8	CREENCIAS Éxito Universitario	1.021	.039	26.320	***	.799
Item-11	CREENCIAS Éxito Universitario	.668	.028	23.934	***	.584
Item-17	CREENCIAS Éxito Universitario	.514	.028	18.500	***	.440
Item-3	CREENCIAS Actuaciones	1.000			***	.620
Item-4	CREENCIAS Actuaciones	1.497	.069	21.640	***	.852
Item-5	CREENCIAS Actuaciones	1.068	.048	22.224	***	.560
Item-23	PRÁCTICAS	1.298	.078	16.594	***	.606
Item-21	PRÁCTICAS	.932	.059	15.701	***	.533
Item-22	PRÁCTICAS	1.497	.085	17.598	***	.770
Item-20	PRÁCTICAS	1.232	.081	15.278	***	.503
Item-19	PRÁCTICAS	1.000			***	.404
Item-24	PRÁCTICAS	1.127	.048	23.353	***	.468

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos con AMOS 26, siguiendo el modelo propuesto por Torrego et al. (2021).

En esta línea de análisis, y como se recoge en la Tabla 6, podemos observar los coeficientes de covarianza y los de correlación entre las variables latentes y entre los errores, junto al error estándar (SE), a la proporción crítica (CR) y a la significación estadística (P) con pares son significativos para un nivel de .01, para cada uno de los ítems. De esta manera, aunque los coeficientes relativos a la relación entre Prácticas y Creencias son reducidos no son despreciables.

El estudio de adecuación del modelo se completa con el análisis de los índices que se muestran en la Tabla 7 y que permiten valorar el ajuste ante la sensibilidad del estadístico Chi-cuadrado, que suele ser significativo ante tamaños muestrales grandes que conducen a valores elevados del estadístico, como es nuestro caso (Byrne, 2006; Santos Rego et al., 2017).

Atendiendo los consejos de Hu & Bentler (1998), se proporcionan índices de distinta naturaleza. Los valores obtenidos muestran resultados correctos entre las estructuras teóricas y los datos empíricos, lo que nos permite confirmar la validez del cuestionario para explicar las actitudes, creencias y prácticas hacia la diversidad por parte del alumnado universitario.

Esta afirmación da consistencia a la estructura inicial planteada en el estudio y al marco teórico planteado en la investigación, que llevó a la elaboración de la escala.

Tabla 6. Covarianzas y correlación entre variables latentes y entre errores

Relación entre variables latentes y entre errores		Covarianzas				Correlación
		Estimaciones	S.E.	C.R.	P	Estimaciones
PRÁCTICAS	CREENCIAS Actuaciones	.037	.007	5.325	***	.127
PRÁCTICAS	CREENCIAS Éxito Universitario	.075	.009	8.404	***	.189
CREENCIAS Éxito Universitario	CREENCIAS Actuaciones	.111	.011	10.439	***	.302
PRÁCTICAS	ACTITUDES	.228	.016	13.957	***	.645
ACTITUDES	CREENCIAS Éxito Universitario	.078	.011	6.953	***	.378
e19	e24	.698	.029	23.829	***	.599
e9	e10	.280	.018	15.401	***	.429
e11	e17	.085	.009	9.814	***	.234
e20	e21	.161	.018	9.028	***	.212

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos con AMOS 26, siguiendo el modelo propuesto por Torrego et al. (2021).

Tabla 7. Índices de ajustes esperados para un modelo de ecuaciones estructurales e índices obtenidos para el análisis factorial confirmatorio del modelo propuesto

Índice de ajuste	Esperado	Obtenido
Chi-Cuadrado (CMIN)		888.973
Significación (p)	>0.05	.000
Discrepancia entre χ^2 y grados de libertad (CMIN/DEF)		8.028
Error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) (IC)	< 0.05 - 0.08	.053 (.049,.056)
Índice de ajuste comparativo (CFI)	0.90 - 1	.941
Índice de ajuste normalizado (NFI)	0.90 - 1	.934
Índice no normalizado de ajuste (TLI)	0.90 - 1	.927
Índice de ajuste relativo (RFI)	0.90 - 1	.918

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos con AMOS 26.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio ha sido presentar el proceso de validación de la escala construida para identificar las creencias, actitudes y prácticas inclusivas del alumnado universitario en torno a la diversidad: ECAPA-EU. En este proceso se han seguido distintas fases que lo dotan de adecuación y rigurosidad: revisión de la literatura, validez del contenido mediante valoración interjueces, análisis descriptivos y validez del constructo mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

La revisión de la literatura nos ha permitido explorar instrumentos elaborados relacionados con la atención a la diversidad y la inclusión en el ámbito universitario (Cardona et al., 2010; EUA, 2019; Ford Foundation, 1999; Forlin et al. 2011; HEDS, 2019; Navarro et al., 2020; NERCHE, 2016); la revisión de otras validaciones de instrumentos del ámbito educativo (Cabero et al., 2020; Conde & Delgado-García, 2020; Lambie et al., 2017; León & Fernández-Díaz, 2019; Lombardi et al., 2018; Martínez-Gómez et al., 2021; Morcillo-Martínez et al., 2021; Ramos et al., 2021; Santos et al., 2017; Torrego et al., 2021), y el conocimiento teórico necesario sobre las actitudes, creencias y prácticas de las personas como moduladores del comportamiento, en este caso, hacia la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo (Beacham & Rouse, 2012; Belmar et al., 2017; Booth & Ainscow, 2015; De Boer et al., 2012; Eagly & Chaiken, 1993; Findler et al., 2007; Fishbein & Ajzen, 2010; Messiou et al., 2016; Navarro et al., 2020).

La validación mediante acuerdo interjueces y los análisis realizados (CVC y IVC) permitieron adecuar la propuesta teórica inicial a una propuesta de instrumento con mayor solidez en torno a tres factores fundamentales. Los análisis estadísticos, exploratorios y confirmatorio han permitido que la construcción inicial de la escala se adecuara a un modelo organizado en torno a cuatro dimensiones centrales, donde emergió un nuevo factor, quedando de la siguiente manera:

- Factor 1. Actitudes hacia la diversidad y su atención institucional universitaria.
- Factor 2. Prácticas hacia la diversidad y la inclusión.
- Factor 3. Creencias sobre el éxito universitario del alumnado de los grupos vulnerabilizados.
- Factor 4. Creencias sobre las actuaciones del profesorado y la institución universitaria para atender a la diversidad de los estudiantes.

Como se ha argumentado, es fundamental poder identificar aquellas creencias, actitudes y prácticas contrarias a la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo para realizar acciones contextualizadas que puedan transformarlas (Booth & Ainscow, 2015; Echeverría & Flores, 2018; Rodríguez et al., 2017). Para ello, se necesitan instrumentos validados que garanticen la rigurosidad de la información recogida (Cardona et al., 2010; Forlin et al., 2011; Lombardi et al., 2018; Navarro et al., 2020; Ramos et al., 2021; Schwab et al., 2018).

No obstante, a pesar de la importancia de las creencias y actitudes del alumnado en los procesos de institucionalización de la atención a la diversidad en la universidad, no se disponía en ámbito científico español de un instrumento que valorase de forma fiable y conjunta las creencias, actitudes y prácticas del alumnado universitario hacia la diversidad atendiendo a distintos indicadores: género, edad, minoría étnica, minoría lingüística, situación socioeconómica, creencias religiosas, inmigración, discapacidad, etc. En este caso, nuestra

aportación es fundamental para contar con un instrumento validado que arroje información rigurosa sobre estos aspectos y llevar a cabo, a partir de ella, actuaciones de transformación hacia la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo en la universidad.

Así mismo la escala construida dirigida a identificar las creencias, actitudes y prácticas inclusivas del alumnado universitario en torno a la diversidad: ECAPA-EU puede utilizarse como herramienta de autoevaluación para el propio alumnado, facilitando la reflexión conjunta con el profesorado, líderes institucionales y sociedad civil (Álvarez-Castillo & García-Cano, 2022b).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguinis, H., Gottfredson, R. K. & Joo, H. (2013). Best-practice recommendations for defining, identifying, and handling outliers. *Organizational Research Methods*, 16(2), 270-301. <https://doi.org/10.1177/1094428112470848>
- Álvarez-Castillo, J. L., Hernández-Lloret, C. M., González-González, H., Espino-Díaz, L. & Fernández Caminero, G. (2021). Exploring the status of diversity in policies and practices of Spanish universities. An asymmetric dual model. *Heliyon*, 7(3), Article e06450. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06450>
- Álvarez-Catillo, J. L. & García-Cano, M. (2022a). Sociedades diversas, Universidades inclusivas. En J. L. Álvarez-Castillo y M. García-Cano (Eds.). *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización* (pp. 17-28). Narcea.
- _____. (2022b) (Eds.). *Diversidad e inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización*. Narcea.
- Bakker, M. & Wicherts, J. M. (2014). Outlier removal, sum scores, and the inflation of the type I error rate in independent samples t tests: The power of alternatives and recommendations. *Psychological Methods*, 19(3), 409–427. <https://doi.org/10.1037/met0000014>
- Beacham, N. & Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *JORSEN* 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x>
- Belmar, M., Cornejo, J., Contreras, P. y Mellado, C. (2017). Modelo factorial de inclusión en estudiantes de pedagogía. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 8(2), 13-29. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2017.8.2.2684>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Index for Inclusion*. CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Buenestado-Fernández, M., Álvarez-Castillo, J. L., González-González, H. & Espino-Díaz, L. (2019). Evaluating the institutionalisation of diversity outreach in top universities worldwide. *PloS One*, 14(7), Article e0219525. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219525>
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*. (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Cabero, J., Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J. J. y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Validación del cuestionario de competencia digital para futuros maestros mediante ecuaciones estructurales. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(2), 45-63. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.73436>
- Cardona, M., Florian, L., Rouse, M. & Stough, L. (2010) Attitudes to diversity: a cross-cultural study of education students in Spain, England and the United States. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 245-264. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.495771>
- Cohen, J (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Conde, S. y Delgado-García, M. (2020). Percepciones del alumnado sobre diferentes tipos de violencia. Adaptación y validación del CUVE3-ESO al contexto Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 567-581. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.364431>

- De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes Towards Peers with Disabilities: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education* 59(4) 379–392 <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- De Vellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Echeverría, R. y Flores, M. (2018). Distancia social, creencias estereotípicas y emociones hacia las personas con discapacidad en universitarios mexicanos: diferencias por sexo. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1) 221-239. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.11>
- European University Association (EUA) (2019). Diversity, equity and inclusion at European higher education institutions. https://www.eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf
- Findler, L., Vilchinsky, N. & Werner, S. (2007). The Multidimensional Attitudes Scale Toward Persons With Disabilities (MAS). *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 50(3), 166–176. <https://doi.org/10.1177/00343552070500030401>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Ford Foundation (1999). The Ford Foundation Campus Diversity Initiative Survey of Voters on Diversity in Education and an Interview with Edgar Beckham. *Equity & Excellence in Education*, 32(2), 17-23. <https://doi.org/10.1080/1066568990320204>
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers. *Perceptions about Inclusion. Exceptionality Education International* 21(3), 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>
- Gallego-Noche, B., Goenechea, C., Antolínez, I. & Valero, C. (2021). Towards inclusion in Spanish Higher Education: Understanding the relationship between identification and discrimination. *Social Inclusion*, 9(3), 81-93. <https://doi.org/10.17645/SI.V9I3.4065>
- García-Cano Torrico, M., Jiménez-Millán, A., & Hinojosa-Pareja, E. F. (2021). We're new to this. Diversity agendas in public Spanish universities according to their leaders. *The Social Science Journal*. Advance online publication.
- Gairín, J. & Suarez, C. I. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. *Sinéctica*, 46, 1-15. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/625>
- Goenechea, C., Gallego-Noche, B., Amores, F. J. & Gómez, M. A. (2020). Voces del alumnado gitano sobre su experiencia en la universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 24(2), 462-482. <https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V24I2.15157>
- Hanne, A. & Mainardi, A. I. (2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 172-192. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5572>
- Harris, J. & Patton, L. (2019). Un/Doing intersectionality through higher education research. *The Journal of Higher Education*, 90(3), 347-372. <https://doi.org/10.1080/00221546.2018.1536936>
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: Un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a9>
- Higher Education Data Sharing Consortium (HEDS) (2019). Diversity and Equity Campus Climate Survey. <https://www.hedsconsortium.org/heds-diversity-equity-campus-climate-survey/>
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3(4), 424–453.
- Jiménez, M. L., Márquez, E. y Trabajo, E. (2022). La institucionalización de las políticas de inclusión educativa y de atención a la diversidad en las universidades públicas españolas: una mirada

- documental. En J. L. Álvarez-Castillo y M. García-Cano (Eds.). *Diversidad de inclusión en la universidad. La vía de la institucionalización* (pp. 29-42). Narcea.
- Lambie, G. W., Mullen, P. R., Swank, J. M., & Blount, A. (2017). The Counseling Competencies Scale: Validation and Refinement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(1), 1–15. doi: 10.1080/07481756.2017.1358964
- León, V. y Fernández-Díaz, M.J. (2019). Diseño y validación de una escala para evaluar el funcionamiento de las tutorías en Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 525-541. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.345251>
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes, L. L., III, Kowitz, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A. R. & Faggella-Luby, M. (2018). Higher Education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education* 11(1), 34–50. <https://doi.org/10.1037/dhe0000027>
- Martínez-Gómez, J. A., Bolívar-Suárez, Y., Yanez-Peñuñuri, L. Y. & Gaviria-Gómez, A. M. (2021). Validación del Cuestionario de Violencia entre Novios (DVQ-R) para víctimas en jóvenes adultos colombianos y mexicanos. *RELIEVE*, 27(2). <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.21963>
- Martínez-Usarralde, M. J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26444>
- Messiou K., Ainscow M., Echeita G., Goldrick S., Hope M., Paes, I., Sandoval, M. Simón, C. & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement* 27, 45–61. <http://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Morcillo-Martínez, A., Infantes-Paniagua, A., García-Notario, A. & Contreras-Jordán, O. R. (2021). Validación de la versión Española de la Escala de Compromiso Académico para Educación Primaria. *RELIEVE*, 27(2). <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i2.22769>
- Navarro D., Franco-Ochoa, J., Valero-Moreno, S. y Prado-Gascó, V. (2020). Actitudes, sentimientos e inquietudes sobre la educación inclusiva del profesorado y el alumnado en España. *Fronteras en Psicología*, 11, 521. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00521>
- New England Resource Center for Higher Education (NERCHE) (2016). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Diversity, Equity and Inclusion in Higher Education*. New England Resource Center for Higher Education. https://www.wpi.edu/sites/default/files/Project_Inclusion_NERCHE_Rubric-Self-Assessment-2016.pdf
- Ramos, G., Pérez Carbonell, A., Chiva, I. & Moral, A. (2021). Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. *Educación XXI*, 24(2), 121-142. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28518>
- Rodríguez, I.M., Núñez, A., Bulla, J. y Lozano, A. (2017). Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 86-93. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/18207>
- Santos Rego, M. A., Jover, G., Naval, C., Álvarez Castillo, J. L., Vázquez Verdera, V. y Sotelino Losada, A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario sobre práctica docente y actitud del profesorado universitario hacia la innovación (CUPAIN). *Educación XXI*, 20(2), 39-71. <https://doi.org/10.5944/educXXI.19031>
- Schwab, S., Sharma, U. & Loreman, T. (2018). Are we included? Secondary students' perception of inclusion climate in their schools. *Teaching and Teacher Education* 75, 31-39 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.016>
- Torrego, J. C., García, M. P., Hernández, M. Á. y Bueno, Á. (2021). Diseño y validación de un instrumento para valorar la convivencia escolar percibida por los estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 209-229. <https://doi.org/10.22550/REP79-2-2021-04>

Inclusión educativa de niños y niñas migrantes haitianos

Inclusive Education of Haitian Migrant Children

Camila Jaramillo^a
María José Córdova^b

^a Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
crjaramillo@uc.cl

^b Junta Nacional de Jardines infantiles, Chile.
marijoooo28@gmail.com

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es conocer las representaciones sociales de educadoras y técnicos de párvulo, sobre la inclusión educativa de niños/as migrantes haitianos. A través de un estudio de caso de un jardín infantil y la aplicación de entrevistas semiestructuradas, se observa una falta de prácticas inclusivas por parte del personal educativo y del establecimiento hacia los párvulos y a sus familias, siendo las mayores barreras para el proceso de inclusión, la diversificación curricular, las prácticas pedagógicas y la barrera lingüística. En Chile, existen políticas públicas que aseguran la incorporación de migrantes haitianos al sistema educativo en educación inicial, pero éstas no aseguran una educación de calidad, participativa e inclusiva. La gran mayoría de las investigaciones sobre procesos de inclusión de estudiantes migrantes haitianos se centra en niveles de educación básica y media, a diferencia de la escasa investigación en educación inicial. Por lo tanto, es necesario analizar los procesos de inclusión educativa en este nivel educativo.

Palabras clave: educación inicial, migración, representaciones, inclusión.

ABSTRACT

The objective of this article is to know social representations of teachers and technicians of an early childhood institution, about educational inclusion of Haitian migrant children. Through semi-structured interviews, it is observed a lack of inclusive practices from teachers, technicians and the institution to Haitian children and their families, being the biggest barrier for inclusion, the curricular diversification, teachers' educational practices and language barriers. In Chile there are public policies that ensure access to the early childhood education system for Haitian migrants, but these policies don't guarantee quality, participation and inclusion in education. Most of the research on the inclusion processes of Haitian migrant students focuses on basic and secondary education levels, unlike the scarce research on early education. Therefore, it is necessary to analyze the processes of educational inclusion at this educational level.

Key words: early education, migration, representations, inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

A través del tiempo, el constante desplazamiento de la población migrante ha generado una mayor diversidad en los países de destino, cambiando la composición social, cultural, lingüística, etc. Del mismo modo la migración involucra amenazas y oportunidades, para los países y sus sociedades, por lo tanto, Chile como nación receptora de migrantes se enfrenta a una nueva realidad debiendo asumir desafíos para abordar esta situación. En Chile la matrícula de estudiantes migrantes haitianos en el sistema educativo corresponde a un 4% y son uno de los grupos estudiantiles que más ha aumentado su matrícula, entre 2014-2019 en más de un 600% (Servicio Jesuita Migrante et al., 2019; MINEDUC, 2018a). La mayor parte de los estudios e investigaciones nacionales en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en el sistema educativo chileno, están centrados en educación básica y media, en específico las investigaciones sobre educación en estudiantes migrantes haitianos han abordado temáticas de derechos, inclusión educativa, representaciones del sistema escolar, racismo, trayectorias educativas, interculturalidad, propuestas de prácticas y experiencias, debilidades en formación docente sobre interculturalidad e inclusión (Stefoni et al., 2020; Pavez et al., 2020; Poblete, 2018; Stang et al., 2019; Riedemann y Stefoni, 2015; MINEDUC, 2018b), ante esto determinamos la relevancia de estudiar lo que acontece con respecto a los procesos de inclusión de estudiantes migrantes, pero no en educación básica o media, sino que, a nivel de educación inicial, específicamente a través de un estudio de caso en un jardín infantil de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y con la primera infancia.

En JUNJI cada año se presentan datos a nivel nacional sobre la matrícula de los niños y niñas que asisten en sus jardines infantiles, el año 2018 presenta una matrícula de 3.534 niños y niñas migrantes de diversas nacionalidades tales como; Perú, Venezuela, Bolivia, Colombia, Argentina, Ecuador, Haití. Siendo el 16,6% migrantes haitianos, cabe destacar que el 4.8% de los migrantes haitianos vive en la región metropolitana (MINEDUC, 2018a). Con respecto a lo anteriormente expuesto, JUNJI entrega orientaciones sobre educación intercultural y procesos de inclusión, que están orientadas a niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios y/o con necesidades educativas especiales, y no referidas a la población migrante haitiana. Además, cabe agregar que la realización de adaptaciones curriculares y planificaciones diversificadas se realizan dependiendo del sello de cada jardín, dándole prioridad a lo medioambiental, artístico, intercultural entre otros.

En el marco de la Reforma Educacional en Chile, las políticas de Inclusión en educación (Ley 20.845, 2015) presenta un enfoque que reconoce y garantiza el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación de todos los niños las niñas y sus familias en las comunidades educativas. Estas tres condiciones son componentes del derecho a la educación y desde este punto no pueden estar ausentes. Es por tanto relevante, que los jardines y el nivel educativo inicial deba construir una cultura inclusiva, creando una comunidad educativa segura, acogedora y estimulante, desarrollando valores inclusivos y que estos sean compartidos y transmitidos por todos los miembros de la comunidad (Booth et al., 2015).

Dentro de los factores relevantes para el logro de una educación inclusiva están las representaciones sociales, ya que acorde a lo que elabora Moscovici (1979), estas conciernen al conocimiento del sentido común, son percepciones, construcciones, que permiten interpretar acontecimientos y las relaciones sociales, entre individuos y grupos

con el mundo y los demás, que se forjan por la interacción y contacto con los discursos que circulan en el espacio público y que se encuentran inscritas en el lenguaje y las prácticas (Jodelet, 2000). Por tanto, las representaciones sociales son relevantes para el estudio de la implementación de una educación inclusiva.

Dado entonces que las representaciones sociales constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa, del mismo modo surgen códigos, valores, clasificaciones, formas de interrelación, donde se origina la conciencia colectiva, donde los sujetos se rigen por límites y por normas para actuar dentro de la sociedad (Araya, 2002). Ante esto es de relevancia determinar si estas representaciones son positivas o negativas inciden de cierta forma en las prácticas educativas cotidianas, generando diferentes escenarios en los procesos de inclusión educativa.

En resumen, al conocer las representaciones sociales, se podrán conocer los procesos de construcción del pensamiento social que el equipo educativo posee sobre la inclusión educativa de las y los niños/as migrantes haitianos, y de cómo este equipo construye la realidad y sus prácticas a partir de estas creencias, valores, opiniones, visiones y el conocimiento del sentido común para actuar frente a la inclusión educativa. Lo que permitirá conocer sobre los procesos educativos inclusivos de los niños y niñas en el jardín infantil, sobre su acceso a la educación, la barrera idiomática, sobre la adaptación y diversificación curricular, y los desafíos que se observan ante estos procesos en educación inicial. Por lo que el objetivo de este estudio de caso es conocer las representaciones sociales del equipo educativo del jardín infantil sobre la inclusión educativa de niños y niñas migrantes haitianos.

2. REVISIÓN DE LITERATURA

Los procesos de educación inclusiva deben permitir responder a la diversidad de todos los estudiantes, por medio de una mayor participación en el aprendizaje y actividades culturales, reduciendo así la exclusión del sistema educativo. Lo que implica modificaciones en los contenidos, enfoques y estrategias para abarcar y apoyar a todos los niños/as, especialmente a niños migrantes que ingresan a la educación inicial ya que el apoyo en el aprendizaje del idioma es esencial para su educación (UNESCO, 2005, 2015). En suma, se debe tener claridad ante las definiciones que implican el proceso de inclusión educativa, la inclusión busca la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes, entendiendo la participación como la calidad de la experiencia educativa mientras se encuentran en la escuela, valorando su bienestar personal y social (Ainscow y Echeita, 2011).

A lo largo del tiempo las escuelas en Chile se han caracterizado por la desigualdad, inequidad y la exclusión social (PNUD, 2017). Si tenemos escuelas desiguales e inequitativas, entonces la sociedad seguirá conformándose por relaciones dispares (Dubet, 2005). Por lo tanto, la educación inclusiva transforma los paradigmas educativos, cambiando de enfoque de una educación homogeneizadora a una educación que se basa en la heterogeneidad. Esta transformación de paradigma pretende proporcionar una educación de calidad, respondiendo a la diversidad de necesidades educacionales de los alumnos y alumnas (Blanco, 2006). Para hacer frente a estos planteamientos, durante las últimas décadas ha cambiado la conceptualización de la educación inclusiva, desde focalizarse en

los estudiantes con alguna disparidad autoevidente como la discapacidad, a una educación inclusiva que se plantea como prácticas centradas en la atención de la diversidad de todas y de todos, no solo de niños y niñas, jóvenes con necesidades educativas especiales (Infante, 2010). Es decir, es posible observar un tránsito desde la educación especial hacia la educación general.

La UNESCO (2007) plantea la concepción y aplicación de un enfoque de la educación basada en los derechos humanos, abordando tres dimensiones; El derecho a tener acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el respeto por los derechos humanos en la educación. La primera hace referencia al compromiso de asegurar el acceso universal, adoptando las medidas necesarias para llegar a los niños y niñas más vulnerables, por lo que es necesario que las escuelas estén disponibles y accesibles para todos y todas. La Segunda es asegurar una educación de calidad, hace referencia a la pertinencia del programa de estudios, la función de los docentes, y los valores del entorno de aprendizaje, Estos deben proveer una educación que promueva aprendizajes significativos para todos sus alumnos y alumnas. La tercera el derecho al entorno de aprendizaje se refiere al respeto de la identidad, autonomía e integridad, equilibrando el aprendizaje y la participación, enfatizando los logros de aprendizaje y la socialización. Enfocándonos en la segunda dimensión “Educación de Calidad” se establece un marco general de obligaciones para asegurar una educación que promueva el desarrollo óptimo de los niños y niñas. Esta educación debe girar en torno al niño y debe ser favorable para su habilitación en las competencias de la vida, además debe tener un programa de estudio amplio, pertinente e integrador. De igual forma el aprendizaje y la evaluación debe proporcionar diversas metodologías interactivas para generar ambientes estimulantes y participativos, respetando en todo momento la autonomía de los niños y niñas para que éstos sean contribuyentes de sus propios aprendizajes, y por último se deben crear entornos de aprendizajes que no resulte hostil y que sean seguros y saludables, además estos entornos de aprendizajes deben ser acogedores y protectores teniendo presente las diferencias sociales de cada niño y niña.

En Chile, con la vigencia de la Ley de inclusión 20.845 (2015) se pretende dar solución a los problemas surgidos en la educación chilena, ya que está orientada a construir una educación de calidad para todos y todas, focalizándose en la aceptación de la diversidad, reconociendo y garantizando el acceso a la educación, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y sus familias en los procesos de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, surgen situaciones problemáticas cuando los niños, niñas y sus familias migrantes no reciben procesos de enseñanza de calidad por no hablar el idioma del sistema escolar, ni la lengua de instrucción, lo que genera grandes dificultades para incluir alumnos que provienen de culturas diferentes y garantizarles un proceso de enseñanza efectivo, sumado a la existencia de la barrera lingüística, que obstaculiza el acceso a los conocimientos y los procesos de comunicación en el aula (Pavez-Soto et al., 2018; Campos, 2019; Stang et al., 2019; Poblete, 2018).

Las condiciones que facilitan y promueven una escuela inclusiva son: la incorporación de la inclusión educativa en distintos niveles del Proyecto Educativo Institucional (PEI), favoreciendo un trabajo con un enfoque inclusivo, con un currículum universal flexible, accesible e inclusivo para responder a las diversas necesidades de los estudiantes y sus contextos; la participación de un currículum en común que potencia los aprendizajes académicos y las competencias requeridas para la convivencia de la comunidad educativa desde la diversidad y el respeto (MINEDUC, 2015; Booth et al., 2015). Sin embargo, se

han observado diversos conflictos en los docentes para generar un proceso de enseñanza efectivo, sumado a la falta de herramientas pedagógicas, planes de acogida, planes de capacitación o iniciativas a nivel legislativo. Adicionalmente, que algunos docentes no poseen las herramientas adecuadas para la inclusión de niños y niñas migrantes, reaccionando sobre la diversidad presente en sus salas, negando las diferencias a través de un trato igualitario e indicando las diferencias en aspectos problemáticos y deficitarios (Kaluf, 2009; Jordán, 1994; Poblete, 2018).

A nivel nacional, diversas investigaciones abordan los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes haitianos a nivel escolar, en el sistema educativo chileno, principalmente en niveles de educación básica y media. Se han pesquisado diversas situaciones, visiones y discursos racistas por parte de estudiantes y docentes, hacia estudiantes afrodescendientes (Riedemann y Stefoni, 2015; Stefoni et al., 2020). Como también se ha observado la generación de barreras, primeramente, debido al idioma, lo que deriva en dificultades de comunicación entre el equipo educativo y la comunidad escolar, ya que no se han implementado ni desarrollado políticas de acogida y de trabajo con los niños y niñas migrantes y sus familias (MINEDUC, 2018b; Poblete, 2018).

La inclusión es un proceso que orienta a aumentar la participación de todos los alumnos/as, el currículo y las comunidades escolares. Para llevar a cabo la inclusión, los establecimientos educativos deben analizarse críticamente para mejorar los aprendizajes y la participación de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2000). Sin embargo, se han encontrado casos en donde existen escasos intentos de utilizar estrategias didácticas para que estudiantes cuya lengua materna es el creole, y éstos logren aprender el español, pero que están centradas solamente en la oralidad, retrasando así la adquisición de los ejes de lectura y escritura del idioma (Campos, 2019). Ante esto la importancia de implementar estrategias y prácticas inclusivas que logren que todos los niños y niñas adquieran un lenguaje común, de forma de poder comunicarse, acceder a los aprendizajes y participar de su proceso educativo. En suma, entonces el ámbito lingüístico la principal barrera que dificulta la inclusión de los niños y niñas haitianos a nivel educativo, sumado a la falta de estrategias diversificadas utilizadas en el aula y en la misma comunidad educativa, que influyen en la participación de los niños, niñas y sus familias.

El hecho de considerar la diversidad de los alumnos en el proceso educativo es una condición esencial para el logro de una educación de calidad. En donde las respuestas que surjan para responder a esta diversidad provienen de la escuela como un conjunto de decisiones y medidas que aseguren el acceso, la participación y los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, donde además se encuentran barreras en la política educativa, donde el uso de las adaptaciones curriculares es adoptada cuando el estudiante ya ha manifestado dificultades para aprender, es reservada solo para alumnos con necesidades educativas especiales y en su mayoría se elaboran como programas paralelos que distancian al estudiante de las metas educativas comunes (Duk y Loren, 2010).

Blanco (2006) plantea como características de un currículum inclusivo y universal, las competencias y habilidades individuales de los estudiantes, permitiendo diversos estilos de aprendizaje, que sean flexibles para que responda a las necesidades del estudiante y la comunidad, estableciendo apoyos a los docentes para la implementación del plan curricular. Unas de las estrategias utilizadas para responder a la diversidad de los alumnos presentes en el aula son las adecuaciones curriculares, éstas son los cambios a los diferentes elementos del currículum, son los ajustes en la programación del trabajo en el aula, considerando

las diferencias individuales como los estilos de aprendizajes de los estudiantes, para asegurar la participación, permanencia y progreso en el sistema educativo. Otra estrategia es la diversificación de la enseñanza la cual constituye una oportunidad para que todos los estudiantes participen, desarrollen sus capacidades y aprendan.

La participación en los procesos de enseñanza aprendizajes implican dos elementos; la acción participativa y la participación en sí misma, refiriéndose que las personas se sienten partícipe de las actividades escolares cuando son implicados y aceptados, colaborando y respetando activamente en la toma de decisiones. Conjuntamente la participación es un diálogo con otras personas, basándose en la igualdad y donde se reflexiona acerca de las diferencias de estatus y poder, ésta se incrementa cuando al relacionarse con otros se refuerza la identidad de cada uno, y son valorados y aceptados por quienes son (Booth et al., 2015).

Todo lo anteriormente expuesto, sumado al conocimiento de las representaciones sociales del equipo educativo, nos entregará la posibilidad de comprender las interacciones de las prácticas pedagógicas y el discurso, que se generan al mismo tiempo (Araya, 2002). Ya que, a partir de las creencias, opiniones, valoraciones sobre inclusión educativa, que tienen educadoras y técnicos del jardín infantil, se podrá determinar de qué forma se construyen las prácticas pedagógicas en este centro educativo basados en las representaciones sociales.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, su foco central es el análisis cualitativo para buscar significados, permitiendo profundidad, densidad y extensión (Ruiz, 2012). La perspectiva metodológica utilizada se enmarca en la hermenéutica, la cual nos permite recuperar relatos desde el mundo de la vida cotidiana de la escuela y convertirlos en textos escritos, para en una segunda etapa, entrar en niveles de interpretación que delinean un cambio desde lo más superficial a lo más profundo (Ríos, 2013).

El estudio es de carácter transversal y descriptivo, donde se busca determinar las características, perfiles, representaciones del personal educativo del establecimiento e interpretarlas. La elección del jardín participante fue por conveniencia, el cual es un jardín infantil que pertenece a la red JUNJI de la Región Metropolitana, en la comuna de Lo Espejo. El personal del establecimiento está conformado por 1 directora, 6 educadoras de párvulos y 14 técnicos en atención de párvulos, atendiendo una población de 134 niños/as, cuyas edades fluctúan entre los 3 meses y 3 años 11 meses, los cuales están divididos en 6 niveles de atenciones: 1 Sala cuna menor, 2 salas cunas mayores, 2 niveles medios, 2 niveles medios menores y 1 nivel medio mayor. Específicamente en el Jardín hay una matrícula de 15.6% de niños/as migrantes haitianos, donde en sala cuna menor hay un 100% de matrícula de niños/as migrantes haitianos.

Los instrumentos y técnicas utilizados corresponden a técnicas de recopilación de información por medio de entrevistas en profundidad y semiestructuradas. Las cuales permiten captar la realidad tal como la ven, la viven y la construyen los propios individuos (Ruiz, 2012). La entrevista individual semiestructurada se realizó con formato semi abierto en forma de guía, donde la entrevistada responderá a ellas libremente, teniendo como expectativa que las entrevistadas expresan sus puntos de vista (Flick, 2007). La pauta de entrevista fue validada por expertos del área de la educación inclusiva, y además se solicitó

autorización a la institución JUNJI para transparentar los procesos de la investigación, y autorizar las entrevistas presenciales en el jardín a las Educadoras y Técnicos en Párvulos, donde se entrevistaron a las participantes y fueron grabadas en audio, además solo fueron seleccionadas las educadoras y técnicos que tengan en su sala niños/as migrantes haitianos.

Las técnicas para analizar los datos fueron en primer lugar realizar la transcripción y codificación de las entrevistas grabadas, en segundo lugar, se construyó una matriz de análisis de datos para los procesos de interpretación de los datos obtenidos en las entrevistas. Las participantes del estudio fueron 8 personas, en específico se realizaron 8 entrevistas semi-estructuradas, a 3 Educadoras de Párvulos y a 5 Técnicos de Párvulos.

Las dimensiones de análisis utilizadas para las entrevistas y sus transcripciones tienen relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pueden estar impidiendo la entrega de una educación de calidad a los niños y niñas migrantes haitiano, en base a lo anterior y al objetivo del estudio se generaron tres dimensiones de análisis: la primera dimensión de análisis hace referencia a la disposición del personal educativo a la creación e implementación de políticas inclusivas. La segunda dimensión es identificar la importancia que el equipo educativo concede a la implementación de la diversificación curriculares, y la tercera dimensión es determinar la valoración que presenta el equipo educativo en la generación de estrategias de participación en los procesos educativos.

En cuanto a los aspectos éticos, las entrevistadas firmaron un consentimiento informado sobre la investigación, donde se les garantiza sus derechos como participantes, se les explica de forma transparente los procesos en los que participaran, la seguridad y confidencialidad de sus datos.

4. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados del estudio, en base a los análisis del discurso, se presentarán en temas según las dimensiones y objetivos propuestos. En específico cada una de estas dimensiones fue obtenida de forma deductiva, las cuales son: disposiciones para la implementación de políticas inclusivas, importancia de la diversificación curricular y valoración de la participación en procesos educativos.

4.1. IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS INCLUSIVAS ORIENTADAS A LOS NIÑOS/AS MIGRANTES

Las políticas educativas inclusivas deberían ser sistémicas, que involucren todos los componentes de un sistema educativo, currículo, formación del profesorado, supervisión, dirección escolar, financiamiento (Echeita, 2008). Según los datos recopilados a través de las entrevistas, podemos visualizar que a modo general todas las entrevistadas indican la importancia de implementar una política educativa inclusiva en el establecimiento debido a la alta matrícula de niños y niñas hijos de migrantes haitianos, sin embargo, hay una falta de orientaciones para lograr un enfoque educativo inclusivo, se evidencia en el siguiente relato:

Si, es muy necesaria, eh por la variedad de... porque hay niños de distinta nacionalidad, distinto color, por eso eh no solo eh como se dice, no sólo igual, sino que también incluir, ósea sentir que todos son iguales, por ejemplo si todos son iguales, necesitan todos lo mismo, y la inclusión es que se dé a los que necesitan realmente (Entrevistada 7).

Otra entrevistada señala que el enfoque actual del jardín está más orientado a la integración y no a la inclusión como tal:

El enfoque no es muy amplio, encuentro yo, están...están...como que hay niveles (sala cuna, niveles medio) como que todavía no se sensibilizan tanto en relación a eso, he... debería como un enfoque más de inclusión pero es más de integración... porque no hay ninguna orientación clara, nunca nos han dado, tampoco han hecho capacitaciones así como de la JUNJI, mandar a alguien para que después lo baje al jardín, entonces estamos como lo que sabemos no más, a la fe (Entrevistada 4).

A partir de las entrevistas, es posible sostener que existe una buena disposición por parte del personal educativo para promover políticas inclusivas orientadas a niños y niñas migrantes. Como señala esta educadora:

Sí debería haber una, porque hablamos de la diversidad, pero no hablamos de familias migrantes que al final, con el tiempo yo creo... que vamos a tener más migrantes que chilenos, entonces tiene que haber un punto de trabajo específico y acciones a realizar específicas para esas familias (Entrevistada 4).

De acuerdo con lo que señala esta educadora, es importante considerar la diversidad de los párvulos desde las políticas instituidas en el PEI, pues desde UNESCO (2005) establecen políticas públicas de respetar el derecho a la identidad que posee cada niño y niña, identidad cultural que cada familia migrante haitiana transfiere a sus hijos e hijas, aunque no estén en su país de origen. Así mismo otra de las políticas es entregar una educación pertinente a las necesidades e intereses de cada párvulo, promoviendo aprendizajes significativos y que éste sea partícipe de ellos. Debido a la alta cantidad de matrícula de párvulos migrantes e hijos de migrantes, se debe entregar una educación con un enfoque inclusivo en el trabajo educativo, garantizando el acceso, el aprendizaje y la participación de todos/as, incorporando los principios de presencia, reconocimiento y pertinencia, que permiten orientar a los establecimientos para el diseño de cambios inclusivos en la propuesta educativa.

...Esto comenzó de a poco, un año llegaban 2, y no solamente migrantes haitianos, niños peruanos, niños venezolanos, entonces uno no sabe la diversidad que va a tener cada año, entonces en el PEI deben estar porque ya es parte de nuestra realidad, y eso también es inclusión (Entrevistada 1).

En el jardín infantil investigado se puede visualizar como declara esta entrevistada, que no se han realizado cambios en los procesos educativos con la llegada de los migrantes. Para esto el jardín infantil aparte de garantizar el acceso en su PEI como lo establece, debe incorporar el aprendizaje y la participación de todos los párvulos y sus familias en la comunidad educativa. Esto toma vital importancia debido a que las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser políticas sistémicas, que involucren a todos los componentes del sistema educativo (Echeita, 2008). Tal como lo afirma la entrevistada anterior, que indica que se deben generar cambios desde el PEI, sensibilizando y capacitando al personal educativo para facilitar la labor educativa.

El equipo educativo del jardín infantil debe gestionar los apoyos necesarios para que los alumnos y alumnas progresen y participen en igualdad de condiciones en los procesos de enseñanza aprendizajes, garantizando una educación sin discriminación, porque en los discursos del personal educativo se concluye que se han generado barreras idiomáticas, como lo indican las siguientes entrevistadas:

Sí por supuesto, es muy importante, porque nosotros no tenemos los conocimientos, entonces eso dificulta un poco la tarea que trabajamos con los niños porque no entendemos a las mamás (Entrevistada 2).

...Pero los que hay más son los haitianos, entonces ellos son los que están ingresando más, pero de que necesitamos apoyo si, por el mismo tema del lenguaje, que ellos nos entiendan y nosotras entenderlos, y porque aunque digan que ellos se tienen que adaptar a nosotros, igual puede ser compartido como el conocimiento (Entrevistada 3).

Las barreras que se pueden identificar en el jardín infantil se refieren a la dimensión de la cultura de la institución educativa. Estas barreras culturales están definidas en las instituciones y tiene relación con las representaciones que poseen los diferentes equipos educativos presentes en el jardín, sobre creencias, actitudes, valores y las formas de relacionarse entre sí, conjuntamente pueden referirse al conocimiento y percepciones hacia los niños, niñas y sus familias que vivencian situaciones de exclusión educativa (Booth et al., 2015). Así como afirma las siguientes entrevistadas se han generado situaciones de discriminación, en la dimensión cultural ya que el personal educativo posee representaciones que no le otorgan valor a la cultura haitiana presente, por no comprender su idioma.

Mire yo he visto personas que le dicen haitianitos, que parecen pestes, o pierden la paciencia porque no le entienden a las personas, no buscan estrategias para comunicarse, entonces como que pierden la paciencia y ya los discriminan (Entrevistada 7).

...yo creo que nosotros como equipo tenemos que trabajar por ellos, y entender su realidad (Entrevistada 3).

... Se sabe poco, porque hay momentos en que no se les entiende, hay que buscar estrategias para entender a las personas (Entrevistada 7).

Creo que el equipo de sala... tiene un enfoque integrador, porque no cuentan con muchas herramientas para hacer una inclusión, pero estamos súper dispuesta a cambiar esta situación. (Entrevistada 4).

De acuerdo Melero (2012) la educación inclusiva es un proceso para aprender vivir con las diferencias de las personas, un proceso de humanización, un acto de respeto, participación y convivencia. Desde la cultura escolar la educación inclusiva exige de estar dispuestos a cambiar las prácticas pedagógicas para que no sean prácticas segregadoras y sean prácticas más humanizantes. A través del relato en las entrevistas se puede concluir que el personal educativo, está dispuesto a cambiar sus prácticas educativas

segregadoras, donde logran identificar algunas las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de los niños y niñas migrantes o hijos de migrantes haitianos, surgiendo un compromiso ético.

4.2. LA IMPORTANCIA QUE LE OTORGA EL EQUIPO EDUCATIVO A LAS DIVERSIFICACIONES CURRICULARES

Un currículum diversificado es el que reorganiza la estructura curricular, involucrando adaptaciones en los subsectores, contenidos y distribución del tiempo de enseñanza (Duk y Loren, 2010). Sin embargo, en el jardín las entrevistadas señalan que existen diferencias en el ritmo de aprendizaje de niños chilenos y los de procedencia haitiana, apuntando al lenguaje como un ámbito que se encuentra muy disminuido. Ante esto se observan preconcepciones y prejuicios sobre el rendimiento y desarrollo que van a tener los niños/as en diferentes áreas pedagógicas, como lo que se indica a continuación:

No es igual, porque eh debería que ser igual, pero siento que igual ellos van un poquito atrás en cuanto al lenguaje, una por la poca comprensión que todavía está como débil (Entrevistada 8).

Diferencias en el aprendizaje... yo creo que más que diferencias, tienen un poquito de obstáculos en algunos casos...la comunicación más que nada, porque por discriminación no, y a todos se les enseña de la misma forma, se le entrega las mismas experiencias de aprendizaje, es decir: La diferencia puede ser...una de las causas puede ser el lenguaje más que nada (Entrevistada 4).

Bueno, en algunas cosas sí, hemos notado que hay niños que tienen por ejemplo; problemas un poco en el desarrollo motor, porque por ejemplo yo creo que se debe a que ellos, como su cultura es distinta a la nuestra, ellos lo tienen un poquito más aprensivos, por ejemplo ellos siempre son niños que están en los brazos, yo creo que también se debe a que ellos, como podría decirlo que no suene tan feo, como ellos vienen de su país, del subdesarrollo donde es más grande, entonces la alimentación, la falta de esta y todo eso hace que el niño no logre desarrollarse en su tiempo, por ejemplo acá tenemos niños de 1 año y que parecen bebés, entonces ellos son más atrasados en la parte motora, incluso en el lenguaje, quizás se les dificulta por lo mismo, hablan dos idiomas, o sea están introduciéndose al segundo idioma, que es español, entonces creo que eso les ha dificultado un poquito, quizás por eso van más atrasados (Entrevistada 2).

Según los relatos de las participantes, se señala y se asume que los niños y niñas al estar aprendiendo un segundo idioma, tienen un retraso con respecto a sus compañero/as de otro origen cultural, siendo que el bilingüismo en sí no produce retrasos en contenidos escolares, sino que todo lo contrario produce un enriquecimiento cognitivo y de la función ejecutiva, además de beneficios intelectuales y ventajas sociales (Lambert, 1981; Bialystok, 2017; Guiberson, 2013; Hartanto et al., 2018) por lo que se observan neuromitos y concepciones erradas sobre el aprendizaje bilingüe (Ferreira, 2018). El proceso de desarrollo bilingüe del lenguaje conlleva a diferencias en el crecimiento de vocabulario respecto a los niños

monolingües, en específico se ha descrito que este desarrollo en bilingües es más lento debido a la exposición a dos idiomas, y que diferentes contextos de exposición, en cuanto a calidad, cantidad de input y oportunidades de output generan diversos resultados en niños pequeños bilingües (Hoff, 2017).

Otro hallazgo relevante es que las entrevistadas observan la diversidad de aprendizajes en los procesos de enseñanza de los párvulos haitianos y lo relacionan a su condición de migrantes. A partir de la siguiente declaración se puede visualizar que el equipo educativo realiza diversificación curricular cuando existe un diagnóstico médico de alguna necesidad educativa especial (NEE) de un párvulo, y no realizan adecuaciones curriculares para atender la diversidad de niños y niñas migrantes presentes en el aula. Además, se observa un desconocimiento sobre el desarrollo bilingüe del lenguaje en los niños/as que están aprendiendo otro idioma. En este sentido existe evidencia que sostiene que niños que están aprendiendo dos idiomas necesitan prácticas y estrategias orientadas al desarrollo del lenguaje, de acuerdo a revisiones de literatura existentes en el área (Hammer et al., 2014; Dixon et al., 2012) se ha descrito que se requiere de condiciones óptimas para la adquisición de L2 en contexto educativo, desde propiciar contextos de aprendizaje, objetivos pedagógicos, formación docente, calidad y tiempo de la instrucción para que estudiantes logren adquirir un segundo idioma, por la relevancia que tiene en las trayectorias educativas de estudiantes migrantes y en el rendimiento académico posterior.

Finalmente, de acorde a lo que indica otra participante respecto a las adecuaciones curriculares:

O sea... adecuaciones curriculares en la sala... de acuerdo a las necesidades! En el caso de los niños que son haitianos, como están todos en el mismo proceso de hablar, se le está enseñando el lenguaje Normal, de acá de Chile, pero con la niña NEE obviamente tengo que hacer adecuaciones (Entrevistada 4).

En consecuencia, se observa que no se están realizando estrategias ni prácticas inclusivas para estos niños y niñas que están en un proceso bilingüe de adquisición del lenguaje, donde se invisibilizan del proceso educativo, generando desigualdad de oportunidades en las prácticas educativas, al distinguirlos de niños con NEE. Dar respuestas a las diversas necesidades educativas presentes en el aula, es una condición esencial para el logro de una educación de calidad (Duk y Loren, 2010).

4.3. VALORACIÓN QUE TIENE EL EQUIPO EDUCATIVO SOBRE LA PARTICIPACIÓN

La participación involucra el diálogo con otros basado en la igualdad, la cual ocurre cuando una persona participa en una acción participativa y además se siente implicada y aceptada (Booth y Ainscow, 2000). Con respecto a esto, encontramos lo siguiente:

Que participen en todas las actividades que se realicen, por ejemplo, para el día de la chilenidad que los haitianos se puedan vestir como huasitos... y que participen en las actividades, que se alimenten por ejemplo de la empanada, que las cosas que nosotras hagamos acá ellos puedan participar igual que todos los niños, y nosotras podamos pedirles que hagan algo acá en la sala para poder conocer más sobre su cultura (Entrevistada 4).

Sin embargo, cuando entre el jardín infantil y las familias migrantes se presentan barreras idiomáticas, se vuelve compleja la comunicación y por lo tanto la participación de estas familias con la comunidad educativa, es lo que puede ser observado a continuación:

Yo creo que... personas que tengan... que estén capacitadas en el lenguaje y que nos apoyen a nosotras, porque nosotras por ejemplo en otros niveles hay más haitianos que chilenos y... las mamás no se pueden comunicar, es que los jardines es más que nada lo que se transmite con los apoderados, como un traductor un apoyo, del equipo territorial, alguna cosa que aporte o que nos apoye a nosotras, que nos den ideas, por último estrategias a lo mejor ellos tiene más ideas sobre eso (Entrevistada 4).

El Jardín infantil debe generar estrategias para promover la participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos e hijas, de esta forma se hará participe a los párvulos en los procesos de enseñanza aprendizajes. Una de las estrategias que indican las entrevistadas para promover la participación de las familias migrantes es tener un traductor del idioma creole para facilitar la comunicación entre el personal educativo y las familias. En específico indican algunas estrategias que están llevando a cabo:

Si ayuda harto porque nos podemos comunicar con más facilidad ósea como te decía, esa estrategia la estamos trabajando ahora en hacer un listado de palabras, si llega gente de otro país, obviamente la vamos a tener que tratar de... trabajar como sea, porque eso es lo importante (Entrevistada 4).

Bueno nosotras igual hemos trabajado la interculturalidad, de diferentes formas, por ejemplo en actos o con afiches, donde se muestran las diferentes culturas, de cada país, por ej. sí hay niños que son de diferentes países, no hay solo haitianos, de repente colombianos, venezolanos, chilenos, todos, entonces hacemos actividades donde cada sala, elige un país, por ejemplo si en mi sala hay más peruanos, elijo peruanos, entonces así cada uno va exponiendo sobre la cultura de ese país, con afiches, con comidas típicas, con trajes típicos y la historia (Entrevistada 2).

Las entrevistadas comunican que recientemente están trabajando en la creación de un diccionario con palabras y frases en español-creole, además de un listado de diferentes elementos culturales, para facilitar la participación de las familias, sus hijos/as, así incluir su cultura en las actividades del jardín. En suma, el jardín sólo ha trabajado la interculturalidad a través de la organización de actos, degustaciones o desfiles de trajes típicos. Sin embargo, estas prácticas relevan a la folclorización de la diversidad, y no a la base de incluir y reconocer como un recurso la diversidad de estudiantes migrantes en el currículo habitual y en adaptaciones para asegurar el aprendizaje de estos estudiantes (Poblete, 2018).

En resumen, se observa a través de lo que refieren las entrevistadas, la participación de las familias y niños/as se asocia a las actividades o conmemoraciones, no así a un concepto más amplio en el que la participación sea el eje central del currículum y del proyecto educativo, valorando la diversidad como una oportunidad para el aprendizaje (Duk y Loren, 2010). En este sentido, la participación de las familias es esencial en la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018c), porque comparte con la familia su labor educativa, complementando

y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral de los niños y niñas, por lo tanto, es fundamental que se establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común y se potencie el esfuerzo educativo en favor de los niños/as.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A partir de esta investigación, evidenciamos los procesos de inclusión que están ocurriendo en educación inicial, específicamente en este estudio de caso de un jardín infantil de la Región Metropolitana. Se observa que existen muchos desafíos y problemáticas tanto a nivel de las prácticas pedagógicas de aula, como en la labor con la comunidad educativa en los procesos de inclusión. Considerando la diversidad de las familias presentes en el establecimiento, se debería constituir como un espacio que privilegie el desarrollo de niños y niñas, estableciéndose como un núcleo central básico para que los párvulos encuentran sus significados más personales, incorporando estrategias educativas como los valores, pautas y hábitos de su grupo social y cultural, para desarrollar sus primeros aprendizajes y realizar sus primeras actuaciones como integrantes activos de la sociedad, traer los saberes de la comunidad y de las familias al aula (González et al., 2005).

Por otra parte, se deberían establecer diversos medios de comunicación (oral y escrito) con toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2018c), para generar interacciones sociales, culturales, generando vínculos de confianza, afecto, pertenencia de niñas, niños y sus familias, se reconozcan, respeten y aprovechen las instancias de cohesión social. En consecuencia, en el establecimiento se visualiza una falta de prácticas inclusivas por parte del personal educativo, encontrando como una gran barrera para el proceso de inclusión, la comunicación, debido a la diferencia idiomática presente entre el idioma creole y el español, además de dificultades para la implementación de estrategias de diversificación curricular, en donde las entrevistadas señalan que existen diferencias en el ritmo de aprendizaje de niños y niñas Chileno/as y los de procedencia haitiana, apuntando al lenguaje como un ámbito que se encuentra muy disminuido, observándose preconcepciones y prejuicios sobre el rendimiento que van a tener los párvulos en diferentes áreas pedagógicas según su origen cultural.

Adicionalmente, como institución educativa, no se ha realizado la implementación de estrategias de inclusión educativa teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos/as y sus familias, como tampoco las actualizaciones pertinentes con respecto al PEI, y los lineamientos, reglamentos, procedimientos a seguir. La falta de preparación de los docentes para realizar adaptaciones curriculares se debe a que éstos no presentan las competencias técnicas ni metodológicas para realizar las adaptaciones curriculares para mejorar los aprendizajes de sus alumnos (Poblete, 2018). Se visualiza una falta de prácticas inclusivas por parte del equipo pedagógico del jardín infantil, tanto para ir actualizando sus conocimientos y métodos de enseñanza, como para realizar cambios o innovaciones.

Por tanto, el desafío de la educación es que los y las docentes posean las competencias necesarias para realizar diversificaciones curriculares, evitando la desigualdad que impone el sistema educativo al tener un currículum poco flexible y centralizado. Ahora bien, la barrera idiomática y las dificultades comunicativas que asume el equipo educativo, que presentan los párvulos, podrían influenciar la realización de diversificaciones curriculares y la promoción del aprendizaje. Los principales afectados son los niños y niñas hijos de

migrantes haitianos, quienes aún se encuentran en el pleno desarrollo de su lenguaje, además se están desarrollando como bilingües, hablantes del idioma español y creole, lo cual conlleva un nuevo desafío en el sistema educativo Chileno, donde es necesario entregar todas las herramientas posibles para que estudiantes logren adquirir una segunda lengua, además de darles la posibilidad de mantener su lengua de origen (Adger et al., 2018) que en este caso es el creole, ya que el impacto en el rendimiento académico posterior y en trayectorias educativas de niños que aprenden dos idiomas siendo pequeños es relevante para su desarrollo y para el acceso a los aprendizajes (Dixon et al., 2012; Hammer et al., 2014., Buysse et al., 2014; Hoff, 2018).

En diferentes lugares del mundo se han implementado programas de educación bilingüe desde programas de inmersión lingüística, como también programas de enriquecimiento, que han sido utilizados en Estados Unidos y Canadá, donde apuestan por la educación dual, la cual involucra dos idiomas, de la mayoría y minoría estudiantil, y busca enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes a través de la promoción del bilingüismo y la lectoescritura en ambos idiomas (Cummins, 2009). Por ende, el tipo de programa bilingüe y su metodología va a depender del contexto social, cultural y a los estudiantes destinatarios de este, respetando el uso y la mantención de la lengua materna en muchos casos.

En resumen, ante el panorama global existente se debe posibilitar la comunicación entre los padres, el jardín, las educadoras, y los niños/as, para poder permitir el acceso a los objetivos curriculares. En este estudio de caso, observamos que en las prácticas pedagógicas emergen situaciones, creencias y opiniones sobre la incorporación de la población migrante, la cual ha ido en aumento con el tiempo, en donde muchas veces el equipo educativo desconoce su cultura, sus valores, sus creencias y su idioma, generando barreras idiomáticas, lo que muchas veces resulta en una comunicación afectada entre la comunidad educativa, y por ende repercute en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Se puede analizar conforme a lo observado, que la inclusión educativa que se desarrolla en este caso, en un Jardín Infantil de la Región Metropolitana, donde si lo analizamos desde el marco para una educación inclusiva (Booth et al., 2015) se les permite el acceso a los niños/as migrantes a través de una matrícula, pero no así en la visibilización y participación del proceso educativo en su totalidad, sino que al contrario, se generan barreras en este proceso, en donde las entrevistadas indican la inexistencia de planificaciones diversificadas, que relevan a la diversidad de niños y niñas como un recurso sustantivo al aprendizaje. Ante lo cual se suma la barrera idiomática y las representaciones del personal educativo, con bajas expectativas y creencias erróneas sobre el desarrollo bilingüe del lenguaje de los niños/as migrantes haitianos.

En conclusión, como consecuencia se observan dificultades en la implementación del enfoque de derechos en la educación, la no discriminación, la participación, el pleno desarrollo y acceso a los aprendizajes (UNESCO, 2007) lo que dificulta el proceso de inclusión educativa de los párvulos y sus familias. Sin embargo, el presente estudio tiene limitaciones, ya que los hallazgos observados solamente relevan a un estudio de caso específico y a un contexto particular, en ese sentido se necesitan más investigaciones que contemplen una cantidad superior de participantes de educación inicial para poder generalizar resultados y analizar los hallazgos. Sin duda esta investigación aportará a la discusión actual sobre los desafíos de los contextos educativos ante la presencia de estudiantes que aprenden dos idiomas, con culturas diversas y que asisten a la educación inicial.

REFERENCIAS BLIOGRÁFICAS

- Adger, C. T., Snow, C. E. & Christian, D. (Eds.). (2018). *What teachers need to know about language* (2nd Edition). Multilingual Matters.
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. FLACSO.
- Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233-262. <https://doi.org/10.1037/bul0000099>
- Blanco R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y Cambio en la Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Mena, M., Echeita, G. & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13, 5-19.
- Buysse, V., Peisner-Feinberg, E., Páez, M., Hammer, C. S. & Knowles, M. (2014). Effects of early education programs and practices on the development and learning of dual language learners: A review of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 765-785. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.08.004>
- Campos Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: Aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 433-450. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. *The handbook of language teaching*, 34(3), 171-181. <https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch10>
- Dixon, L., Zhao, J., Shin, J, Wu, S., Su, J., Burgess, R., Gezer, M. & Snow, C. (2012). What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives. *Review of Educational Research*, 82(1), 5-60. <https://doi.org/10.3102/0034654311433587>
- Dubet, F. (2005). *Escuela de las oportunidades*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Duk, C. y Loren C. (2010). Flexibilización del currículo para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Universidad Central de Chile*. 4(1), 187-210.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Ferreira, R. (2018). *¿Neurociencia o neuromitos? Avanzando hacia una nueva disciplina* (pp. 28-46).
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- González, N., Moll, L. C. & Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of Knowledge*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613462>
- Guiberson M. (2013). Bilingual Myth-Busters series language confusion in Bilingual Children. *Perspectives on Communication disorders and Science in culturally and linguistically diverse populations*, 20(1), 1-34. <https://doi.org/10.1044/cds20.1.5>
- Hammer, C., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D. & Sandilos, L. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 715-733. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Hartanto, A., Toh, W. & Yang, H. (2018). Bilingualism Narrows Socioeconomic Disparities in Executive Functions and Self-Regulatory Behaviors During Early Childhood: Evidence From the Early Childhood Longitudinal Study. *Child Dev.* 2019 Jul; 90(4), 1215-1235. <https://doi.org/10.1111/cdev.13032>
- Hoff, E. (2017). How bilingual development is the same as and different from monolingual development. *OLBI Working Papers*, 8. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v8i0.2114>

- _____. (2018). Bilingual Development in Children of Immigrant Families. *Child Development Perspectives*, 12(2), 80-86. <https://doi.org/10.1111/cdep.12262>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Jodelet, D. (2000). *Representaciones sociales: Contribución a un saber sociocultural sin fronteras* (pp. 7-30).
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Editorial Paidós.
- Kaluf, M. (2009). *Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena* [Tesis de Magister, Universidad de Chile].
- Lambert, W. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: Programa de cambio de lengua hogar-escuela, educación y bilingüismo, *Revista de educación Madrid*, 167-177.
- Ley N°20845 (2015). *Ley Inclusión*. Biblioteca Nacional del Congreso. http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/Ley%20de%20Inclusion%20Escolar.pdf
- Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160.
- MINEDUC (2018a). *Boletín Estadístico Semestral: Julio - Diciembre Año 2017*. Sección de Estudios y Desarrollo Institucional.
- _____. (2018b). Informe estado del arte migración y sistema escolar en Chile, Argentina y España. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Estado-del-arte-migraci%C3%B3n-y-sistemaescolar-en-Chile-Argentina-y-Espa%C3%B1a.pdf>
- _____. (2018c). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (2018.^a ed.). Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación Gobierno de Chile.
- _____. (2015). *Propuestas para avanzar hacia un Sistema Educativo Inclusivo de Chile: Un aporte desde la Educación Especial*.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., Jara, P., Olguín, C. & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre Diversidades*, (11), 71-97. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>
- Pavez-Soto, I., Ortiz J. & Domaica, A. (2020). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*, 45, 163-183. 10.4067/S0718-07052019000300163
- Poblete R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100051
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Editorial Universidad de Manizales.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial de la Universidad de Deusto.
- Riedemann, A. & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis (Santiago)*, 14(42), 191-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Fernando Vives. (2019). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe N°2)*. <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-2-Educaci%C3%B3n-2020.pdf>
- Stang F., Riedemann, A. & Roessler, P. (2019). Re-producción de fronteras en el espacio escolar Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 45. 313-331. 10.4067/S0718-07052019000300313

- Stefoni, C., Rojas, M., Riedemann, F. Y Stang., F. (2020) Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. En Corvera, M. y Muñoz, G. (Eds), Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno (pp. 168-189). Biblioteca del Congreso de Chile.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- _____. (2007). *Un enfoque de la Educación para todos basado en los derechos humanos*. París: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18461/enfoque%20de%20la%20EPT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- _____. (2015). *Access and quality of Education for international migrant children*. París: UNESCO.

INVESTIGACIONES

Liderazgo Instruccional en jefaturas técnico pedagógica de establecimientos educacionales de Chile¹

Instructional Leadership in technical-pedagogical leadership of educational establishments in Chile

Carolina Aparicio-Molina^a
Felipe Sepúlveda-López^a
Pablo Castillo-Armijo^b
Guillermo Rodríguez-Molina^c

^a Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.
caparicio@ucsc.cl, fsepulveda@ucsc.cl

^b Universidad de Santiago de Chile, Chile.
pablo.castillo.a@usach.cl

^c Departamento de Educación Municipal Coronel, Chile.
guiandres.rm@gmail.com

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo describir el liderazgo instruccional en profesionales docentes que ejercen jefaturas técnico- pedagógicas en instituciones educativas chilenas a través de la aplicación “Escala de Percepción de la Gestión Instruccional de directores” (Principal Instructional Management Rating Scale, PIMRS). Los resultados muestran relaciones significativas en las dimensiones propias a una focalización en áreas relacionadas a la evaluación externa. Se establece una diferencia entre establecimientos categorizados con un desempeño más alto por la Agencia de la Calidad de Educación. Los resultados de este estudio son claves para avanzar en una propuesta de liderazgos medios que dialoguen con las necesidades de formación para el aprendizaje a nivel integral y no únicamente en base a la medición sostenida por medios de rendición de cuentas.

Palabras clave: características directivas, desarrollo de la educación, método de formación.

ABSTRACT

The objective of the study was to describe the instructional leadership of professional teachers who are technical-pedagogical directors in Chilean educational institutions through the application of the Principal Instructional Management Rating Scale (PIMRS). The results show significant relationships in the dimensions related to a focus on areas related to external evaluation. A difference is established between establishments categorized with a higher performance by the Education Quality Agency. The results of this study are key to advance in a proposal of middle leadership that dialogues with the needs of training for learning at an integral level and not only based on the measurement sustained by means of accountability.

Key words: managerial characteristics, educational development, training methods.

¹ Este trabajo fue financiado por la Dirección de Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de la Santísima Concepción a través del proyecto DINR 10/2019.

1. INTRODUCCIÓN

La definición de liderazgo pedagógico, comprende el ejercicio de prácticas que influyen en el trabajo docente especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es un ámbito de alto interés debido a que quien ejerce este rol puede efectivamente impactar en los resultados de aprendizaje de los estudiantes favoreciendo y posibilita consecuencias positivas en el ámbito educativo a nivel de centro. Las formas a través de las cuales se implementa este liderazgo es un proceso relevante y se han identificado principalmente con a) la creación de estructuras adecuadas para el trabajo docente fuera del aula y b) proveer de medios para mejorar las prácticas docentes en el aula (Darling-Hammond, Campbell, Lin, Hammerness, Ling, McIntyre, & Zeichner, 2017; Elmore, 2010; Hargreaves y Fullan, 2014; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Pashiardis, 2012; Precey & Entrena, 2011).

Por otra parte, el liderazgo escolar en Chile ha sido reconocido como un factor clave para la mejora escolar y de los resultados de aprendizaje (Cancino y Monroy, 2017; Galdamez y González, 2016, Weinstein y Hernandez, 2014, 2016), pero centrado en la figura del director o directora, sin embargo, algunos estudios incipientes han evidenciado en las figuras de los y las Jefes de Unidades Técnicas Pedagógica (en adelante JUTP) características y acciones de los descritos como liderazgos pedagógicos (Aravena y Quiroga, 2018; Beltrán, 2014; Yañez y Rivero (2020).

A la luz de la evidencia, el excesivo protagonismo, en especial desde la política pública, que ha tenido el rol del director está dando paso de forma paulatina, a reconocer liderazgos emergentes de otros actores, como el rol de JUTP. Principalmente porque diversos antecedentes demostrarían que efectivamente no existirían procesos permanentes de acompañamiento y guía al profesorado en materia de liderazgo pedagógico por parte de los directores, aunque estas acciones forman parte de las exigencias del cargo de director impulsadas a través de Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) (MINEDUC, 2015). De este modo, los y las directoras según se ha demostrado, se focalizan principalmente en tareas de administración y gestión de los centros educativos por sobre tareas del ámbito pedagógico (Benavides, Donoso-Díaz & Reyes, 2019).

Sin embargo, como se mencionó en párrafos anteriores, la profundización en las dinámicas de la escuela chilena, da cuenta que los actores que desempeñan prácticas asociadas al liderazgo pedagógico, son mayoritariamente los y las jefes (as) de las unidades técnico pedagógicas, también conocidos como líderes medios (Yañez y Rivero, 2020). Estos líderes medios, son trascendentales para el adecuado funcionamiento de los centros educativos, siendo por ejemplo los más solicitados para resolver temas asociados a la docencia dentro de escuelas estudiadas con foco en la distribución del liderazgo (Garay, Queupil, Maureira, Garay y Guiñez, 2019).

A nivel específico del cargo, entre los elementos que se pueden conocer actualmente sobre el trabajo de las jefaturas técnicas se encuentran los estudios de Quiroga y Aravena (2017), Aparicio y Sepúlveda (2019); Yañez y Rivero (2020), quienes han sido consistentes en señalar que los JUTP son quienes implementan el liderazgo pedagógico dentro del sistema educativo nacional chileno, en tanto, son quienes están juntos a los docentes durante el desarrollo de sus tareas instruccionales.

Este aspecto de su práctica, como se mencionó anteriormente, es clave en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, por ejemplo, a través de la mediación ante la variable de compromiso docente como lo demostraron Horn y Murrillo (2016).

Así también Villagra, Mellado y Cubo (2018) indicaron que el JUTP puede crear condiciones óptimas para el trabajo de los docentes, especialmente por medio de medidas de apoyo y de facilitación de recursos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de oportunidades para el desarrollo profesional usando adecuadamente la información proveniente de las evaluaciones nacionales estandarizadas. Este último aspecto es fundamental para mejorar los modos de acompañamiento al profesorado desde su inserción y a lo largo de todo su desarrollo profesional, proceso en el cual es clave generar estructuras que disminuyan la deserción y rotación docente, como han presentado investigadores nacionales. Sobre esto, las investigadoras Ortúzar, Ayala, Flores y Milesi (2016) evidenciaron que quien ejerce el cargo de JUTP sería un actor clave en el desarrollo de tareas asociadas a la contratación y seguimiento de docentes que se integran a un establecimiento educacional de cualquier índole.

La evidencia demuestra que el desempeño del cargo de JUTP es fundamental en las prácticas de gestión curricular (Rodríguez y Gairín, 2017); en la guía de docentes principiantes; en la creación de espacios de desarrollo profesional valiosos y seguros y en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En definitiva, en tareas propias del liderazgo pedagógico, que como han demostrado los autores, el docente JUTP realiza sin necesariamente contar con una formación específica en el tema.

Así también Rivero, Hurtado y Morandé, (2018) indicaron que la experiencia de JUTP es un elemento trascendental para el ejercicio del cargo de director, así esta experiencia es un pilar para el mejoramiento de los aprendizajes en cada escuela. Sin embargo, se reportan investigaciones como la desarrollada por Beltrán (2014) que aluden a la ausencia de un liderazgo autónomo de los JUTP como una condición que limita su desempeño, dificultad también revelada por Rodríguez, Cárdenas y Campos (2012) y por el mismo autor unos años más tarde (Mansilla y Beltrán, 2016), lo anterior, se debe principalmente al cambio de la legislación donde a partir del año 2011 entra en vigencia la ley 20.501 donde el cargo de jefe(a) de UTP es seleccionado por el director o directora que asume la dirección de un establecimiento vía por concurso público. Situación que abordaron Quiroga y Aravena (2017) para quienes hay dos modos de ejercicio del cargo de JUTP, una horizontal o “hacia arriba” a través de un vínculo próximo con el director y, por tanto, formando parte de un equipo directivo activo y resolutivo, y una “hacia abajo” en estrecha relación con el trabajo docente y subordinado tanto al director como a los sostenedores (2017, pp. 80-81). De esta forma, se entiende que desconocemos los nudos críticos de la práctica del JUTP, quien es a veces líder o un co-líder y su influencia no es nítida (Aravena y Quiroga, 2018).

Esta situación se explica en tanto, la normativa establece que el director puede delegar tareas en el grupo que se conoce como equipos directivos o equipos docentes directivos, cargos de exclusiva confianza del director, entre quienes se encuentra el JUTP. Específicamente, el Estatuto de los Profesionales de la Educación (Ley 19.070, 1991), define en el artículo 8° las funciones técnico- pedagógicas, como las relacionadas con el campo de apoyo o complemento de la docencia, entre las que destacan la supervisión pedagógica, la planificación curricular, la evaluación del aprendizaje, la investigación pedagógica y la coordinación de procesos de perfeccionamiento docente (Art. 34 C). Posteriormente, estas tareas quedaron prescritas en un conjunto de normativas, como en la Ley General de Educación (20.370, 2009) y la Ley que Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas (20.903, 2016), leyes que complejizaron las

tareas del JUTP, encauzándolas hacia actividades asociadas a la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y de su desarrollo profesional.

Como se ha descrito, los marcos normativos junto a la evidencia reunida dan cuenta de algunos de los desafíos de la práctica del JUTP, quien no cuenta con apoyos específicos para fortalecer sus prácticas de liderazgo pedagógico si es que las ejecuta, ni tampoco liderazgo en su ejecución si no es a través del poder cedido por el director del establecimiento educativo. Esta tensión, sumado al alto valor que tiene la evaluación de los establecimientos escolares por organismos gubernamentales como la Agencia de la Calidad de la Educación (Ley 20.529, 2011), quien implementa evaluaciones estandarizadas y clasifica a las escuelas según su desempeño, mecanismo por el cual se establecen planes de acompañamiento para fortalecer los procesos de mejora de cada institución. Demanda urgentemente de información que vincule el trabajo de profesionales como el JUTP con prácticas relevantes y que orienten la mejora de estos procesos.

Así, de cara a la necesaria revisión de este rol desde modelos que permitan orientar su quehacer y fortalecer su aprendizaje permanente, el estudio buscó dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo pedagógico que caracterizan el rol de los y las Jefe de Unidad Técnico Pedagógica desde el modelo de liderazgo instruccional?

1.1. LIDERAZGO INSTRUCCIONAL

Liderar el aprendizaje es una de las responsabilidades de los equipos directivos en todo el mundo (Fullan, 2014), y en la práctica a nivel nacional como se ha descrito, es una tarea que principalmente recae en el Jefe de Unidad Técnico pedagógica (JUTP). De este modo, las prácticas del JUTP están orientadas a favorecer el aprendizaje del currículum nacional a través del acompañamiento, supervisión y guía del trabajo pedagógico de los docentes.

Las formas en que se desarrollan estas prácticas de los JUTP, son clave para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, ya que el correcto acompañamiento y supervisión docente influirá en las prácticas pedagógicas con sus estudiantes. Por esta razón, el estudio consideró el modelo de liderazgo instruccional, debido a que si bien actualmente no se reconoce un único modelo capaz de orientar el proceso de liderazgo educativo (Weinsten y Muñoz, 2019), sí resulta relevante profundizar en las prácticas de los JUTP a través de modelos que han demostrado ser pertinentes a la realidad educativa y principalmente que le hacen sentido a los actores principales, como ha quedado demostrado en estudios anteriores de este equipo de investigación (Aparicio et al., 2020).

Sumado a lo anterior, el modelo de liderazgo instruccional se caracteriza porque sus indicadores son relevantes a nivel internacional como nacional, según han demostrado estudios anteriores de carácter nacional que permiten su aplicación y comprensión en el espacio educativo chileno (Fromm, Olbrich y Volante, 2015; Volante, 2012). El instrumento seleccionado para esta etapa es la Escala de Percepción de la Gestión Instruccional de Directores (Hallinger y Murphy, 1985), elaborado hace más de 30 años y que aún cuenta con plena vigencia en materia de liderazgo pedagógico por su relevancia para el mejoramiento y efectividad escolar (Hallinger, 2011 y 2012).

El instrumento usado para este estudio correspondió a la “Escala de Percepción de la Gestión Instruccional de Directores” (Principal Instructional Management Rating Scale, PIMRS), escala centrada en las habilidades de los líderes educativos para generar

estructuras que den soporte a las acciones de los docentes, con un claro énfasis en el liderazgo pedagógico. Se aplicó la versión en español desarrollada por Fromm, Hallinger, Volante & Wang (2017) e implementada en estudios anteriores de este equipo de investigación con énfasis en orientar a prácticas de mejoramiento en los establecimientos participantes.

2. METODOLOGÍA

El estudio fue de tipo cuantitativo a través de un diseño no experimental, transversal, de tipo correlacional. Para evaluar las prácticas de liderazgo pedagógico se accedió a una muestra no probabilística de docentes que, de acuerdo al criterio de inclusión, se encontraban ejerciendo el cargo de Jefe de Unidad Técnico Pedagógica en las regiones del BíoBío, Maule y Ñuble. El acceso a la muestra fue limitado y de alta complejidad debido a la situación chilena conocida como “estallido social” que conllevó un paro de docentes del sector público y el término del año escolar de modo irregular. Bajo este escenario se realizó vía on-line.

Pese a lo anterior, los y las Jefes de UTP que participaron en el estudio correspondieron a 8 de la Región del Ñuble, 20 de la Región del BíoBío y 22 de la Región del Maule. Siendo 24 de ellos JUTP de escuelas básicas municipales, 12 exclusivamente de enseñanza media del sistema municipal y 13 de establecimientos educacionales que imparten ambos tipos de enseñanza, solamente 3 establecimientos de este tipo fueron de financiamiento particular subvencionado y 2 de tipo particular pagado. De esta muestra un total de 10 participantes eran hombres y 40 mujeres, la edad promedio de los participantes es de 48 años. En el análisis de datos, también se consideró la categoría de desempeño escolar del centro educativo definida por la Agencia de Calidad de la Educación en el año 2019. La categoría de desempeño corresponde a un proceso de evaluación integral del centro escolar que considera los niveles de aprendizaje e indicadores de desarrollo personal y social de los estudiantes. En base a este indicador: 2 centros escolares se encontraban calificados como Insuficiente, 10 con categoría Medio-Bajo, 31 con categoría Medio y 5 con categoría Alto. Dos centros no fueron incluidos en los análisis por categoría de desempeño puesto que las respuestas de los JUTP se encontraban con valores fuera de rango (outliers).

El cuestionario correspondió a la “Escala de Percepción de la Gestión Instrucciona de Directores” (Principal Instructional Management Rating Scale, PIMRS). Esta escala es ampliamente reconocida en Chile, como en numerosos países, para Chile, debido a la posibilidad de analizar diferencias entre actores frente al liderazgo. Como instrumento, la escala de liderazgo instruccional considera un modelo conceptual de tres dimensiones que contienen 10 funciones directivas y 50 prácticas a desarrollar por los equipos directivos. La primera dimensión corresponde a: a) definir la misión de la escuela; b) administrar el plan académico y c) fomentar un adecuado clima de aprendizaje escolar. Cada una de las funciones se explica a través de prácticas que permiten comprender la complejidad de la dimensión (Hallinger, 2011). Específicamente, la escala PIMRS está estructurada en 50 ítems con respuestas en escala de tipo Likert, donde (1) es casi nunca y (5) casi siempre. Por medio de esta escala se evalúa la frecuencia en la que el líder pedagógico considera que realiza las prácticas asociadas a cada dimensión. Este instrumento tiene índices de confiabilidad en cada una de las tres dimensiones sobre 0.88 (Hallinger, Wang & Chen, 2013).

3. RESULTADOS

Los resultados generales relativos a la autopercepción en el desarrollo de las actividades de gestión instruccional de JUTP fueron promediados y ordenados en relación con las dimensiones y funciones consideradas en la escala PIMRS (Tabla 1). Al observar los valores promedio por dimensión, se aprecia que las actividades consideradas en cada una de ellas son desarrolladas de forma relativamente homogéneas entre los participantes del estudio. Un análisis estadístico más detallado se presenta a continuación, considerando los años de experiencia como JUTP, años de experiencia docente y diferencias entre funciones establecidas por la escala de gestión instruccional.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la percepción de JUTP con respecto a la implementación de las tres dimensiones y diez funciones del liderazgo instruccional establecida por el PIMRS

Escala PIMRS	M	DE	Rango	a de Cronbach
Define la misión de la escuela	3.990	0.532	2.400 - 4.900	0.851
Establece las metas de la escuela	4.020	0.579	2.800 - 5.000	0.777
Comunica las metas de la escuela	3.960	0.631	1.800 - 5.000	0.808
Administra el plan académico de la escuela	3.947	0.532	2.600 - 4.933	0.897
Gestiona el currículo académico	4.176	0.589	3.000 - 5.000	0.823
Supervisa y evalúa la instrucción	4.056	0.556	2.600 - 5.000	0.742
Monitorea el progreso académico de los estudiantes	3.608*	0.713	1.800 - 5.000	0.791
Fomenta un adecuado clima de aprendizaje escolar	3.820	0.488	2.640 - 4.760	0.883
Protege el tiempo de instrucción	3.724	0.713	1.800 - 5.000	0.787
Provee incentivos para los profesores	3.496	0.726	2.200 - 5.000	0.600
Provee incentivos para el aprendizaje	3.808	0.665	2.400 - 5.000	0.570
Promueve el desarrollo profesional	4.252*	0.618	3.000 - 5.000	0.772
Mantiene una alta visibilidad	3.820	0.558	1.600 - 5.000	0.842
Total	3.892	0.447	3.120 - 4.700	0.942

* Indica diferencias significativas entre las funciones definidas para cada dimensión en la escala PIMRS.

Se realizó un análisis de varianza de dos factores 2 x 3 (años de experiencia x dimensión) para verificar si existían diferencias en relación a la autopercepción en la gestión instruccional de los Jefes UTP considerando los años de experiencia (1-3 años y 4 o más años en el cargo) y las tres dimensiones consideradas por la escala PIMRS. No se

verificaron diferencias significativas para el factor años de experiencia $F(1,144) = 0.286$, $p = 0.594$ y dimensiones $F(2,144) = 1.679$, $p = 0.190$. El mismo procedimiento se realizó considerando los años de experiencia del JUTP como docente en el aula sin encontrar diferencias significativas $F(1,144) = 0.493$, $p = 0.484$. Se realizó un segundo análisis de varianza de un factor considerando las diez funciones de liderazgo instruccional incluidas en la escala PIMRS constatando diferencias significativas en la autopercepción en la gestión instruccional de los JUTP, $F(9,490) = 7.022$, $p < 0.001$, $\eta^2 = 0.114$. Se realizó un análisis post hoc de comparación múltiple de tipo Tukey para verificar las diferencias en relación con el desarrollo de las diferentes funciones de liderazgo instruccional considerando su agrupación establecida en cada dimensión considerada en la escala PIMRS. De esta manera, no se encontraron diferencias significativas entre las dos funciones consideradas en la dimensión “Define la misión de la escuela” ($p > 0.05$). En el caso de las tres funciones consideradas en la dimensión “Administra el plan académico de la escuela” el análisis post hoc mostro que la función “Monitorea el progreso académico de los estudiantes” presentaba un promedio significativamente menor a las otras funciones consideradas en esta dimensión ($p < 0.05$). Finalmente, para la dimensión “Fomenta un adecuado clima de aprendizaje escolar”, la función “Promueve el desarrollo profesional” mostró un promedio significativamente mayor en relación con las otras cuatro funciones consideradas en esta dimensión ($p < 0.05$). En esta última dimensión, la función “Provee incentivos para los profesores” si bien presenta el promedio más bajo en comparación a las otras funciones de la dimensión, no logra presentar diferencias estadísticamente significativas.

Considerado que la naturaleza de la función del JUTP responde a actividades de gestión pedagógica que pueden tener un efecto final sobre las dinámicas de aprendizaje en el aula, se realizó un análisis de las respuestas de los y las JUTP en función de la Categoría de Desempeño escolar definida por la Agencia de la Calidad Educacional en el año 2019, como se muestra en la Figura 1.

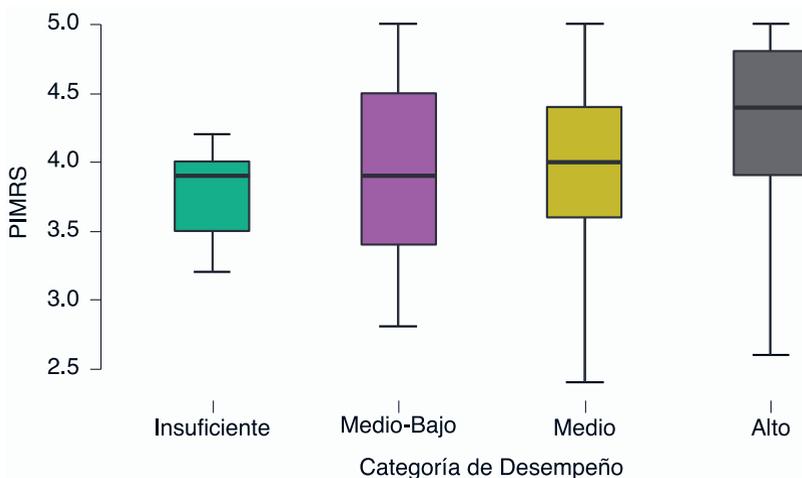


Figura 1. Implementación de funciones de liderazgo instruccional establecidas en el PIMRS considerando la categoría de desempeño escolar de establecimiento educativo.

El resultado de este análisis muestra una tendencia con respecto a que las actividades informadas por los JUTP son más consistentes en relación con la implementación de actividades de liderazgo instruccional a medida que el establecimiento mejora su categoría de desempeño (Figura 1). Para verificar si las aparentes diferencias entre la implementación de las funciones de liderazgo instruccional definidas en el PIMRS eran significativas entre las categorías de desempeño escolar los datos fueron analizados utilizando un análisis de varianza de un factor. Los resultados de este procedimiento no arrojaron la existencia de diferencias significativas entre la implementación de PIMRS entre JUTP de centros escolares con diferentes categorías de desempeño $F(3,470) = 2.537, p = 0.056$.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados nos permiten abordar preguntas sobre el modo en que se desarrolla el liderazgo pedagógico de quienes ejercen como JUTP en distintos tipos de establecimientos asociadas a las diferencias entre promedios que resultaron significativas en las dimensiones evaluadas a lo largo del cuestionario, así como también respecto a diferencias generadas a partir de un análisis considerando la categoría de desempeño del establecimiento escolar.

De este modo y tal como habría sido indicado en investigaciones recientes como las de Quiroga y Aravena, 2017, Yañez y Rivero, 2020, el cargo de JUTP está asociado directamente a la gestión curricular, correspondiente a la dimensión Administra el plan académico de la escuela., en la que se encuentran los promedios más altos del cuestionario según lo evidenciaron los resultados obtenidos. Sin embargo, en esta dimensión se presenta entre los tres promedios, uno que es significativamente menor a los demás, correspondiente a: Monitorea el progreso académico de los estudiantes.

Al analizar los factores que facilitarían la comprensión de esta diferencia, es necesario realizar primero una revisión a cómo ocurren las prácticas de gestión del currículo por el/la JUTP. De acuerdo a las descripciones realizadas en estudios anteriores (Quiroga y Aravena, 2017; Aparicio y Sepúlveda, 2019; Yañez y Rivero, 2020), estas prácticas se relacionan especialmente a la cobertura curricular, análisis de prácticas de aula y retroalimentación de las mismas, revisión de instrumentos de evaluación, etc. De forma tal que no se ha reportado un especial énfasis del cargo de JUTP en relación con el progreso académico de los estudiantes, entendido esto como un seguimiento a las evaluaciones, calificaciones y aprendizajes de los y las estudiantes en distintos niveles y asignaturas. Al parecer, quien se desempeña como JUTP aborda las necesidades y requerimientos de la comunidad escolar desde lo “disciplinar” y otros cargos realizarían con mayor énfasis un análisis del progreso de cada estudiante, como es el caso del “profesor jefe” o “tutor”, quien probablemente conozca debilidades y fortalezas de cada estudiante y solicita apoyos cuando es necesario.

En definitiva, el elemento relacionado con la tarea del JUTP es ocuparse de la gestión curricular, actividad que podría estar desempeñándose sin profundizar en los resultados de aprendizaje obtenidos por los docentes en los estudiantes, especialmente a nivel de proceso y formativa. De esta manera, las jerarquías tanto a nivel de cargo directivo como paradigmáticas, asociadas a la privacidad del trabajo de aula, serían barreras que aún persistirían en algunas unidades educativas chilenas. Esto quiere decir, que el profesorado es quien tiene la misión del trabajo en los microsistemas de aula (diseño e implementación de actividades, evaluaciones y aprendizajes de los estudiantes) y quienes ocupan cargos

directivos orientarían el mejoramiento en base a lo esperado de forma disciplinar, siguiendo los lineamientos nacionales y probablemente sin dialogar con las necesidades del contexto.

Es así como se hace necesario preguntarse ¿Qué entendemos por administrar el plan académico sin considerar monitorear el progreso académico de los estudiantes? La maximización del valor de la cobertura curricular por sobre el aprendizaje, la paradoja de la administración por sobre la gestión y el logro de resultados relevantes. Quien ejerce el rol de JUTP debiese guiar al profesorado y a la comunidad docente en general hacia una mirada detallada de los resultados, del progreso académico y potencialmente articular las acciones de distintos actores, como profesores jefes; orientadores; equipos de apoyo entre otros. Esto a fin de efectivamente propender al mejoramiento sistemático y sostenido de los aprendizajes, tareas fundamentales en el liderazgo educativo (Fullan, 2016). Esta respuesta, analizada en relación a las clasificaciones de los establecimientos educacionales por categoría de desempeño demanda necesariamente abordar esta pregunta junto a los JUTP y demás integrantes del Equipo Directivo en tanto sigue siendo una necesidad integrar las perspectivas evaluativas de los resultados en los procesos de mejora de los establecimientos educacionales (Cortez, Zoro y Núñez, 2020).

Por otro lado, en la dimensión Fomenta un adecuado clima de aprendizaje escolar se presenta una diferencia significativa, esta vez consistente en un promedio más alto en la acción de promover el desarrollo profesional frente a las acciones de proveer incentivos para los profesores y proteger el tiempo instruccional. Los promedios frente a estas tareas son significativamente más bajos en comparación con la promoción del desarrollo profesional, según lo informado por los mismos JUTP. En este sentido y de acuerdo a las crecientes exigencias en materia de desarrollo profesional, el cuerpo docente que desarrolla las tareas de JUTP está al tanto de que su rol es promover el desarrollo profesional a través de acciones vinculadas a los perfeccionamientos del profesorado, asegurando su pertinencia y aplicación en el aula, resultado consistente con los estudios de Villagra, Mellado y Cubo (2018). Estos elementos están estrechamente relacionados con la Carrera Profesional Docente, recientemente implementada en Chile, en la cual son los JUTP junto al director de escuela quienes deben elaborar planes de desarrollo profesional para los y las docentes.

A su vez, de acuerdo a las categorías de desempeño y como se evidencia, a mayor nivel de desempeño, es decir categoría “Alto” los centros tienen promedios mayores en el cuestionario PIMRS, vínculo que potencialmente podría relacionarse con otros resultados en evaluaciones estandarizadas como la evaluación nacional de los docentes.

Sin embargo, de cara a lo observado, acciones vinculadas a otras formas de comprender el desarrollo profesional, como proveer incentivos para los profesores asociados al reconocimiento frente a desempeños destacados, ya sea en público como en privado, no estarían siendo intencionados con la misma fuerza que los elementos referidos principalmente a la implementación de la ley 20.903. Elemento que como han explicado reconocidos autores del liderazgo escolar como Alma Harris (2012) y requiere ser incorporado de acuerdo a la necesidad del entorno, situación que una vez más demuestra que frente a la normativa, las prácticas de liderazgo se ven superadas y limitadas a la mera implementación.

En consecuencia, como este estudio buscó responder a la interrogante ¿Cuáles son las prácticas de liderazgo pedagógico que caracterizan el rol de los y las Jefe de Unidad Técnico Pedagógica desde el modelo de liderazgo instruccional?, de acuerdo a la

metodología cuantitativa empleada se obtuvo una evidencia valiosa a nivel de lineamientos para profundizar, lo que nos hace replantearnos la importancia de analizar un fenómeno emergente como es el liderazgo pedagógico en las instituciones escolares.

De este modo, se hace necesario pensar en formas de acceso a la profundidad de las prácticas de los líderes del ámbito pedagógico que traspasen la evidente “caja negra” que fue encontrada, se requiere así de una revisión de prácticas en contextos de alta exigencia para estos docentes, como son las categorías de desempeño de la Agencia de la Calidad de la Educación, es sin duda un aliciente a replantear el qué de los y las JUTP en la escuela actual. Más aún en medio de una crisis socio- sanitaria que ha hecho a los líderes escolares transar, ceder y dialogar con sus comunidades para acortar las crecientes desigualdades.

Aun así y a pesar de esa limitación encontrada, podemos inferir que ciertas prácticas de los JUTP deben ser mejoradas en especial el monitoreo del progreso académico de los estudiantes y el promover el desarrollo profesional docente, estas dos acciones van entrelazadas, ya que apuntan al mismo objetivo, que es la mejora de la calidad educativa. Este mejoramiento, no dice relación con revisar si se hace o no se hace, si no darle un sentido a la práctica, pensar en ella y comprender el alcance que tiene por ejemplo monitorear para compartir los desafíos de la enseñanza y la evaluación con el profesorado, así como también diseñar prácticas de reconocimiento al profesorado. Sin duda estos cambios favorecerán el desarrollo de un cargo a un nivel más profesional y relevante para el funcionamiento de la escuela de acuerdo a la visión de todos sus actores, como se ha descrito al liderazgo instruccional según Hallinger (2011). Este proceso podría ser visibilizado de manera pública a través de las evaluaciones y procesos de acompañamiento de la Agencia de la Calidad de la Educación, avanzando así en promover una cultura de mejoramiento que considera tanto al profesorado como a los estudiantes y sus aprendizajes.

La acción de gestionar y dirigir un establecimiento educativo en Chile, es una tarea que está en pleno replanteamiento, con una nueva normativa de educación pública, nuevas directrices hacia una escuela inclusiva y nuevos sistemas de promoción docente. Tarea que se espera recoja la experiencia de investigaciones como la desarrollada y enfatice en procesos integrales de aprendizaje para el profesorado en su conjunto.

Ya no se pueden seguir modelos tradicionales para gestionar la escuela del s. XXI, los actuales desafíos obligan a encontrar respuestas creativas y que estén iluminadas por valores de colaboración, participación y buscar logros más allá de lo meramente académico, sino trascender hacia una educación con perspectiva de justicia social. Que en definitiva frente a crisis como la que vivimos permita a todos y todas las profesionales de la educación aprender y recoger experiencias satisfactorias más que acrecentar las desigualdades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparicio, C. & Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar y Educativa*, (23), 1-7. <http://doi.org/10.1590/2175-35392019017926>
- Aparicio Molina, C., Sepúlveda López, F., Valverde Huincatripay, X., Cárdenas Merino, V., Contreras Sanzana, G. y Valenzuela Ravanal, M. (2020). Liderazgo Directivo Y Cambio Educativo: Análisis De Una Experiencia De colaboración Universidad-Escuela. *Páginas De Educación*, 13(1), 19-41, doi: 10.22235/pe.v13i1.1915

- Aravena, F. y Quiroga, M. (2018). Bicephalous leadership structure: an exploratory study in Chile. *International Journal of Leadership in Education*. 9 July 2018, 1-15, DOI: 10.1080/13603124.2018.1492022
- Benavides, N., Donoso-Díaz, S. y Reyes, D. (2019). Directors at Chilean public schools seen from a performance framework1. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 130–153. <https://doi.org/10.1590/198053146317>
- Cancino, V. & Monroy, L. (2017). *Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. DOI: 10.1590/s0104-40362017000100002
- Cortez, M., Zoro, B. y Núñez, K. (Eds.) (2020). *Aprendizaje profesional situado en la escuela: Herramientas para docentes y líderes educativos*. Valparaíso, Chile: Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Darling-Hammond, L., Campbell, C., Lin Goodwin, A., Hammerness, K., Ling Low, E., McIntyre, A. & Zeichner, K. (2017). *Empowered Educators*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Fromm, G., Olbrich, I. y Volante, P. (2015). Fidelidad de la implementación de prácticas de liderazgo instruccional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 117-134.
- Fullan, M. (2012). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- _____. (2014). *The principal: Three keys for maximizing impact*. San Francisco, CA: JosseyBass.
- _____. (2016). *La dirección escolar: tres claves para maximizar su impacto*. Ediciones Morata.
- Galdames, S. & Gonzalez, A. (2016). The relationship between leadership preparation and the level of teacher's interest in assuming a principalship in Chile. *School Leadership and Management*. DOI: 10.1080/13632434.2016.1209178
- Garay, S., Queupil, J., Maureira, O. Garay, C. y Guiñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del Análisis de Redes: Una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 169-188. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9269
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <http://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- _____. (2012). *School Leadership that Makes a Difference: Lessons from 30 Years of International Research* Ministry of Education Asia Pacific Centre for Leadership and Change Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning. Rome.
- Hallinger, P. & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217. <http://doi.org/10.1086/461445>
- Hallinger, P., Wang, W.-C. & Chen, C.-W. (2013). Assessing the Measurement Properties of the Principal Instructional Management Rating Scale: A Meta-Analysis of Reliability Studies. *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 272–309. <http://doi.org/10.1177/0013161X12468149>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2012). Distributed Leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Horn, A. y Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas, individuo y sociedad*. 15(2), 64-77. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/746/500>
- Ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación del Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Ley N° 20.903 Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de abril de 2016.
- Ley N° 19.070 Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación del Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 1 de julio de 1991.
- Ley N° 20.529 Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, 27 de agosto de 2011.

- Mansilla, J. & Beltrán, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 151-165.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School Leadership That Works: From Research to Results* (1st ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- MINEDUC. (2015). Marco para la buena dirección y liderazgo escolar. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- _____. (2018). Datos abiertos Mineduc. Recuperado de <http://datosabiertos.mineduc.cl/>
- Pashiardis, P. (2012). School leadership still matters. *Commonwealth Education Partnerships*, 91-92.
- Precey, R. & Entrena, M. J. R. (2011). Developing the Leaders We Want to Follow: lessons from an International Leadership Development programme. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 70-83.
- Ortúzar, M., Ayala, P., Flores, C. & Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: nudos críticos e inequidad del sistema. *Calidad en la educación*, (45), 251-287. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200008>
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2017). Jefes de UTP nóveles en Chile: desafíos del Liderazgo pedagógico. *Revista Perspectiva Educacional*. Formación de Profesores. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Octubre, 56(3), 76-97.
- Rivero, R., Hurtado, C. y Morandé, A. (2018) ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la Educación*, 48, 17-49.
- Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267.
- Rodríguez, G. & Gairín, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29. DOI: 10.17583/ijelm.2017.2469
- Rodríguez, S., Cárdenas, C. & Campos, F. (2012). El desarrollo del liderazgo educativo: evidencias de un estudio de historias de vida. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*, 10(1), 44-57.
- Sepúlveda, F. y Aparicio, C. (2017). El desafío de los directores de escuelas chilenas: liderando a partir de un enfoque instruccional hacia un enfoque distribuido. *Revista Gestión de la Educación*, 7(2), 1-19.
- Sepúlveda, F. & Molina, C. A. (2019). Instructional leadership skills of principals and management teams from schools of the Biobío region, Chile: Strengths and challenges. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2). <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.329861>
- Villagra, C., Mellado, M. y Cubo, S. (2018). Relación entre variables mediadoras del desempeño docente y resultados educativos: una aproximación al liderazgo escolar. *Opción*, 34(87), 213-240. ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385
- Volante, P. (2012). Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). (2019). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp. 349-370). Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Weinstein, J. & Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. 13, 52-68.
- _____. (2016). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*. Obtenido de <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>
- Yañez, T. & Rivero, R. (2020). ¿Cuán preparados están los jefes técnicos para ejercer un liderazgo efectivo? Estudio de opinión a partir del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. *Calidad En La Educación*, 52(52), 81. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.667>

INVESTIGACIONES

Trayectorias docentes y *high stakes accountability*:
relatos de profesoras y profesores en Chile¹

Teaching trajectories and high stakes accountability:
chilean teachers' stories

Claudia Carrasco-Aguilar^a

Ximena Veas-Galletti^b

Boris Valdenegro-Egozcue^a

María Maldonado-Mamani^a

^aUniversidad de Playa Ancha, Chile.

claudia.carrasco@upla.cl, boris.valdenegro@upla.cl, maria.maldonado@upla.cl

^bFundación MiColab, Chile.

ximena.veas@micolab.org

RESUMEN

La carrera docente se ha configurado mediante diversas reformas educativas de organismos internacionales. Estas incidieron en Latinoamérica en la promoción del desarrollo profesional docente desde la lógica del mérito individual, y en Chile en un modelo de rendición de cuentas promovidas por políticas sociales neoliberales. En este escenario, el objetivo de investigación fue describir cómo se configuran las trayectorias profesionales de 15 profesoras/es chilenos, en el contexto sociopolítico de la carrera docente actual. La metodología fue cualitativa con aproximación biográfica, mediante entrevistas individuales-narrativas. El diseño, un estudio de casos constituidos por 5 profesores/as, conformando 3 grupos de calificación de la carrera docente (Inicial, Intermedio, Avanzado). Entre las principales conclusiones destaca una narrativa de la motivación vocacional al ingresar a estudiar pedagogía, el miedo al desgaste profesional, el abandono de la carrera docente y el cuestionamiento a la estandarización del trabajo docente, al potenciar una lógica de tecnificación del quehacer pedagógico.

Palabras clave: condiciones de empleo docente, competencia docente, evaluación docente, política educativa.

ABSTRACT

Teaching career has been configured through various educational reforms by international organizations. These influenced in Latin America in the promotion of professional teacher development from the logic of individual merit, and in Chile in a model of accountability promoted by neoliberal social policies. In this scenario, the research objective was to describe how the professional trajectories of 15 Chilean teachers are configured, in the sociopolitical context of the current teaching career. The methodology was qualitative with a biographical approach, through individual-narrative interviews. The design, a case study made up of 5 teachers, forming 3 qualifying groups for the teaching career (Initial, Intermediate, Advanced). Among the main conclusions, a narrative of the vocational motivation stands out when entering to study pedagogy, the fear of professional burnout, the abandonment of the teaching career and the questioning of the standardization of teaching work, by promoting a logic of technification of the pedagogical task.

Key words: teacher employment conditions, teacher competence, teacher evaluation, educational policy.

¹ Este artículo contó con el financiamiento y apoyo de los proyectos: (i) Fondecyt Iniciación N° 11190339, (ii) Fondecyt Regular N° 1240886, (iii) Proyecto ANID Fortalecimiento de Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio 86220041, (iv) FONDO_SCL_01_2023.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos 30 años, las diferentes reformas educativas impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han puesto en el centro al profesorado. Estas han impactado en su desarrollo profesional a través de la instalación de carreras docentes que buscan su profesionalización por medio de sistemas de incentivo y promoción (Murillo, 2005; OCDE, 2017; UNESCO, 2015). En América Latina, la tendencia ha sido promover el mérito individual, lo que si bien ha mejorado el salario del profesorado, ha traído consigo un sistema de incentivos y castigos que ha debilitado el saber pedagógico, exacerbando los dominios didácticos y metodológicos. Estos modelos globales han impactado tanto en la formación inicial como continua (Cuevas, 2021; Cordero y Pedroza, 2021; Cano y Ordoñez, 2021).

A partir de lo anterior, las políticas supranacionales han ido dejando supeditada la noción de calidad educativa a los resultados obtenidos por el profesorado en pruebas estandarizadas (Escribano, 2018). Estas políticas muchas veces no consiguen establecer sistemas de evaluación formativa con un verdadero sentido profesional, que interpele a avanzar desde el entrenamiento hacia el desarrollo permanente (Ávalos, 2011; Libia y otros, 2010). En Chile, este escenario de transformaciones viene instalándose de la mano de diferentes políticas de privatización, desregulación de la carrera docente y rendición de cuentas con altas consecuencias (*high stakes accountability*), como parte de un conjunto de iniciativas amparadas bajo políticas sociales neoliberales (Verger y Normand, 2015). Así, el sistema educativo chileno ha sido reportado en la literatura nacional e internacional como el enfoque Nueva Gestión Pública (*New Public Management - NGP*) más antiguo del mundo (Verger y otros, 2016).

Este contexto sociopolítico introduce algunas preguntas sobre el aprendizaje y desarrollo profesional docente, principalmente ¿cómo son las trayectorias de desarrollo profesional docente en un escenario de altas presiones? Así, el presente estudio buscó describir las trayectorias de 15 profesoras y profesores chilenos que se ubican en diferentes fases de su trayectoria profesional.

2. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y ACCOUNTABILITY EN LA POLÍTICA EDUCATIVA CHILENA

El enfoque de *high stakes accountability*, en su estado más puro o absoluto individualiza al responsable de los resultados educativos, exigiendo para ello sistemas centralizados de evaluación del desempeño del profesorado y de los líderes escolares (Falabella y De la Vega, 2016; Parcerisa y Verger, 2016). La literatura internacional ha mostrado cómo estas políticas impactan en las trayectorias del profesorado a través de la restricción del aprendizaje profesional, concluyendo que, incluso, pueden desembocar en el abandono de la profesión. Desde esta perspectiva, el desarrollo profesional docente corre el riesgo de ser definido como un constante proceso de control externo del ejercicio profesional, con escasa consideración de los aspectos personales, laborales, emocionales y sociales que se atraviesan a lo largo del recorrido profesional (Adams, 2017; Glazer, 2018; Ryan y otros, 2017).

En este contexto, la actual carrera docente chilena, impulsada a través de la Ley N° 20.903 del año 2016, corre el riesgo de reducir el desarrollo profesional a resultados medibles y cuantificables por políticas estandarizadas y de *accountability* (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020; Ruffinelli, 2016; Cavieres y Apple, 2016). Esta carrera docente ha diseñado un itinerario de tramos para el profesorado a través de lo que ha sido denominado como “encasillamiento docente”, ponderando en menor medida la antigüedad de la trayectoria, y en mayor medida, los resultados obtenidos en el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente. Los tramos de desarrollo son: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II, además de un tramo provisorio denominado “Acceso”. En cada tramo existe un aumento salarial. Por su parte, la evaluación docente se basa en los dominios, criterios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), a través de cuatro instrumentos: portafolio, autoevaluación, entrevista de un evaluador par e informe de referencia de terceros. Esto implica, entre otras cosas, la filmación de una clase y la rendición de una prueba de conocimientos. Luego de cada evaluación, el profesorado queda asignado a un nivel de desempeño, y de ello dependerá el encasillamiento en la carrera docente. Los niveles de desempeño son: destacado, competente, básico e insatisfactorio. La evaluación es obligatoria, y el profesorado evaluado como básico o insatisfactorio dos veces seguidas, deberá abandonar la profesión.

Con ello, las diferentes etapas del recorrido profesional podrían quedar definidas tan solo como un momento específico de la carrera docente, perdiendo la oportunidad de analizar la complejidad de los procesos de aprendizaje continuo que atraviesa el profesorado a lo largo de sus trayectorias (Marcelo y Vaillant, 2017; Vezub, 2013). El sistema de evaluación de desempeño de la carrera docente chilena promueve una mirada individualista y de competitividad del desarrollo profesional, orientada bajo principios de privatización, e impactando en el padecimiento de la profesión docente, al diluir el sentido de la labor pedagógica (Ramírez-Casas del Valle y otros, 2022). Este escenario de evaluación exige al profesorado establecer una ruta crítica, puesto que la antigüedad en el servicio profesional docente ya no justifica su permanencia en el sistema educativo (O’Doherty y Harford, 2018).

3. TRAYECTORIAS DOCENTES Y SISTEMAS DE *HIGH STAKES ACCOUNTABILITY*

El modelo de desarrollo profesional de cinco fases elaborado por Huberman (1990), ha sido el más utilizado por la literatura especializada sobre el tema. Este ha sido referenciado por diferentes especialistas contemporáneos para analizar las trayectorias de profesoras y profesores (Bakieva y otros, 2019; Gonzalez y otros, 2017; Imbernon y Canto, 2013; Sánchez-Olavarría, 2020). Este modelo describe una estrecha relación entre la experiencia y los aprendizajes profesionales a través de las siguientes fases: inicio de la carrera, estabilización, diversificación/cuestionamiento, serenidad/conservadurismo y preparación para la jubilación. Sánchez-Olavarría y Huchim, (2015) reorganizan estas fases en tres estadios globales: inicial, intermedio y avanzado. En el estadio inicial habría un período de transición entre la formación inicial y continua que se encuentra cargada de desafíos, incertidumbres y descubrimientos. El estadio intermedio ocurriría cuando el profesorado se estabiliza y avanza hacia el crecimiento, la madurez, la experimentación y la diversificación de su práctica. Finalmente, en el estadio avanzado habría un desprendimiento progresivo de la actividad profesional.

Sin embargo, este modelo no debe ser entendido como un recorrido lineal y universal. No sólo el tiempo determina la fase de desarrollo de un docente, sino la trayectoria que, de forma autónoma y profesional, elige el profesorado entre las diferentes alternativas que se le van presentando en su carrera (Vanegas y Fuentealba, 2019). Las diferentes fases no deben ser leídas como estancos en los cuales categorizar la carrera docente. La alta precarización y descualificación del trabajo docente en los contextos de políticas neoliberales ha ido dificultando la estabilidad y continuidad de su trabajo, por lo que entre el 40% y 50% del profesorado en el mundo suele abandonar la carrera en los primeros cinco años de ejercicio profesional, sobre todo, en países de menor desarrollo (Clarke, 2018; Díaz, 2021; O'Doherty y Harford, 2018). En este sentido, la trayectoria de aprendizaje que proponen las políticas de *accountability* es paradójica, toda vez que conviven las altas exigencias hacia la profesión docente, con la elevada escasez de profesores en el mundo (Clarke, 2018).

Por lo anterior, y a partir de un análisis crítico de las fases del modelo de desarrollo profesional docente propuesto por Huberman (1990), se puede concluir que, si bien el tiempo es un factor relevante para comprender las trayectorias docentes, no es suficiente. Las trayectorias del profesorado suponen la participación de estos en diferentes escenarios y contextos, tanto locales, como globales (Vanegas y Fuentealba, 2019). Estos escenarios se encuentran atravesados por múltiples eventualidades que deben ser sorteadas a lo largo del ejercicio profesional, para lo cual, el profesorado se vale tanto de su propia experiencia, como de la formación que recibe (Sánchez-Olavarría y Huchim, 2015).

En este contexto, son múltiples los factores que impactan en el desarrollo profesional y en los aprendizajes continuos, determinando de este modo las trayectorias docentes. Es así como, si bien las trayectorias son afectadas por las políticas y planes estratégicos, también son impactadas por las experiencias de colaboración entre el profesorado, (Ávalos, 2007), los espacios de aprendizaje informal (González-Sanmamed y otros, 2019; Gairín y otros, 2020), el entorno y las redes personales de aprendizaje (Gutiérrez y Becerra, 2014), las oportunidades de reflexión sobre su propia práctica (Muñoz y Garay, 2015; Mendoza y Roux, 2016; González-Weily otros, 2014), entre otros aspectos de tipo cognitivos, afectivos y sociales (Nieva y Martínez, 2016; Castro y otros, 2012; Vaillant, 2016; Zambrano, 2005).

Asimismo, las trayectorias también son impactadas por algunos efectos sociológicos de las políticas educativas. Tanto el estatus como el reconocimiento docente han sido reportados en la literatura como factores decisivos para la profesión docente, y, por lo tanto, para su desarrollo profesional (Clarke, 2018). Un estudio realizado en Chile mostró que tanto el profesorado como las familias consideran que el contexto nacional de *accountability* ha impactado en la pérdida de respeto y reconocimiento social del rol docente, tecnicando su trabajo (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019). Al analizar el estatus en la profesión docente, Clarke (2018) concluye que los recorridos docentes producen subjetividades, identidades y prácticas específicas, que tensionan la verdadera profesionalización del profesorado, impactando en las decisiones y quehacer actual y futuro.

4. METODOLOGÍA

Se desarrolló una investigación cualitativa con una aproximación biográfica que buscó recoger elementos de tipo personales, emocionales y experiencias subjetivas, a la vez que buscó reconocer las estructuras sociales en que estos se dan (Bien y Selland, 2018). Para

ello, se realizaron entrevistas individuales narrativas (Salgado, 2007), en las cuales se produjo información sobre las experiencias académicas y profesionales, desde el ingreso a la universidad hasta el momento actual. Se abordaron las apreciaciones sobre la política de carrera docente, su trabajo en la actualidad y las expectativas de futuro.

La selección y organización del profesorado entrevistado siguió un diseño de estudio de casos. Cada caso estuvo constituido por un grupo de cinco profesores y profesoras, conformando un total de tres grupos según la clasificación de carrera docente propuesta por Sánchez-Olavarría y Huchim (2015): (i) Caso 1. Inicial: cinco profesores que llevaban seis o menos años trabajando en el sistema educativo, (ii) Caso 2. Intermedio: cinco profesores que llevaban entre siete y 19 años, y (iii) Caso 3. Avanzado: cinco profesores que llevaban 20 años o más. La organización del diseño a través de estos tres casos permitió valorar en el análisis el peso de la antigüedad en las trayectorias.

Las características específicas del profesorado que participó del estudio se resumen en la Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3. Para seleccionar al profesorado, se inició el procedimiento con un muestreo por voluntarios contactando a diferentes centros públicos educativos de primaria y secundaria, para avanzar hacia un muestreo en cadena o bola de nieve, finalizando una vez que se dispuso de los elementos necesarios para construir una teoría comprensiva y convincente sobre el tema investigado (Martínez-Salgado, 2012). De este modo, si bien se realizó un total de 32 entrevistas, por medio de un muestreo teórico se seleccionaron solo 15 para este análisis. Se eligieron las entrevistas de docentes que hubieran estudiado el pregrado en la universidad, que los años de antigüedad laboral fueran ininterrumpidos, que se hubiesen evaluado al menos una vez y que trabajaran actualmente en colegios públicos de la zona central de Chile.

El análisis se realizó al interior de cada caso, considerando las trayectorias como un solo discurso colectivo que se erige en torno a nudos interpretativos de sentido sustentados en un relato polifónico (Cortán, 2013). Los resultados se presentan a través de un análisis intra-caso acompañado de solo algunas citas textuales que aporten evidencias, ya que la extensión del artículo no permite mostrar todas las citas que ayudaron a saturar los análisis. Estos se han organizado a través de tres momentos en cada trayectoria polifónica: inicios de la carrera, el momento actual y proyecciones futuras. El contraste y teorización del análisis inter-caso se presenta en el apartado de discusiones y conclusiones del estudio.

Finalmente, los resguardos éticos se relacionaron con la firma de consentimientos informados en los que se aseguró al profesorado la voluntariedad de participación, así como la confidencialidad de la información. Los procedimientos éticos de este estudio han sido resguardados y monitoreados por el comité de ética académico de la Universidad de Playa Ancha en Chile.

Tabla 1. Características Caso 1. Estadio Inicial 1 a 6 años

<i>Formación inicial</i>	<i>Sexo</i>	<i>Años docencia</i>	<i>Nivel</i>	<i>Encasillamiento</i>	<i>Ev. Docente</i>
Profesor Ed. Básica Mención Matemática	Masculino	3	Primaria	Inicial	Competente
Profesor Ed. Física	Masculino	6	Primaria	Acceso	Básico
Profesora Ed. Básica Mención Matemática	Femenino	4	Primaria	Inicial	Competente
Profesora de Lenguaje	Femenino	3	Primaria y Secundaria	Acceso	Básico
Profesor de Historia y Geografía	Masculino	5	Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)	Inicial	Competente

Tabla 2. Características Caso 2. Estadio Intermedio 7 a 19 años

<i>Formación inicial</i>	<i>Sexo</i>	<i>Años docencia</i>	<i>Nivel</i>	<i>Encasillamiento</i>	<i>Ev Docente</i>
Profesora de Tecnología	Femenino	11	Secundaria	Temprano	Básica
Profesor de Lenguaje	Masculino	12	Secundaria	Avanzado	Competente
Profesor de Ed. Física	Masculino	10	Primaria	Temprano	Destacado
Profesora de Inglés	Femenino	11	Primaria y Secundaria	Temprano	Básica
Profesor de Matemática	Masculino	12	Secundaria	Experto 1	Destacado

Tabla 3. Características Caso 3. Estadio Avanzado 20 años o más

<i>Formación inicial</i>	<i>Sexo</i>	<i>Años docencia</i>	<i>Nivel</i>	<i>Encasillamiento</i>	<i>Ev Docente</i>
Profesora de Lenguaje	Femenino	20	Secundaria	Temprano	Competente
Profesora de Francés y Lenguaje	Femenino	36	Secundaria	Avanzado	Competente
Profesora Ed. Básica Mención Matemática	Femenino	23	Primaria	Avanzado	Competente
Profesora Ed. Básica Mención Historia y Ciencias Sociales	Femenino	20	Primaria	Avanzado	Destacada
Profesora de Biología	Femenino	36	Secundaria	Avanzado	Competente

5. RESULTADOS

5.1. CASO 1. TRAYECTORIAS DEL PROFESORADO EN ESTADIO INICIAL

Dentro de las motivaciones para estudiar pedagogía destaca la presencia de algún docente en la etapa escolar reconocido como modelo, así como diferentes experiencias escolares y el amor por los conocimientos. A esto, se suman motivaciones altruistas que buscan impactar a través de la educación, en un proyecto social de equidad y justicia social. Estas motivaciones vienen de reflexiones, experiencias de vida, expectativas futuras sobre su rol en la sociedad, entre otras.

Tuve buenos referentes. Por ejemplo, en el colegio. Como mi profe de Lenguaje, por ejemplo, que fue mi profe jefe; y los dos profes de Matemáticas que tuve, que en verdad eran muy, muy buenos (...) Yo dije, “no, tengo que estudiar pedagogía”. Y eso fue el día de mi Licenciatura de cuarto medio (Profesor Educación Básica Mención Matemática, estadio Inicial).

¿Cómo podría yo contribuir también a la sociedad, con algo que pudiese ser yo? Entonces, el tema de Educación Física, como profesor, como formador, desde mi experiencia, me llevó a tomar la decisión (Profesor Educación Física, estadio Inicial).

Posteriormente, en los estudios universitarios, uno de los aspectos que más destaca en las experiencias de este grupo de docentes, son los aprendizajes de las diferentes prácticas curriculares. El profesorado contrasta la formación teórica recibida con las experiencias prácticas, destacando el peso que el tutor profesional tuvo en sus procesos de aprendizaje profesional y vocacional, es decir, el docente que recibe al estudiante universitario en los colegios de práctica. Esta figura aparece como un formador que impacta en el inicio de la construcción de la identidad docente.

Las primeras asignaturas que tuve de pedagogía las encontraba sumamente tediosas, “oh, qué aburrido”, me daba mucha lata las lecturas. No me gustaba mucho, porque había que analizar el currículum, todo ese tipo de cosas (...) Pero me tocó la primera práctica en un colegio con un séptimo básico. Y me acuerdo que, primero yo llegué y como que no estaba muy contenta, estaba, así como “ya, es para salir del cacho ahí”. Pero la cosa es que me tocó un muy buen profe y ahí, conversando hartito con él, me empezó a llamar la atención. Él hablaba con mucho amor de su carrera y fue como “ya, voy a intentarlo”, para no ser tan amargada (Profesora de Lenguaje, estadio Inicial).

Una vez iniciado el recorrido laboral, el profesorado reconoce el valor e impacto de sus compañeras y compañeros de trabajo, lo que denominan como “ambiente laboral”. Así también, hacen referencia a las fases iniciales de formación de familia y el necesario apoyo de estas. En estas primeras experiencias, hay relatos de acogida por parte de colegas en estadios más avanzados.

Cuando llegué recién, ya de partida como que los profes igual son súper, o por lo menos, en el colegio, fueron súper acogedores en el sentido de “oh, un profe recién

salido”, que se yo (...) Fue muy, y en ese año pasaron muchas cosas también, en verdad. Como que conocí a mi pareja, entonces, fue, de hecho, en el momento en que nos conocimos, fue un apoyo súper fuerte (Profesor Educación Básica Mención Matemática, estadio Inicial).

Respecto de la política de carrera docente, algunos debieron esperar algunos años para poder evaluarse. Destaca al respecto el relato de un docente que señala que apenas pudo evaluarse lo hizo, aunque con poca claridad de lo que significaba. Señala que lo hizo porque, al estar recién iniciando la carrera, el riesgo que debería enfrentar en relación con los resultados de esta evaluación, era bajo.

A mí me llamaron para que supiera las horas de la profesora de Historia. Y, después, me dieron las horas para trabajar el año siguiente. Y ese fue mi primer año como trabajando a contrato, a contrata más que nada [refiriéndose a un contrato de plazo fijo]. Y, también, el primer año que me evalué (...) Al final, sentí que era un compromiso nomás; hacerlo porque tenía que hacerlo no más. Ya me había, ya me había, como literalmente, como metido en el cacho, ya me había inscrito, entonces no podía desinscribirme a esa altura. Y, también, lo sentí como “bueno, si es primer año, lo más malo que puede ser que salga Insuficiente”. Y me da como, la más vergüenza que tenía, que sentía, que saliera Insuficiente (Profesor de Historia y Geografía, estadio Inicial).

En el momento actual, el profesorado es crítico de la formación inicial recibida en la universidad, así como de las herramientas con las que cuentan para el ejercicio profesional. En este contexto, señalan que muchos de los aprendizajes profesionales los han adquirido en la experiencia de trabajar en colegios. Respecto de la carrera docente, el profesorado ha desarrollado relatos críticos del proceso de evaluación, del instrumento con el que se evalúa, de la estandarización de la política pública, y del encasillamiento al que lleva la carrera docente.

A nosotros nos enseñan todo lo teórico, ni siquiera sabía cómo rellenar el libro (...). Al trato con los apoderados, o incluso el rol mío como profesora jefa, yo no tenía idea. Eso no te lo enseñan en la universidad, y en los colegios tampoco lo enseñan tanto, al menos en los dos colegios que he estado. Es como que uno lo va aprendiendo en el camino (...). Sufrí mucho con la evaluación. Pero es como demasiado estándar, eso es lo que me percibí: no se acomoda a realidades más complejas (Profesora de Lenguaje, estadio inicial).

Si en el trabajo que hago, ayudo a alguien, como que me siento, como más que nada, satisfecho. Más allá que sea Competente, Insatisfactorio, o como sea. En realidad, son, literalmente, son estereotipos, calificaciones que hacen, o sea, encasillamientos que van haciendo (Profesor de Historia y Geografía, estadio Inicial).

Finalmente, las proyecciones futuras del profesorado son bastante diversas. Aparecen elementos vinculados con carreras docentes verticales a través de la expectativa de ocupar cargos de gestión; mientras que, en otros casos, presentan aspiraciones a continuar dando

clases en el aula, e incluso, en la misma escuela en la que trabajan actualmente. Estas proyecciones conviven con relatos en los que se evidencia que la política de carrera docente implicaría un desgaste de la profesión, por lo que algunos han dudado si es posible mantenerse en el sistema por más de 15 años.

De hecho, ya estoy buscando nuevos rumbos y horizontes, porque es sumamente desgastante estar en una escuela así. (...) Pero, así como en concreto, así ¿cómo te ves aquí a 10 años? como criando vacas, ovejitas [ríe]. No, mentira, UTP [Jefe de Unidad Técnico Pedagógica] (Profesora Educación Básica Mención Matemática, estadio Inicial).

Y, como proyección laboral, mira en el tema del colegio, a mí me gusta el colegio rural y yo creo que no me gustaría salir de allá (Profesor Educación Física, estadio Inicial).

Pese a existir una amplia diversidad de expectativas laborales futuras, lo que comparte este grupo de docentes es la necesidad de continuar formándose en espacios de educación formal, valorando el peso de estos en el desarrollo profesional. Muchos de ellos proyectan sus futuros laborales en concordancia con continuidad de estudios, articulados con el quehacer docente.

Me gusta mucho la literatura chilena, quiero seguir aprendiendo de eso, pero para poder seguir en el área más pedagógica y poder ayudar a todos estos chiquillos, siento que debería seguir por el área de la educación, ya sea desde alguna didáctica o el área diferencial (Profesora de Lenguaje, estadio Inicial).

5.2. CASO 2. TRAYECTORIAS DEL PROFESORADO EN ESTADIO INTERMEDIO

Dentro de las motivaciones para estudiar la carrera universitaria, se señala el gusto por la pedagogía y algún área disciplinaria específica, la función social del docente, así como aspiraciones instaladas tempranamente en los diferentes contextos familiares.

De niña yo creo que me gustó la función que cumplió un profesor. La encontré muy linda, el fin que tiene el profesor, de educar (Profesora de Inglés, estadio Intermedio).

Por medio de la Matemática yo también le podía enseñar otros conceptos, otros valores a los jóvenes, a los estudiantes (Profesor de Matemáticas, estadio Intermedio).

Respecto de la formación inicial, uno de los aspectos más destacados por el profesorado son las experiencias prácticas. Algunos destacan que tuvieron profesores universitarios conectados con un modelo de teoría sobre la práctica, o que eran ejemplos a seguir porque tenían experiencia profesional. Otros, valoran los programas de estudio de sus universidades, centradas en un trabajo de prácticas tempranas.

Yo tuve la buena experiencia que tuve buenos mentores, profesores que siempre ellos decían que, no por ser profesores de la universidad, se tenían que olvidar de hacer clases en los colegios (Profesora de Inglés, estadio Intermedio).

Fue genial, porque la [nombra la universidad en que estudió], como tiene el proceso de hacer las ayudantías tempranas, los acercamientos tempranos. Entonces, francamente, estaba decepcionada de mi carrera en sí, de lo que es Tecnología, pero el hacer las prácticas tempranas, me enamoraba y después me fui enamorando de todo lo que me enseñaban, en realidad (Profesora de Tecnología, estadio Intermedio).

Ya una vez trabajando en el sistema educativo, este profesorado señala que sus primeras necesidades de aprendizaje tuvieron que ver con la inclusión educativa y atención a la diversidad. En este sentido, el profesorado indica que tuvo que prepararse para una enseñanza dirigida a promover aprendizajes en todo el estudiantado, aprendiendo a planificar la docencia en contextos educativamente diversos y desafiantes.

Uno hace las clases y trata de abarcar a la mayor cantidad posible de estudiantes, que entiendan. Pero también hay estudiantes que les cuesta un poco más, entonces tuve que prepararme en eso, prepararme (Profesor de Matemáticas, estadio Intermedio).

Por otro lado, uno de los aspectos más relevantes para este grupo de docentes es el aprendizaje continuo. Para este profesorado, la educación va sufriendo aceleradas modificaciones en el tiempo, lo que los obliga a actualizarse, estudiar y mantenerse informados sobre diferentes aspectos que pueden ayudarles con su práctica educativa. Al respecto, en el momento actual existe una alta valoración de instancias de aprendizaje y desarrollo profesional de tipo formal, pero que se conectan con las necesidades de formación a las que los interpela la realidad escolar en la cual trabajan.

La pedagogía, en los once años que yo he estado, desde que entré a lo que estoy ahora, ha tenido una metamorfosis año a año. Se ha cambiado, se ha reestructurado, las clases han cambiado, entonces la información es mucha en la educación y todos los años va sumando. Por ende, lo más lógico es que, si yo estudio, lo debo practicar, lo debo trabajar (Profesor de Educación Física, estadio Intermedio).

En concordancia con lo anterior, también existe una alta valoración de los aprendizajes desarrollados a partir de la propia experiencia. Para este profesorado, es la práctica educativa permanente y el ejercicio del rol docente lo que determina los aprendizajes profesionales más relevantes. En este sentido, se destaca el tiempo como un elemento formador, señalando que los primeros años de trabajo son claves. Sin embargo, no se trata solo de un aprendizaje experiencial. Este grupo de docentes destaca la necesidad de tener espacios de reflexión sobre la propia práctica, y reconocen el valor que estos espacios tienen para el desarrollo profesional. Por eso, son críticos cuando estos espacios son escasos en los colegios.

Por más que yo leyera y reconociera ciertas cosas el comprender, el comprender, me lo dio más la práctica que el estudio (Profesor de Educación Física, estadio Intermedio).

Fuimos diez profesores observados, y fui yo una. Y en esa observación, se hace como un análisis de las fortalezas, debilidades, como un análisis FODA de tu ejercicio docente. Y, personalmente, fue bastante como decisivo en el tema de que ya estaba, no

sé si perdí el interés, pero como que estaba haciendo las cosas de rutina y no estaba haciendo cosas como más diversas, para llamar la atención de mis alumnos. Entonces, eso fue como que me impulsó a tomar talleres de Scratch, a buscar más educación (Profesora de Tecnología, estadio Intermedio).

Junto con la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica, destaca la valoración por el trabajo colectivo y colaborativo. El aprendizaje de las experiencias de los colegas en las escuelas se reconoce como espacio de desarrollo profesional, destacando en ello, la necesidad de promover y mantener el diálogo, el encuentro y la cohesión. Además, la relación con el estudiantado también es identificada como una fuente de aprendizaje continuo.

Cuando encuentras un equipo, en el cual yo estoy ahora, te encuentras con un equipo cohesionado, un equipo capaz y además también que tienen una voluntad de enseñanza que supera la enseñanza normal hacia los niños, sino que también hacia los propios colegas, yo creo que ese ha sido el mayor facilitador que he tenido (Profesor de Educación Física, estadio Intermedio).

Yo diría que llevo diez años ejerciendo y aún sigo aprendiendo cada día de mis alumnos (Profesora de Tecnología, estadio Intermedio).

En contraposición al anhelo y trabajo para un aprendizaje basado en la práctica y desde la colaboración, el profesorado identifica a la política pública como un obstaculizador en el desarrollo profesional docente. La crítica se dirige específicamente hacia la política de carrera docente y al sistema de evaluación del desempeño. El procedimiento de evaluación se encontraría deslegitimado en los relatos del profesorado, quienes consideran que no da cuenta de la calidad de la docencia, debido a que evaluaría más bien la capacidad de rendir cuentas más que del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, cuestionan que se realice en un solo momento del año, acusando una baja contextualización.

Al final, uno se prepara para la evaluación docente, no para el trabajo, no para ser mejor en el trabajo, a eso quiero llegar. Creo que, si hacemos un poco, aquí hacemos la división que la evaluación docente, la carrera docente, todo lo que expresa eso a nivel cuantitativo, que no habla de la calidad de un profesor, sino que te habla de la calidad de un documento (Profesor de Educación Física, estadio Intermedio).

Yo creo que no mide lo que es una clase, lo que es un... La trayectoria docente. No me gusta mucho la evaluación a mí. La encuentro, como que es, no sé cómo decir, como una mentira (Profesora de Inglés, estadio Intermedio).

Respecto de las expectativas de futuro, este profesorado construye relatos en torno a una carrera docente vertical; a través de cargos de apoyo técnico y directivo. Esta proyección tiene que ver fundamentalmente con participar del proceso educativo desde lugares de toma de decisiones política y técnicamente relevantes. De todos modos, aparecen relatos de decepción del sistema educativo, que introducen dudas respecto de la posibilidad de mantenerse en el ejercicio profesional.

Quiero lograr más cosas. Por ejemplo, estar en lugares más, donde poder tomar mejores decisiones, decisiones para la educación, para el bien de la comunidad. (...) Hacer el curso de director, de ahí postular a ser director (Profesor de Matemáticas, estadio Intermedio).

Yo cada día veo a más personas que están dejando las carreras de pedagogía, ya no quieren ser profesores por el mismo tema, por la decepción (...) yo he visto colegas que ya llevan muchos años y están cansados, ¿cómo van a cumplir en realidad? (Profesora de Inglés, estadio Intermedio).

5.3. CASO 3. TRAYECTORIAS DEL PROFESORADO EN ESTADIO AVANZADO

En este grupo, todas las profesoras son mujeres. Dentro de las motivaciones para estudiar la carrera universitaria, destaca un interés temprano inspirado, en algunos casos, por alguna historia o modelo familiar. A pesar de esto, algunas profesoras debieron luchar contra las expectativas familiares respecto de su futuro profesional, ya que sus familias no estaban de acuerdo con esta elección.

Decidí estudiar pedagogía porque mi abuela era profesora rural y siempre me llamó la atención. Aunque mi papá, por él, hubiese estudiado veterinaria. Y cuando supo que yo postulé y quedé en la carrera de pedagogía, mi papá no me habló durante un año (Profesora de Lenguaje, estadio Avanzado).

En el comienzo laboral aparecen sentimientos de miedo e inseguridad, pero también, otros de tranquilidad; lo que tiene que ver con la sensación de estar o no preparadas para este trabajo. En todos los casos, se aprecia una alta inestabilidad laboral, a través del trabajo simultáneo en diferentes colegios.

Sí, el primer día, porque típico uno va a una entrevista y te dicen “ya, quedó usted, el lunes empieza a trabajar”. Ese domingo yo me sentía como si fuera primera vez al colegio, pero como chica, como si tuviera 10 años otra vez. Y yo pensaba, “y de qué le voy hablar a los niños, y se irán a portar bien, y ¿me irán a escuchar?”. Tenía mucho, mucho, mucho miedo, mucho estrés, casi no pude dormir (Profesora Educación Básica Mención Matemáticas, estadio Avanzado).

Trabajando en cinco colegios distintos: el día lunes iba a un lugar, el martes a otro. Así que tenía que, tuve, he tenido mucha paciencia (Profesora de Francés y Lenguaje, estadio Avanzado).

En este inicio laboral, lo que más destaca en los relatos es el aprendizaje desde la experiencia, y el que obtuvieron a partir de la interacción con sus compañeros de trabajo. Los aprendizajes profesionales desarrollados en los primeros años se reconocen como determinantes en el desarrollo profesional y desempeño posterior. La experiencia laboral de los primeros años es identificada como una experiencia formadora profesionalmente, lo que lleva a que este profesorado critique algunos aspectos de su formación inicial universitaria. Entre ellos, lo que más cuestionan es la escasa información que dicen haber

recibido sobre los procedimientos administrativos; aunque valoran la formación sobre evaluación y planificación curricular.

En el [nombra un colegio] la jefa UTP me enseñó mucho, mucho de lo que sé yo, hoy día. Y yo creo que esa es la base de todo lo que yo trabajo hoy en día, esa escuela (...) Fueron aciertos en la universidad como elaborar una evaluación, una prueba, cómo evaluarla, cómo ponerle nota, cómo planificar los contenidos, cómo trabajarlos, cómo pararse frente a los alumnos (...) Pero cuando uno llega al mundo laboral, te piden otras cosas. Nadie te enseña a hacer una reunión de apoderados, o nadie te dice que el libro de clases tú tienes que llenarlo con tales datos, la asistencia se pasa de esta forma, la subvención (...) Ese tipo de cosas, como todo lo administrativo de un establecimiento, no te lo enseña nadie (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

Respecto de la política de carrera docente, las profesoras señalan que en un primer momento accedieron a la evaluación de desempeño por diferentes motivaciones. Algunas, por obligación y sin comprender de qué se trataba, mientras que otras, incluso rindieron evaluaciones complementarias para acceder a un mayor beneficio económico.

Las tres veces he salido Competente, di la prueba AVDI, que es una prueba de conocimientos de especialidad que tuve. Me fue muy bien y me pagaban un dinero, una especie de bono (Profesora de Francés y Lenguaje, estadio Avanzado).

Yo, cuando entré a la Corporación [administración pública], el primer año me tuve que evaluar. Fue así como de “ah, no tenía idea ni lo que era” (...). Y entré y tuve que “ah, ya”. Y para mí era como hacer un trabajo de la Universidad (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

Respecto del momento actual, las profesoras expresan una alta motivación por las tareas de docencia, aunque manifiestan estar cansadas. Lo que más les cansa es el trabajo burocrático vinculado con la organización de evidencias y registros sin que tengan claridad respecto de los fines de los mismos.

Yo creo que, así, yo me siento a gusto en el lugar donde estoy trabajando. Hay cosas que me molestan, como la burocracia, pero la tenemos que hacer igual (...) Porque te piden para ayer documentación, papeles, registros y miles de cosas que hay que registrar, registrar, registrar. Y después, no ve un resultado de eso. Te piden papel, te piden papel, y tú no sabes para qué, porque al final tú no sabes para qué te pidieron ese trámite, ese registro. Eso, yo creo, que es un obstaculizador inmenso (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

Otra fuente de cansancio y malestar es la política de carrera docente, y específicamente, la evaluación del desempeño. Esta es descrita como un procedimiento estresante, y cuestionan su periodicidad. El hecho de evaluarse obligatoriamente de forma continua es significado como una política de presiones con consecuencias punitivas. En general, no consideran que haya un impacto positivo en el desarrollo profesional docente; aunque

reconocen que el sistema de encasillamiento ha implicado un aumento salarial. De este modo, la política de carrera docente es signficada como un sistema de rendición de cuentas con escaso impacto en la calidad educativa, competitivo e individualista, a lo que se suma una sensación de devaluación y escaso reconocimiento social de su trabajo.

Si hay una cantidad de evaluaciones que ha hecho un profesional de la educación, en donde ha obtenido resultado de Competente a Destacado, ¿que no lo sigan evaluando! ¿Para qué? ¿Cuál es el afán? (...) Fíjate cómo sería el nivel de estrés, que en uno de los portafolios que hice, que había que imprimir en ese tiempo y se me echó la impresora. No dormí en toda la noche, fui a entregar mi portafolio en pijama (Profesora de Francés y Lenguaje, estadio Avanzado).

El impacto que tuvo fue económico, mi sueldo en el encasillamiento en que quedé (...) Yo creo que la carrera docente, más que nada, hace que, como que seas más individualista. Yo siento que lo que nos falta es, y no de parte del profe, sino que, de parte de la comunidad, de nuestros sostenedores y de la sociedad en sí, es un compromiso con la educación. Yo creo que valorar la educación y lo que hacemos nosotros como profes, porque nos ven como cualquier cosa (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

Si la evaluación docente es un instrumento que se justificó como proyecto para mejorar la calidad en la educación, hace harto tiempo ya, yo digo ¿no hay gente que monitoree si efectivamente eso se está dando? (...) Esa visión de la educación, como de algo de competencia, o no de algo colaborativo, es lo que dificulta más que favorece al avance de lo que es educación (Profesora de Biología, estadio Avanzado).

Respecto de cómo proyectan el futuro, las profesoras de este grupo tienen aspiraciones vinculadas a formarse en los nuevos desafíos que les ha presentado la época actual, pero también, con un deseo de generar mayores oportunidades con sus estudiantes, en términos de mayor equidad socioeducativa.

Quiero proponerme hacer clases por Classmrom, por Facebook en vivo. Cosas así, porque también hay que innovar. Eso yo no lo domino y hay que hacerlo (Profesora Educación Básica Mención Matemáticas, estadio Avanzado).

Me gustaría, por ejemplo, tal vez Comunicación Efectiva. Tal vez un poco más de estrategia, ahora que a todos nos ha tocado el tema de la tecnología (Profesora de Lenguaje, estadio Avanzado).

Quiero estudiar Psicopedagogía. Por una cuestión de que, en la escuela, nosotros igual tenemos bastantes niños PIE [Programa de Integración Escolar] (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

Por su parte, existe diversidad de intereses y proyecciones que van desde el abandono de la profesión docente en el aula escolar, hasta aspiraciones de movilidad vertical. En general, aparece un relato que muestra que, al acercarse al final de la trayectoria, se generan

ciertas tensiones e inquietudes en la proyección que no se encuentran del todo resueltas: trabajar hasta jubilarse v/s retirarse antes; ascender a cargos de gestión v/s continuar en el aula; enfrentar una próxima evaluación como forma de movilidad en la carrera docente v/s no volver a evaluarse. Esta última tensión pareciera resolverse a favor de la idea de no continuar transitando en los tramos que ofrece la política de carrera docente, por lo que esta se encontraría lejos de constituir una motivación de desarrollo profesional.

Yo no quería estar de profesora de aula hasta jubilada, decía. Porque he visto colegas que, con los años, una se va colocando más mañosa, o tolera menos, o se enferma. Y yo decía “no quiero estar en aula hasta jubilada”. Pero, por eso, estudié Currículum y Evaluación (...) para ser jefa de UTP (...) (Profesora Educación Básica Mención Matemáticas, estadio Avanzado).

Yo creo, que ya estoy *ad portas* de irme. Y me toca este año, de nuevo, hacer evaluación docente. Y, la verdad, es que no sé si quiera hacerlo, porque, finalmente, ese aspecto de mi vida no me ha traído réditos (Profesora de Francés y Lenguaje, estadio Avanzado).

Yo creo que, después de los 50, ya voy a estar agotada con todas las cosas que hago. (...) No sé si quiero avanzar a Experto 1, no está dentro de mis proyecciones (...) (Profesora Educación Básica Mención Historia y Ciencias Sociales, estadio Avanzado).

6. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

El profesorado en estadio Inicial posee motivaciones altruistas detrás de la decisión de estudiar pedagogía lo que se mantiene en el tiempo; y destaca la experiencia práctica de la Formación Inicial Docente (FID) como un eje central para sus aprendizajes profesionales. Son críticos respecto de la FID, señalando que han sido los años de ejercicio profesional los que les han permitido aprender realmente a ser docentes. Reconocen el lugar de relevancia de otras personas como tutores y compañeros de trabajo, e identifican, en sus relatos, ciertas tensiones derivadas de la relación entre proyectos familiares y profesionales.

Por su lado, el profesorado en estadio Intermedio comparte con el grupo anterior el énfasis vocacional en la decisión de estudiar pedagogía, así como la valoración de las experiencias prácticas en la FID. En sus primeros años de ejercicio profesional señalan que la principal tensión fue la amplia diversidad del estudiantado y las escasas herramientas con que contaban para ello. A partir de estas percepciones, se construye una alta valoración hacia la formación continua y experiencia acumulada, como oportunidad de desarrollo profesional. El tiempo, la reflexión individual y colectiva y la relación positiva con sus estudiantes, son reconocidos como elementos claves para el aprendizaje profesional.

Finalmente, el profesorado en estadio Avanzado narra historias de luchas y contradicciones respecto de sus motivaciones vocacionales para estudiar pedagogía, reconociendo sentimientos de miedo, inseguridad y tranquilidad al mismo tiempo, en el inicio de la profesión. En todas destaca una alta rotación e inestabilidad laboral al comienzo. Al igual que los grupos anteriores, reconocen en el ejercicio profesional de los primeros años, el mayor valor para el aprendizaje sobre el quehacer, siendo críticos de la FID.

En el caso del profesorado en estadio Inicial, en sus inicios, la evaluación docente aparece como una experiencia nueva que genera curiosidad, y que, a la vez, es poco clara. Este relato se va volviendo más crítico a medida que avanzan en sus trayectorias, cuestionando tanto los instrumentos de evaluación como la estandarización de la política pública que lo engloba.

Por su lado, el profesorado en estadio Intermedio cuestiona a la política pública, señalándola como un obstaculizador en el desarrollo profesional docente, deslegitimando tanto la política de carrera docente como el sistema de evaluación del desempeño.

Finalmente, el profesorado en estadio Avanzado señala tener un mayor desgaste laboral, pese a mantener alta su motivación por las tareas de docencia. Se trata del grupo que construye la mayor crítica a las políticas educativas, y específicamente, a la experiencia de tecnificación, intensificación, sobre burocratización y descontextualización, de la política de carrera docente y el sistema de evaluación. La evaluación docente es cuestionada por su sentido punitivo, competitivo e individualista, y cuestionan que exista en esta la capacidad de ser un mecanismo que permita elevar la calidad educativa. Pese a reconocer positivamente el aumento salarial, la política de carrera docente es descrita como una política de altas presiones, que no colabora con el desarrollo profesional ni permite mejorar el estatus de la profesión.

Respecto de las proyecciones futuras, el profesorado en estadio Inicial posee una amplia diversidad de proyecciones futuras, aspirando a trayectorias verticales o continuidad en el lugar de trabajo y el aula. Este grupo augura un aumento en los niveles de desgaste de la profesión, para lo cual, responsabilizan al impacto de la política de carrera docente. Pese a ello, se proyectan con entusiasmo hacia procesos de formación continua.

Por su parte, el profesorado en estadio Intermedio comparte con el anterior la proyección de trayectorias verticales, aspirando a participar de forma activa en la toma de decisiones. Asimismo, este grupo también advierte sobre un futuro incierto a partir del desgaste laboral, aunque son más explícitos respecto de sus temores y aprehensiones por el alto número de docentes que abandonan el ejercicio de la profesión.

Finalmente, las profesoras en estadio Avanzado presentan la formación continua articulada con su quehacer, y al igual que los grupos anteriores, proyectan trayectorias verticales, aunque algunas han pensado en abandonar la docencia. En este grupo, imaginar el futuro consiste en un ejercicio cargado de diferentes tensiones. Los contrastes entre los tres grupos se presentan en la Tabla 4.

Tabla 4. Contraste de casos

	<i>Estado inicial</i>	<i>Estadio intermedio</i>	<i>Estadio avanzado</i>
<i>Inicio</i>	<p>Motivaciones vocacionales altruistas.</p> <p>Valoración de la experiencia práctica en la FID.</p> <p>Ejercicio profesional y compartir con otros como desarrollo profesional.</p>	<p>Alta vocación por elección de la carrera.</p> <p>Valoración de la experiencia práctica en la FID.</p> <p>Tensión por la amplia diversidad del estudiantado.</p> <p>Alta valoración hacia la formación continua y experiencia acumulada.</p>	<p>Historias de luchas y contradicciones en sus motivaciones vocacionales iniciales.</p> <p>Alta rotación e inestabilidad laboral inicial.</p> <p>Alta valoración del ejercicio profesional de los primeros años.</p>
<i>Momento actual</i>	<p>Creciente crítica a la evaluación docente como mecanismo de estandarización de la política pública.</p>	<p>Política pública como obstaculizador en el desarrollo profesional docente.</p> <p>Deslegitimación de la política de carrera docente y sistema de evaluación del desempeño.</p>	<p>Elevada crítica a las políticas educativas: tecnificación, intensificación, devaluación del rol, sobre burocratización y descontextualización de la política de carrera docente y el sistema de evaluación.</p> <p>Cuestionamiento al sentido punitivo, competitivo e individualista de la evaluación docente.</p> <p>Reconocimiento al aumento salarial.</p> <p>Alto desgaste laboral, pese a alta motivación</p>
<i>Proyecciones</i>	<p>Trayectorias verticales y aspiraciones de continuidad en el lugar de trabajo.</p> <p>Auguran aumento en los niveles de desgaste.</p> <p>Proyecciones de formación continua.</p>	<p>Trayectorias verticales.</p> <p>Futuro incierto por desgaste laboral.</p>	<p>Trayectorias verticales.</p> <p>Han pensado abandonar la docencia.</p> <p>Formación continua articulada con su quehacer.</p>

A partir de estos hallazgos, aparece un primer cuestionamiento a la política pública, toda vez que esta aspira a aumentar la profesionalización docente a través de estrategias de altas presiones, lo que es cuestionable desde las experiencias narradas por el profesorado de los tres grupos. Las altas presiones como sistemas de incentivo y promoción (Murillo, 2005) no parecen estar siendo eficaces. Al respecto, el cuestionamiento a la estandarización aparece de forma transversal en los tres grupos estudiados, así como el miedo al desgaste profesional y al abandono de la carrera (Carrasco-Aguilar y Ortiz, 2020; Ruffinelli, 2016; Cavieres y Apple, 2016; Clarke, 2018). El profesorado muestra en sus relatos que los aspectos sociales y cotidianos del trabajo docente, son ignorados por la que hoy día estaría siendo una aparente política de desarrollo profesional más bien tecnicada (Escribano, 2018; Adams, 2017; Glazer, 2018; Ryan y otros, 2017); y parecen anhelar el fortalecimiento de las experiencias prácticas y del trabajo colectivo como oportunidades de desarrollo (Ramírez-Casas del Valle y otros, 2022; Ávalos, 2007, 2011).

En los tres grupos existe alta similitud en las motivaciones para ingresar a estudiar pedagogía, una alta valoración de los aprendizajes prácticos de los inicios de la profesión y proyecciones futuras de trayectorias verticales. Por ello, si bien los resultados de este estudio apoyan la idea de una cierta relación entre la experiencia y los aprendizajes profesionales (Huberman, 1990), la mayor diferencia entre los tres grupos tiene que ver con la intensidad de la crítica hacia los niveles de estandarización y tecnicación que describen en la política de carrera docente; más que en la estructura y recorrido de sus trayectorias profesionales. En este estudio se puede apreciar con claridad la paradoja a la que refiere Clarke (2018) ya que convive una percepción de altas exigencias hacia la profesión docente, con un futuro en el que abandonar la profesión es señalado como una elevada posibilidad. El profesorado cuestiona el hecho de que sus experiencias cotidianas y de aprendizaje (Sánchez-Olavarría y Huchim, 2015), no se encuentren incorporadas en lo que para la política sería el corazón del desarrollo profesional, y por ello, critican la sobrevaloración de una evaluación que consiste en un momento y no en un proceso.

En este contexto, la actual carrera docente corre el riesgo de reducir el desarrollo profesional a resultados solo cuantificables por políticas estandarizadas y de *accountability*. De todos modos, si bien las políticas educativas son relevantes en la construcción de la profesión docente, estas no constituyen el único referente para su quehacer (Carrasco y otros, 2020). Este estudio muestra cómo los aprendizajes del profesorado se encuentran definidos por las condiciones laborales, la etapa del ciclo vital, la construcción y validación social que se hace de su trabajo, la interacción con sus pares y el estudiantado, entre otros; en los cuales la actual política de *high stakes accountability* parece estar actuando como un obstaculizador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, G. (2017). Using a narrative approach to illuminate teacher professional learning in an era of accountability. *Teaching and teacher education*, 67, 161-170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.007>
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- _____. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <http://ojs.uc.cl/index.php/pe/article/view/25677>

- Bakieva, M., González, J. & Sancho, C. (2019). El rol de la colegialidad en el desarrollo profesional de la carrera docente: una propuesta de instrumento de evaluación. *Publicaciones*, 49(1), 191–218. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9862>
- Bien, A. & Selland, M. (2018). Living the stories we tell: The sociopolitical context of enacting teaching stories. *Teaching and Teacher Education*, 69, 85-94. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.005>
- Cano, M. C. & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista De Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Carrasco Aguilar, C. & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas* 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Carrasco Aguilar, C. & Ortiz Mallegas, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>
- Castro, P., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A. & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educación en Revista*, 46(4), 159-172. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012>
- Cavieres, E. & Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos CEDES* 36(100), 256-280. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171391>
- Clarke, L. (2018). Mapping teacher status and career-long professional learning: the Place Model. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 69-83, <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2016.1230540>
- Cordero, G. & Pedroza, L. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de Talis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 26(89), 503-531. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf
- Cortán, A. (2013) Investigación-participación e historias de vida, un mismo camino. En A. Lopes, F. Hernández, J.M. Sancho, J.I. Rivas. (coords.). *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida* (pp. 157-165) Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Cuevas, Y. (2021). Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: Cambios, continuidades y desafíos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 475-502. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf
- Díaz, A. (2021). Comenzar y permanecer. Narrativas de dos docentes de escuelas con alto índice de vulnerabilidad. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 27-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100027>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Falabella, A. & de la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Gairín, J., Muñoz, J., Silva, P. & Suárez, C. (2020). Aprendizaje informal del profesorado: vinculación con el desarrollo profesional y organizacional. *Revista Brasileira de Educação*, 25(e250046), 1-24. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782020250046>
- Glazer, J. (2018). The silent strike: Teacher attrition as resistance. *Kappan*. <https://doi.org/10.1177/0031721718808273>
- González Miguel, S., Mayor Ruíz, C. y Hernández de la Torre, E. (2017). Estudio del desarrollo profesional de mentores como guías de docentes principiantes de la República Dominicana. En 3rd International Summer Workshop on Alternative Methods in Social Research (198-205), Málaga: Universidad de Málaga. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/85877/EstudiodeldesarrolloprofesionaldementorescomoguiasdedocentesprincipiantesdeLaRepublicaDominicana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- González-Sanmamed, M., Souto-Seijo, A., González, I. & Estévez, I. (2019). Aprendizaje informal y desarrollo profesional: análisis de las ecologías de aprendizaje del profesorado de educación infantil. *EduTEC. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (68), 70-81. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1305>
- González-Weil, C., Gómez, M., Ahumada, G., Bravo, P., Salinas, E., Avilés, D., Pérez, J. L. & Santana, J. (2014). Principios de Desarrollo Profesional Docente construidos por y para Profesores de Ciencia: una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 105-126. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200007>
- Gutiérrez-Esteban, P. & Becerra, M. T. (2014). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Una experiencia de aprendizaje informal en la formación inicial del profesorado. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 49-60. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.13.2.49>
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum, Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (2), 139-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607962>
- Imbernon, F. & Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 2-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/36>
- Libia, M., González, A. & Aldemar, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. *Revista Folios*, (31), 49-67. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/894/922>
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica, *Cadernos de Pesquisa*, 47(166). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144322>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mendoza, J. & Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano, *Innovación Educativa*, 16(70), 43-59. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-70/la-investigacion-docente-y-el-desarrollo-profesional-continuo-un-estudio-de-caso-en-el-noreste-mexicano.pdf>
- Muñoz, M. & Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudio Pedagógicos*. 41(2), 389-399. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Murillo, J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en América Latina, *Revista PRELAC*, 1, 52-60. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144736>
- Nieva, J. & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/449>
- O'Doherty, T. & Harford, J. (2018). Teacher recruitment: reflections from Ireland on the current crisis in teacher supply, *European Journal of Teacher Education*, 41(5), 654-669. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1532994>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico UNESCO] (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile*. Santiago: OCDE.
- Parcerisa, L. & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y política educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(3), 15-51. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54589>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E. & Sisto, V. (2022). Experiencias y resistencias de los y las profesoras sobre el sistema de evaluación docente. *Revista Izquierdas*, 51, 1-16. <http://www.izquierdas.cl/images/pdf/2022/51/art14.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*, 42(4), 261-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Ryan, S., Von der Embse, N., Pendergast, L., Saeki, E., Segool, N. & Schwing, S. (2017) Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent, *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. https://ojs3.revistaliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE_13_1_investigacion-cualitativa-disenos-evaluacion-del-rigor-metodologico-y-retos.pdf
- Sánchez-Olavarría, C. & Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (21), 148-167. https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1722/html_5
- Sánchez-Olavarría, C. (2020). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? *Revista De La Educación Superior*, 49(196), 39-56. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1406>
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13. https://revistadocencia.cl/sitio/wp-content/uploads/2021/12/Docencia_60.pdf
- Vanegas, C. & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Verger, A. & Normand, R. (2015). Nueva Gestión Pública y Educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Verger, A. Bonal, X. & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-27.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. <https://doi.org/10.22235/pe.v6i1.535>
- Zambrano, A. (2005). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15050/14986>

INVESTIGACIONES

La evolución de las políticas educativas
hacia el Modelo de Gestión de Calidad en Chile:
Una revisión bibliográfica en base a su interrelación

The evolution of educational policies towards
the Quality Management Model in Chile:
A bibliography review based on their interrelation

Cristian Villarroel-Albornoz^a

^aONG Educando en Red, Chile.
cristian.villarroel@educandoenred.cl

RESUMEN

El presente estudio se centra en la evolución de los modelos de gestión de calidad en el ámbito educativo y la problemática de su implementación por las dificultades en la ejecución por parte de los equipos de gestión de las instituciones, dificultando así la mejora de la calidad y el mejoramiento continuo a partir de una planificación estratégica. El objetivo es analizar las políticas educativas vinculadas hacia el Modelo de Gestión de la Calidad para mejorar las capacidades de liderazgo directivo que contribuyan a mejorar la educación en Chile; esto a partir de una revisión bibliográfica de los modelos de gestión de calidad y las políticas educativas implementadas en Chile a partir de la década de los 90.

Palabras clave: gestión, plan de mejoramiento, planificación estratégica.

ABSTRACT

The former study is about the evolution of the quality management models and the problems of implantation due to the different problems within the management teams, hindering quality improvement from a strategic planning. The objective is to analyse the educational policies linked to the quality management model that improve the managerial leadership that will contribute to improve the education in Chile; this by bibliography review that will check the different models of quality management models and the political policies in education implement in Chile during the 90's.

Key words: manage, improvement plan, strategic planning.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en Chile, ha sido un tema de gran importancia desde inicios de la década de los noventa, donde los diferentes gobiernos, han tenido como prioridad mejorar esta área (Cox, 1997). Los principales aspectos a mejorar dicen relación, tanto desde el punto de vista de la cobertura, como de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que ha significado la inversión en infraestructura, recursos pedagógicos y tecnológicos, creación de diferentes programas de apoyo focalizado, reformulación de los planes y bases curriculares, y reformas al sistema, que posibilitaron la creación de una nueva institucionalidad que vele por la calidad de la educación.

A pesar de estos cambios, y un aumento de los resultados de la prueba SIMCE en grupos socioeconómicos más bajos, no se observa un mejoramiento significativo en los aprendizajes de los estudiantes, existiendo marcadas brechas con los países desarrollados e internamente entre diferentes grupos socioeconómicos (Bellei et al., 2015), por lo cual, en los últimos años, la intervención estatal se ha centrado en fortalecer y asesorar a los equipos directivos, a través de programas de formación de directores, asesores ministeriales y visitas de la agencia de la calidad de la educación con el fin de que puedan implementar de manera correcta su proyecto educativo acorde al modelo de gestión de la calidad.

Para que los equipos directivos puedan generar transformaciones significativas e implementar un modelo de calidad, requieren de atreverse a hacer cambios en el funcionamiento interno de una organización, movilizar a las personas, tener una visión sistémica y ser flexibles, de tal manera que se puedan contextualizar los conocimientos y capacidades que se posean, en función de la identidad y cultura en que está inserto el establecimiento educacional. Estos cambios deberían realizarse, considerando a la comunidad educativa por medio de procesos participativos, que se plasmen en un Proyecto Educativo Institucional (PEI), contextualizado a la realidad de la institución y desarrollar una Plan de Mejoramiento Educativo (PME), que operativice los cambios año a año, bajo un enfoque de mejora continua.

El problema radica en las competencias que poseen los directores y su equipo de gestión, para liderar procesos de mejora continua e implementar de manera correcta un modelo de gestión de calidad, en base a una planificación estratégica y un correcto uso y aprovechamiento de las herramientas de gestión que posee. En muchos casos, se da que el PEI, no es más que un documento con datos, archivado en la oficina de un director y el PME, un sistema de justificación de uso de los recursos económicos, asignados por la Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Sin duda, esto no es fácil, ya que todo modelo de gestión de calidad, requiere de introducir cambios paulatinos para establecer una nueva forma de pensar y actuar, lograr una visión compartida, mejorar los procesos de funcionamiento interno y avanzar en el mejoramiento de los resultados académicos y de gestión. Siguiendo a Camisón, Cruz y González (2006), para que se instale de manera eficiente un modelo de gestión de calidad, es necesario generar un cambio en la estructura de la organización institucional, superando las trabas burocráticas, para avanzar hacia el desarrollo de liderazgos distribuidos que permita a las personas tomar decisiones rápidas para la mejora continua en función de los objetivos estratégicos que posea una determinada institución.

El objetivo de este estudio es analizar las políticas educativas vinculadas hacia el Modelo de Gestión de la Calidad para mejorar las capacidades de liderazgo directivo que

contribuyan a mejorar la educación en Chile, la cual realizamos a través de una revisión de la evolución de los modelos de gestión de la calidad y como estos se vinculan en el área educacional, y como han evolucionado las políticas educativas hacia la instalación de un modelo que se debe desarrollar en todos los establecimientos educacionales del país.

2. ENFOQUES DE LOS MODELOS DE GESTIÓN

Las organizaciones, sin importar el ámbito en el que se desarrollen, han realizado procesos de transformación desde inicios del siglo XX en relación a su funcionamiento interno, pasando desde la administración a sistemas de gestión de calidad. Estos cambios de enfoque tienen relación con los objetivos que buscan las empresas en su organización en relación con el mercado. De acuerdo a Rafael López (2006), los modelos de gestión son referentes estratégicos para alcanzar la excelencia dentro de una organización, y por lo tanto dependerán de lo que se quiera lograr. Se comenzó con una orientación al producto, donde la calidad era vista en la medida de una mayor producción; luego una orientación al proceso, en la cual se buscaba que los productos elaborados, tuvieran un proceso eficiente de producción y abaratar costos; y una orientación al sistema, donde se comenzó a ver a la empresa bajo un modelo sistémico, donde todo debía funcionar alineado para mejorar los procesos productivos. Luego existe un quiebre en el enfoque hacia una orientación a las personas, donde se consideran las capacidades, motivaciones e intereses de las personas para mejorar los productos; para luego pasar a una orientación cultural y servicio, en el cual el centro estaba en la preocupación por entregar un producto de calidad al cliente. Se llega a una orientación a la Gestión de Calidad Total, que busca integrar los diferentes paradigmas, centrándose en satisfacer al cliente por medio de la preocupación por los procesos internos y externos de producción y comercialización, logrando una diferenciación respecto del resto.

Este modelo de Gestión de Calidad Total, se basa en un nuevo enfoque que integra el enfoque técnico, el cual se centra en la fabricación del producto, desde una perspectiva interna de control y eficiencia en la producción, que a nivel educativo se puede asociar en crear escuelas para disminuir los niveles de analfabetismo en el país, y el enfoque humano, que se centra en los trabajadores como eje de la calidad y mejoramiento de los procesos internos de gestión, que dentro de nuestra área se asocia a la formación de los docentes y equipos directivos.

Este nuevo enfoque estratégico de la calidad y de los sistemas para la gestión de la calidad, parte de la obligación de considerar complementarias las perspectivas internas y externas, de modo que la mejora de la eficiencia interna no precisa sacrificar la satisfacción al cliente. El enfoque estratégico se construye como un puente entre las teorías racionalista y humanas de modo que el enfoque técnico y el enfoque humano van fundiéndose paulatinamente (Camisón et al., 2006, p. 83).

El enfoque estratégico produce un cambio en la forma de gestionar la empresa, ya que ve el todo en función de la satisfacción de las necesidades de los clientes (estudiantes y apoderados) y las personas (docentes). Parte de la premisa que se debe considerar los intereses de las personas, tanto internas como externas, es decir involucrar y motivar a los trabajadores hacia un ideario que sea compartido por todos y considera lo que los clientes

requieren, para así generar su propuesta de valor y sus objetivos estratégicos, preocupándose de las diferentes etapas del proceso productivo, para entregar un producto de calidad. Este nuevo enfoque llevó a la reestructuración de los modelos de gestión de calidad, los cuales se fueron reestructurando hacia esta visión estratégica y de Calidad Total.

3. PRINCIPALES MODELOS DE GESTIÓN DE CALIDAD TOTAL

Una de las principales dificultades que presenta este cambio paradigmático, tiene que ver con el concepto de calidad, el cual no ha podido ser definido claramente. James (2005) establece tres enfoques y cinco fundamentos para definir la calidad y los cuales dependerán del enfoque y tipos de objetivos que se tengan. Tomando estos fundamentos y las diferentes definiciones de calidad, podemos establecer cuatro puntos de vistas para lograrlo: 1) los que plantean que la calidad tiene relación con la eficiencia y eficacia de los procesos de una organización, 2) los que lo relacionan con los resultados que se obtienen de sus procesos internos, 3) quienes establecen la calidad en función de la satisfacción al cliente, 4) y los que dicen que la calidad tiene relación con cumplir con estándares o criterios de desempeño preestablecidos. Cada planteamiento tiene su fundamento, de acuerdo al enfoque y ámbito en el que se desarrolle, y sus objetivos estratégicos que busca alcanzar.

Más allá, del concepto de calidad que queremos alcanzar, el cual dependerá de la organización en sí misma de acuerdo a sus objetivos, se han destacado cuatro modelos de gestión de calidad que diferentes organizaciones han utilizado: el modelo Malcom Baldrige, el modelo Europeo de Gestión de la Calidad, el modelo de excelencia de la EFQM, y el modelo Deming Prize.

El modelo Malcolm Baldrige, se enfoca en el liderazgo directivo y los clientes, considerando los resultados de los procesos de gestión de una organización.

Las medidas y los indicadores del desempeño y el conocimiento organizativo, deben ser la base sobre la cual construir las estrategias claves. Estas estrategias deben estar relacionadas con los procesos claves y con la alineación de los recursos. De este modo, se conseguirán una mejora en el desempeño general de la organización y la satisfacción de los consumidores y de los grupos de interés (Camisón et al., 2006, p. 704).

De acuerdo a este planteamiento, una gestión de calidad parte por un buen liderazgo, que se haga cargo de los procesos productivos (o educativos), los indicadores de desempeños (tanto profesional docente como logros académicos de los estudiantes) y estableciendo estrategias claves, en la cual encausar los esfuerzos y recursos, que permita mejorar los resultados y satisfacción de las personas. Lepeley (2003, p. 23) también ve en el liderazgo un aspecto primordial del modelo de gestión de calidad, equiparándolo al “corazón en el cuerpo humano”. Establece que el “liderazgo para la calidad, es la ciencia de conducir una organización de la situación actual a una situación futura comparativamente mejor, donde las personas son el principal factor de cambio” y para lo cual es necesario movilizarlos hacia el mejoramiento y crecimiento de la organización.

El modelo Europeo de Gestión de la Calidad, que posteriormente evoluciona en el Modelo de Excelencia de la EFQM, es uno de los referentes para la instalación de sistemas de calidad en diferentes ámbitos. Parte desde un enfoque humano, en donde las personas son

un factor importante en la mejora de los procesos y resultados. Se basa en la autoevaluación para obtener un diagnóstico de la organización y así avanzar hacia una mejora continua. De acuerdo a Leonardo Aragón (2001), este modelo se basa en su orientación al usuario, mejoramiento de las relaciones con los colaboradores reconociendo el valor de las personas y la búsqueda de una mejora continua e innovación a partir de un liderazgo con objetivos claros en base a resultados esperados. Este modelo está dentro de un enfoque sistémico, en el cual, los diferentes factores productivos que intervienen son importantes, teniendo como referencia el factor humano y las posibilidades de aprendizaje y mejoramiento interno que tributen en resultados óptimos para satisfacer las necesidades de los clientes. A nivel educativo se puede considerar la importancia de la comunidad educativa en la definición de los enfoques y estrategias a considerar en un periodo, propiciando espacios de aprendizaje colaborativo para una mejora continua y así lograr los objetivos y la calidad educativa deseada.

Finalmente, el modelo Deming Prize, es considerado como la base para la implementación de modelos de calidad bajo un enfoque sistémico, donde se parte de un diagnóstico institucional para poder realizar una planificación y posterior ejecución de plan en la empresa que permita alcanzar los objetivos que se espera alcanzar. Luego viene una fase de seguimiento y control de las acciones desarrolladas, que permita evaluar su impacto, para poder seguir implementando este plan con las mejoras pertinentes, o bien cambiar de estrategia. De acuerdo a Pérez Juste et al. (2000): “la aplicación reiterada del proceso, que parte de una evaluación sistemática que facilita la progresión hacia la mejora mediante aproximaciones sucesivas, es considerada como la esencia de la calidad total” (p. 78). Se busca la calidad, no sólo del producto final, sino del funcionamiento de todo el proceso en pro de una mejora continua, considerando las características y objetivos de la organización. El foco de la calidad está impuesto por la misma organización, y no por definiciones o estándares establecidos de manera genérica, ya que, de acuerdo a este modelo, la gestión de calidad dependerá de las características, objetivos y metas que la propia empresa establezca.

4. EVALUACIÓN DE LOS MODELOS DE GESTIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La gestión de las instituciones educativas, evoluciona de manera similar al resto de empresas u organizaciones, dependiendo del foco u objetivo que se ve en ellas en un determinado periodo. Al igual que en los modelos empresariales-industriales, los primeros modelos de calidad educativa buscaban aumentar la cobertura curricular por fines sociales y económicos. Lepeley (2003) establece que, para los gobiernos, la prioridad de las políticas educacionales fue facilitar acceso a la educación por medio de la creación de numerosas escuelas, que permitiera combatir el analfabetismo y aumentar la capacidad de la fuerza laboral, factores sociales y económicos de gran importancia ha mediado del siglo XX en América latina.

De acuerdo a lo expuesto por Pedro Municio en Pérez Juste et al. (2000), la gestión de instituciones educativas se puede agrupar en cuatro modelos culturales que responden a las necesidades de cada periodo.

El primer modelo que se denomina “cultura satisfaciente”, está centrado en el producto en sí y busca aumentar la cantidad. La calidad en una empresa se basa en producir mayor

cantidad en menor tiempo posible, mientras que a nivel educativo es lograr la mayor cobertura posible para disminuir el analfabetismo. Busca resolver la problemática de “que” se quiere lograr, siendo la ampliación de la cobertura que permita a la población aprender a leer, escribir y resolver problemas matemáticos, lo cual es beneficioso desde el ámbito social y económico.

El segundo modelo lo denomina “cultura política”, el cual está centrado en el desarrollo de un pensamiento humano y racionalista, donde hay una preocupación por los intereses y capacidades de las personas. La calidad comienza a mirar los procesos internos, siendo la problemática a resolver el “cómo” se hacen las cosas, estableciendo estructuras de trabajo o lineamientos a desarrollar en función de los objetivos que se quieran alcanzar. A nivel escolar se establecen enfoques y paradigmas institucionalizados por medio de planes y programas de estudio sobre lo que se espera lograr y como alcanzar dichos objetivos. Existe una gestión política educativa centralizada que da directrices a los establecimientos educacionales sobre cómo deben trabajar para alcanzar los objetivos fundamentales solicitándoles rendición de cuentas sobre la implementación curricular y principalmente sobre porcentajes de cobertura y logros.

El tercer modelo lo denomina “optimizante”, el cual busca normalizar ciertos procesos, pasando de un control estadístico al trabajo en base a estándares mínimos de desempeños. Se establecen estándares de calidad tanto a nivel empresarial como educativo, centrándose en la problemática del “cuanto” se logra dentro de un ideal y de “cuanto” de eso es relevante y pertinente en los procesos productivos o educativos. Existe una mirada a los procesos internos, pero también externo, a como se utiliza el conocimiento y para que servirá lo que se produce, hace o aprende. Es en éste periodo donde cobra importancia la medición de los establecimientos educacionales, a través de los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales (SIMCE, PSU), como internacionales (PISA, TIMS).

El último modelo lo denomina “integradora”, en el cual busca integrar aspectos anteriores y se caracteriza por la existencia de valores institucionales aceptados por la mayoría de sus miembros y la intervención activa y voluntaria de estos en su logro. Tiene una mirada global con centro en la satisfacción de cliente. Por ende, la calidad se busca en resolver la problemática de “para quien, y para que” se hace lo que se está haciendo, considerando el contexto en el cual se encuentra y las necesidades de los clientes. Se debe ver a la organización como un todo que funciona alienado en pro de un objetivo común y conocido. Ya no basta con seguir ciertos estándares establecidos y hacerlos a la perfección, sino en que me diferencio del resto, cual es la propuesta de valor que se entrega a los clientes o personas para que me prefieran considerando sus intereses, gustos y características. Para este modelo, la visión, misión y principios de una organización son relevante en la planificación de sus procesos de mejoramiento continuo, pero cobra mayor valor el sello identitario por el cual llevarán a cabo su proyecto de empresa o proyecto educativo. Esto va de la mano con lo planteado por Evans (2017) que la gestión de calidad sería un paradigma caracterizado por un enfoque humanista y sistémico en donde importan tanto las personas como los procesos para lograr un producto de calidad. En Chile se ha comenzado a instalar este modelo a partir de diferentes políticas públicas que busca fortalecer el rol de liderazgo en los equipos directivos y el desarrollo de proyectos educativos que involucren a la comunidad a partir de iniciativas que involucren a la comunidad como la llamada “la escuela que soñamos”, donde a partir del consejo escolar, se redefine el proyecto educativo institucional, instalando sellos identitarios que guiarán todo el quehacer escolar por un periodo de cuatro años.

En el ámbito local, la fundación Chile crea un modelo de calidad de la gestión escolar, cuyo objetivo es “promover el aprendizaje organizacional y el mejoramiento constante de la calidad de las instituciones escolares” (Agencia de Calidad, 2013, p. 41). Promueve la participación voluntaria de los establecimientos educacionales para someterse a una certificación de la calidad de su gestión considerando los objetivos propios del establecimiento y los objetivos generales del sistema educativo, considerando un mínimo de 50% de logro para establecer la certificación en las diferentes áreas. Este modelo articula acciones contempladas en 6 áreas diferentes, las cuales se desarrollan de manera secuencial en 4 etapas. En la etapa de diagnóstico, se considera el área de orientación a la comunidad, la cual comprende las expectativas que poseen tanto estudiantes como apoderados del establecimiento y el proceso educativo al que acceden. Además, contempla el área del liderazgo directivo y las competencias profesionales de los docentes. En la etapa de planificación se establece la visión estratégica de la escuela en función de la misión, el PEI, el plan de mejoramiento y el sistema de seguimiento y evaluación del mismo. En la etapa de implementación se ejecuta las acciones, realizando procesos de monitoreo y control tanto en el área curricular, administrativo y financiero. Finalmente, en la etapa de evaluación, se hace una medición de los resultados obtenidos de forma cualitativa y cuantitativa, contrastando con lo planteado inicialmente en el PEI. En base a estos resultados se reestructura el plan de mejoramiento a partir de la etapa de planificación nuevamente.

Estos modelos caracterizados responden a diferentes etapas de los modelos educativos, donde la idea de calidad esta puesta en diferentes áreas, llegando a un modelo que se homologa con el de la Gestión de Calidad Total, el cual es imperativo desarrollar en estos tiempos donde existen constantes cambios y competencia, que se hace necesario tener una visión sistémica e integradora de la gestión de cualquier institución, más aun una institución educativa, donde los cambios son mucho más lentos y se deben romper no sólo barreras estructurales o legales, sino también culturales.

5. EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LA INSTALACIÓN DEL MODELO DE GESTIÓN DE LA CALIDAD

Considerando la evolución de los modelos de gestión de calidad revisados y su vinculación al área educativa, es necesario revisar como las políticas educativas en Chile avanzan en base a diferentes enfoques para mejorar el sistema educacional en base a mejoras en la calidad educativa.

5.1. ENFOQUE TÉCNICO HACIA LA COBERTURA

Como se mencionó anteriormente, el primer modelo de gestión utilizado tenía un enfoque técnico orientado a instalar y aumentar el proceso productivo con el fin de obtener mayor cantidad de productos. Este enfoque, llevado al ámbito educativo, se asocia al modelo de cultura satisficente, el cual se orienta a lograr una mayor cobertura educacional en todo el país, para lo cual se generaron proyectos de inversión para ampliar la cobertura en todas las regiones y mejoramiento de programas educativos, con el fin de entregar recursos técnicos y materiales para el trabajo con los estudiantes.

Si bien se mantuvo la estructura orgánica del sistema educacional chileno, que se había instalado durante la dictadura militar y que se caracterizó por la municipalización de la educación, el financiamiento vía transferencia de fondos por estudiante que asista a clases y la participación activa de los privados, ya sea por medio de financiamiento autónomo o mixto, se buscó mejorar el sistema educacional, teniendo como foco alcanzar la calidad de los procesos y resultados académicos, el logro de una equidad bajo procesos de discriminación positiva hacia las comunidades más vulnerables, regulaciones por medio de incentivos en base a procesos de evaluación, desarrollo de comunidades educativas abiertas a la sociedad, utilización de estrategias variadas de mejoramiento desde el Estado, desde la escuela y por medio de construcción de redes, y el logro de consenso político y social de las acciones de reforma a desarrollar.

Entre las acciones implementadas durante los primeros tres gobiernos de la Concertación de partidos por la democracia, lo que más destaca son el aumento del gasto público en educación, pasando de un 2,4 a un 4,4% del PIB entre 1990 y el año 2001 (OCDE, 2004), invirtiendo un promedio de 51,8% de los recursos en la enseñanza básica (MINEDUC, 2001), lo que permitió mejorar las condiciones salariales de los docentes, la infraestructura y recursos que se le entrega a las escuelas y liceos del país, la implementación de los programas P-900, MECE-básica, MECE-media, microcentros rurales, LEM, Montegrante, la Jornada Escolar Completa y nuevo marco curricular (UNESCO, 2004).

A pesar de esta gran inversión y promesas de mejoramiento de la calidad de la educación, los resultados académicos de los estudiantes, reflejados en el SIMCE, eran muy bajos. Respecto de lo positivo que serían estos cambios en la educación en los años noventa, Bellei señala que “a comienzos de los dos mil, las pruebas nacionales e internacionales dijeron otra cosa: los alumnos aprendían poco y no había signos de mejoramiento. Y pasamos de la euforia a la depresión. Ahora todo estaba mal y los principales responsables eran las propias escuelas y sus profesores. Sobre todo, los que enseñan a los más pobres, que son los que menos aprenden” (Bellei et al., 2015, p. 9).

El Estado había invertido recursos importantes en educación, logrando ampliar la cobertura educacional, pero los resultados académicos no eran los esperados, por lo cual había que cambiar el rumbo y buscar una nueva estrategia o modelo de gestión educativa, más acorde a las particularidades de los establecimientos del país.

5.2. ENFOQUE HUMANO Y POLITIZANTE

Al no tener los resultados esperados, cambia el enfoque del modelo de gestión, pasando de lo técnico a un enfoque humano, donde la orientación es el desarrollo personal y profesional de las personas que trabajaban en el sistema. En el ámbito educativo, esto se traduce en el modelo de cultura política, donde el foco era revisar los procesos internos y cómo se estaban haciendo las cosas, por lo cual se avanza en mejorar indirectamente las condiciones laborales de los docentes, teniendo como principal foco la disposición de planes y programas de estudio con un apoyo focalizado a establecimiento con bajos resultados, desde una óptica centralista.

Si bien el estatuto docente se crea en 1991, en donde se regula la jornada laboral, vacaciones y estructura remuneracional, es a fines del siglo XX, donde existe una real preocupación por mejorar las condiciones laborales y profesionales a partir de incentivos salariales por asignaciones en base a evaluación docente o SNED. Además, el Estado

inviertió en instituciones de educación superior para la actualización de los programas de docencia, invirtiendo en 17 instituciones que cubren el 78% de los estudiantes de pedagogía, entregó becas anuales para que docentes realizaran pasantías en el extranjero, alcanzando al 2002 más de 5.000 docentes, generó capacitaciones en los nuevos programas de estudio y propicio programas de perfeccionamiento a los docentes (OCDE, 2004).

Además de esta preocupación en la formación directa del profesorado, el Estado invirtió en programas de apoyo pedagógico para fortalecer la educación pública, tanto desde el punto de vista de orientar el proceso educativo, entrega de material didáctico y perfeccionamiento docente.

El primer programa de apoyo pedagógico implementado en 1990 fue el P-900, que se focalizó en el 10% de escuelas con peores resultados, apoyándolo con recursos materiales (infraestructura, textos, material didáctico) y técnicos (monitores para apoyar el proceso de lecto-escritura y matemáticas), logrando aumentar 11,95 puntos porcentuales en el SIMCE de castellano y matemáticas entre 1990 y 1996, versus un incremento de tan solo 8,96 puntos de escuelas subvencionadas (Cox, 1997), aun cuando otros estudios concluyen que el impacto del P-900 no fue significativo (Ugarte, 2011), y que el mejoramiento en los resultados en el SIMCE, se explicaría por otros factores como el MECE-básica y la Jornada Escolar Completa. Más allá del impacto que haya tenido, lo que interesa destacar es que dicho programa es focalizado y no busca un mejoramiento del sistema educativo en general, sino que nivelar a aquellas escuelas con peores rendimientos, y que, si bien hubo un aumento importante en los resultados SIMCE en un determinado periodo, los niveles de aprendizajes de los estudiantes no siguieron mejorando, manteniéndose la brecha con otras escuelas.

Por su parte el programa MECE, tanto a nivel básico como media, significó una inversión sobre los 64 millones de dólares anuales entre el año 1992 y el 2000, cuyo fin era “afectar de manera significativa la calidad de las condiciones, procesos y resultados de jardines infantiles y escuelas” (Cox, 1997, p. 16), por medio de mejoramiento de infraestructura, entrega de material didáctico para la implementación de estrategias de aprendizajes innovadoras, entrega de textos de estudios y bibliotecas de aula y aumento de la cobertura en educación parvularia. Este programa, que también tuvo el apoyo financiero y técnico del Banco Mundial pudo instalarse, de buena manera en las escuelas rurales, generando microcentros de coordinación pedagógica, que permitió articular el currículo nacional con el contexto que viven los estudiantes y proyectándolo a los cambios sociales y culturales que vive el país. Otro hito significativo fue la implementación de los primeros Proyectos de Mejoramiento Educativo, en donde las escuelas postulan un PME y de acuerdo al impacto de los aprendizajes que podría lograr, se adjudica fondos para su implementación y ejecución. Es la primera acción en la cual existe una autonomía por parte de las escuelas, para proponer acciones y soluciones a sus problemáticas, a través de ideas y proyectos que fomente el aprendizaje de los estudiantes. Un tercer aspecto importante de este programa, es la implementación del piloto de la red enlaces, que vinculará a las escuelas con universidades locales para generar las capacidades mínimas en el uso de las nuevas tecnologías. Con esto se logra “que todos los estudiantes del nivel medio y una alta proporción de los de básica, asistan a establecimientos que cuentan con laboratorio informático y que estos estén conectados en red” (UNESCO, 2004, p. 20).

Al no tener los resultados esperados con estos programas focalizados a fines de los 90 y comienzos del 2000, se realizaron reformas importantes al sistema educativo. Uno de

los cambios más importantes y que involucró mayor gasto de recursos del Estado, fue la extensión de la jornada de clases al introducirse, a partir del año 1997, la Jornada Escolar Completa (JEC), la cual establecía en las escuelas una jornada única de 38 horas semanales, pasando de 6 horas a la semana a 8 horas prácticamente todos los días. Esta medida buscaba impactar sobre la calidad y equidad, al entregar mayor tiempo de trabajo pedagógico en estudiantes que no tenían las condiciones para estudiar en sus casas y potenciar el aprendizaje de aquellos estudiantes aventajados, considerando las nuevas exigencias del ajuste curricular, en término de desarrollo de habilidades de los estudiantes (UNESCO, 2004).

Lamentablemente, este aumento de horas no se tradujo en proyectos curriculares de mejoramiento escolar y acuerdo a Martinic, “el tiempo adicional o de libre disposición, en la mayor parte de los casos, se destina a la enseñanza de materias” (Martinic et al., 2008) y no se ha logrado enriquecer las habilidades de los estudiantes, perdiéndose el espíritu de esta ley. Los proyectos educativos institucionales no se vieron fortalecidos, manteniéndose prácticas comunes y rígidas por parte de los equipos directivos, ya que como lo plantea el autor: “el cambio propuesto, no ha sido acompañado de una transformación cultural en el modo de conceptualizar, gestionar y utilizar el tiempo en el establecimiento”, existiendo incongruencia entre el objetivo de la ley y los objetivos particulares de las escuelas y liceos con JEC, donde los equipos directivos parecieron no tener la capacidad de desarrollar propuestas curriculares innovadoras que potencien el aprendizaje de los estudiantes. Este fue el primer indicio de un problema que afectaba a las escuelas y que debía ser abordado por la autoridad, respecto del liderazgo directivo y sus competencias profesionales para desarrollar proyectos educativos y gestionar eficientemente una institución.

A la JEC, se sumó en el año 2003, la ley que establecía la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, pasando de 8 años a 12 años de educación obligatoria y gratuita (BCN, Ley 19.876/2003), lo cual significaba invertir y garantizar la disponibilidad de establecimientos y cupos para que todos los jóvenes hasta 21 años pudiesen cursar la enseñanza media, lo que a nivel de gestión implicaba generar protocolos y proyectos que motivaran a los estudiantes a continuar sus estudios.

A estos cambios estructurales al sistema educativo se le debe sumar el nuevo marco curricular de enseñanza básica, que siguiendo los principios de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), establece un marco curricular mínimo y obligatorio para todas las escuelas del país. Su propósito de acuerdo a Espinoza era: “otorgar mayor consistencia interna a la propuesta curricular nacional, propendiendo mayor articulación entre los niveles” (Espinoza, 2014). Este nuevo marco les da libertad a los establecimientos para trabajar en función de los programas de estudios propuestos por el MINEDUC, o bien generar una planificación propia de los aprendizajes esperados para los estudiantes, de acuerdo a las características de ellos. Cox plantea que: “por primera vez en la historia del sistema educacional, otorga márgenes importantes de libertad a los establecimientos para definir sus propios planes y programas de estudio” (UNESCO, 2004), aun cuando la gran mayoría de los establecimientos, en especial los de dependencia municipal, no desarrollan programas innovadores ajustados a su proyecto educativo y siguen los lineamientos de los planes y programas de estudio del MINEDUC.

Este nuevo marco curricular requirió una revisión temprana y un ajuste a los nuevos cambios que estaban ocurriendo en educación, como era la Jornada escolar Completa (1997) y la obligatoriedad de educación media (2003). Fue así, que en 1999 se realizó el primer ajuste al Marco Curricular de enseñanza básica, modificando los Objetivos

Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios del segundo ciclo básico, mientras que en el año 2002 se realizaron modificaciones a las asignaturas de Lenguaje y Matemática de 1° a 4° año básico. A pesar de estos ajustes, los cuales fueron de manera progresiva, los resultados en las pruebas estandarizadas no mejoraron, siguiendo los cuestionamientos sobre la calidad de los procesos de aprendizajes de los estudiantes, tanto desde la OCDE, el colegio de profesores y el Consejo asesor presidencial. Esto llevó a realizar un nuevo ajuste curricular, a partir del 2009, el cual se preocupó de realizar una revisión de todo el marco curricular y corregir las inconsistencias internas que poseía. De acuerdo a Espinoza, “uno de los principales propósitos del ajuste curricular 2009, fue la revisión del currículum en su conjunto, para dotarlo de mayor coherencia en su progresión, como consistencia en su forma” (Espinoza, 2014).

Este nuevo ajuste, que se basaba en el Marco Curricular y consideraba los estudios y análisis de los procesos anteriores, se vio afectado por la movilización estudiantil del año 2006 y el cambio de la LOCE, por la Ley General de Educación (LGE) del año 2009. Así, a los pocos años de su implementación, se consideró necesario realizar una reforma más profunda al currículum nacional, cambiando el paradigma educativo y poniendo mayor énfasis en el desarrollo de las habilidades por parte de los estudiantes. Es así como en el año 2012, aparece un nuevo referente curricular (Bases Curriculares), que articulará los diferentes niveles educativos y asignaturas, priorizando objetivos de aprendizajes desde una concepción tridimensional de conocimientos, habilidades y actitudes, terminando con los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos. Con esto se pretende una mayor especificación de los aprendizajes, que se deben lograr por asignatura, por medio del desarrollo de habilidades propias de cada disciplina y organizando los aprendizajes por ejes.

El gran problema de esta nueva reforma al currículum, es la falta de claridad respecto de los procesos, ya que, al realizarse de manera progresiva, se sobrepusieron los diferentes ajustes curriculares, causando dificultades en la gestión pedagógica, al interior de los establecimientos educacionales, ya que no se tenía claridad bajo qué marco curricular se debía trabajar y tampoco cuáles serían los aprendizajes que se evaluarían en las pruebas estandarizadas, tanto SIMCE como PSU. Esta incertidumbre fue tal, que de acuerdo a Espinoza (2014), en diciembre de 2009 se publicaron los ajustes curriculares, pero en marzo de 2010 fueron retiradas esas publicaciones, afectando la planificación académica y los textos de estudios que se habían confeccionado de acuerdo al ajuste propuesto inicialmente.

Los cambios constantes al currículum han afectado la organización de los establecimientos, donde los directores no han tenido las capacidades de liderar procesos de cambios y mejora que se puedan proyectar en corto y mediano plazo y así fortalecer su proyecto educativo. El liderazgo directivo es un tema relevante al momento de establecer procesos de mejora dentro de cualquier modelo de gestión de la calidad, y el modelo educativo mostraba problemas graves en este ámbito.

5.3. ENFOQUE ESTRATÉGICO HACIA LA ESTANDARIZACIÓN

En este nuevo periodo se puede observar un cambio en la política pública hacia un enfoque estratégico, centrado en el liderazgo y gestión institucional, que en el ámbito educativo se abordó de manera tangencial, poniendo mayor énfasis en la estandarización, no solo de la

gestión, sino también de los aprendizajes. En esta nueva etapa se relaciona a una cultura optimizante en la cual se busca avanzar en torno a estándares establecidos, tanto en el logro de aprendizajes como en la gestión pedagógica y directiva.

Dentro de esta política estandarizadora, se implementa un plan de Lectura, Escritura y Matemáticas de Kinder a 4° año básico (LEM), con una inversión anual promedio de US\$1,5 millones, en donde se intervino a 416 escuelas básicas, por medio de la entrega de material didáctico para los docentes, planificaciones de clases con actividades, material de trabajo para los apoderados y acompañamiento a los docentes para la implementación de esta estrategia (UNESCO, 2004). Se esperaba que, con este programa, similar al P-900, se subieran los resultados académicos, pero no dio los resultados esperados y se dejó de implementar el año 2006, siendo la mayor crítica, la sobrecarga a docentes con reportes, evaluaciones y seguir una planificación, que, en algunos casos, no se relacionaba con el contexto de la escuela.

Desde el Estado se presionaba al sistema por mejorar los resultados académicos, pero sin mejorar los problemas de fondo que existían en las escuelas y liceos del país, en donde habían precarias condiciones de infraestructura, escasos recursos didácticos y educativos, condiciones higiénicas deplorables, un sistema de financiamiento en crisis, un agotamiento y agobio a los docentes, pocos mecanismos de gestión para los equipos directivos y sobre exigencia a los estudiantes con planes y programas de estudios muy extensos y una categorización netamente en función de resultados SIMCE.

Esto llevó a una presión del sistema, en la cual los propios estudiantes se tomaron los liceos y marcharon por las calles para exigir un cambio profundo que apuntara realmente a una educación de calidad, logrando que en el año 2009 se aprobara una nueva Ley General de Educación cuyos principales principios son: el acceso universal, la calidad educativa, equidad en las oportunidades de aprendizajes de todo estudiante, diversidad de procesos, contextos y socio-cultural, autonomía de los establecimientos y participación de la comunidad en la toma de decisiones, entre otros (BNC, Ley 20.370/2009).

Junto con la nueva Ley General de Educación, se crea la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP), cuyo objetivo es mejorar la calidad de educación de establecimientos subvencionados, que atiendan a estudiantes prioritarios, es decir, que posean una situación socioeconómica baja, de acuerdo a ciertos criterios establecidos en la ley.

Esta ley reconoce, que educar estudiantes en contextos de vulnerabilidad, es mucho más complejo y costoso, por lo que asigna una subvención por cada alumno matriculado y que asista a clases, en un establecimiento subvencionado, previa firma de un convenio de igualdad de oportunidades y excelencia educativa, en donde el MINEDUC le exige a los sostenedores y, a cada escuela, a desarrollar prácticas educativas de calidad, por medio del desarrollo de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME), logrando mejorar la calidad de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiante. Esta ley viene a romper con todas las iniciativas anteriores de acciones focalizadas y centralizadas, desde el MINEDUC, para mejorar los aprendizajes. Como lo plantea Weinstein, Fuenzalida y Muñoz (2010), (Martinic & Elacqua, 2010 p. 163), la SEP modifica el paradigma o modelo con el que tradicionalmente se han diseñado e implementado las políticas educativas en Chile, pasando desde uno centralizado hacia otro, en que la responsabilidad final de (por) los resultados, está en los sostenedores y los establecimientos, mientras que el nivel central debe construir las condiciones técnicas (estándares de calidad) y financieras (recursos de la subvención preferencial) para hacer posible y justa esta “accountability” local.

Esta nueva política educativa fue muy bien recibida en los establecimientos municipales y parte de los particular-subvencionados que poseían las condiciones de ingresar a esta ley. De un total de sobre 9.000 establecimientos, el 81% ingreso a la SEP, de los cuales 4.903 fueron municipales y 2.466 particular subvencionados, recibiendo en promedio una subvención mensual adicional por alumno de US\$77,31 (Raczynski y otros, 2013).

El problema de esta nueva ley es que no hubo un acompañamiento sistemático a las escuelas sobre la implementación de los Planes de Mejoramiento y las metas propuestas inicialmente no se lograron. Los equipos directivos de los establecimientos educacionales no acostumbraban a administrar recursos, y mucho de los directores no poseía las competencias necesarias para generar Planes de Mejoramiento, ya que su función como directores había sido netamente de administrar una escuela o liceo. Estos planes de mejoramiento conllevan objetivos por cada dimensión, estándares e indicadores de logro a alcanzar, los cuales muchas veces no eran considerados al momento de planificar una acción, y el foco de los establecimientos era invertir en recursos sin un objetivo claro.

Esto generó dificultades para alcanzar los objetivos de equidad y calidad que pretendía la ley. Además, considerando el desfinanciamiento del sistema educativo municipal, los recursos de la SEP sirvieron para adquirir diferentes insumos y materiales que requerían las escuelas para funcionar, no existiendo lineamientos claros sobre como elaborar los proyectos de mejoras ni cómo y en que se debía gastar los recursos. Desde los propios DAEM y el MINEDUC no ha existido claridad sobre cómo desarrollar estos procesos, considerando además la rotación de personas a cargo de esta subvención en el MINEDUC producto del cambio de gobierno en el año 2010, en donde se han ido ajustando los requerimientos años tras años, sin siquiera realizar un proceso de evaluación de los primeros cuatro años de implementación de la ley. Weinstein señala que “se han modificado más de una vez los énfasis y requerimientos hechos a los proveedores respecto de los diagnósticos y los planes de mejora que deben presentar. Debe adicionarse que los encargados mismos de la SEP, en el MINEDUC, han tenido una altísima tasa de rotación” (UNESCO, 2014, p. 172). Además, señala que las metas establecidas han sido irrealista producto de las altas exigencia de mejoramiento en poco tiempo en los resultados del SIMCE por parte del MINEDUC, situación que no es posible llevar a cabo, ya que se requiere un trabajo sistemático y los resultados se logran a largo plazo.

Ante esta situación de poca claridad sobre la implementación que debería tener la SEP en las escuelas, y los bajos resultados académicos de los estudiantes, a pesar de la existencia de las ATE que asumirían un rol activo en el asesoramiento en las escuelas, el MINEDUC decidió intervenir de manera vertical nuevamente las escuelas por medio de un programa focalizado.

En el año 2011 aparece el Plan de Apoyo compartido (PAC) que se implementa en cerca de 1.000 escuelas (68% municipales y 32% particular-subvencionadas), y que, a pesar de arrojar buena evaluación en encuestas de satisfacción, los resultados en el SIMCE son levemente mejor que en aquellas escuelas sin PAC (Raczynski y otros, 2013). El PAC buscaba además responder a una problemática de falta de ATE en algunas regiones y comunas, prestando asesoría a las escuelas que lo requerían a través de material de clases, planificaciones, pautas de observación y tres asesores técnicos pedagógico ministeriales que apoyaban a las escuelas adscritas a este programa. El problema fue, que al ser un programa estandarizado, no apuntaba necesariamente al contexto y necesidades que tenían las escuelas, siendo muy estructurado y con s foco en mejorar puntajes SIMCE. Luego del

rechazo de varias escuelas en continuar con el PAC, el MINEDUC dejó de enviar material impreso, cambiando a un sistema de descarga on-line, lo cual generaba importantes gastos en impresión y multicopiado y no se tenían los resultados esperados, así que se dejó de utilizar.

Junto con estos cambios en el sistema educativo, surge también procesos de estandarizar y mejorar la calidad de los profesionales de la educación. Es por esto que en el año 2008 el CPEIP elabora el Marco para la Buena Enseñanza, estableciendo diferentes criterios y descriptores, agrupados en cuatro dominios que deben tener los docentes al momento de desarrollar sus prácticas profesionales: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y responsabilidades profesionales. Con este marco se pretende mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por ende mejorar la calidad educativa en las escuelas.

A esto se le debe sumar el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, que se trabajó por muchos años y fue publicado en el año 2015 por el MINEDUC, en la cual se “definen las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país” (MINEDUC, 2015, p. 16). Con esto se buscaba orientar la labor tanto de docentes como de los equipos directivos y así mejorar la calidad de la educación.

5.4. HACIA LA GESTIÓN DE CALIDAD TOTAL

A partir de la nueva Ley General de Educación, se creó una nueva institucionalidad, creando un Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la Educación (SAC) a través del fortalecimiento de la institucionalidad vigente y la creación de dos nuevas instituciones, la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad. Por medio de la aprobación de la ley 20.529 del 2011 se pretende “asegurar una educación de calidad para todos los niveles... y asegurar la equidad entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. (Ley 20.529/2011, Art. 1). La ley SAC contempla un plan de aseguramiento de la calidad escolar para el periodo 2016-2019, cuyo objetivo es:

Asegurar las condiciones y potenciar las capacidades del sistema escolar para mejorar la calidad de la educación y aprendizajes integrales de todas y todos los estudiantes el país... y articular el trabajo de las instituciones que conforman el sistema de aseguramiento de la Calidad, estableciendo los objetivos y prioridades estratégicas con énfasis en el mejoramiento de los establecimientos educativos (MINEDUC, 2016, p. 8).

El plan establece tres niveles institucionales de funcionamiento que permitan asegurar la calidad, los cuales, si bien poseen funciones determinadas, deben trabajar de manera articulada para que el sistema funcione de manera correcta y se aseguren aprendizajes de calidad en los estudiantes (MINEDUC, 2016). El primer nivel corresponde a los propios establecimientos educacionales quienes deben desarrollar sus propios Proyectos Educativos Institucionales y Planes de Mejoramiento Educativo. El segundo nivel corresponde a los sostenedores, quienes deben administrar los recursos regulares de educación, garantizando las condiciones básicas de higiene, infraestructura, personal y material, además de entregar apoyo técnico de acuerdo a las características del entorno y los diferentes proyectos educativos. El tercer nivel corresponde a las diferentes instituciones que establece el SAC,

entregando orientaciones, fiscalizando y estableciendo la normativa vigente y programas o planes a desarrollar.

El Plan pone énfasis a las capacidades y responsabilidades de los propios establecimientos educacionales como centro del proceso de mejoramiento de la calidad educativa, y que por medio de un trabajo colaborativo de la comunidad y articulado con las diferentes instituciones se lograban buenos y mejores resultados. El plan declara que:

La valoración, confianza y empoderamiento de las comunidades educativas constituye una pieza fundamental para potenciar el mejoramiento continuo... Con adecuadas estrategias, fortalecimiento de capacidades, orientación y apoyo, se pueden lograr procesos efectivos y sustentables de mejoramiento educativo al interior de los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2016, p. 20).

Dentro de este nuevo ordenamiento, nos interesa la Agencia de la Calidad, quien evalúa los logros de aprendizajes de los estudiantes y la gestión institucional de los establecimientos educacionales en base a los resultados de las evaluaciones nacionales, entregando orientaciones al sistemas y establecimientos educacionales particulares sobre su desempeño.

Si bien la agencia de la calidad toma como referencia principal los resultados de la prueba SIMCE, se introducen cambios en la forma de medir los aprendizajes, ya no sólo basados en el promedio del puntaje obtenido, sino en los niveles de logro alcanzado por los estudiantes en base a los estándares de aprendizajes y otros indicadores de desarrollo personal y social. Los Estándares de Aprendizaje “son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones censales SIMCE, determinados niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares” (MINEDUC, Unidad de Currículo y Evaluación, 2019), por lo cual entrega información más clara sobre la calidad del proceso educativo y el verdadero nivel en que se encuentra un grupo de estudiantes dentro de parámetros esperados de aprendizajes. Por otro lado, se incluyen los indicadores de desarrollo personal y social que complementan los estándares en base a información que va más allá de lo académico y se mide a través de cuestionarios que se aplica a estudiantes, familia y docentes e información estadísticas internas de la gestión institucional.

Estos cambios apuntan ya no solo a medir los aprendizajes propiamente tal, sino que la gestión institucional en su conjunto. Es por eso que cobra importancia el rol y competencias que tiene el equipo directivo para desarrollar su proyecto educativo en base a estándares indicativos de desempeño vinculados al Plan de Mejoramiento escolar

. En la búsqueda de generar mayores procesos de calidad, se instala el modelo de gestión de la calidad educativa, la cual establece áreas y dimensiones en la cual todo establecimiento educacional debería poner énfasis para generar procesos de mejoramiento continuo de manera coordinada y articulada para desarrollar acciones que conlleven a obtener los resultados o metas esperados. Esto implica desarrollar un proceso de diagnóstico, planificación, seguimiento y evaluaciones de las acciones en las diferentes áreas que tribute al objetivo macro de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes (MINEDUC, 2013).

Este nuevo modelo se articula con los Planes de Mejoramiento Escolar unificando las dimensiones y estándares indicativos de desempeños, con el cual los equipos directivos deben desarrollar sus procesos de planificación y mejoramiento al interior de sus

establecimientos educacionales. Así la gran herramienta de gestión que poseen las escuelas considera el contexto propio de cada establecimiento por medio de su PEI y operativiza año a año a través del PME las estrategias y acciones a desarrollar para alcanzar los objetivos y metas institucionales.

Este nuevo escenario en el cual se encuentran los establecimientos educacionales, pone de manifiesto la importancia que se le da a los equipos directivos en el desarrollo de sus propias iniciativas para el mejoramiento y calidad de los procesos educativos. Cada escuela debe generar planes de mejoramiento y administrar recursos de la subvención SEP estableciendo las prioridades a trabajar cada año en función de los estándares de cada dimensión del modelo de gestión de calidad.

Uno de los mayores problemas de los Planes de Mejora son las altas metas de mejoramiento en el SIMCE, las cuales no fueron cumplidas por parte de las escuelas. Esto se dio, primero por desconocimiento de las metas exigibles y la presión del sistema ante este tipo de evaluaciones. Si bien cada escuela tiene libertad para generar sus procesos de mejoramiento, toda investigación plantea que los cambios se comienzan a ver a partir de los 4 años, viéndose resultados a los ocho años de implementación. Lamentablemente a pesar de esta autonomía que se les otorga a los equipos directivos para decidir sobre el proyecto educativo se contradice con las presiones propias del sistema como por ejemplo los convenios de desempeños que firman los directores al asumir un cargo por la alta dirección pública, los cuales establecen metas bastantes altas y muchas veces alejadas de la realidad particular de un establecimiento. El sistema en sí propende a homogenizar y ver la calidad desde el punto de vista de los resultados de esta prueba estandarizada, sin poner énfasis en los proyectos institucionales y los avances que pudieran tener.

Ante esta problemática y considerando el enfoque estratégico del modelo de gestión de calidad el MINEDUC ha realizado algunos ajustes al sistema que permita avanzar hacia la calidad. El primero de ellos, y el cual va de la mano con el MBDLE es la realización de cursos y programas de formación de directores, cuyo objetivo es mejorar las capacidades de liderazgo y gestión de las personas a cargo de dirigir las escuelas del país, los cuales están a cargo del CPEIP y de dos centros de liderazgo que fueron creados en el país, como son Líderes Educativos y el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, quienes están realizando investigación y capacitación respecto del área fortaleciendo las capacidades de los equipos directivos.. Esto acompañado de asesorías por parte de las diferentes Direcciones Provinciales de Educación a través de visitas focalizadas a establecimiento o bien por medio de la generación de redes de mejoramiento escolar, en la cual periódicamente se reúnen un grupo de establecimiento para abordar diferentes temáticas.

Dentro de la línea de liderazgo y planificación estratégica se incorporó la iniciativa llamada “la escuela que soñamos” que tenía por objetivo, a partir de un diagnóstico y autoevaluación institucional, establecer sellos educativos y re-estructurar los PEI por medio de un proceso participativo por toda la comunidad, y así proyectar su plan de mejoramiento educativo para un periodo de cuatro años.

Otra acción relevante por parte del MINEDUC ha sido la adecuación de la plataforma de los planes de mejoramiento, la cual a partir del año 2016 incorpora una fase estratégica que articula el PME con el PEI de la escuela, y que en el año 2017 cambia su funcionamiento ya no centrado directamente en los estándares indicativos de desempeño, sino que las acciones del plan de mejoramiento se deben ajustar a los objetivos y metas establecidos en el diagnóstico y a las estrategias a priorizar en el año respectivo. Esta nueva plataforma, si

bien articula de mejor manera el modelo de gestión de la calidad, poniendo énfasis en una mirada estratégica de la gestión educativa, se realiza sin ningún aviso previo afectando la planificación que se tiene en las escuelas. Estos cambios también involucran la creación de acciones concretas que aborden los diferentes planes y programas ministeriales.

Estos cambios si bien van por buen camino hacia generar un trabajo articulado y coherente en las escuelas, su implementación no ha sido fácil por los constantes cambios que ha tenido el sistema. En resumidas cuentas, el modelo de gestión de la calidad utilizado pone énfasis en dos áreas: el primero en establecer estándares indicativos de desempeño para los equipos directivos en las diferentes áreas de la gestión escolar (liderazgo, gestión pedagógica, convivencia escolar y recursos) para que los equipos directivos guíen sus estrategias y acciones a implementar hacia el logro de dichos estándares, y en segundo lugar en una planificación estratégica que involucre un diagnóstico integral de la institución, estableciendo objetivos y metas estratégicas a cuatro años y proyectando la implementación de acciones en las diferentes áreas por medio de estrategias que se relacionen con dichos objetivos. Todo esto acompañado con instancias de capacitación y acompañamiento a los equipos directivos para una correcta apropiación del modelo de gestión que se quiere instaurar.

6. CONCLUSIONES

Los modelos de gestión, tanto en el área industrial-empresarial como educacional, han evolucionado de manera similar, pasando de enfoques técnicos a enfoques estratégicos, llegando en el último tiempo a establecer modelos de gestión de calidad total, los cuales se preocupan por toda la organización (procesos técnicos-educativos, formación profesional del recurso humano, calidad del producto educativo, satisfacción de la comunidad y eficiencia de los recursos) bajo una planificación estratégica que apunte a un mejoramiento continuo.

Las políticas educativas en Chile, desde la década de los años 90 se han ido encaminando en función de los diferentes enfoques centrado primero en la cobertura educacional, para luego establecer programas de apoyo focalizado para las escuelas, docentes y estudiantes, y creando planes y programas de estudios que centren y homogenicen el quehacer pedagógico a nivel nacional, los cuales no tuvieron los resultados de aprendizajes esperados. Ante esto, y bajo la presión estudiantil, se realiza una reforma al sistema educativo surgiendo un nuevo marco legal e institucional que se centrará en establecer estándares de desempeño profesional a docentes y directivos, así como también estándares de aprendizajes para los estudiantes a partir de la prueba SIMCE.

Si bien estos cambios, apuntan a mejorar el sistema educativo en general, se mantenían problemas en la gestión de las escuelas y liceos del país, por una falta de capacidades de los equipos directivos para el desarrollo de proyectos educacionales contextualizados y eficientes. Esto llevó a profundizar los cambios invirtiendo en la formación y acompañamiento de los equipos directivos y modificaciones al modelo de gestión de calidad, centrado ya en una visión estratégica, más que en el cumplimiento de estándares preestablecidos.

Sin duda hay mucho camino que recorrer aun, y será necesario adentrarse en la gestión interna de los establecimientos para ver como estos cambios han impactado en las escuelas, ya que, hasta la fecha, aun se presentan problemas de gestión que afectan la implementación

efectiva de un modelo de gestión de calidad escolar. Será tema de un nuevo estudio analizar la implementación del PME de algunas escuelas y ver su coherencia y resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2015). Calidad educativa desde la percepción de los actores claves del sistema, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- _____. (2013). Fundamentos. Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Aragón Marín, L. (2001). Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bellei Carvacho, C. I., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. & Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. LOM ediciones.
- Camisón, C., Cruz, S. & González, T. (2006). Gestión de la calidad. Madrid: Pearson Educación.
- Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación* (No. 8). Santiago: Preal.
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para educación*, (18), 1-10.
- Evans, J. (2017). *Business Analytics. Methods, Models, and Decisions*. 2da Ed. Pearson Education Limited. Harlow. Inglaterra.
- James, P. (2005). *TQM – An introductory text*. New Jersey, EE. UU. Prentice Hall.
- Lepeley, M. (2003). *Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de Evaluación*, Editorial McGraw-Hill.
- Ley 19.876, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, año 2003.
- Ley 20.370, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. año 2009.
- López, R. (2006). Modelos de gestión de la calidad. Extraído de: <https://grupocc-lab.com.mx/wp-content/uploads/2022/10/Modelos-de-gestion-de-calidad.pdf>
- Martínez, L. & El Kadi, O. (enero – junio, 2019). Logística Integral y Calidad Total, Filosofía de Gestión Organizacional orientadas al cliente. Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y aplicadas. Año IV. IV(7), 202-232.
- Martinic, S., Huepe, D. & Madrid, Á. (2008). Jornada escolar completa en Chile: evaluación de efectos y conflictos en la cultura escolar. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Martinic, S. & Elacqua G. (2010). ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago de Chile, Andros impresores.
- MINEDUC (2001). Estadísticas de la educación año 2001. Informe división de planificación y presupuesto, Ministerio de Educación, Chile.
- _____. (2013). Fundamentos estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Unidad de currículum y evaluación del Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- _____. (2015). Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar. Santiago de Chile.
- _____. (2016). Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016-2019. Sistema de aseguramiento de la Calidad SAC del Ministerio de educación de Chile.
- MINEDUC, Unidad de Currículo y Evaluación. (2019). Estándares de aprendizaje Lectura 4° básico. Ministerio de Educación, Chile.
- OCDE (2004). Revisión de políticas nacionales de educación en Chile.
- Pérez Juste y otros (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Editorial Narcea.

- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J. & Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento para equilibrar la macro y la micro política escolar. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Ugarte, P. (2011). *Efecto del programa de las 900 escuelas (P900) sobre los resultados escolares* (tesis de magister). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- UNESCO (2004). La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, desafíos, resultados. Santiago de Chile, informe nacional de Chile, Ministerio de Educación.
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. & Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. *Fin de ciclo*, 161-182.

INVESTIGACIONES

TPACK en Iberoamérica.
Revisión de la producción científica en acceso abierto entre 2017 y 2021

TPACK in Iberoamerica.
Review of the scientific production in open access between 2017 and 2021

Javier Ricardo Guzmán-González^a
Grace Judith Vesga-Bravo^a

^aUniversidad Antonio Nariño. Bogotá, Colombia.
jguzman01@uan.edu.co, gvesga@uan.edu.co

RESUMEN

El modelo TPACK es un marco importante para el fortalecimiento de las habilidades digitales de los profesores en relación con la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo de este estudio fue realizar una revisión de la producción científica en torno al TPACK en Iberoamérica. Se utilizó el acrónimo TPACK en las bases de datos de Scopus, SciELO, Dialnet y Redalyc dada su importancia en la visualización de estudios realizados en la región. Adicionalmente, se aplicaron criterios de inclusión y exclusión, lo que arrojó 73 artículos para la revisión. Se indagó acerca de la cantidad de trabajos publicados entre el 2017 y el 2021, países, las instituciones y los autores que están a la vanguardia en publicaciones, idioma, revistas, áreas de conocimiento y el tipo de investigación desarrollada. En los resultados se observa que las universidades españolas destacan por tener mayor número de investigaciones.

Palabras clave: conocimiento del profesor, formación docente, integración tecnológica, habilidades digitales, revisión de literatura.

ABSTRACT

The TPACK model is an important framework for strengthening teachers' digital skills in relation to the incorporation of technology in the teaching-learning processes. The objective of this study was to conduct a review of the scientific production around TPACK in Ibero-America. The acronym TPACK was used in the Scopus, SciELO, Dialnet and Redalyc databases due to its importance in the visualization of studies carried out in the region. In addition, inclusion and exclusion criteria were applied, resulting in 73 articles for the review. We inquired about the number of papers published between 2017 and 2021, countries, institutions and authors who are at the forefront in publications, language, journals, areas of knowledge and the type of research developed. The results show that Spanish universities stand out for having the largest number of research papers.

Key words: teacher knowledge, teacher training, technology integration, digital skills, literature review.

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XXI trajo consigo la denominada era digital en la que el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza aprendizaje se hace indispensable para lograr los objetivos educativos (Novita & Herman, 2021) de esta manera la incorporación de las TIC en la educación es un tema recurrente en los últimos años (Lengua et al., 2020; Monjelat et al., 2020; Villarreal-Villa et al., 2019).

El uso de las TIC y de los sistemas electrónicos en los ambientes educativos supone un cambio en las metodologías de enseñanza aprendizaje para la adecuada integración tecnológica (Fuentes et al., 2019; Golubeva et al., 2020). La inclusión de la tecnología en las aulas de clase representa una oportunidad para mejorar estos procesos, pero a su vez un reto en el manejo de la misma (König et al., 2020; Núñez et al., 2021; Ortega, 2020) de manera que propicie la formación de ciudadanos que sean capaces de innovar en el desarrollo científico y tecnológico y que también sean sujetos críticamente formados para dar uso adecuado del mismo (Avsec & Jamšek, 2016).

Un marco importante para la capacitación de los profesores en la incorporación de la tecnología en las clases es el modelo TPACK (Leiva et al., 2018) (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), en español Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del contenido, elaborado por Mishra & Koehler (2006) en el que intervienen 3 tipos de conocimiento: Conocimiento Pedagógico (PK), Conocimiento del contenido (CK) y Conocimiento Tecnológico (TK). La relación entre estos tres tipos de conocimiento da como resultado el TPACK.

Estas tecnologías digitales están relacionadas con la capacidad de los docentes en el manejo de software y hardware, la habilidad para manejar herramientas informáticas como los procesadores de texto, hojas de cálculo, manejo de correo electrónico y buscadores de internet, destreza en la instalación y desinstalación de programas informáticos y sobre todo la habilidad para aprender y adaptarse a las nuevas tecnologías dada su naturaleza cambiante (Mishra & Koehler, 2006).

El desarrollo del TPACK, enmarcado en el conocimiento profesional del profesor (Ortega, 2020), se hace cada vez más importante por las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y las exigencias que se ejercen sobre los docentes frente a los resultados académicos de sus aprendices (Nazari et al., 2019).

En el TPACK intervienen siete tipos de conocimientos: Conocimiento Pedagógico (PK); Conocimiento del Contenido disciplinar (CK); Conocimiento Tecnológico (TK); Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK); Conocimiento Tecnológico Pedagógico (TPK); Conocimiento Tecnológico del Contenido (TCK); y Conocimiento Tecnológico y Pedagógico del Contenido (TPACK). Este modelo TPACK integra la tecnología, la pedagogía y el conocimiento disciplinar para desarrollar exitosos procesos de enseñanza aprendizaje (Bingimlas, 2018; Salas-Rueda, 2018; Tiba & Condy, 2021). Al respecto de los tipos de conocimiento que intervienen en el TPACK y su significado se presenta la tabla 1 elaborada por Cabero et al. (2017).

Tabla 1. Tipos de conocimiento resultantes del modelo TPACK (Cabero et al., 2017)

Siglas	Denominación	Significado
CK	Conocimiento Disciplinar	Es el conocimiento real que el profesorado tiene de aquello que debe enseñar
PK	Conocimiento Pedagógico	Conocimiento de los métodos y procesos de enseñanza
TK	Conocimiento Tecnológico	Conocimiento acerca del uso de las diferentes tecnologías disponibles para desarrollar su actividad profesional
PCK	Conocimiento Pedagógico Disciplinar	Conocimiento que el docente utiliza al enseñar un contenido determinado, conjugando de forma correcta contenidos con las características de los sujetos para ayudarles a aprender
TCK	Conocimiento Tecnológico Disciplinar	Se refiere al conocimiento de cómo la tecnología puede crear nuevas representaciones para contenidos específicos
TPK	Conocimiento Tecnológico Pedagógico	Conocimiento de las características y el potencial de las múltiples tecnologías disponibles utilizadas en contextos de enseñanza aprendizaje
TPACK	Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar	Conocimiento de cómo coordinar los contenidos específicos de la materia utilizando las TIC para facilitar el aprendizaje del estudiante. En definitiva, se refiere a los conocimientos requeridos por los profesores para integrar la tecnología en su enseñanza en cualquier área disciplinar

El presente estudio tiene como objetivo establecer los aspectos más importantes de la producción científica en el último lustro de las publicaciones realizadas por autores iberoamericanos en torno al TPACK, de manera que se identifiquen los principales investigadores e instituciones de la región, la tendencia en la frecuencia de publicación y las principales áreas de conocimiento objeto de estudio, entre otras.

2. METODOLOGÍA

El método escogido para el desarrollo de este trabajo está orientado por la declaración PRISMA (Page et al., 2021) y es una revisión de la producción científica entorno al modelo TPACK en el periodo de tiempo comprendido entre el 2017 y el 2021 en Iberoamérica. Se analizó la producción desde dos enfoques: el primero de tipo cuantitativo, en relación con la cantidad de artículos publicados por año, idioma de escritura, países, instituciones, autores y revistas con más publicaciones, y las áreas de conocimiento específicas sobre las que se llevaron a cabo los estudios; y el segundo de corte cualitativo, referida a la manera en que se desarrollaron los estudios y a enmarcar las conclusiones más relevantes de las investigaciones.

2.1. DEFINICIÓN DE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo anterior se definieron las siguientes preguntas que orientaron la investigación:

PI1. ¿cuál es la cantidad de artículos publicados procedentes de Iberoamérica en torno al TPACK en el último lustro con respecto al número de publicaciones por año, los países, las revistas, los autores y las instituciones con más publicaciones, los idiomas en que se realizaron los estudios y las áreas de conocimiento que han sido objeto de estudio de las investigaciones?

PI2. ¿de qué manera se desarrollaron las investigaciones en torno al TPACK en Iberoamérica en el último lustro y cuáles fueron las conclusiones más relevantes de las mismas?

2.2. SELECCIÓN DE LAS BASES DE DATOS PARA LA BÚSQUEDA DE LAS INVESTIGACIONES

Teniendo en cuenta el área geográfica escogida para la revisión se seleccionaron las bases de datos de Scopus por ser una base de datos de prestigio internacional (Carter-Thuillier & Gallardo-Fuentes, 2021), SciELO por ser un proyecto de origen brasilero de acceso abierto y de tipo cooperativo con el objetivo de aumentar la difusión de la producción científica de América Latina, España y Portugal (Bojo et al., 2009), Dialnet con origen en la Universidad de La rioja en España y es un referente en las publicaciones científicas de acceso libre en español y portugués (Rueda, 2010), y Redalyc al ser una iniciativa de la Universidad Autónoma del Estado de México en torno al acceso abierto de las publicaciones científicas Iberoamericanas (Fernández, 2015).

2.3. ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA Y SELECCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

La búsqueda de los artículos se realizó en las tres bases de datos mencionadas en el mes de diciembre de 2021, utilizando únicamente el acrónimo TPACK y refinando la pesquisa por el periodo de 2017 a 2021. Adicionalmente, en Scopus se utilizaron los filtros de existentes en el apartado región para limitar los artículos a países Iberoamericanos. La búsqueda en las cuatro bases de datos arrojó como resultado 260 registros disponibles. Se eliminaron aquellos trabajos que no tuvieran acceso abierto y los que estuvieran duplicados, luego de lo cual quedaron 220 artículos a los que se hizo una lectura de título, resumen y palabras clave en el que se aplicaron los criterios de inclusión y de exclusión que se muestran en la tabla 2.

Tabla 2. Criterios de inclusión y de exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Debe contener el acrónimo TPACK en el título o en el resumen. Todos los artículos deben contener por lo menos una filiación del autor procedente de una institución de Iberoamérica. Deben ser artículos empíricos. Deben ser de acceso abierto.	Se excluyen resúmenes, narrativas, memorias, revisiones de literatura y Metaanálisis, y artículos sin filiaciones de los autores de una institución iberoamericana.

Después de aplicar los criterios de inclusión y de exclusión se obtuvieron 73 artículos que hacen parte de este estudio. El diagrama de flujo correspondiente se observa en la figura 1.

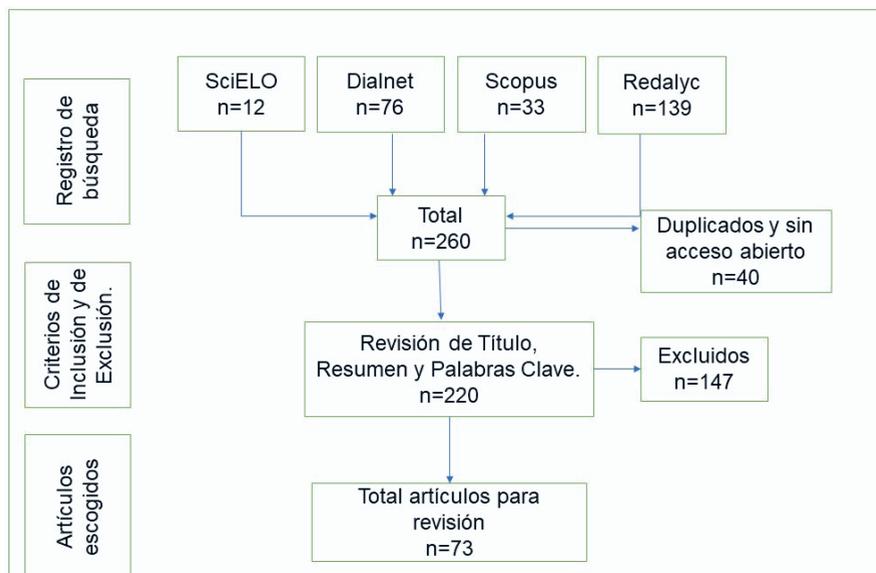


Figura 1. Diagrama de flujo.

Fuente: Elaboración Propia.

3. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la extracción de la información de los artículos y que dan respuesta a las preguntas de investigación.

PI1. ¿cuál es la cantidad de artículos publicados procedentes de Iberoamérica en torno al TPACK en el último lustro con respecto al número de publicaciones por año, los países, las revistas, las instituciones y los autores con más publicaciones, los idiomas en que se realizaron los estudios y las áreas de conocimiento que han sido objeto de estudio de las investigaciones?

En la tabla 3 se presenta la cantidad de artículos publicados en el periodo de tiempo de 2017 a 2021. Destaca que las más bajas frecuencias se encuentran en los dos últimos años, que coinciden con la pandemia de Covid 19.

Tabla 3. Cantidad de artículos publicados por año.

Año	Artículos
2017	14
2018	17
2019	15
2020	14
2021	13

Con relación a la cantidad de artículos publicados por países se realizan las siguientes consideraciones: se considera un artículo de un país determinado cuando las instituciones filiadas por los autores pertenecen a un mismo país sin importar si es o no la misma institución; se considera un artículo de colaboración internacional cuando las instituciones filiadas por los autores son de países diferentes. Se establece que la procedencia de 61 de los artículos fue de 10 países, en la que España es el país que más producción presenta. La tabla 4 presenta la distribución según la procedencia.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de la producción por países

País	Artículos	Porcentaje
España	25	34,25%
Colaboración	12	16,44%
México	10	13,70%
Argentina	9	12,33%
Brasil	7	9,59%
Colombia	4	5,48%
Chile	2	2,74%
Perú	1	1,37%
Portugal	1	1,37%
Costa Rica	1	1,37%
Venezuela	1	1,37%

Se observa, además, que la segunda frecuencia más alta en publicación de artículos es la categoría denominada colaboración, 12 en total, cuya discriminación se observa en la tabla 5, en la que destaca la colaboración entre instituciones españolas y chilenas.

Tabla 5. Frecuencia de los artículos en colaboración

Colaboración	Artículos
España-Chile	4
Colombia-México	2
España-Brasil	1
España-Andorra	1
Costa Rica-Portugal	1
España-Ecuador	1
España-Irlanda	1
España-Cuba	1

Nuevamente se observa una amplia participación de España en la publicación de artículos en colaboración. La colaboración individual por países se presenta en la tabla 6.

Tabla 6. Participación individual de los países en los artículos en colaboración

País colaborador	Artículos
España	9
Chile	4
Colombia	2
México	2
Andorra	1
Brasil	1
Costa Rica	1
Cuba	1
Ecuador	1
Irlanda	1
Portugal	1

Las publicaciones de los artículos se realizaron en un total de 64 revistas: 56 de ellas cuentan con un solo artículo; 7 con dos publicaciones; y una revista publicó tres artículos. En la tabla 7 se observan las revistas con más de dos artículos publicados.

Tabla 7. Número de artículos publicados por revista

Revista	Artículos
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	3
Apertura	2
Hamut' Ay	2
Latin-American Journal of Physics Education	2
Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado	2
Tecné, Episteme y Didaxis: TED	2
Texto Livre	2
Virtualidad, Educación y Ciencia	2

En la revisión de los artículos se establece que hay un total de 74 instituciones filiadas por los autores, de ellas 19 instituciones aparecen en dos o más publicaciones y 55 instituciones aparecen solamente en un artículo. En la tabla 8 se presentan las instituciones que aparecen en tres o más trabajos. Se observa la prevalencia de las instituciones españolas en la producción académica acerca del modelo TPACK.

Tabla 8. Instituciones presentes en 3 o más artículos

Institución	Artículos
Universidad de Alicante	9
Universidad de Sevilla	6
Universidad de Valencia	5
Universidad Nacional del Nordeste	5
Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU	3
Universidad de Huelva	3
Universidad La Salle	3
Universidad de Murcia	3
Universidad Nacional Autónoma de México	3
Universitat Rovira i Virgili	3

Con respecto a los autores se identificaron un total de 130, de los cuales 115 estaban presentes en un solo artículo, 9 estaban en dos, dos autores realizaron tres trabajos, uno participo en cuatro estudios, dos realizaron 5 publicaciones, y una autora desarrollo 8 artículos. En la tabla 9 se presentan las frecuencias de los autores con 3 o más artículos publicados.

Tabla 9. Autores con 3 o más artículos publicados

Autor	Artículos
Isabel María Gómez-Trigueros	8
Fernando Flores	5
Julio Cabero Almenara	5
Ricardo Adán Salas-Rueda	4
Laura Ladrón de Guevara	3
Bartolomé J. Almagro	3

Frente al idioma se publicaron 53 artículos en español, 11 en inglés y 9 en portugués. Finalmente, con respecto a las áreas de conocimiento sobre las que se desarrollaron las investigaciones se estableció la categoría “general” cuando el estudio se realizaba con profesores o estudiantes sin discriminar el área de conocimiento. También se designó la categoría “otras” para aquellos trabajos cuya área de conocimiento, objeto de estudio, solo apareció una vez en el conteo. En la tabla 10 se observan las frecuencias de las áreas de conocimiento, en las que se observa que la mayor frecuencia está en la categoría general, seguida por los estudios realizados acerca del TPACK y las matemáticas.

Tabla 10. Frecuencias de las áreas de conocimiento de los estudios

Área de conocimiento	Artículos
General	18
Matemáticas	12
Ciencias Sociales	11
Ciencias Naturales	8
Otras	7
Educación Física	5
Humanidades	5
Música	3
STEM	2
Tecnología Educativa	2

PI2. ¿de qué manera se desarrollaron las investigaciones en torno al TPACK en Iberoamérica en el último lustro y cuáles fueron las conclusiones más relevantes de las mismas?

Se encontró que 30 de los trabajos fueron desarrollados bajo el paradigma cuantitativo, siendo este el de mayor frecuencia, 26 artículos fueron abordados bajo el enfoque cualitativo y 17 utilizaron una metodología mixta.

Frente a los objetivos identificados, los instrumentos de recolección de datos utilizados para su consecución y las conclusiones obtenidas en los estudios, se categorizaron las investigaciones incluidas en este trabajo de la siguiente manera:

- Algunas investigaciones utilizaron el TPACK como eje orientador de secuencias didácticas o intervenciones con sus grupos de estudiantes (Albarracín & Ramírez, 2017; Salas-Rueda, 2019; Salas-Rueda et al., 2020; Sánchez Sánchez & Albarracín Balaguera, 2017; Silva et al., 2019; Simonelli-De Yaciofano, 2019; Tejada & Thayer, 2019). Las principales conclusiones obtenidas giran en torno a la gran aceptación por parte del alumnado al participar en clases en que se han incorporado las TIC, dado que manifestaron sentirse sujetos activos de las mismas, además de potenciar sus habilidades digitales.
- Otros trabajos hicieron uso de cuestionarios acerca del TPACK auto percibido (Arévalo-Duarte et al., 2019; Cejas-León & Navío, 2018; Hidalgo & Gisbert, 2020; Jiménez & Cabero, 2021; Ladrón et al., 2021) en ocasiones acompañado de cuestionarios de tipo demográfico (Colorado & Morales, 2018; Fernández-Espínola et al., 2018; Ladrón et al., 2019; Tapia, 2021), de preguntas abiertas (Colomer et al., 2018) o de recolección de datos por medio del análisis documental (Camacho, 2017; Fierro et al., 2021). En algunos trabajos se presentó la validación de una adaptación de un cuestionario ya existente (Rolando et al., 2018; Sierra & Gutierrez-Santiuste, 2021), mientras que en otros buscaron comparar los niveles TPACK con relación al género (Cabero et al., 2017; I. M. Gómez-Trigueros & De Aldecoa, 2021) o la edad (Leal-Urueña & Rojas-Mesa, 2018; Tapia & Sobrino, 2019) de los encuestados. Algunas conclusiones establecen que los profesores se auto perciben con altos niveles de TPACK, mientras que otras tienen resultados opuestos. Algunos estudios resaltan que las principales debilidades que auto reportan los profesores se encuentran en los conocimientos compuestos (PCK, TCK, TPK, TPACK).
- Otro grupo de investigaciones implementaron cursos de desarrollo profesional para el fortalecimiento de la competencia digital docente enmarcados en el TPACK se realizaron con docentes en ejercicio o con docentes en formación. En ocasiones se acompañaron de los cuestionarios de autoeficacia percibida (Baracaldo, 2019; Basniak & Estevam, 2018; Giraudo et al., 2018), entrevistas (Salica et al., 2020) u observaciones de clase (Figueiredo et al., 2021). Las conclusiones apuntan hacia la necesidad de la formación continuada de los profesores entorno a las competencias digitales. En algunos casos se evidenció la falta de coherencia entre la autopercepción de los docentes acerca de sus niveles de TPACK y la práctica. En los estudios que utilizaron el método pretest-postest se evidenció una mejora en las puntuaciones de los cuestionarios de los profesores encuestados después de su participación en los cursos.

- Algunos estudios utilizaron entrevistas a docentes (Cenich et al., 2020; Montoya, 2020), análisis documentales y observaciones de clase (Flores, 2017b, 2018; Flores & Ortiz, 2019). En unos artículos se trató de estudios de caso y en otros de estudios de caso múltiples. Al ser estudios enmarcados en el paradigma cualitativo, permiten tener mayor profundidad en el conocimiento del fenómeno del TPACK y la adecuada incorporación tecnológica a las prácticas docentes. De acuerdo a lo anterior, las conclusiones de estos estudios convergen en que los profesores participantes de los mismos integran adecuadamente la tecnología a sus praxis, haciendo énfasis en la influencia del contexto, la experticia docente y la formación en tecnología de los docentes.

4. DISCUSIÓN

Este estudio se centró en conocer el estado actual de la producción científica en torno al TPACK en Iberoamérica, para lo cual se definieron 2 preguntas de investigación que orientaron el trabajo.

Los resultados mostraron que el año más prolífico en la publicación anual de artículos empíricos que abordan el TPACK fue el 2018. Algunos artículos publicados en los años 2020 y 2021 abordaron el TPACK, como modelo de capacitación docente en el contexto del Covid 19 (Fierro et al., 2021; González Fernández, 2021; Sánchez Ambriz et al., 2020).

La producción científica por países entorno al TPACK fue ampliamente dominada por investigaciones de origen español, con un poco más de la tercera parte del total de los estudios, además de su gran contribución a los trabajos en colaboración con instituciones de otros países, lo que sugiere que cerca del 50% de los artículos presentes en esta revisión fueron desarrollados total o parcialmente por autores con filiaciones de instituciones españolas. México y Argentina son los países que más publicaciones presentan después de España.

Los idiomas en los que se presentaron los artículos fueron el español, el portugués y el inglés. El idioma más utilizado fue el español, lo cual, no sorprende dado el predominio de esta lengua en los países Iberoamericanos. El segundo idioma más utilizado fue el inglés, mayoritariamente en artículos publicados en revistas indexadas en Scopus. Por último, se encuentra el idioma portugués, explicado por la presencia de artículos originados por instituciones de Brasil y Portugal, sin embargo, se identificó un artículo de procedencia mexicana (Colorado & Morales, 2018) que se publicó en este idioma.

En cuanto a las revistas en las que se publicaron los estudios se establece que no hay ninguna que predomine sobre las otras, dado que la revista con más publicaciones cuenta únicamente con 3 de los artículos de esta revisión, lo que equivale a un porcentaje inferior al 5% de los 73 trabajos analizados en este estudio. De las 64 revistas que publicaron artículos 56 estuvieron presentes con una sola publicación.

Las instituciones que están a la cabeza en la publicación de estudios son las españolas, en concordancia con los resultados obtenidos en la identificación de país de procedencia. Destacan la Universidad de Alicante, la Universidad de Sevilla y la Universidad de Valencia. Adicionalmente y también acorde a los países de procedencia, las instituciones diferentes a las españolas que se presentan relacionadas en la sección de análisis y resultados son la Universidad Nacional del Nordeste en Argentina, y las universidades mexicanas de La Salle y Nacional Autónoma de México.

Los autores con más de 3 publicaciones de artículos en torno al TPACK fueron 6, de los cuales 4 son españoles, 1 argentino y 1 mexicano. La autora más prolífica es Isabel María Gómez-Trigueros, adscrita a la Universidad de Alicante, con 8 artículos (Gómez-Trigueros, 2017a, 2017b, 2020; Gómez-Trigueros et al., 2019; Gómez-Trigueros & De Aldecoa, 2021; Gómez-Trigueros & Moreno Vera, 2018; Ortega-Sanchez & Gómez-Trigueros, 2020; Ortega-Sánchez & Gómez-Trigueros, 2019). Adicionalmente, destacan con 5 artículos cada uno: Julio Cabero Almenara (Cabero-Almenara et al., 2018; Cabero et al., 2017; Jiménez & Cabero, 2021; Ladrón et al., 2019, 2021) perteneciente a la Universidad de Sevilla; y Fernando Flores (Flores, 2017a, 2017b, 2018; Flores et al., 2018; Flores & Ortiz, 2019) de la Universidad Nacional del Nordeste.

Los resultados arrojaron que las áreas de conocimiento en las que más se llevaron estudios acerca del TPACK son las denominadas en la categoría “General” en la que predominan las investigaciones de tipo cuantitativo dado el uso de cuestionarios Tipo Likert y de autopercepción TPACK. En matemáticas y ciencias naturales no se observó un predominio de algún paradigma de investigación en específico, mientras que en ciencias sociales hubo un predominio de los estudios desarrollados con metodología mixta.

Una buena parte de los estudios utilizó cuestionarios de autopercepción, sugiriendo un enfoque más cuantitativo y su consecuente intencionalidad de ser estudios generalizables, lo que concuerda con el hecho de que el área de conocimiento sobre la que más se publicaron trabajos fue la categoría general, que indagaba a los profesores sin importar su disciplina.

Los trabajos que se desarrollaron mediante estudios de casos, secuencias didácticas, cursos de formación entrevistas, son de corte más cualitativo, o investigaciones mixtas en algunos casos en que se combinaban con cuestionarios de autoeficacia percibida, lo que permite establecer conocimientos en profundidad acerca del TPACK en la práctica de aula de los profesores sujetos de investigación.

5. CONCLUSIONES

Este estudio permite concluir que el modelo TPACK despierta gran interés en los autores Iberoamericanos dado que en ninguno de los años analizados la producción científica fue menor a 10 artículos.

Las instituciones españolas y sus investigadores están a la vanguardia en la región en los trabajos desarrollados en torno al TPACK, también se destaca la capacidad que tienen para generar investigaciones en conjunto con otras instituciones fuera de España.

En los 73 artículos sometidos a revisión se observa que se utilizan los paradigmas cuantitativo, cualitativo y mixto, lo que indica que las investigaciones acerca del TPACK se pueden llevar a cabo con el ánimo de realizar generalizaciones, o con la idea de conocer a profundidad el fenómeno.

El modelo TPACK es un constructo valioso para el desarrollo profesional docente y la formación en competencias digitales que toma gran importancia para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, dado que despierta el interés en los estudiantes al sentirse sujetos activos en las clases y desarrolla su alfabetización tecnológica y digital.

Además de Scopus, las bases de datos SciELO, Dialnet y Redalyc son una fuente importante para la divulgación de la producción científica de los autores de la región, ofrecen a la comunidad académica los artículos en acceso abierto y permite la visibilidad

de las revistas regionales. No obstante, en el proceso de selección de las investigaciones para esta revisión, se identificaron artículos de procedencia asiática y africana, que no fueron tenidos en cuenta para este estudio por los criterios de inclusión y de exclusión establecidos, pero que si dan cuenta del alcance de las bases de datos en cuestión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarracín, R. & Ramírez, M. (2017). Aplicación del sistema 4MAT apoyado en las simulaciones Phet para el desarrollo de competencias científicas empleando como eje de aprendizaje el tema de ondas. *Latin-American Journal of Physics Education*, 11(3), 1–11.
- Arévalo-Duarte, M. A., García-García, M. Á. & Hernández-Suárez, C. A. (2019). Competencias TIC de los docentes de matemáticas en el marco del modelo TPACK: Valoración desde la perspectiva de los estudiantes. *Civilizar*, 19(36), 115–132. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.1/a07>
- Avsec, S. & Jamšek, J. (2016). Technological literacy for students aged 6–18: a new method for holistic measuring of knowledge, capabilities, critical thinking and decision-making. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 43–60. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9299-y>
- Baracaldo, D. (2019). Technology Integration for the Professional Development of English Teachers. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46, 157–168. <https://www.redalyc.org/journal/6142/614264675009/614264675009.pdf>
- Basniak, M. I. & Estevam, E. J. G. (2018). Conhecimento tecnológico e pedagógico de matemática revelado por professores quando relatam suas práticas. *Amazônia: Revista de Educação Em Ciências e Matemáticas*, 14(31), 03. <https://doi.org/10.18542/amazrecm.v14i31.5793>
- Bingimlas, K. (2018). Investigating the level of teachers' knowledge in technology, pedagogy, and content (TPACK) in Saudi Arabia. *South African Journal of Education*, 38(3), 1–12. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n3a1496>
- Bojo, C., Fraga, C., Hernández, S. & Primo, E. (2009). [SciELO: A cooperative project for the dissemination of science]. *Revista Espanola de Sanidad Penitenciaria*, 11(2), 49–56. <https://doi.org/10.4321/S1575-06202009000200004>
- Cabero-Almenara, J., Pérez Díez De Los Ríos, J. L. & Llorente-Cejudo, C. (2018). Estructural equation model and validation of the TPACK model: Empirical study | Modelo de ecuaciones estructurales y validación del modelo de formación TPACK: Estudio empírico. *Profesorado*, 22(4), 353–376. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8420>
- Cabero, J., Roig-Vila, R. & Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos , pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *RCUB Revistes Científiques de La Universitat de Barcelona*, 32, 73–84. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/16981>
- Camacho, M. E. A. (2017). Potencial Pedagógico del Mobile Learning en el Aula de Música en Secundaria. *Revista de Comunicación de La SEECI*, 43, 29–51. <http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/459>
- Carter-thuillier, B. & Gallardo-fuentes, F. (2021). *Aprendizaje-servicio en contextos migratorios o culturalmente diversos : una revisión sistemática centrada en el campo de la Educación Física I*, 2. 47(4), 43–59.
- Cejas-León, R. & Navío, A. (2018). ICT training of university teachers. Influential factors on transfer to teacher's job. *Profesorado*, 22(3), 271–293. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8002>
- Canich, G., Araujo, S. & Santos, G. (2020). Conocimiento tecnológico pedagógico del contenido en la enseñanza de matemática en el ciclo superior de la escuela secundaria. *Perfiles Educativos*, 42(167), 53–67. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59276>

- Colomer, J. C., Sáiz, J. & Bel, J. C. (2018). Competencia digital en futuros docentes de Ciencias Sociales en Educación Primaria: análisis desde el modelo TPACK. *Educatio Siglo XXI*, 36(1 Marzo), 107. <https://doi.org/10.6018/j/324191>
- Colorado, B. L. & Morales, B. (2018). Avaliação dos conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e disciplinares no ensino da ciência. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 13(3), 997–1010. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.11167>
- Fernández-Espínola, C., Ladrón de Guevara, L., Almagro, B. J. & Rebollo, J. A. (2018). Formación del profesorado de Educación Física en TIC: Modelo TPACK. *Escuela Abierta*, 21(1), 66–76. <https://doi.org/10.29257/ea21.2018.05>
- Fernández, L. H. (2015). REDALYC aliado para la visibilidad... *Revista de Ciencias Sociales*, 21(3), 289–291.
- Fierro, M., Morales Vásquez, M., Norambuena Díaz, D., Bravo González, B. & Contreras Poblete, P. (2021). Objetivos priorizados del eje de lectura en la región del Maule, Chile: problemáticas y desafíos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 135–152. <https://doi.org/10.35362/rie8614295>
- Figueiredo, S. A. de, Lobo da Costa, N. M. & Llinares, S. (2021). Olhar profissional para a docência com tecnologia: um estudo na formação continuada. *Educação Matemática Debate*, 5(11), 1–23. <https://doi.org/10.46551/emd.e202103>
- Flores, F. (2017a). Concepciones de profesores universitarios. *Trayectorias Universitarias*, 3(4), 68–73.
- _____. (2017b). Entornos virtuales en asignaturas del área de las Tecnologías Educativas: Estudio de casos múltiples y marco de análisis TPACK. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 20, 57–64. <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/562>
- _____. (2018). Concepciones didácticas y uso de las TIC en la enseñanza universitaria de grado. Estudio de casos múltiples y marco de análisis TPACK. *Praxis Educativa (Arg)*, 22(1), 64–72.
- Flores, F. A., Ortiz, M. C. & Buontempo, M. P. (2018). TPACK: un modelo para analizar prácticas docentes universitarias. El caso de una docente experta TPACK: a model to analyze university teaching practices. *The case of an expert teacher*. 16(1), 119–136.
- Flores, F. & Ortiz, M. (2019). El Modelo Tpack En La Praxis Docente En Una Universidad Argentina. Conocimientos Y Prácticas Docentes En Torno Al Conocimiento Didáctico-Tecnológico Del Contenido (Cdtc) En Aulas Universitarias. *Revista de La Escuela de Ciencias de La Educación*, 2(14), 14–27. <https://doi.org/10.35305/rece.v2i14.446>
- Fuentes, J. L., Albertos, J. E. & Torrano, F. (2019). Towards the mobile-learning in the school: Analysis of critical factors on the use of tablets in Spanish schools. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1–17. https://doi.org/10.14201/eks2019_20_a3
- Giraudó, G., Papa, M., Mancinelli, B. & Clérici, L. (2018). Implementación de software en la enseñanza de ingeniería: una experiencia en la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Venado Tuerto - Argentina. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(17), 94–105.
- Golubeva, T. I., Ulanova, K. L., Kurenkova, E. A., Kuprina, N. K., Shvetsova, O. Y. & Dmitriyev, V. A. (2020). Video Conferencing and Webinars: Integration of Online Tools in Traditional Forms of Educational and Scientific Activities. *International Journal of Advanced Trends in Computer Science and Engineering*, 9(4), 4241–4244. <https://doi.org/10.30534/ijatcse/2020/11942020>
- Gómez-Trigueros, I. (2017a). La construcción de contenidos curriculares para el trabajo de la escala del mapa con tecnología a t. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 2017.16, 53–65. <https://doi.org/10.1344/eccss2017.16.5>
- _____. (2017b). Los proyectos de innovación como recurso formativo en el Máster del Profesorado. @Tic. *Revista D'Innovació Educativa*, 19, 22. <https://doi.org/10.7203/attic.19.10586>
- _____. (2020). Digital Teaching Competence and Space Competence with TPACK in Social Sciences. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(19), 37–52. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i19.14923>

- Gómez-Trigueros, I. M. & De Aldecoa, C. Y. (2021). The digital gender gap in teacher education: The TPACK framework for the 21st century. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), 1333–1349. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040097>
- Gómez-Trigueros, I. M. & Moreno Vera, J. R. (2018). Nuevas didácticas geográficas : el modelo TPACK , los MOOCs y Google Earth TM en el aula New geography didactics : the TPACK model , the MOOCs and Google Earth TM in the classroom. *Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(2), 146–165.
- Gómez-Trigueros, I. M., Ruiz-Bañuls, M. & Ortega-Sánchez, D. (2019). Digital literacy of teachers in training: Moving from icts (information and communication technologies) to lkts (learning and knowledge technologies). *Education Sciences*, 9(4). <https://doi.org/10.3390/educsci9040274>
- González Fernández, M. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 19(2021), 81–102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>
- Hidalgo Cajo, B. G. & Gisbert Cervera, M. (2020). Análisis de las competencias digitales del profesorado universitarios desde el modelo TPACK (conocimiento tecnológico y pedagógico del contenido). *INNOVA Research Journal*, 5(3.2), 79–96. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2.2020.1513>
- Jiménez, M. & Cabero, J. (2021). Los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos del profesorado universitario andaluz sobre las TIC. Análisis desde el modelo TPACK. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(1), 4–18. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i1.11940>
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & 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>
- Ladrón, L., Almagro, B. & Cabero Almenara, J. (2021). Cuestionario TPACK para docentes de Educación Física. *Campus Virtuales*, 10(1), 173–183. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/104715/1/TPACK.pdf?sequence=1>
- Ladrón, L., Cabero-Almenara, J. & Almagro Torres, B. (2019). El conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar del profesorado universitario de Educación Física (Technological, pedagogical and content knowledge in faculty professors of Physical Education). *Retos*, 2041(36), 362–369. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68898>
- Leal-Urueña, L. A. & Rojas-Mesa, J. E. (2018). Ecología para la formación inicial de profesores a partir de los affordances de las TIC. *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, 44. <https://doi.org/10.17227/ted.num44-8986>
- Leiva, J. P., Ugalde, L. & Llorente-Cejudo, C. (2018). The TPACK model in initial teacher training: Model University of Playaancha (Upla), Chile | El modelo tpack en la formación inicial de profesores: Modelo Universidad de Playa Ancha(UPLA), Chile. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 53, 165–177. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i53.11>
- Lengua, C., Bernal, G., Flórez, W. & Velandia, M. (2020). Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435611>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017–1054. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Monjelat, N., Peralta, N. & Martín, P. S. (2020). Saberes y prácticas con TIC: ¿instrumentalismo o complejidad? Un estudio con maestros de primaria argentinos. *Perfiles Educativos*, 43(171), 82–99. <https://doi.org/10.22201/IISUE.24486167E.2021.171.59225>
- Montoya, G. (2020). Diseño instruccional basado en aprendizaje social y TPACK para mejorar el aprendizaje de idiomas. *UCV HACER Rev. Inv. Cult.*, 9(2), 93–97.

- Nazari, N., Nafissi, Z., Estaji, M., Marandi, S. S., & Wang, S. (2019). Evaluating novice and experienced EFL teachers' perceived TPACK for their professional development. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1632010>
- Novita, R., & Herman, T. (2021). Digital technology in learning mathematical literacy, can it helpful? *Journal of Physics: Conference Series*, 1776(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1776/1/012027>
- Núñez, Q. Á., Gómez, S. L., Gañete, A. P., & Gonçalves, D. (2021). Professional culture and ICT in teacher education in times of crisis: The perception of teachers. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion Del Profesorado*, 24(2), 153–165. <https://doi.org/10.6018/REIFOP.470831>
- Ortega-Sánchez, D. & Gómez-Trigueros, I. M. (2019). Didactics of historical-cultural heritage QR codes and the TPACK model: An analytic revision of three classroom experiences in Spanish higher education contexts. *Education Sciences*, 9(2). <https://doi.org/10.3390/educsci9020117>
- _____. (2020). MOOCs and NOOCs in the Training of Future Geography and History Teachers: A Comparative Cross-Sectional Study Based on the TPACK Model. *IEEE Access*, 8, 4035–4042. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2963314>
- Ortega, J. M. (2020). El conocimiento tecnológico pedagógico de contenido (TPCK): un análisis a partir de la relación e integración entre el componente tecnológico y conocimiento pedagógico de contenido. *Tecné Episteme y Didaxis: TED*, 47, 249–265. <https://doi.org/10.17227/ted.num47-11339>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Rolando, L., Salvador, D., Vasconcellos, R., & Da Luz, M. (2018). Validity evidence of the adapted Portuguese version of the TPACK survey for meaningful learning. *Avaliacao Psicologica*, 17(1), 37–47. <https://doi.org/10.15689/ap.2017.1701.05.13157>
- Rueda, F. (2010). Dialnet y la visibilidad de la producción científica en español. En J. L. Atrio (Coord.), II Encuentro Iberoamericano de Editores Científicos (pp. 1–9). Caicyt. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3341999>
- Salas-Rueda, R. A. (2018). Uso del modelo TPACK como herramienta de innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 3–26. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.689>
- _____. (2019). Modelo TPACK: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático? *Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento*, 7(19), 51–66. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.19.67511>
- Salas-Rueda, R. A., Gamboa-Rodríguez, F., Salas-Rueda, É. P. & Salas-Rueda, R. D. (2020). Design of a web application for the educational process about the use of logarithm in the field of financial mathematics. *Texto Livre*, 13(1), 65–81. <https://doi.org/10.17851/1983-3652.13.1.65-81>
- Salica, M., Almirón, M. & Porro, S. (2020). Modelos de conocimiento didáctico del contenido científico y tecnológico en docentes de Química y Física. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 48, 127–141. <https://doi.org/10.17227/ted.num48-12384>
- Sánchez Ambriz, M. L., Rodríguez Zamora, A. del C. & Barroso Pérez, R. (2020). Curso taller de diseño de recursos digitales: una instrumentación ante la emergencia del COVID-19 en cuatro escuelas medias y superiores en México. *Hamut' Ay*, 7(2), 75. <https://doi.org/10.21503/hamu.v7i2.2143>
- Sánchez Sánchez, R. & Albarracín Balaguera, R. (2017). Aplicando los modelos 4MAT y TPACK con PhET para mejorar el aprendizaje en ondas mecánicas en el Nivel Medio Superior. *Latin-American Journal of Physics Education*, 11(2), 29.

- Sierra, F. A. C. & Gutierrez-Santiuste, E. (2021). Questionnaire on knowledge of university mathematics teachers for technological integration | Cuestionario sobre conocimientos del profesorado universitario de matemáticas para la integración tecnológica. *Revista Fuentes*, 2(23), 150–162. <https://doi.org/10.12795/REVISTAFUENTES.2021.12792>
- Silva, R., Martins, F., Rato, V. & Raimundo, I. (2019). TPACK: uma proposta de integração da tecnologia na aula de matemática. *Exedra: Revista Científica*, 1, 167–181.
- Simonelli-De Yacifano, M. R. (2019). Integración de las TIC en las ciencias naturales para el desarrollo de las competencias: caso UPEL-IPMAR. *Investigación y Postgrado*, ISSN 1316-0087, Vol. 34, N°. 2, 2019, 37 Págs., 34(2), 9–37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7979548>
- Tapia, H. (2021). Perfiles de conocimiento y uso de las TIC en profesores chilenos. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(42), 233–255. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042tapia14>
- Tapia, H. & Sobrino, A. (2019). Conocimiento tecnológico didáctico y del contenido de profesores chilenos didactic technological knowledge and content of Chilean teachers. *Campus Virtuales*, 8(1), 2019. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/issue/view/39>
- Tejada, J. & Thayer, T. (2019). Diseño, implementación y evaluación de una intervención de formación en tecnología musical basada en TPACK y ABP en la formación inicial del profesorado de música de Educación Secundaria. *RELATEC : Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 9–30.
- Tiba, C. & Condy, J. (2021). Newly qualified teachers' integration of technology during curriculum delivery. *International Journal of Education and Practice*, 9(2), 297–309. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.92.297.309>
- Villarreal-Villa, S., García-Guliany, J., Hernández-Palma, H. & Steffens-Sanabria, E. (2019). Teacher competences and transformations in education in the digital age. *Formacion Universitaria*, 12(6), 3–14. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>

INVESTIGACIONES

¿Pueden realmente ayudarse?
Análisis de la ayuda entre iguales en situaciones de tutoría espontánea
entre niños pequeños

Can they really help each other?
Analysing peer support in spontaneous tutoring situations
among young children

Manuel Montanero^a

Lucía I. Franco^b

^aInstituto de Investigación y Prospección Educativa de la Universidad de Extremadura (INPEX), España.
mmontane@unex.es

^bFacultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura, España.
lfrancomn@alumnos.unex.es

RESUMEN

Una de las estrategias de tutoría espontánea más extendidas en Educación Primaria consiste en animar al alumnado que termina antes una tarea de aprendizaje a ayudar a los compañeros más lentos o que tienen dificultades para acabarla. En este trabajo se observaron 70 episodios de este tipo en un grupo-clase de segundo curso (6-7 años), con objeto de analizar las características de la ayuda entre iguales y evaluar sus resultados. Posteriormente, se les entrenó en el empleo de ayudas *facilitadoras* (no-directivas), y se volvieron a observar otros 83 episodios. Aunque los tutores emplearon inicialmente casi un 25% de indagaciones, los resultados mostraron una tendencia a dar instrucciones y proporcionar las respuestas correctas, sobre todo en el caso de los varones a sus amigos del mismo sexo. Tras el entrenamiento, se observó un aumento significativo de la densidad de ayudas no-directivas y reforzantes, así como una fuerte disminución de las ayudas directivas (instrucciones y correcciones), que tuvo un efecto positivo en la comprensión de las tareas. Finalmente, se discuten las implicaciones para el diseño de actividades de aprendizaje cooperativo y los primeros cursos de Primaria.

Palabras clave: educación primaria, aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, entrenamiento de tutores.

ABSTRACT

One of the most widespread spontaneous tutoring strategies in Primary Education consists of encouraging students who finish a learning task early to help their slower peers or those who have difficulties in finishing it. In this work, 70 such episodes were observed in a second-grade classroom (age 6-7) in order to analyse the characteristics of peer help and evaluate its results. They were then trained in the use of facilitative (non-directive) help, and further 83 episodes were observed. Although the tutors initially used almost 25% of inquiries, the results showed a tendency to give instructions and provide the correct answers, especially in the case of males to their same-sex friends. After training, a significant increase in the density of non-directive and reinforcing aids was observed, as well as a sharp decrease in directive aids (instructions and corrections), which had a positive effect on task comprehension. Finally, implications for the design of cooperative learning activities and the early years of primary school are discussed.

Key words: Primary Education, Cooperative learning, Peer tutoring, Tutor training.

1. INTRODUCCIÓN

El reciente Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación de la UNESCO (2022) propone, como uno de los cinco grandes ejes para renovar la educación, la adopción de “pedagogías basadas en la cooperación” (p. 54). Se trata de un enfoque pedagógico que no es ni mucho menos nuevo y que, sin embargo, ha calado poco en la práctica del aula (Montanero y Tabares, 2020). Uno de los métodos de aprendizaje cooperativo más extendidos que ha acaparado más investigación a lo largo de las últimas décadas es lo que se conoce como tutoría entre iguales.

La tutoría entre iguales es una estrategia cooperativa en la que personas que no son profesionales de la enseñanza se ayudan para aprender (Topping, 2015). Habitualmente se combina con la enseñanza directa de contenidos curriculares (Moliner, 2015) lo que facilita su integración en las prácticas docentes de una variedad de materias y niveles educativos. En la educación primaria la tutoría entre iguales es, sobre todo, una práctica inclusiva que facilita la participación solidaria del alumnado mediante la ayuda entre iguales (Sanahuja et al., 2022).

1.1. MODALIDADES DE TUTORÍA

En la tutoría entre iguales los roles de tutor y tutorado pueden estar pautados por el docente o desempeñarse con cierta libertad, dando lugar a tres modalidades, que se conocen en la literatura como: tutoría fija, recíproca y espontánea.

La tutoría fija tiene un carácter asimétrico: la función de tutor es desempeñada por la misma persona, que se encarga, a lo largo de un periodo determinado, de ayudar a otra con menor competencia. Frecuentemente los tutores son estudiantes de mayor edad que colaboran en el aula, lo que también se denomina mentoría vertical o inter-edad (*cross-age tutoring*). Cuando se trata de alumnado de la misma edad (*same-age tutoring*), el alumnado tutorado suele presentar dificultades de aprendizaje o diversas situaciones de riesgo (Topping, 2005).

La tutoría recíproca se diferencia de la fija en que los roles de tutor y tutorado se intercambian periódicamente de una forma relativamente estructurada (Fantuzzo et al., 1992). Este tipo de tutoría entre iguales resulta especialmente efectivo para tareas abiertas, que pueden realizarse de diferente modo y con diversas soluciones posibles, como por ejemplo la comprensión o redacción de un texto (Durán y Monereo, 2005).

Por último, la tutoría espontánea o informal (Gardner et al., 1971) es un tipo de ayuda entre iguales poco estructurada, que se realiza en parejas o grupos pequeños. Los estudiantes se ayudan indistintamente unos a otros, cuando lo solicitan durante la realización de las tareas.

Una de las estrategias de tutoría espontánea más extendidas en la educación primaria consiste en animar al alumnado a que ayuden a sus compañeros cuando ya ha finalizado determinadas tareas. De este modo se consigue acompasar los ritmos de trabajo de los estudiantes más capaces. Además, el profesorado libera más tiempo para atender al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, mientras el resto de la clase se ayuda entre sí.

Algunos autores, como Oortwijn et al. (2008), no consideran la solicitud puntual de ayuda a un compañero como una actividad de tutoría entre iguales. Sin embargo, ni su

carácter reactivo, ni el hecho de que no esté tan estructurada como los procesos típicos de la tutoría fija o recíproca, donde buena parte de la ayuda se suministra proactivamente, invalida su consideración como una forma de tutoría espontánea.

1.2. CARACTERÍSTICAS DE AYUDA ENTRE IGUALES

Los trabajos que han analizado los patrones de interacción verbal en diferentes modalidades de tutoría y etapas educativas evidencian una tendencia natural de los tutores a ayudar de un modo poco *constructivo*. El perfil de tutor predominante es el que se conoce como “informador” (De Smet et al., 2008), que utiliza sobre todo estrategias de ayuda muy directivas, basadas en “contar conocimientos” (Graesser et al. 1995; King, 1997; Roscoe y Chi, 2007, 2008; Chi y Meneske, 2015). En ocasiones estos comportamientos de ayuda se traducen simplemente en decir lo que hay que hacer o desvelar la solución de un problema. Webb y colaboradores comprobaron que los patrones de interacción en los que los ayudantes se limitan a proporcionar únicamente la respuesta correcta a una duda sobre un problema matemático, sin comprobar su comprensión, no tienen un efecto positivo en la comprensión de la tarea ni en los resultados de aprendizaje (Webb, Troper y Fall, 1995).

Este riesgo podría verse agravado en las situaciones de tutoría espontánea, en las que la ayuda es normalmente solicitada por un compañero. Así, Oortwijn et al. (2008) encontraron mejores resultados de aprendizaje en Primaria cuando la ayuda entre iguales es proactiva (no solicitada), como suele ocurrir en las actividades de tutoría fija o recíproca. Una posible explicación para este hecho es que los niños suelen decir más a menudo la respuesta correcta o lo que hay que hacer en una tarea cuando reciben una solicitud de ayuda. En cambio, cuando la ayuda no ha sido solicitada, tiende a ser menos directiva.

En cualquier caso, los perfiles de tutor “motivador” y “constructor de conocimientos” son mucho menos frecuentes (Berghmans et al., 2013; De Smet et al., 2008; Roscoe y Chi, 2007, 2008). A diferencia de los “informadores”, estos últimos se caracterizan principalmente por un comportamiento muy indagatorio: por realizar preguntas y otras acciones dirigidas a discutir y facilitar razonamientos, más que a explicar directamente la respuesta o solución de una tarea.

Las escasas evidencias de las ventajas del comportamiento “facilitador” e indagatorio, respecto a las ayudas de carácter directivo, no son, sin embargo, concluyentes. Se ha comprobado que, incluso en Educación Superior, los tutores tienden a formular preguntas muy superficiales, que no facilitan realmente “razonamientos profundos” (Graesser et al., 1995; Roscoe y Chi, 2007; Berghmans et al., 2013). Sabemos también que la mera expresión interrogativa no aporta realmente una ventaja respecto de la expresión imperativa de las mismas ayudas (Olry-Louis, 2009). Con frecuencia, las preguntas de los tutores parecen más bien instrucciones encubiertas, centradas en dirigir “educadamente” los procedimientos de realización de las tareas, lo que explicaría su escasa efectividad, en comparación con una buena explicación (Berghmans et al., 2013).

Por otro lado, hay razones para pensar que el empleo de este tipo de ayudas facilitadoras podría ser menos efectivo con el alumnado más inmaduro. De acuerdo con la teoría de la carga cognitiva, aunque las preguntas del tutor estén bien formuladas, los niños más pequeños o menos competentes pueden sufrir una sobrecarga de su memoria de trabajo, que les hace beneficiarse más de una enseñanza muy estructurada y con ayudas más directivas (Oortwijn et al., 2008; Pollock et al., 2002). Esto podría explicar por qué

las indagaciones y otras ayudas facilitadora o no-directivas funcionan mejor cuando se combinan con estrategias de “elaboración conceptual”, es decir, con buenas explicaciones. Cuando se entrena a los estudiantes para que proporcionen ayudas más “elaboradas” (como explicar estrategias, hacer buenas “preguntas procedimentales” o solicitar parafrasear lo explicado) las parejas manifiestan una interacción más abundante y mejores resultados de aprendizaje, incluso en Educación Primaria (Fuchs et al., 1994, 1997).

2. OBJETIVOS

Los diversos metaanálisis y revisiones de la literatura coinciden en los efectos positivos de la tutoría entre iguales en el rendimiento académico en diversas etapas educativas, incluida la educación primaria (Rohrbeck et al., 2003; Bowman-Perrott, et al., 2013; Topping, 2015; Alegre et al., 2018). Sin embargo, la inmensa mayoría de ese *corpus* de investigación se ha centrado en analizar los resultados de aprendizaje. Se echan en falta más investigaciones que documenten, no sólo los resultados sino también los procesos de colaboración y ayuda entre iguales, así como las condiciones personales y sociales que los favorecen (Berghmans et al., 2013). Esta carencia es especialmente llamativa en el caso del alumnado más inmaduro, de los primeros cursos de Primaria. La presente investigación pretende contribuir a abordar esta “brecha” en un tramo de edad apenas explorado.

En este sentido, cabe preguntarse hasta qué punto podemos confiar en que los niños de los cursos iniciales de Educación Primaria tengan habilidades y actitudes para ayudarse adecuadamente, sin que todo se reduzca a que unos se copien de otros o a que los más capaces impongan sus ideas al resto. Esta duda afecta especialmente a una de las estrategias de aprendizaje cooperativo más extendidas en los primeros cursos de primaria: la tutoría espontánea, en la que sin apenas estructuración ni apoyo, el alumnado que acaba antes una tarea ayuda a quienes tienen problemas o a los rezagados, normalmente previa solicitud de estos. ¿Pueden realmente niños tan pequeños proporcionarse una ayuda de calidad en este tipo de actividad? ¿Qué características personales, sociales o formativas pueden contribuir positivamente?

Partiendo de estas preguntas, la investigación que exponemos a continuación perseguía tres objetivos:

1. Documentar las características de la ayuda entre iguales y sus resultados en situaciones de tutoría espontánea (con ayuda solicitada por un compañero) en segundo curso de Educación Primaria.
2. Analizar la influencia de un breve entrenamiento en ayudas facilitadoras, de carácter no directivo.
3. Analizar la influencia de diversas variables personales y sociales del alumnado.

3. MÉTODO

Este estudio, de carácter exploratorio y observacional, se enmarca en un enfoque de investigación mixta, en la que se combina análisis cualitativos (basados en las transcripciones verbales de la ayuda entre iguales) y cuantitativos (basados en el análisis estadístico de la frecuencia de ayudas registradas, así como de las escalas numéricas aplicadas).

Se han tenido en cuenta las consideraciones éticas de la investigación, establecidas por la Universidad de Extremadura. Se solicitó el consentimiento libre e informado de los participantes, y se respetó la privacidad y confidencialidad de los datos recabados, así como la responsabilidad en su custodia y utilización.

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación se desarrolló en un grupo-clase de 2º curso de Educación Primaria de un colegio público situado en una zona céntrica de Badajoz (España) de nivel socioeconómico medio. Se trataba de un grupo de 25 estudiantes de entre 6 y 7 años, bastante cohesionado y con escasa conflictividad. Dos niñas presentaban necesidades educativas especiales (NEE), asociadas a condiciones de discapacidad intelectual leve (en uno de los casos con microcefalia). Otra niña y tres niños tenían un rendimiento académico bajo, relacionado con falta de motivación y de hábitos de trabajo.

La estructura de aprendizaje predominante en el aula era bastante individualista. No se realizaban sistemáticamente actividades de tutoría o enseñanza entre iguales. Esporádicamente, sin embargo, el alumnado participaba en situaciones de tutoría recíproca o espontánea: por parejas los estudiantes se intercambiaban y corregían determinadas tareas de aprendizaje; o bien, quienes la terminaban antes se levantaban de su asiento para ayudar a otros compañeros que no sabían cómo realizarlas. La investigación se contextualizó en esta última estrategia de *tutoría espontánea*, que el alumnado había desarrollado durante el primer trimestre del curso académico.

Para gestionar la solicitud y distribución de ayudas entre iguales, se proporcionaba a cada niño y niña tres vasos de plástico de colores. Los vasos debían estar apilados sobre la mesa cuando la profesora se lo indicaba, durante la realización de una tarea individual. Mientras trabajaban en la tarea, el vaso exterior debía ser el de color verde. Cuando la terminaban debían colocar el vaso de color blanco, de modo que la maestra supiera que debía acercarse, en cuanto pudiera, para revisar el resultado de la tarea. Sólo cuando la revisión era positiva, podían darse la vuelta, sin levantarse del asiento, para localizar algún compañero que tuviera el vaso exterior de color rojo. Eso quería decir que tenía dificultades con la tarea y necesitaba ayuda. Un solo estudiante podía acercarse entonces a ayudarlo. Cuando quien recibía la ayuda consideraba que había entendido la tarea, volvía a hacer visible el vaso verde.

3.2. MATERIALES Y PROCEDIMIENTO DE ENTRENAMIENTO DE TUTORES

El entrenamiento de los tutores consistió en una única sesión de 55 m. basada en el método de *ayudas buenas* (Montanero, 2019).

Partiendo de una reflexión sobre el conocido proverbio “No me des un pez: enséñame a pescar”, se orientaba al alumnado para que aprendiera a proporcionar ayudas no-directivas que facilitaran las inferencias y decisiones necesarias para realizar una tarea, para tomar consciencia y autocorregir los errores, en lugar de corregirlos directamente o decirles la respuesta. El entrenamiento, por tanto, pretendía potenciar los perfiles de ayuda no directiva, que se han mencionado anteriormente: el facilitador-indagador (o constructor de conocimientos) y el motivador.

Dada la inmadurez de los niños, el entrenamiento debía ser muy simple y centrarse en muy pocas ayudas. En concreto, se seleccionaron tres: “señalar”, “preguntar” y “elogiar”.

Las dos primeras son realmente dos sencillos subterfugios lúdicos para evitar que el tutor verbalice la respuesta correcta, sin dar tiempo suficiente a pensar al tutorado. Así, si el tutor *señala* con el dedo o verbalmente un elemento o dato relevante para resolver la tarea, estaría únicamente ayudando a focalizar la atención, para que el tutorado incorpore o mantenga dicha información en su memoria de trabajo mientras realiza un razonamiento. Si plantea una *pregunta* abierta, puede ayudarle a activar conocimiento previo, a planificar, a razonar o a justificar una respuesta (sin que el propio tutor llegue a verbalizarla). La tercera ayuda, *elogiar* una acción constructiva del compañero, se dirige únicamente a reforzar cierto tipo de respuestas, así como la implicación del niño o la niña en la tarea.

Los tres tipos de ayuda se modelaron y se practicaron, con supervisión, durante la sesión de entrenamiento. Además, se representaron simbólicamente en un póster clavado en la pared de la clase con sendas imágenes: un dedo señalando algo, una interrogación y un puño con un dedo hacia arriba. El póster estuvo claramente visible desde el comienzo del entrenamiento hasta el final de la experiencia.

La sesión de entrenamiento comenzó con una breve explicación, con ejemplos, de estas ayudas no-directivas. Para *señalar* se utilizaron expresiones imperativas como “Fíjate en los datos del problema”, “Mira ahí”. Para *preguntar* se ejemplificaron oraciones interrogativas: “¿Qué nos pide el enunciado?”, “¿Recuerdas qué hemos hecho en otros problemas parecidos?”, “¿Qué hay que hacer primero?”, “¿Qué habría que hacer después?”, “¿Qué se hace cuando queremos averiguar eso?”, “¿Por qué?”, “¿Para qué?”. Para *elogiar* se ejemplificaron expresiones de ánimo, como “¡Muy bien hecho!”, “¡Genial!”, “¡Tú puedes!”, “Lo has entendido muy bien”.

Posteriormente se dramatizaron situaciones prácticas de cooperación en dos tareas de Matemáticas y dos de Lengua. En primer lugar, la investigadora hizo el papel de tutora y la profesora de tutorada para modelar las tres ayudas no-directivas explicadas previamente. En segundo lugar, salieron a la pizarra varias parejas de voluntarios que trataron de practicar las mismas ayudas con tareas similares. Durante las dramatizaciones las profesoras y el resto de la clase fueron interviniendo para ofrecer alternativas.

3.3. MATERIALES Y PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN

El análisis de las características de la ayuda entre iguales y la evaluación de su efectividad, antes y después del entrenamiento, se basó en un procedimiento de observación directa de la interacción verbal y de la ejecución de las tareas de aprendizaje.

Antes del entrenamiento, se observaron 70 episodios de tutoría espontánea, seleccionados aleatoriamente de una muestra en doce sesiones consecutivas de Matemáticas y nueve de Lengua castellana y literatura. La observación se prolongó durante tres semanas lectivas en el segundo trimestre del segundo curso de Educación Primaria. Además de contabilizar la duración de cada episodio, se analizaron los tipos de ayudas suministradas por los tutores y el grado de comprensión alcanzado por los tutorados

Tras la sesión de entrenamiento en *ayudas buenas* se realizó el mismo procedimiento de observación y codificación de las ayudas verbales, que se describe a continuación. En esta segunda fase se observaron 83 episodios de tutoría espontánea en 8 sesiones de Lengua y otras 8 de Matemáticas a lo largo de casi tres semanas.

3.3.1. Categorización de los tipos de ayudas

Los episodios de ayuda entre iguales fueron grabados (en audio), transcritos y segmentados en mensajes. La codificación de los mensajes se basó en una adaptación de un sistema de categorías de la ayuda educativa utilizada en estudios anteriores (Montanero y Marques, 2019).

Las ayudas fueron clasificadas en “directivas” y “no-directivas” (Tabla 1). Las primeras expresan indicaciones muy concretas de lo que se debe hacer o la respuesta correcta a una tarea. Conllevan, por tanto, un alto grado de control del comportamiento de quien recibe la ayuda. Las segundas, en cambio, se centran más bien en orientar la atención y el razonamiento sobre aspectos relevantes de la tarea, con un grado de control mucho más bajo.

Tabla 1. Sistema de categorías de la ayuda entre iguales

Ayudas		Definición	Ejemplos
Directivas	Instrucción	<ul style="list-style-type: none"> Indicaciones precisas sobre los operaciones o decisiones que se deben tomar para resolver la tarea o una parte. Indicaciones precisas sobre los resultados parciales o la solución final de la tarea. 	“Pon eso aquí” (Lengua, episodio 12). “Aquí tienes que escribir un 8 y detrás dos 0 pegaditos” (Matemáticas, episodio 6).
	Corrección	<ul style="list-style-type: none"> Valoraciones negativas de la calidad de una acción o idea expresada por el interlocutor. Propuesta de una idea o respuesta alternativa a la expresada por el interlocutor. 	“No, uno no, borra eso” (Lengua, episodio 12). “No, 50 más 50 es 100” (Matemáticas, episodio 10).
	Explicación	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración verbal, precisión o síntesis de información útil para realizar la tarea o justificar una respuesta. 	-
	Otras (gestión)	<ul style="list-style-type: none"> Solicitudes de utilización del espacio, los materiales o la organización del tiempo. Solicitud de una acción o comportamiento no directamente relacionado con el contenido de la tarea. 	“A ver, vamos a empezar” (Lengua, episodio 12). “Vamos al siguiente, venga” (Matemáticas, episodio 10).

No-directivas	Indagación	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas dirigidas a recuperar un conocimiento previo o a facilitar una inferencia o una decisión para realizar la tarea. • Preguntas dirigidas a evaluar la comprensión, el acuerdo, la aclaración o la justificación de una idea. 	<p>“¿Qué pondrías entonces en el hueco?” (Lengua, episodio 18).</p> <p>“Entonces, ¿cuánto dinero necesitas?” (Matemáticas, episodio 13).</p>
	Señalización	<ul style="list-style-type: none"> • Focalización de la atención, registro o explicitación (sin apenas reformulación) de datos o información disponible en el enunciado de la tarea, o derivada de su elaboración. 	<p>“Mira, te aparece por ahí, mira bien” (Matemáticas, episodio 13).</p>
	Ejemplo	<ul style="list-style-type: none"> • Ejemplificación o analogía de una idea relacionada con la solución de la tarea. 	<p>“Puedes poner, por ejemplo, ‘ayer’, ‘el otro día’, etc.” (Lengua, episodio 13).</p>
	Elogio	<ul style="list-style-type: none"> • Valoraciones positivas, que comportan una alabanza, de un comportamiento o respuesta relacionada con la tarea. 	<p>“Muy bien, hoy has trabajado muy bien” (Lengua, episodio 16).</p>

Tras un breve proceso de entrenamiento, dos investigadores categorizaron independientemente 62 mensajes de los primeros episodios en Lengua y 68 de Matemáticas, obteniendo una concordancia de 92% y un índice de fiabilidad interjueces, con Kappa-cohen, de 0,89 ($p > 0,01$). Las discrepancias se resolvieron por consenso. Dada la elevada fiabilidad alcanzada en el análisis de las transcripciones de las ayudas verbales, los siguientes episodios fueron ya analizados únicamente por la investigadora.

3.3.2. Categorización del grado de comprensión de la tarea

Para valorar el grado de comprensión de la tarea que alcanzaba el alumnado que recibía la ayuda se adaptó el sistema de codificación ideado por Webb y colaboradores (1995), que ha sido empleado en diversas investigaciones. Este procedimiento contempla una escala ordinal de 6 categorías o niveles de “actividad constructiva” sobre un problema de matemáticas, después de haber recibido ayuda de un compañero. Dado que nuestro estudio incluía también otros tipos de tareas, tanto de Lengua como de Matemáticas, a las que no pueden aplicarse el nivel 4 (referido a cálculos numéricos), se eliminó este nivel. Para facilitar su aplicación, el resto de niveles se agruparon en dos, dando así lugar a una escala mucho más simplificada, de carácter dicotómico:

0. La tarea se consideró *no comprendida* cuando el alumnado la abandonaba sin intentar terminarla (nivel 1 de la escala de Webb et al., 1995); cuando se equivocaba al intentar terminarla solo, o no aplicaba realmente la ayuda recibida del tutor (nivel 2); o bien, cuando se limitaba a copiar lo que el compañero le decía y no era capaz de explicar posteriormente la estrategia utilizada para realizar la tarea (nivel 3).

1. La tarea se consideró *comprendida* cuando el alumno ayudado se mostraba capaz de realizar o terminar la tarea correctamente y de manera autónoma (nivel 5); o bien, si era capaz de explicar satisfactoriamente la estrategia que debía seguirse para resolver la tarea, aunque cometiera algún error puntual (nivel 6).

3.3.3. Evaluación de variables personales y sociales del alumnado

La identificación del alumnado con NEE se basó en los informes de evaluación psicopedagógica y los dictámenes de escolarización elaborados por los especialistas de la Administración educativa regional.

Para evaluar el rendimiento escolar se recabaron las calificaciones obtenidas en la última evaluación trimestral de Lengua castellana y Matemáticas antes de comenzar el estudio, y se calculó el promedio de cada estudiante. Este dato se ponderó posteriormente en función de la cantidad de veces que cada estudiante actuó como tutor.

Finalmente, para identificar las relaciones de amistad entre el alumnado participante, se realizó una evaluación sociométrica del grupo-clase. Se pidió a los niños que, individualmente y en silencio, escribieran en un papel el nombre de tres compañeros con los que les gustaría compartir una actividad de tiempo libre. Después de 5 minutos se recogieron todos los papeles con las respuestas para su posterior análisis. El sociograma resultante nos permitió delimitar cuatro subgrupos de amistad entre chicos (marcados con rectángulos en color rojo), dos entre las chicas y ninguno de carácter mixto (Figura 1).

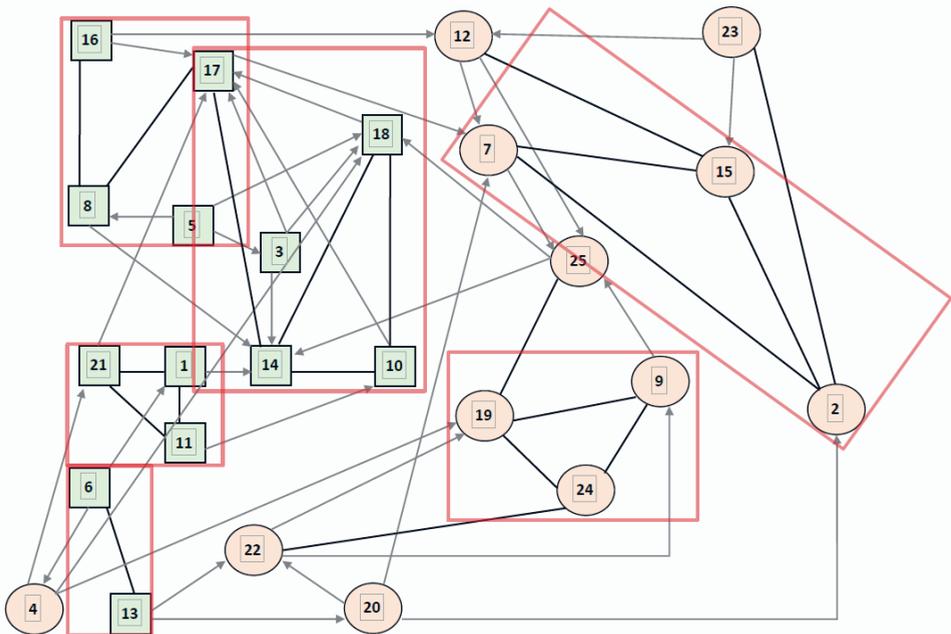


Figura 1. Sociograma del grupo clase (cuadrados: niños; círculos: niñas; flechas: elecciones unidireccionales; líneas: elecciones bidireccionales).

3.3.4. Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS.18, con objeto de describir y comparar, por un lado, los promedios de duración de los episodios, los tipos de las ayudas y la valoración de su grado de comprensión, en función de las variables personales y sociales del alumnado; y por otro la diferencia en dichos perfiles, antes y después del entrenamiento.

4. RESULTADOS

4.1. PERFIL DE AYUDA ANTES DEL ENTRENAMIENTO

Como ya se ha explicado, la evaluación inicial de la ayuda entre iguales (antes del entrenamiento) consistió en la observación de 70 episodios de ayuda en situaciones de tutoría espontánea (23 en Lengua y 47 en Matemáticas) en un grupo-clase de 2º de Educación Primaria. En conjunto, los episodios abarcaron 160 minutos aproximadamente. Durante ese tiempo se registraron 271 ayudas entre iguales (102 en Lengua y 169 en Matemáticas); lo que supone un promedio de 3,9 ayudas por episodio y 1,7 ayudas por minuto. Todo el alumnado desempeñó el rol de tutor-ayudante de manera espontánea, al menos en alguna ocasión, salvo un niño y dos niñas con necesidades educativas especiales.

La siguiente tabla recoge los promedios de duración de los episodios (2,5 minutos), los tipos de ayuda suministrados y el grado de comprensión de la tarea alcanzado por el receptor de la ayuda (donde 0 significaba insuficientemente comprendida y 1 suficientemente comprendida). El perfil de ayudas fue muy similar en ambas áreas curriculares, con la única excepción del promedio de instrucciones, que resultó significativamente superior en las tareas de Lengua ($t=3,96$; $p<0,001$).

Tabla 2. Media (M), desviación típica (DT) y diferencias (Dif)* antes y después del entrenamiento (con la prueba t de Student), de la duración en minutos de los episodios de ayuda, los tipos de ayuda registrados en los episodios y el grado de comprensión alcanzado en la tarea (0-1)

Ayudas	Matemáticas							Lengua castellana						
	Pretest			Posttest			Dif t	Pretest			Posttest			Dif t
	N	M	DT	N	M	DT		N	M	DT	N	M	DT	
Duración	23	2,5	2,5	36	2,0	1,5	ns	47	2,1	1,4	47	1,6	1,1	ns
Indagaciones	23	1,1	1,9	36	1,9	1,2	ns	47	0,6	1,0	47	2,2	1,2	6,9
Señalizaciones	23	0,3	0,6	36	1,4	1,1	4,7	47	0,2	0,5	47	0,8	0,7	4,4
Elogios	23	0,6	1,5	36	0,7	0,7	ns	47	0,1	0,3	47	0,8	0,7	5,4
Ejemplos	23	0,2	0,5	36	0,1	0,4	ns	47	0,1	0,3	47	0,0	0,1	ns
Instrucciones	23	0,6	1,0	36	0,2	0,8	ns	47	1,9	1,3	47	0,3	0,6	7,3

Correcciones	23	1,6	1,6	36	0,7	1,0	2,5	47	1,0	1,1	47	0,6	1,2	1,9
Total no-directivas	23	2,2	3,4	36	4,1	1,8	2,4	46	0,9	1,3	47	3,7	1,5	9,9
Total directivas	23	2,3	1,5	36	0,9	1,4	3,6	46	2,8	1,8	47	0,9	1,4	5,7
Comprensión	23	0,3	0,4	36	0,8	0,4	4,5	47	0,2	0,4	47	0,8	0,4	7,1

(*) ns: diferencias estadísticamente no significativas ($p > 0,05$)

4.1.1. Tipos de ayuda

El alumnado que espontáneamente realizó la función de tutor o ayudante realizó intervenciones muy directivas, basadas en correcciones y, sobre todo en el caso de Lengua, en instrucciones. Aproximadamente emplearon estos tipos de ayuda en diez ocasiones por cada dos episodios; o, lo que es lo mismo, más de una vez por minuto (1,15).

Las instrucciones consistieron en indicaciones concretas sobre lo que el compañero/a debía hacer para resolver la tarea o una parte de ella. Veamos un ejemplo con una tarea de Lengua en la que se pide a los estudiantes que completen una oración en la que faltan artículos determinados e indeterminados: “Las palabras *el, la* _____ son artículos. También son _____ las palabras *un* _____.”

Episodio 12. Lengua castellana

1. Julia F: A ver, vamos a empezar (*Gestión*). Mira, en este cuadro te da una pista, es casi lo mismo que pone ahí lo que tú tienes que poner, pero cuando hay más (*Señalización*). Léelo.
2. Zuleyma: ¿“Los” y “las”?
3. Julia F: Eso, sí. Vale, ahora aquí tienes que poner lo mismo que pone un poco antes (*Instrucción*). Lee. Pone, son...
 1. Zuleyma: Artículos.
 2. Julia F: ¿Qué has dicho?
 3. Zuleyma: Artículos.
 4. Julia F: Vale, pues pon eso aquí (*Instrucción*).
 5. Julia F: Vale, y ahora aquí faltan muchas palabras (*Señalización*) ¿Cuáles serían? (*Indagación*).
 6. Zuleyma: “Unos y unas”
 7. Julia F: Eso.
 8. Zuleyma: Y “una”.
 9. Julia F: Pues ponlo (*Gestión*).
 10. Zuleyma: Y “uno”.
 11. Julia F: ¿Uno? No, uno no. Borra eso (*Corrección*).
 12. Zuleyma: “Un”
 13. Julia F: No, “un” ya lo pone... A ver, “unos”, “unas” (*Corrección*). ¿Aquí qué pone? (*Señalización*).
 14. Zuleyma: “Una”.
 15. Julia F: Vale, pues ya está.

En el siguiente episodio, de Matemáticas, la tarea consistía en identificar la figura geométrica que representan dibujos de un banderín, una cometa, un sándwich y una servilleta. El ayudante realizó 2 correcciones (fragmentos 5 y 11).

Episodio 24. Matemáticas

1. Juan: A ver, ¿por dónde te has quedado? (*Gestión*)
2. Inés: Por este.
3. Juan: Vale, tienes que contar cuántos lados tiene cada figura y unir (*Instrucción*). A ver, el banderín ¿Cuántos lados tiene? (*Indagación*).
4. Inés: Uno.
5. Juan: No es eso, las esquinas no, los lados (*Corrección*). ¿Cuántos lados tiene? (*Indagación*).
6. Inés: Tres.
7. Juan: Entonces, ¿qué será? (*Indagación*).
8. Inés: Triángulo.
9. Juan: Ahora, la cometa (*Gestión*). Cuenta. (*Instrucción*).
10. Inés: Un, dos, tres, cuatro y cinco
11. Juan: ¡Otra vez! ¡Te he dicho que no! (*Corrección*). Los lados no son esto, esto, esto, esto, ni esto. No cuentes la puntita, solo cuenta como has hecho antes, esto y esto (*Instrucción*).
12. Inés: Cuatro
10. Juan: Entonces, ¿qué es? (*Indagación*).
11. Inés: Un cuadrilátero.
12. Juan: Ahora el medio sándwich (*Gestión*).
13. Juan: ¿Cuántos lados tiene? (*Indagación*).
14. Inés: Uno, dos y tres.
15. Juan: Tres, venga, ¿con cuál va? (*Indagación*). La servilleta ¿cuántos lados tiene? (*Indagación*).
16. Inés: Uno, dos, tres y cuatro.
17. Juan: Venga, eso es.

Encontramos también un elevado número de indagaciones (casi una cuarta parte de las ayudas registradas), con un promedio de una pregunta aproximadamente por cada episodio en las tareas de Matemáticas y una por cada dos episodios en Lengua. Como se aprecia en la transcripción anterior, se trata, en general, de preguntas que orientan el proceso de toma de decisiones para la realización de la tarea, sin dar la respuesta correcta, pero sin facilitar realmente la activación de conocimientos previos o las inferencias necesarias.

El resto de ayudas no-directivas son muy escasas. Señalizaciones como la que refleja el primer fragmento del episodio anterior de Lengua (“Mira, en este cuadro te da una pista”), aparecen solo una vez cada cuatro o cinco episodios. También son muy escasos los ejemplos y los elogios.

Los pocos ejemplos registrados son casi exclusivamente de carácter verbal. Cabe reseñar, no obstante, la ocurrencia de algunas ejemplificaciones manipulativas por parte de varias niñas. Se trata de un tipo de ayuda, muy utilizada por el profesorado de este nivel educativo, sobre todo en Matemáticas, en la que se manipula material escolar para representar cantidades y operaciones, así como para plantear casos hipotéticos análogos al problema que se debe resolver.

En cuanto a los elogios, los ayudantes verbalizaban frecuentemente expresiones de acuerdo o confirmación (como “vale”, “sí” o “eso es”), pero muy pocos mensajes explícitos de ánimo o reconocimiento para reforzar una respuesta. Las escasas ocasiones en las que se expresan elogios lo hacen con la expresión “¡Muy bien!”.

No se detectaron otros tipos de ayuda que el profesorado utiliza frecuentemente, como las explicaciones, las evocaciones de conocimiento previo, las analogías y representaciones esquemáticas (o dibujos) de los datos de un problema, las precisiones para reformular o justificar una respuesta con otras palabras, etc.

Los ayudantes verbalizaron ocasionalmente otros tipos de mensajes (centrados principalmente en la gestión de la interacción o en comentarios al margen de la tarea propiamente dicha), que no se contabilizan en la tabla anterior, dado que no tienen una relación directa con los objetivos de la investigación. Un ejemplo se encuentra en el primer fragmento del episodio 12 de Lengua: “A ver, vamos a empezar”.

4.1.2. Comprensión de la tarea

En general, las ayudas suministradas no resultaron muy efectivas. Tras cada episodio, un 85% de los estudiantes fueron incapaces de terminar solos la tarea, así como explicar o autocorregir los errores que habían cometido.

Como se aprecia en la figura 2, los estudiantes que demostraron haber comprendido finalmente la tarea recibieron más ayudas no-directivas y menos directivas, que los que no la comprendieron; si bien, estas diferencias sólo resultaron significativas en cuanto a las directivas ($t=2,73$; $p=0,008$).

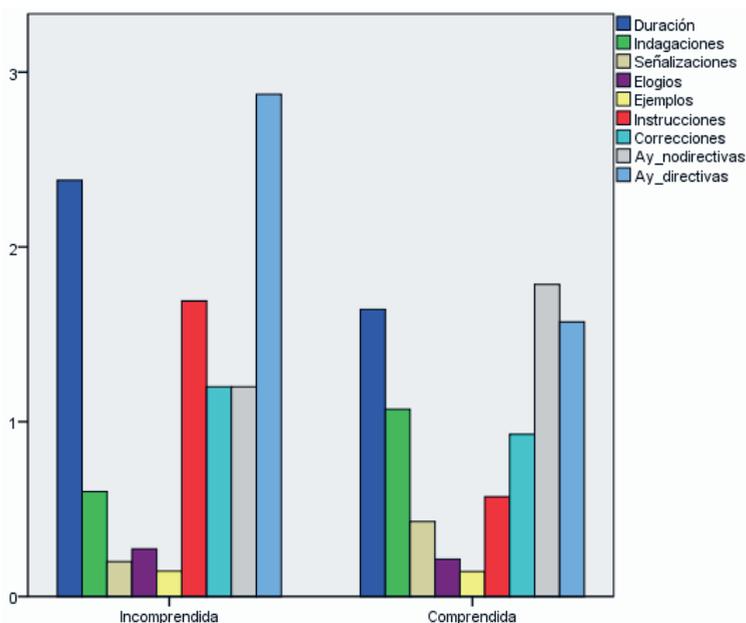


Figura 2. Media de la duración y de ayudas directivas y no-directivas por cada episodio observado, en función del grado de comprensión alcanzado en las tareas del pretest.

4.2. CAMBIOS TRAS EL ENTRENAMIENTO

Después del entrenamiento se observaron 83 episodios, que abarcaron 150 minutos aproximadamente, y en los que se registraron 396 ayudas, es decir, 4,77 ayudas por episodio y 2,64 ayudas por minuto. En consecuencia, el promedio de ayudas por episodios se incrementó, respecto al pretest, en casi un 20% y la densidad de ayudas en un 35%.

4.2.1. Tipos de ayuda

Como muestra la figura 3, en esta segunda fase se observó un incremento del promedio de todas las ayudas no-directivas que fueron entrenadas (*ayudas buenas*), es decir, las indagaciones (“preguntar”), focalizaciones de la atención (“señalar”) y refuerzos (“elogiar”). Por el contrario, las ayudas no entrenadas no sufrieron cambios significativos (es el caso de las explicaciones y los ejemplos). En cuanto a las ayudas directivas (instrucciones y correcciones), registraron una frecuencia significativamente menor que en pretest. En este sentido, la aplicación de la prueba t de Student confirmó diferencias significativas en cuanto al incremento de las ayudas no-directivas y a la disminución de las directivas.

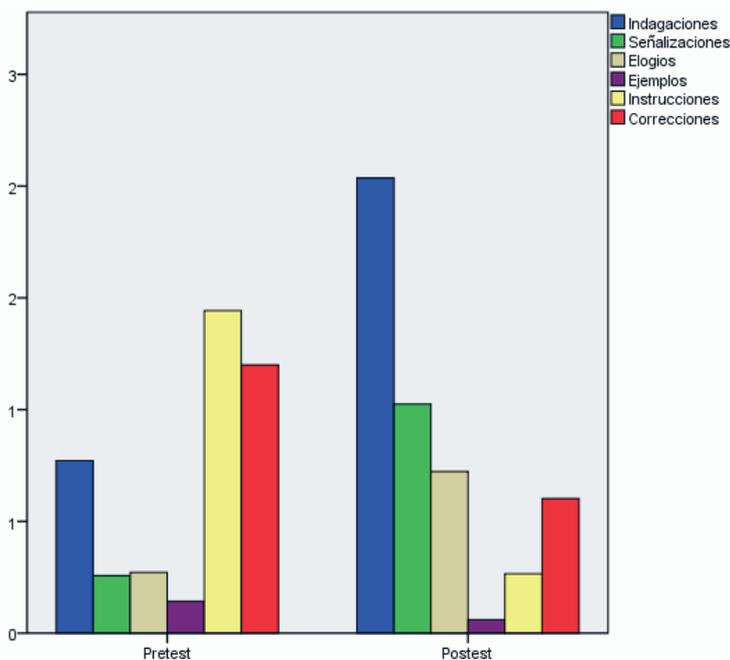


Figura 3. Promedio de cada uno de los tipos de ayuda registrados antes y después del entrenamiento.

Las siguientes transcripciones de dos episodios posteriores al entrenamiento ejemplifican claramente cómo los tutores fueron capaces de articular una secuencia de

ayudas mucho menos directivas y más reforzante que en la fase anterior. El episodio de ayuda de Lengua se refiere a una tarea abierta en la que se pedía escribir el texto de un cartel publicitario sobre un acontecimiento (“Un campeonato de ajedrez”, “El día de la magia”, etc.). Además, se les proporcionaba algunos elementos que el texto debía contener (un título, la fecha y hora, el lugar, expresiones de ánimo para participar...).

Episodio 15. Lengua.

1. Cristina: Es que no sé qué más poner.
2. Andrea: Mira aquí, te dice que puedes poner la fecha, el lugar y luego, al final, expresiones que animen a participar (*Señalización*).
3. Andrea: ¿Tú cuál quieres que sea el día? (*Indagación*).
4. Cristina: Es que no lo sé.
5. Andrea: Pues puedes poner, por ejemplo, mañana, pasado, etc. (*Ejemplificación*).
6. Andrea: ¡Muy bien! (*Elogio*).
7. Andrea: Ahora vamos a la hora ¿Cuál quieres que sea la hora? (*Indagación*). Venga, que lo estás haciendo muy bien (*Elogio*).
8. Andrea: Ahora el lugar, ¿dónde va a ser? (*Indagación*).
9. Cristina: Eso sí que lo tengo claro: en la Granadilla.
10. Andrea: ¡Estupendo! (*Elogio*).
11. Andrea: Ahora, puedes... ¿Tú qué más crees que podrías poner? (*Indagación*).
12. Cristina: Expresiones.
13. Andrea: ¡Muy bien! (*Elogio*). Pues... ¿crees que ya puedes acabar tú sola?
14. Andrea: Recuerda que puedes poner cosas como “será emocionante”, “no te lo pierdas”, etc. (*Ejemplificación*).

El episodio de ayuda de Matemáticas se refiere al siguiente problema aritmético que requiere una operación de multiplicación: “Marisa lee cada día 31 páginas de un libro. ¿Cuántas páginas leerá en una semana?”

Episodio 3. Matemáticas.

1. Valeria M.: No sé qué tengo que hacer.
2. Julia F.: Vale, ¿cuáles dirías que son los datos? (*Indagación*).
3. Valeria M.: 31 páginas y no sé más.
4. Julia F.: ¡Muy bien! (*Elogio*). ¿Y cuántos días tiene una semana? (*Indagación*).
5. Valeria M.: 7.
6. Julia F.: Entonces, ¿cuáles crees que pueden ser los datos? (*Indagación*).
7. Valeria M.: 31 y... ¿7?
8. Julia F.: Eso. Y ahora, ¿qué tendríamos que hacer? (*Indagación*).
9. Valeria M.: 31 por 7.
10. Julia F.: Claro, tendríamos que multiplicar.
11. Valeria M.: 7 por 1 es 7, y 7 por 3, 21.
12. Julia F.: ¡Muy bien! (*Elogio*). Te ha dado 217, entonces, ahora en la solución, ¿qué tienes que poner? (*Indagación*).
13. Valeria M.: Tengo que poner que leerá 217 páginas.
14. Julia F.: Eso, muy bien (*Elogio*).

4.2.2. Comprensión de la tarea

La figura 4 muestra cómo el incremento de ayudas facilitadoras no se debe a que los episodios de ayuda se extendieran más en el tiempo. Por el contrario, lo que aumenta es más bien la densidad de los episodios, es decir, el número de ayudas por minuto, que llega a ser más del doble que antes del entrenamiento ($t=4,49$, $p>0,001$).

Aparentemente los niños, no sólo se ayudaron más en menos tiempo, sino también mejor. Prueba de ello es que la diferencia en cuanto al grado de comprensión de la tarea resultara significativa en ambas áreas (Tabla 6). La valoración de las tareas suficientemente comprendidas tras recibir la ayuda pasó de un 15%, antes del entrenamiento, a un 81% después.

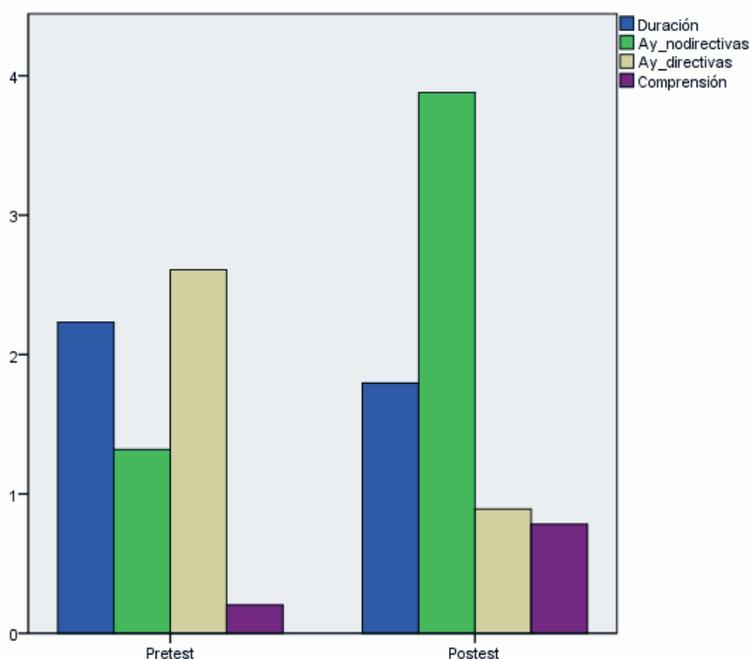


Figura 4. Promedio de la duración en minutos de los episodios de ayuda, el grado de comprensión alcanzado en la tarea, y los tipos de ayuda registrados antes y después del entrenamiento.

Los resultados de la comparación de los episodios de ayuda en función del grado de comprensión de la tarea (Figura 5) van en el mismo sentido: los episodios de ayuda en los que se generó un mejor grado de comprensión de la tarea registraron un promedio significativamente menor de ayudas directivas ($t=9,08$; $p<0,001$), tanto de instrucciones ($t=2,64$; $p=0,017$), como de correcciones ($t=3,97$; $p=0,001$).

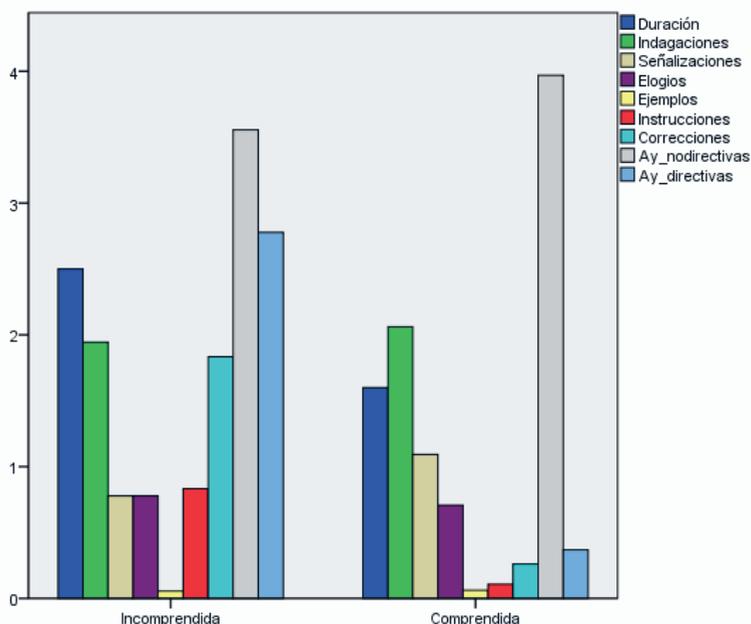


Figura 5. Media de la duración y de ayudas directivas y no-directivas por cada episodio observado, en función del grado de comprensión alcanzado en las tareas del postest.

4.3. INFLUENCIA DE VARIABLES PERSONALES Y SOCIALES

4.3.1. Rendimiento académico y NEE

El rendimiento académico del alumnado que desempeñó más frecuentemente el rol de tutor fue muy elevado (9,3), pero no encontramos ninguna correlación significativa entre el rendimiento académico de los tutores y el número de ayudas que dieron (de ningún tipo), ni tampoco con el grado de comprensión alcanzado por los receptores de dichas ayudas.

Sí encontramos, en cambio, diferencias significativas en función del rendimiento académico del alumnado que recibió más frecuentemente ayuda. En concreto, la duración de los episodios y el número de ayudas fue bastante mayor en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales (asociadas a condiciones de discapacidad leve) antes y después del entrenamiento. Antes del entrenamiento, la efectividad de las ayudas, de cara a facilitar la comprensión final de la tarea, fue significativamente inferior a cuando se trataba de alumnado sin NEE ($t=4,4$, $p>0,01$). En cambio, tras el entrenamiento dicha diferencia no resultó significativa.

4.3.2. Género y relaciones de amistad

Las niñas suministraron más ayudas no-directivas que los niños antes ($t=52,5$, $p=0,032$) y después del entrenamiento ($t=40,1$, $p=0,01$).

Además, mientras las niñas no se ven en ningún momento afectadas en su comportamiento de ayuda por la relación de amistad con la persona a la que ayudan, los niños apoyan de manera diferente a los amigos, a los que suministran un mayor número de ayudas directivas y un número menor de no-directivas; de modo que los amigos acaban realizando peor la tarea, especialmente después del entrenamiento. En este sentido, el análisis de varianza 2x2 confirmó que existe una interacción significativa en el posttest entre el género y la amistad para tres variables: el total de ayudas no-directivas ($F=12,2$; $p=0,001$; $\eta=0,13$); el total de ayudas directivas ($F=12,7$; $p=0,001$; $\eta=0,14$); y el grado de comprensión ($F=6,97$; $p=0,01$; $\eta=0,08$). En los siguientes gráficos se visualiza claramente dicha interacción: las relaciones de amistad afectaron mucho a los niños, mientras que apenas tuvieron una influencia en las niñas.

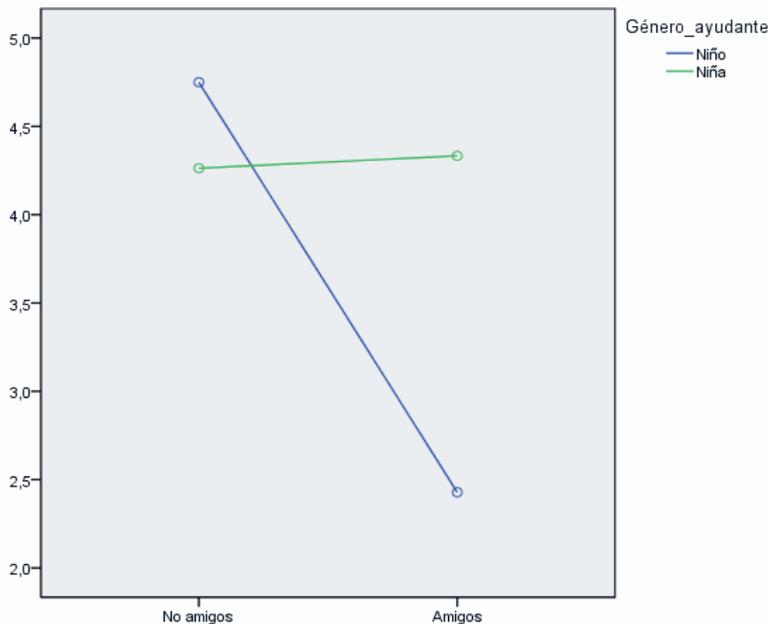


Figura 6. Promedio de ayudas no-directivas por episodio después del entrenamiento, en función del sexo y la relación de amistad.

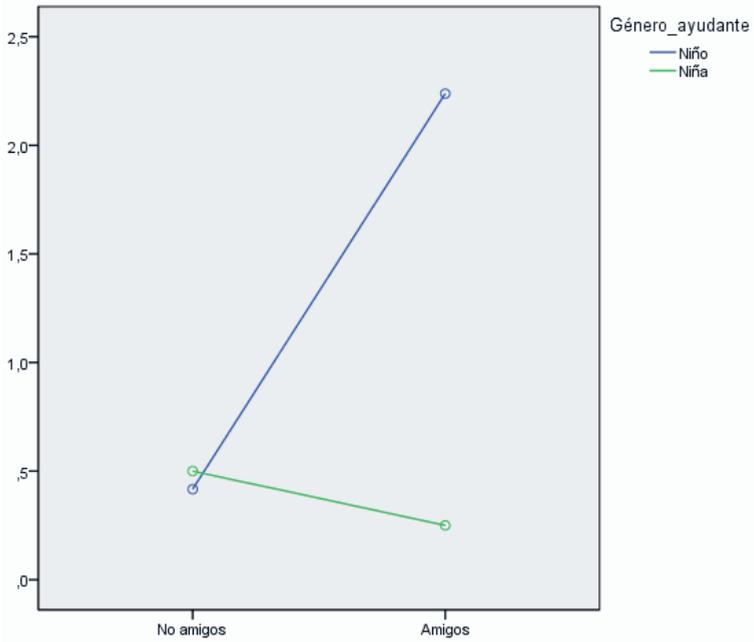


Figura 7. Promedio de ayudas directivas por episodio después del entrenamiento, en función del sexo y la relación de amistad.

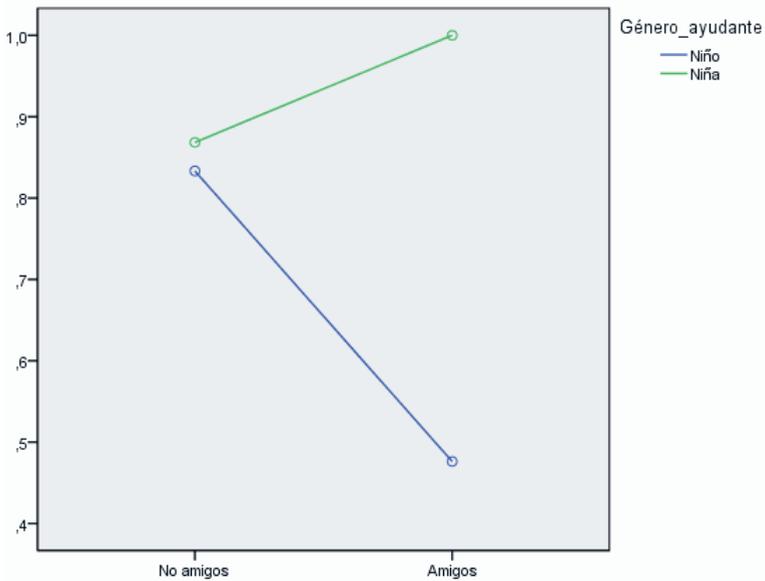


Figura 8. Promedio del grado de comprensión de cada después del entrenamiento, en función del sexo y la relación de amistad.

5. CONCLUSIONES

Aunque la investigación sobre la ayuda entre iguales en Educación Secundaria y Superior ha sido relativamente abundante, sorprende la escasez de estudios que documenten las características de importante actividad de aprendizaje colaborativo entre el alumnado más inmaduro, así como las condiciones personales y sociales que las obstaculizan o favorecen (Berghmans et al., 2013) Los pocos estudios que hemos encontrado están, además, contextualizados en programas de tutoría fija o recíproca muy estructurados y relativamente extensos. Apenas se han publicado trabajos que analicen la ayuda entre niños menores de 8 años en actividades de tutoría informal o espontánea.

En este marco, el estudio que acabamos de exponer aporta algunas conclusiones interesantes para comprender mejor las posibilidades y limitaciones de la ayuda entre iguales en los primeros cursos de Educación Primaria. A continuación, las hemos organizado en torno a los tres objetivos o cuestiones fundamentales que planteábamos al principio del trabajo.

5.1. ¿CÓMO SE AYUDA EL ALUMNADO DE SEGUNDO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SITUACIONES DE TUTORÍA ESPONTÁNEA?

Los resultados anteriores evidencian que, desde una temprana edad, los niños y las niñas pueden participar efectivamente en situaciones de *ayuda solicitada* entre iguales, con tareas no demasiado complejas, y fácilmente integrables en la dinámica cotidiana de grupos-clase. Los datos confirman que, a pesar de su inmadurez y de contar con una escasa experiencia de aprendizaje cooperativo, estos niños desarrollan comportamientos de ayuda relativamente extensos y diversos. Los episodios de interacción suelen abarcar entre 2 y 3 minutos y contienen una cierta variedad de ayudas, principalmente instrucciones y correcciones, pero también indagaciones.

Se trata en general, eso sí, de ayudas muy directivas y muy poco reforzantes. Los datos recopilados antes del entrenamiento coinciden con lo observado en niveles educativos superiores en relación con la escasez de tutores de perfil *motivador* o de perfil *facilitador*, centrado en la *construcción reflexiva de conocimientos* (Berghmans et al., 2013; De Smet et al., 2008; Roscoe y Chi, 2007, 2008).

Sin embargo, la muestra no encaja exactamente en lo que en estas investigaciones se denomina perfil *directivo-informador*, dado que apenas encontramos *ayudas elaboradas* (Fuchs et al., 1997), es decir explicaciones, evocaciones de conocimiento previo o ejemplificaciones. En el alumnado de Educación Superior este tipo de explicaciones informativas alcanzan la tercera parte de las interacciones (Berghmans et al., 2013). Ya sea por la simplicidad de algunas tareas o por la inmadurez del alumnado, lo cierto es que los tutores de 6 y 7 años tienden, en cambio, a dar instrucciones muy concretas de lo que hay que hacer para resolver la tarea, así como correcciones de errores en las que frecuentemente se aporta la respuesta correcta, sin justificar el porqué, ni cerciorarse de si el compañero la ha comprendido.

Hay que señalar, no obstante, que algunos tutores utilizan espontáneamente un elevado número de ayudas muy poco directivas, centradas sobre todo en focalizar la atención y orientar, mediante preguntas, las operaciones y respuestas que los ayudados deben realizar hasta finalizar la tarea. Sorprendentemente el porcentaje de este tipo de ayudas es similar al 25% encontrado en la Educación Superior (Berghmans et al., 2013).

El perfil del comportamiento de ayuda ha sido muy parecido en las dos áreas curriculares (Lengua y Matemáticas), con la única excepción del promedio de instrucciones directivas, que fue ligeramente superior en las tareas de Lengua, y el de señalizaciones de información relevante, más elevado en Matemáticas.

En definitiva, hemos comprobado que el alumnado de los primeros cursos de Primaria si bien no ayuda “explicando conocimientos” (lo que en la literatura se conoce como *knowledge-telling*), su comportamiento indagatorio tampoco alcanza a desencadenar un *proceso reflexivo de construcción de conocimientos*. Como puede verse en las transcripciones anteriores, se trata de apoyos que estimulan muy poco la reflexión sobre los errores cometidos, y que, en la inmensa mayoría de los casos, no sirven para afrontar las tareas con mayor autonomía. En lugar de estimular la *revisión* de las propias ideas, resultan en ocasiones claramente *impositivas*, ordenando lo que el compañero debe hacer o suministrando la respuesta correcta sin tratar de justificarla.

Los datos, por último, sugieren que este comportamiento de ayuda es poco efectivo (al menos, en el contexto de una tutoría espontánea a partir de la solicitud de un compañero), dado que solo un 15% del alumnado que recibió ayuda antes del entrenamiento evidenció haberla aprovechado realmente para entender la tarea y realizarla con autonomía.

5.2. ¿QUÉ CAMBIOS SE PRODUCEN COMO CONSECUENCIA DE UN ENTRENAMIENTO EN AYUDAS NO-DIRECTIVAS?

En cuanto al segundo objetivo, hemos comprobado que el entrenamiento en ayudas no-directivas tuvo, a pesar de su brevedad, un efecto significativo en las subsiguientes situaciones de tutoría espontánea.

Por un lado, el promedio de ayudas facilitadoras y reforzantes aumentó significativamente, mientras que el de ayudas directivas bajó. Curiosamente, esta conclusión se constata en prácticamente todas las situaciones de ayuda, salvo en aquellas en las que un niño ayudó a uno de sus mejores amigos. En las situaciones de tutoría niño-niño con amistad la tendencia a ayudar con instrucciones directivas y correcciones fue muy significativa, en comparación con otras combinaciones, aún mayor que en la observación que se hizo antes del entrenamiento.

Por otro lado, los episodios de ayuda resultaron globalmente mucho más eficaces que antes del entrenamiento de cara a mejorar la comprensión y la autonomía del compañero en la realización de la tarea, incluso en el caso del alumnado con problemas de aprendizaje.

En línea con estudios anteriores, contextualizados en estas mismas áreas y similares tramos de edad (Oortwijn et al., 2008; Topping, 2005), una razón que podría explicar la mejora en la comprensión de las tareas sería el aumento después del entrenamiento de la frecuencia absoluta de ayudas por episodio (casi un 20%), así como de la densidad de ayuda por minuto (un 35%). Otra razón tiene que ver con el tipo de ayudas suministradas: las no-directivas aumentaron significativamente después del entrenamiento, mientras que las directivas disminuyeron. Al comparar los episodios de ayuda en función de su resultado en el aprendizaje del alumnado tutorado, comprobamos que los episodios que facilitaron un mejor grado de comprensión contenían, tanto en el pretest como en el posttest, un promedio significativamente menor de ayudas directivas.

La clave del éxito de la sesión de entrenamiento parece residir, sin embargo, no tanto en incrementar la cantidad de ayudas no-directivas, como de haberlo hecho en detrimento

de las directivas. En otras palabras, las ayudas de “preguntar” y “señalar” tuvieron, sobre todo, un efecto inhibitorio sobre la negativa tendencia de los niños a decir, sin ninguna explicación, la respuesta correcta a las tareas.

En línea con algunas de las investigaciones que hemos revisado en este trabajo (Berghmans et al., 2013; Graesser et al., 1995; Olry-Louis, 2009; Roscoe y Chi, 2007), las transcripciones verbales muestran, sin embargo, que la calidad de la ayuda sigue siendo baja después del entrenamiento. Los tutores, por ejemplo, formularon más indagaciones que antes del entrenamiento, pero continuaron realizando preguntas “superficiales”, que a menudo no facilitaban razonamientos relevantes para la comprensión de la tarea. Es posible que la brevedad del entrenamiento en nuestro estudio haya tenido un efecto en la cantidad de ayudas no-directivas, pero no tanto en mejorar su calidad. De hecho, aunque durante el entrenamiento se ejemplificaron ayudas interrogativas “profundas”, dirigidas a evocar conocimientos, planificar lo que se va a hacer o justificar la respuesta o decisión tomada, la práctica fue muy breve y no se contemplaron otros tipos de preguntas que facilitan el razonamiento y la discusión.

5.3. ¿QUÉ CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y SOCIALES DEL ALUMNADO INFLUYEN EN EL COMPORTAMIENTO DE AYUDA?

Respecto al último objetivo de nuestra investigación, se ha constatado la influencia de ciertas condiciones personales y sociales del alumnado en la forma de ayudar.

En cuanto a las características de los tutores, no hemos encontrado una influencia significativa del rendimiento académico en las áreas implicadas. Este resultado, que podría explicarse por la corta edad de los participantes, disuena con lo hallado en metaanálisis recientes que constataron que tutores de mayor edad con buen rendimiento académico ayudaban más y mejor (Alegre et al., 2018).

En cambio, las relaciones de amistad y, sobre todo, el género de los tutores se ha mostrado más relevante. Madaio et al. (2016) encontraron una influencia positiva en la calidad de la ayuda entre alumnado adolescente. Nuestros resultados sugieren que este efecto no se produce con niños pequeños. Muy al contrario, en el mismo sentido que las conclusiones de Thurstone et al. (2020) con respecto a la popularidad en el alumnado de Primaria, parece que la amistad ejerce una influencia negativa en la calidad de la tutoría, al menos entre los varones. Aunque el *tamaño del efecto* ha sido relativamente pequeño, se ha constatado una marcada tendencia en los niños (no en las niñas) de esta edad a ayudar de manera más directiva e impositiva a otros varones, especialmente cuando mantienen una relación de amistad con ellos.

En resumen, las niñas tienden a ser menos directivas y más motivadoras, independientemente de si tienen o no una relación de amistad. Hacen más preguntas, elogian más frecuentemente las respuestas correctas y, a diferencia de los chicos, ponen algunos ejemplos, apoyados en dibujos o manipulaciones de materiales. Estos últimos, tan útiles, sobre todo en Matemáticas, son escasos, pero los emplean exclusivamente niñas. La explicación podría estar relacionada con una mayor tendencia de las chicas a observar e imitar a los docentes, dado que el profesorado de este nivel educativo utiliza frecuentemente este tipo de ejemplificación.

En cuanto a las condiciones personales de los tutorados, se ha puesto de manifiesto la enorme dificultad de partida para ayudar a los compañeros y compañeras con bajo

rendimiento escolar, en particular aquellas que presentaban necesidades especiales. En cualquier caso, parece que los tutores modifican su comportamiento de ayuda ante estos niños: los episodios de interacción se extienden más en el tiempo y las ayudas son menos directivas. El entrenamiento influyó, además, en la mejora de su efectividad.

5.4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Las conclusiones anteriores tienen, al menos, dos implicaciones educativas que pueden ser de interés para el profesorado de cara a planificar estrategias de aprendizaje cooperativo, y en particular de tutoría espontánea, en los primeros cursos de Educación Primaria.

En primer lugar, nuestros resultados sugieren la conveniencia de desechar en este nivel educativo las modalidades de agrupamiento libre, claramente mayoritaria en Educación Secundaria y Superior. Dicha modalidad genera sobre todo parejas vinculadas por relaciones de amistad, lo que, en el caso de los niños pequeños, puede distorsionar el estilo de ayuda hasta resultar contraproducente. Las actividades de ayuda entre iguales en estas edades deberían basarse en agrupamientos aleatorios o impositivos (previamente planificados por el docente).

En segundo lugar, en línea con las conclusiones de estudios contextualizados en los últimos cursos de Educación Primaria, parece también conveniente entrenar al alumnado, antes y durante las actividades de tutoría entre iguales, en cómo ayudar mejor a sus compañeros. El recurso de las ayudas “buenas” o facilitadoras (preguntar, señalar y elogiar), si bien ha generado razonamientos más bien superficiales, se ha mostrado bastante eficaz para inhibir la tendencia natural a dar instrucciones demasiado directivas, así como a corregir aportando la respuesta correcta. En este sentido parece un recurso didáctico, relativamente sencillo, que puede resultar útil para el profesorado de Educación Primaria, interesado en fomentar la tutoría entre iguales.

En el clásico estudio de Fuchs et al. (1997) el alumnado de Educación Primaria instruido para que proporcionen buenas preguntas y explicaciones más “elaboradas” generaron una interacción más abundante y mejores resultados de aprendizaje. Sin embargo, en nuestro caso no practicamos con los niños cómo evocar y explicar conocimientos, ejemplificando o justificando alternativas de respuesta. Tratándose de un alumnado tan inmaduro, con una escasa capacidad de autorregulación de su aprendizaje, este tipo de ayuda, que podríamos denominar *semidirectiva*, es un complemento que convendría incluir en los procesos de entrenamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A., & Gil, L. V. (2018). Peer tutoring in mathematics in primary education: A systematic review. *Educational Review*, 71(6), 767–791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1474176>
- Berghmans, I., Neckebroek, F., Dochy, F., & Struyven, K. (2013). A typology of approaches to peer tutoring. Unraveling peer tutors’ behavioral strategies. *European Journal of Psychology Education*, 28, 703–723. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0136-3>
- Chi, M.T.H., & Menekse, M. (2015). Dialogue patterns in peer collaboration that promote learning. En L. B. Resnick, C. Asterhan, S. N. Clarke (Eds.), *Socializing Intelligence through Talk and Dialogue* (pp. 263-274). Washington DC: AERA.

- De Smet, M., Van Keer, H., & Valcke, M. (2008). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: An exploratory study of online peer tutoring behavior. *Computers in Education*, 50, 207–223. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0136-3>
- Duran, D., & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15, 179-199. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.002>
- Fantuzzo, J. W., King, J. A., & Heller, L. R. (1992). Effects of Reciprocal Peer Tutoring on Mathematics and School Adjustment: A Component Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 331–339. Doi: 10.1037//0022-0663.84.3.331
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Bentz, J., Phillips, N. B., & Hamlett, C. L. (1994). The nature of student interactions during peer tutoring with and without prior training and experience. *American Educational Research Journal*, 31(1), 75-103.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B., Karns, K., & Dutka, S. (1997). Enhancing students' helping behavior during peer-mediated instruction with conceptual mathematical explanations. *The Elementary School Journal*, 97(3), 223-249.
- Gartner, A., Kohler, M. C., & Riessman, F. (1971). *Children teach children: Learning by teaching*. New York, NY: Harper & Row.
- Graesser, A. C., Person, N. K., & Magliano, J. P. (1995). Collaborative Dialogue Patterns in Naturalistic One-to-One Tutoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 495-522. <https://doi.org/10.1002/acp.2350090604>
- King, A. (1997). ASK to THINK-TELWHY: a model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational Psychologist*, 32(4), 221–235. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_3
- _____. (2002). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory into Practice*, 41, 33-39. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4101_6
- Madaio, M. A., Ogan, A., & Cassell, J. (2016). The Effect of Friendship and Tutoring Roles on Reciprocal Peer Tutoring Strategies. En A. Micarelli, J. Stamper, K. Panourgia (Eds.). *Proceedings of the International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 423-429). Springer Verlag.
- Moliner, L. (2015). *La tutoría entre iguales. Aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume.
- Montanero, M. (2019). *Didáctica General. Planificación y práctica de la enseñanza primaria*. Universidad de Extremadura.
- Montanero, M. & Marques, M. J. (2019). “Explain it on the blackboard”. An analysis of the educational interaction in mirror assessment activities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100247. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.07.003>.
- Montanero, M. & Tabares, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 357-379. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200>
- Olry-Louis, I. (2009). Effects of different forms of tutor action in a conditional reasoning task: an experimental approach to the tutorial dialogue. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 169–180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3204_3
- Oortwijn, M. B., Boekaerts, M., Vedder, P. Strijbos, & J. W. (2008). Helping behaviour during cooperative learning and learning gains: The role of the teacher and of pupils' prior knowledge and ethnic background. *Learning and Instruction*, 18, 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.014>
- Pollock, E., Chandler, P. & Sweller, J. (2002). Assimilating complex information. *Learning and Instruction*, 12, 61-86. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00016-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00016-0)
- Rohrbeck, C. A., Ginsburg-Block, M. D., Fantuzzo, J. W. & Miller, T. R. (2003). Peer-assisted

- learning interventions with elementary school students: A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.240>
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534–574. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Roscoe, R. D. & Chi, M. T. H. (2008). Tutoring learning: The role of explaining and responding to questions. *Instructional Science*, 36, 321–350. <https://doi.org/10.1007/s11251-007-9034-5>
- Sanahuja, A., Moliner, O. & Moliner, L. (2022). La tutoría entre iguales como práctica inclusiva en educación primaria: la participación del alumnado y de las familias. *Estudios Pedagógicos*, 58(1), 109-124. <https://doi.org/104067/S0718-070520220001000109>
- Thurston, A., Roseth, C., Chiang, T. H., Burns, V. & Topping, K. J. (2020). The influence of social relationships on outcomes in mathematics when using peer tutoring in elementary school. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100004. <https://doi-org.ezproxy.unex.es/10.1016/j.ijedro.2020.100004>
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. Doi: 10.1080/01443410500345172.
- _____. (2015). Peer tutoring: old method, new developments. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.
- Webb, N. M., Troper, J. D. & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87, 406-423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.406>

INVESTIGACIONES

Programa de estudio Taller de Literatura:
Énfasis dialógico en la formación de lectores en la escuela chilena

Program of study Literature Workshop:
Dialogic emphasis in the formation of readers in the Chilean school

María Loreto Mora-Olate^a
Omar Antonio Davison-Toro^b

^aDepartamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Chile.
maria.mora.o@uchile.cl

^bFundación Ibáñez Atkinson, Chile.
odavison@fundacionia.cl

RESUMEN

El análisis documental del programa de estudio Taller de Literatura, se plantea un doble propósito, por un lado, describir los principales rasgos que delinean la concepción de taller en este programa de formación diferenciada y por otro, develar los desafíos didácticos que conlleva para el profesorado en la implementación de esta propuesta curricular. El análisis categorial devela como principales resultados la idea de taller como una instancia para socializar experiencias de lectura literaria y como un proceso de práctica. Se concluye que en esta asignatura el taller funciona como un dispositivo de socialización de experiencias de lectura, implicando como desafío el rol del docente como lector experto.

Palabras clave: curriculum escolar, lectura, Chile.

ABSTRACT

The documentary analysis of the Literature Workshop syllabus, has a dual purpose: on the one hand, to describe the main features that delineate the concept of workshop in this differentiated training programme and, on the other, to unveil the didactic challenges for teachers in the implementation of this curricular proposal. The main results of the categorial analysis reveal the idea of the workshop as an instance for socialising literary reading experiences and as a process of practice. It is concluded that in this subject the workshop functions as a device for socialising reading experiences, implying as a challenge the role of the teacher as an expert reader.

Keywords: school curriculum, reading, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como marco la Formación Diferenciada Humanístico-Científica de 3° y 4° Medio, correspondiente al área de Lengua y Literatura, donde el plan de estudios en Chile ofrece tres asignaturas (Lectura y Escritura Especializada, Participación y Argumentación en Democracia y Taller de Literatura); que “buscan potenciar en los jóvenes un uso controlado y consciente del lenguaje en su participación en sociedad y la construcción de sí mismos” (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2019, p. 248). En febrero del año 2021, se completó la reforma curricular en Chile con la publicación de los programas de estudio para los últimos dos años de la educación secundaria (Tercero y Cuarto Medio); proceso que a juicio de Espinoza (2014), se realizó con premura mandatado por la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) como parte de una reforma curricular, caracterizada por una superposición de procesos (Espinoza, 2014): Ajuste curricular del 2009 y Reforma Curricular del 2012, la cual generó la elaboración de Bases Curriculares para toda la trayectoria escolar.

A partir de los antecedentes señalados, y de la reciente publicación del programa de estudio Taller de Literatura (MINEDUC, 2021), resulta de interés abordarlo analíticamente a partir de las siguientes interrogantes ¿Cuál es la concepción de taller presente en dicho programa curricular para III o IV Medio? ¿Cuáles serían los desafíos para el profesorado en su implementación? En concreto, el estudio se plantea un doble propósito, por un lado, describir los principales rasgos que delimitan la concepción de taller en el programa de formación diferenciada Taller de Literatura y por otro, develar los desafíos didácticos que conlleva para el profesorado en la implementación de esta propuesta curricular

2. DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA A LA EDUCACIÓN LITERARIA

La responsabilidad que las sociedades contemporáneas le endilgan a la escuela respecto a la formación de lectores ha dinamizado el propósito de seguir afianzando el modelo de la educación literaria (Munita & Margallo, 2019). Incorporando los aportes de la psicología cognitiva, la estética de la recepción, y las teorías de la intertextualidad (Mendoza, 2004; Sánchez Corral, 2003), este modelo de enseñanza integra el funcionamiento social del fenómeno literario con “los factores internos de construcción del significado por parte del lector” (Colomer, 2001, p. 8). De este modo, planteando toda una crítica a los enfoques biográfico-historicistas, la educación literaria inscribe sus ejes de reflexión e intervención en torno a dos grandes ámbitos: por una parte, favorecer el desarrollo de la competencia literaria (Ballester, 2015; Cerrillo, 2007; Rosas, 2021), entendida como el “conjunto de saberes que permiten leer e interpretar un texto literario” (Mendoza, 2004, p. 71), y por la otra, consolidar la adquisición y construcción de hábitos lectores (Colomer, 2001; Mendoza, 2004; Munita, 2017).

En ese contexto, las siete líneas de progreso que propone Colomer (2005) para favorecer la competencia interpretativa, encuentran un correlato en el planteamiento de que enseñar literatura supone, en principio, enseñar una manera de leer, o como puntualiza Munita (2017), un saber leer literario. Por ello, el itinerario formativo se vincula con una didáctica de la literatura que reorienta aspectos como el corpus de lecturas, los dispositivos de lectura, la postura de lectura, y la actividad mediadora (Ballester, 2015; Colomer, 2005; Munita, 2017). En ese marco, propiciar tiempos y espacios para leer, recuperar las experiencias y preferencias de lectura de los estudiantes, organizar sesiones de lectura

guiada y autónoma, diversificar el corpus de lecturas, y, sobre todo, mediar los textos brindando oportunidades para el diálogo, son algunos de los dispositivos didácticos que la investigación ha venido estudiando y aconsejando implementar (Ballester, 2015; Colomer, 2005; Munita & Margallo, 2019).

A su vez, por las diversas posturas que convergen en el debate sobre el rol que debe cumplir la literatura en la formación educativa (Ibarra & Ballester, 2016; Nussbaum, 2010; Ordine, 2013), el paso de la enseñanza de la literatura a la educación literaria, en el ámbito del currículo escolar, se ha venido afianzando sobre la base de itinerarios muy diversos. En efecto, tanto los estudios enfocados en diseños curriculares puntuales, como en el caso de España (Velasco, 2015); Estados Unidos (Teale & Thompson, 2015), y Argentina (Cuesta, 2019; Nieto, 2013); como también, aquellos que establecen una perspectiva de contraste entre currículos de diversos países (Fittipaldi & Colomer, 2014; Durán y Manresa, 2009; Sâmihãian & Witte, 2013), coinciden en detectar que el objetivo de formar lectores que cuenten con hábitos de lectura y capacidad crítica para comprender los textos literarios, es un aspecto que ha cobrado un mayor protagonismo en los diseños curriculares.

Si bien, esto representaría un avance para la consolidación de la educación literaria, cabe advertir que gran parte de estos estudios, sugieren que llevar a cabo una formación de lectores literarios de acuerdo con los objetivos generales que se declaran, resulta complejo en la medida que se constata, en los niveles más específicos del texto curricular, una falta de concreción en los lineamientos más específicos. En consecuencia, siguiendo a Durán y Manresa (2009), si los diseños curriculares permiten avanzar en la configuración de lectores con experiencias literarias, éstas serían más bien diversas, dado que como concluyen, mientras unos países optan por un currículo más abierto, otros hacen lo propio con currículos de tipo más prescriptivo, como sucede en el caso chileno.

En Chile este tipo de estudios no son tan frecuentes; sin embargo, se han planteado críticas en el ámbito curricular en torno a la preeminencia de un pragmatismo lingüístico-instrumental en la asignatura de *Lenguaje y Comunicación* en Educación Básica, que limitaba la enseñanza de la literatura (Mansilla, 2003); la necesidad de incorporar en el currículo un enfoque didáctico más dialógico, crítico y contextual (Rueda y Sánchez, 2013); y por último, reposicionar la formación del interés por la lectura como base para asentar el hábito lector, que según Arenas, Otero y Tatoj (2020), ha sido “ignorado reforma tras reforma por la prescripción curricular” (p. 185). Estas críticas, son antecedentes relevantes dada la superposición de procesos experimentada a nivel curricular con el tránsito de *Lenguaje y Comunicación* por *Lengua y Literatura* (Espinoza, 2014). Una modificación que propone nuevas categorías de prescripción curricular; incorpora la dimensión cultural al tradicional enfoque comunicativo; releva la figura del profesor como mediador de la lectura, e instala un canon de lecturas orientado por temas (Davison, 2018). Bajo estas coordenadas, es posible asumir que la promulgación e implementación del *Taller de Literatura*, como parte del currículo oficial (Gimeno, 2013; Posner, 2005), representa la fase final de la instalación de *Lengua y Literatura*.

3. LA MEDIACIÓN DE LA LECTURA LITERARIA: EL FACTOR DEL PROFESORADO

La mediación de la lectura, cuyas bases se asientan en los planteamientos de Vigotsky referidos al desarrollo de la zona de desarrollo próximo (Munita, 2020), se entiende como una “actividad genérica en que una persona, a través de diversas estrategias, establece

un vínculo entre un potencial lector y un texto” (MINEDUC, 2015, p. 16), donde se conjugan aspectos intelectuales y emocionales (Mata, 2020). Se espera que la experiencia de aprendizaje mediado sea “favorecedora de procesos de cambio y de construcción de sentido en el alumno, ampliando así sus formas de diálogo consigo mismo, con los otros y con el mundo” (Munita, 2020, p. 67).

De la mano con lo anterior, esta propuesta curricular de *Taller de Literatura*, se encuentra alineada con el recientemente publicado *Marco para la Buena Enseñanza* (MINEDUC - Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas[CPEIP], 2021), donde una de las competencias esperables en todo docente es el manejo de estrategias para el desarrollo de habilidades de pensamiento, siendo uno de sus focos, el Pensamiento creativo, expresado en que “Incorpora en su práctica pedagógica diversas actividades que promuevan la creación original en sus estudiantes, tales como producción artística y literaria, resolución de preguntas abiertas, elaboración de proyectos, generación de ideas y soluciones originales, para el logro de los objetivos de aprendizaje.” (MINEDUC-CPEIP, 2021, p. 51).

En enero del año 2022, el MINEDUC ha publicado los nuevos *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media*, donde el foco del estándar Literatura apunta a que los futuros docentes sean mediadores de la lectura, que participen del circuito literario con un manejo de

teorías, críticas y estudios literarios diversos que les permitan no solo analizar e interpretar en profundidad las obras, sino también modelar el proceso de interpretación literaria con sus estudiantes, y ser referentes que conocen y disfrutan la literatura, tanto la clásica, como la reciente (MINEDUC-CPEIP, 2022, p. 76).

El programa de estudio *Taller de Literatura* aparece relevado en los nuevos estándares formativos del docente de Lengua y Literatura, ya sea como parte de los conocimientos disciplinares y de la didáctica disciplinar del estándar Literatura. Para el primer caso, se consigna que el/a docente:

Comprende el enfoque y relevancia de la propuesta curricular del Taller de Literatura que promueve, a partir de la lectura e interpretación de textos, la exploración, reflexión y comunicación de intereses literarios, así como el conocimiento y valoración de otras culturas, la apreciación y el uso del potencial creativo del lenguaje (MINEDUC-CPEIP, 2022, p. 82).

Y para el segundo caso, referido a la didáctica disciplinar, la formación docente apunta a que este:

Diseña e implementa actividades de profundización del Taller de Literatura en las que se abordan la perspectiva estética de los textos, el ejercicio interpretativo, la apreciación del carácter artístico del lenguaje y sus efectos de sentido a fin de construir trayectorias de lectura literaria y generar comunidades de lectores y de escritores (MINEDUC-CPEIP, 2022, p. 83).

El profesorado enfrenta entonces un desafío didáctico eminentemente cualitativo frente a la formación de un lector literario, que Andruetto (2016) lo resume así: “la cuestión

es, sobre todo, cómo se lee y cómo se invita a otros a leer” (p. 8). Por eso Munita (2014) profundiza y releva el rol del profesorado, yendo más allá de lo disciplinar, mediante la noción del mediador escolar de la lectura literaria, cuya función clave radicaría en “compartir su propia e íntima actividad de lector con sus estudiantes, para que ellos vean los comportamientos del lector encarnados en el docente” (p. 161). Ese compartir se realizaría desde la discusión literaria o debate interpretativo, siendo el dispositivo de referencia como lo denomina Munita, en el contexto del “nuevo modelo de educación literaria” (p. 159). Sin embargo, como lo señalan Arenas, Otero y Tatoj (2020), aquel traspaso del interés por la lectura “no se reduce simplemente a recomendar libros sintetizando su contenido, se debe transmitir la inclinación del lector experto hacia el placer que le reporta la actividad lectora. Esto presupone la guía de un lector que contagia el deseo de leer” (p. 196); y que, a su vez, “está en capacidad de manejar estrategias didácticas eficaces para leer y narrar obras literarias y posee las herramientas para propiciar y potenciar la lectura placentera” (Mora-Olate & Sánchez, 2016, p. 46).

4. MÉTODO

El abordaje metodológico se realiza desde una perspectiva cualitativa, con un método documental (Albert, 2007). El programa de estudio de interés es sometido a la técnica de análisis de contenido (Bardín, 1996), en su vertiente cualitativa, siendo de utilidad para este fin, la sistematización procedimental propuesta por Cáceres (2003). Las unidades de análisis fueron codificadas inductivamente emergiendo categorías y subcategorías, a partir de las cuales se organiza la presentación de resultados.

4.1. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DE ANÁLISIS

El documento curricular *Programa de Estudio Taller de Literatura 3° y 4° Medio* (MINEDUC, 2021), fue accedido desde la página web curriculumnacional.cl, en formato de archivo PDF con un total de 197 páginas. La estructura del programa está compuesta por: Propósito de la unidad, Objetivos de aprendizaje (OA). Indicadores de evaluación, Las actividades de aprendizaje, Orientaciones para el docente, Recursos y Actividades de evaluación sumativa de la unidad. La asignatura aborda 6 OA que están distribuidos en cuatro unidades a desarrollar en 10 semanas, excepto la última para la cual se destinan 8 semanas. Cada unidad de aprendizaje contempla a su vez el desarrollo de actitudes. El documento también incluye apartados que aluden a “Nociones básicas”, “Consideraciones generales”, “Orientaciones para planificar”, “Orientaciones para evaluar los aprendizajes” y “Anexos” con lecturas sugeridas agrupadas por temas (Decisiones, razones y pasiones, Individuos y estructuras, Desplazamientos y migraciones) e instrumentos evaluativos tipo rúbricas.

5. RESULTADOS

Los hallazgos se organizan de acuerdo a las dos categorías que emergieron inductivamente, con sus correspondientes subcategorías para cada caso, como se desarrolla a continuación:

5.1. EL TALLER COMO INSTANCIA PARA SOCIALIZAR EXPERIENCIAS DE LECTURA LITERARIA

En este apartado se agrupan un conjunto de evidencias que para efectos de nuestro análisis hemos ubicado en dos grandes ejes: por una parte, las que apuntan a delinear el modo de leer literatura que propone este taller, y por la otra, aquellas que lo caracterizan como una instancia para favorecer el diálogo. Como quedará demostrado, la convergencia de ambos ejes permite afirmar que uno de los rasgos principales de este taller es su configuración como instancia para socializar experiencias de lectura literaria.

En primer lugar, como nuestro objeto de estudio es un programa de taller dedicado a la literatura, es necesario señalar que esta noción se construye articulando dos líneas argumentativas: por una parte, subrayando que la literatura es un modo de expresión caracterizado tanto por una forma de usar el lenguaje como también por su capacidad de representación. De este modo, se destaca que la literatura “propone modos de ver y de pensar mediante formas verbales novedosas y creativas que representan la experiencia humana y el mundo” (MINEDUC, 2021, p. 21). La segunda línea argumentativa, se enfoca en la obra literaria y el carácter dialógico que subyace en la producción y recepción de los textos literarios: “se entiende como un texto que dialoga, por una parte, con otros textos literarios y con otros referentes de la cultura y el arte; y por otra, con las experiencias personales y literarias, y los conocimientos de los lectores (MINEDUC, 2021, p. 24). Si con esta primera aproximación se pone al descubierto una aproximación más formal sobre la literatura, la segunda línea argumentativa se ubica en un ángulo complementario, dado que se enfoca en la obra literaria y el carácter dialógico que subyace en la producción y recepción de los textos literarios. En tal sentido, se señala que la obra literaria “se entiende como un texto que dialoga, por una parte, con otros textos literarios y con otros referentes de la cultura y el arte; y por otra, con las experiencias personales y literarias, y los conocimientos de los lectores (MINEDUC, 2021, p. 24).

Por otro lado, el señalamiento que la literatura es un modo de expresión y representación que propone modos de ver y pensar la experiencia humana, en interrelación con la línea argumentativa que destaca el fuerte carácter dialógico que se manifiesta en las obras literarias, perfilan una noción que este programa se encarga de relevar mediante la estrategia de explicitar el porqué es beneficioso que los estudiantes valoren el hecho literario y se vinculen con la lectura literaria. En ese sentido, se declara que uno de los objetivos es que los estudiantes “valoren el lenguaje literario como un modo de expresión que permite experimentar, crear, conocer y comunicar” (MINEDUC, 2021, p. 21). En efecto, esta estrategia se refrenda con el argumento de que “leer obras literarias con frecuencia permite ampliar el repertorio de los recursos lingüísticos y flexibilizar el conocimiento sobre la realidad (Silvestri, 2002)” (MINEDUC, 2021, p. 21).

En términos generales, el programa construye y propone una noción sobre la literatura donde priman dos énfasis: por una parte, destacar que es un modo de expresión y representación, que, gracias a las obras, propone un modo de ver y pensar la experiencia que necesariamente supone entrar en diálogo tanto con otras obras, como con otros referentes culturales y el propio lector. Por la otra, enfatizar que la literatura, y sobre todo su lectura, es beneficiosa en la medida que permite acceder y ampliar los recursos lingüísticos, así como flexibilizar el conocimiento de la realidad. En consecuencia, el programa propone una recontextualización curricular de la literatura bajo la clave de resaltar algunos de sus rasgos y propiedades.

5.1.1. *Modos de leer literatura*

Una de las necesidades que el diseño de este taller declara atender dice relación con “fortalecer la lectura literaria en su dimensión interpretativa” (MINEDUC, 2021, p. 24). Afianzar esa dimensión específica de la lectura literaria es central para el programa dado que “el diálogo y la construcción de interpretaciones permiten a los estudiantes indagar en la comprensión de sí mismo y de la relación con el otro, al tiempo que despliega el uso creativo del lenguaje en la expresión de las diversas experiencias de lectura y escritura” (MINEDUC, 2021, p. 23). No obstante, para este modo de leer que se propone, las habilidades cognitivas juegan un rol importante, argumentándose que “la lectura y escritura de textos literarios exige poner en juego diversas formas complejas de procesamiento cognitivo debido al uso peculiar que se hace del lenguaje; ello redundando en el desarrollo de la creatividad, pues lleva la flexibilidad simbólica que encierran estos géneros a su máxima representación” (MINEDUC, 2021, p. 24).

Por otro lado, si bien se plantea que para la fase de interpretación se deben considerar los contextos de producción y recepción de las obras, uno de los rasgos fundamentales de este modo de leer literatura radica en que “las experiencias de escritura y de lectura literaria serán profundizadas desde una perspectiva estética; es decir, basada en apreciar el carácter artístico del lenguaje y comprender y valorar de los efectos que produce” (MINEDUC, 2021, p. 23).

El programa justifica la pertinencia de la perspectiva estética en el modo de leer, argumentando que ella “permite entender los textos literarios, pues se construye sentido mediante un diálogo entre las obras leídas y otros referentes culturales, donde se integran las experiencias y los conocimientos a la construcción de sentido” (p. 23). En esa línea, siguiendo a Rosenblatt (2002), la lectura literaria sería de tipo transaccional, pues la construcción del sentido es un proceso donde el texto y el lector se afectan mutuamente. Como componente central de este modo de leer, la fase de interpretación estaría asociada a una dinámica de proceso, fundamentalmente, porque el programa motiva a los estudiantes “a interpretar en distintos niveles, obras complejas que han sido objeto de múltiples lecturas críticas en el tiempo” (MINEDUC, 2021, p. 25).

Para consolidar dicha formación, el programa vincula el modo de leer con el objetivo de que los/as estudiantes construyan sus propias trayectorias de lectura, considerando sus gustos e intereses, así como “la importancia de los contextos culturales, sociales e históricos de producción y recepción de las obras, que determinan su valoración en la tradición literaria” (MINEDUC, 2021, p. 23). Dicho ejercicio, es una operación clave para avanzar en el objetivo de consolidar la formación lectora; pero también es importante porque “integran al trabajo interpretativo, elementos de producción y recepción, relaciones intertextuales con otras obras, referentes culturales y experiencias personales” (MINEDUC, 2021, p. 24). Por ello, este programa de taller declara explícitamente que “más que aprender contenidos, la asignatura promueve que construyan sentidos a partir de la lectura y de las múltiples posibilidades que ofrecen las creaciones escritas” (MINEDUC, 2021, p. 25).

En consecuencia, para consolidar la formación lectora este programa de estudio *Taller de Literatura* propone un modo de leer caracterizado, fundamentalmente, por la centralidad que cobra la actividad interpretativa bajo una perspectiva estética; la puesta en relación de las dimensiones creativa, dialógica, estética e histórica; y por su aporte a la construcción de trayectorias de lectura, por medio de instancias dialógicas que permitan enriquecer las interpretaciones.

5.1.2. *Espacio para el diálogo literario*

Otro rasgo importante es que este modo de leer se promueve bajo la estrategia de combinar dos ámbitos para la lectura: si bien hay momentos donde el estudiantado debe leer de forma individual, también se incorporan fases para socializar las experiencias de lectura en función de enriquecer colectivamente las interpretaciones. En este sentido, si el modo de leer propuesto apunta a favorecer la construcción de trayectorias de lectura, según nuestro análisis, este último objetivo pondría en relieve la estrategia de dinamizar la lectura desde el espacio íntimo al espacio más público. En efecto, como se ha venido argumentando largamente en la didáctica de la literatura (Colomer, 2005; Chambers, 2007; Sánchez Corral, 2003), la formación de lectores literarios en la escuela debe considerar la oportunidad de brindar sistemáticamente instancias para dialogar y discutir las interpretaciones surgidas luego de la lectura. En esa línea, dispositivos didácticos como “el círculo de la lectura” o “el debate literario” apuntan precisamente a este principio dialógico de construir colectivamente el aprendizaje literario dada la relevancia que adquiere la formación lectora entre pares (Chambers, 2007; Mekis, 2016).

En nuestra perspectiva de análisis, la sugerencia de organizar plenarios para intercambiar las experiencias de lectura y las interpretaciones, sumado al fuerte acento dialógico que el taller asume sobre la noción de literatura, son evidencias de cómo este programa se apropia del principio dialógico. Bajo estas claves, para desarrollar las habilidades de evaluar y argumentar atendiendo a las características específicas de los textos, “a fin de adquirir una mirada crítica sobre la literatura” (MINEDUC, 2021, p. 24); no es descontextualizado de este marco didáctico que el programa sugiera que “es esencial que desarrollen estas habilidades en espacios constantes de discusión entre pares; así enriquecerán sus interpretaciones individuales con los aportes que surjan de este ejercicio” (MINEDUC, 2021, p. 24).

5.2. EL TALLER COMO UN PROCESO DE PRÁCTICA

5.2.1. *Construcción de trayectorias de lectura*

En términos generales, las actividades de aprendizaje y de evaluación resultan coherentes a los lineamientos y propósitos del programa de favorecer el perfil de egreso, y en mayor medida, la construcción de una trayectoria de lectura:

En el transcurso de la asignatura, los estudiantes podrán trazar sus propias trayectorias de lectura, de acuerdo con sus intereses e inquietudes, considerando la importancia de los contextos culturales, sociales e históricos de producción y recepción de las obras, que determinan su valoración en la tradición literaria. Asimismo, la asignatura busca que los jóvenes exploren formas creativas de escritura, que den cuenta de sus proyectos y que comuniquen las interpretaciones de sus lecturas literarias. De este modo, se busca que valoren el lenguaje literario como un modo de expresión que permite experimentar, crear, conocer y comunicar (MINEDUC, 2021, p. 20).

A su vez, la idea de trayectoria de lectura está presente en los *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media* (MINEDUC-

CPEIP, 2022), como parte de la didáctica disciplinar del estándar Literatura y también en su fundamentación, donde se espera que los/as docentes “logren formar comunidades lectoras y trayectorias de lectura literaria personal entre sus estudiantes” (MINEDUC-CPEIP, 2022, p. 76).

El programa de estudio propone 16 actividades de aprendizaje distribuidas equitativamente en cuatro unidades cuyos nombres son encabezados por verbos en primera persona plural, marcando así una de las predominancias de las actividades de aprendizaje, el trabajo en equipo, en coherencia con la esencia de un taller.

Es así como en el itinerario propuesto, la idea de taller se va proponiendo de forma creciente, complejizando a medida que se avanza en las unidades. A su vez, es posible evidenciar una secuencia en cada actividad de aprendizaje, marcada por el modelaje del profesorado, ya sea a través de una lectura colectiva y posterior reflexión guiada por preguntas clave, luego el trabajo individual o colectivo, la puesta en común en pequeños grupos o en el grupo curso para regresar en el cierre, a la reflexión metacognitiva.

En la propuesta de lecturas sugeridas en el anexo 1 (MINEDUC, 2021, p. 175) se consignan 46 obras, evidenciándose una marcada tendencia de obras de autores/as del siglo XX y también con obras del siglo XXI; corpus donde el género predominante es el narrativo, seguido por el ensayístico, lírico y dramático. El programa establece un diálogo con las lecturas sugeridas en el plan común de Tercero y Cuarto Año Medio y también con el plan común de años anteriores de la educación media; promoviendo entonces este *Taller de Literatura*, la relectura de obras como parte del itinerario formativo.

Si bien el programa declara que el diseño de las actividades se caracteriza por “movilizar conocimientos, habilidades y actitudes de manera integrada que permitan el desarrollo de una comprensión significativa y profunda de los Objetivos de Aprendizaje” (MINEDUC, 2021, p. 22), es posible observar que en cada unidad existe un énfasis en una de las habilidades lingüísticas básicas, en diálogo con las demás. Así es como en la Unidad 1 Construyamos trayectorias de lectura, las actividades propuestas son predominantemente de tipo oral (participar en foro, debate, crear un *booktuber*); en la Unidad 2 Transformemos experiencias reales, predomina el eje escritura (escribir una epístola, transformar una noticia en una crónica literaria, crear un relato histórico); en la Unidad 3 Aprendamos a crear colectivamente, la habilidad de la escritura avanza desde la creación de un cuento, un cadáver exquisito, un monólogo y un libro álbum. Y por último en la Unidad 4 Experimentemos con nuevos formatos artísticos, se presenta al estudiantado experiencias de escritura más contemporánea (microcuentos, cómic, poesía no convencional y de texto dramático con temática social).

El aspecto dialógico transversaliza esta propuesta de actividades también en la evaluación, en su dimensión de proceso y producto al promover la coevaluación, mediante la retroalimentación de los trabajos realizados. En esa misma línea, se destaca el gesto dialógico, mediante las conexiones interdisciplinarias propuestas en cada actividad con objetivos de aprendizaje de asignaturas del plan común y diferenciado de Tercero o Cuarto año medio, como Teatro, Artes Visuales y Música.

Por otro lado, considerando que las unidades, y sus respectivas actividades, conforman parte importante del itinerario formativo; cabe tener presente los tipos de aprendizaje que declara propiciar este taller. Al respecto se señala:

En suma, los aprendizajes que se busca desarrollar en esta asignatura comprenden la lectura y escritura literaria como oportunidades para promover el placer de leer y

experimentar, y el juego con las posibilidades que ofrece el lenguaje. Se busca que los estudiantes recurran a la imaginación y la creatividad al producir diversos textos, para comunicar sus interpretaciones y expresar proyectos literarios personales (MINEDUC, 2021, p. 23).

Es interesante observar que el discurso del “placer de leer” que marcó una fase en la propia evolución de la didáctica de la literatura (Bombini, 2001; Munita & Margallo, 2019) en este programa aparece más limitado. En efecto, el programa no lo decreta como un objetivo a cumplir; más bien, lo inscribe como parte del proceso de adquisición de la competencia literaria. Una estrategia que en el plano didáctico dialoga con el planteamiento de que “los objetivos educativos se refieren a la construcción de los instrumentos para la obtención del placer, y no a la necesidad de experimentarlo” (Colomer, 2001, p. 14).

6. CONCLUSIONES

Respecto al primer objetivo, cabe señalar que en líneas generales la concepción de taller que se propone estaría fuertemente asociada a una orientación constructivista. Si bien esta adscripción se declara explícitamente, según nuestros análisis, tanto el modo de leer literatura que se propone como el énfasis en dialogar las experiencias de lectura, siguen una dinámica de proceso, donde los/as estudiantes son los/as llamados/as a poner en juego los conocimientos, habilidades y actitudes que se proponen en el transcurso del itinerario formativo. En ese sentido, de acuerdo con los rasgos que hemos puesto en relieve, este taller se aproxima de forma importante a los principios de la educación literaria (Colomer, 2005; Mendoza, 2004; Munita & Margallo, 2019) debido a que plantea un modo de leer literatura sustentado en interpretar los textos bajo una perspectiva estética; y también, porque apunta a la formación de lectores con la idea de que el estudiantado, mediante espacios de diálogo, construyan sus propias trayectorias de lectura. A diferencia de la asignatura del Plan Común de Formación General, *Lengua y Literatura* para Tercero y Cuarto Medio, estas características perfilan un taller que se configuraría como un dispositivo de socialización de experiencias de lectura. De este modo, manteniendo el enfoque cultural comunicativo, esta propuesta enfatiza la dimensión práctica, en términos de ofrecer oportunidades sistemáticas para leer, interpretar y discutir los textos. Por ello, en el plano curricular, este *Taller* avanza en subsanar algunas críticas que demandaban un enfoque didáctico más dialógico (Rueda & Sánchez, 2013) así como reposicionar la formación del hábito lector (Arenas, Otero & Tatoj, 2020).

En relación al segundo objetivo, la implementación del programa implica desafíos didácticos para el profesorado, que están vinculados al rasgo de lector experto que adquiere su rol. Lo anterior, implica que el docente tendría que manejar estrategias para mediar la lectura y corpus amplios de lectura, que sabe cómo orientar y guiar la construcción de trayectorias de lectura, en el contexto de formar lectores que sigan su desarrollo lector más allá de la escuela.

De acuerdo a nuestro análisis, entonces el docente ya no sería una figura que administra el saber ni tampoco quien define o zanja la interpretación definitiva del texto literario. Más bien, de acuerdo con la propuesta formativa que asume este taller, su rol está más asociado a la de un mediador que propicia el diálogo, sin descuidar la labor de guiar y acompañar

las experiencias de lectura. En esa línea, podríamos decir que su rol es central no solo para que el taller cumpla con el itinerario formativo asumido, sino porque es un modelo de lector experto para sus estudiantes. En otros términos, dado que este taller enfatiza el carácter público y colectivo de la interpretación, el docente necesariamente debe manejar en profundidad la obra literaria; es decir, tener “conciencia del texto” (Sánchez *et al.*, 2010), pues él debe proponer las preguntas y entradas de análisis a los textos. El taller lo pone en escena como un lector más avanzado que sabe cómo favorecer el trabajo de lectura y análisis de los textos, y por ello, influye de forma importante en favorecer una actitud positiva hacia la lectura en sus estudiantes y, además, que maneja los géneros más vinculados a los jóvenes como es el caso del cómic, la novela gráfica y el libro álbum.

Es necesario señalar que este desafío didáctico que se observa en la prescripción curricular del *Taller de Literatura*, necesariamente tendría que dialogar con la formación inicial del profesorado de Lengua y Literatura. Al respecto, el estudio de Bahamondes et al. (2021), referido a la presencia de la Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, señalan que “llama la atención y, más aún, preocupa que la didáctica de la literatura no se visualice en todas las carreras y que, en algunos casos, se supedita al eje de lectura” (p. 244). Queda en evidencia, entonces un desafío de mayor envergadura en la formación inicial del profesorado en Chile que tendría que ser atendido con premura.

Finalmente, una proyección que emerge de este estudio es explorar bajo enfoques más etnográficos, cómo se está implementando en la práctica este programa de *Taller de Literatura*, rescatando las voces del profesorado y de los/as estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Andruetto, M. (2016). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.
- Arenas Delgado, C., Otero Doval, H. & Tatoj C. (2020). La mediación lectora en contextos internacionales. Los casos de Chile, Polonia y Portugal. *Investigaciones Sobre Lectura*, 13, 184-198.
- Bahamondes Quezada, G., Merino Risopatrón, C. y Espinoza Guzmán, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, *Tejuelo*, 33, 217-248. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Bardín, L. (1996). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bombini, G. (2001). La literatura en la escuela. En M. Alvarado (coord.) *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. (pp. 53-74). Flacso-Manantial.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*. 22(1), 6-23. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- _____. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Miño y Dávila.
- Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Fondo de Cultura Económica.

- Davison, O. (2018). *El conocimiento literario escolar desde una perspectiva curricular: el tránsito de Lenguaje y Comunicación hacia Lengua y Literatura*. [Tesis de Doctorado, Universidad Austral de Chile].
- Durán, C. & Manresa, M. (2009). Entre países: la acción educativa en nuestro entorno. En T. Colomer, (coord.) *Lecturas adolescentes*. (pp. 59-116). Graó.
- Espinoza, G. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: mapas e interrogantes. *CEPPE UC Policy Brief*, (7), 1-10. http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Cambios%20recientes%20al%20curriculum%20escolar_problem%C3%A1ticas%20e%20interrogantes.pdf
- Fittipaldi, M. & Colomer, T. (2014). Currículo literario y lectores escolares. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 66. 17-24.
- Gimeno, J. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Ibarra, N. & Ballester, J. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio Europeo de la Educación Superior. *ALPHA: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 1(43), 303-317.
- Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación. Hacia una epistemología crítica de la literatura*. Cuarto Propio.
- Mata, J. (2020). Mediaciones, lectura y literatura. *Revista da FUNDARTE*. 42, 1-20, <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/788>
- Mekis, C. (2016). *La formación del lector escolar. Oportunidades desde el entorno familiar, educacional, cultural y social*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Aljibe.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2009). *Ley General de Educación* (Ley N° 20.370, 17 de agosto del 2009). <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>
- _____. (2015). *Conversemos: Cuaderno Docente N° 1*. Coordinación Escuela. División de Educación General. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/470/MONO-394.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- _____. (2019). *Bases Curriculares Tercero y Cuarto Medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-133992_recurso_10.pdf
- _____. (2021). *Programa de Estudio Taller de Literatura 3° y 4° Medio*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140130_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile/Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- _____. (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Lenguaje Educación Media*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Lenguaje-Media.pdf>
- Mora-Olate, M. L. & Sánchez, I. (2016). La animación lectora como estrategia didáctica en la formación inicial de profesores. *Revista Investigación y Postgrado*, 31(1), 43-73. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/5093/pdf>
- Munita, F. (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis doctoral, Programa de Doctorat en Didáctica de la Llengua i de la Literatura. Universitat de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2014/hdl_10803_313451/fm1de1.pdf
- _____. (2017). La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo. *Educação e Pesquisa*. (43)2, 379-392. <https://www.scielo.br/j/ep/a/FNMBd37MM3JXTScF7QTR9Pf/?lang=es&format=pdf>
- _____. (2020). *Hacer de la lectura una experiencia: reflexiones sobre mediación y formación de lectores*. Biblioteca Nacional del Perú.
- Munita, F. & Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos (XLI)* 164, 154-170.

- Nieto, F. (2013). *La literatura en la escuela secundaria argentina. Una lectura del currículum de comienzos del siglo XXI*. Enunciación. 18(1), 49-55. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7478/9276>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acatilado.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. McGraw Hill.
- Rosas, J. (2021). Competencia literaria y poliexpresión: aproximaciones críticas al aula. En P. Valenzuela (ed.), *Literatura y educación: construyendo identidades*. (pp. 71-98). RIL editores/ Universidad Autónoma de Chile. <https://doi.org/10.32457/ISBN97895661092421152021ED1>
- Rosenblatt, M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Rueda, J. & Sánchez, J. (2013). Educación literaria: hacia una didáctica. *Foro educacional*. (21), 31-49.
- Sâmihăian, F. & Witte, T. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. In *LI-Educational Studies in Language and Literature*. 13, 1-22. <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2013.01.02>
- Sánchez Corral, L. (2003). De la competencia literaria al proceso educativo: actividades y recursos. En A. Mendoza (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 319-348). Pearson.
- Sánchez, E, García, R. & Rosales, J (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer, y qué se puede hacer*. Graó.
- Teale, W. & Thompson, K. (2015). Literatura y educación secundaria en Estados Unidos: Tendencias actuales en currículum, materiales y enseñanza. *Actas del II Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Lecturas de juventud*. (pp. 193-205). *Plan Nacional de la lectura*, <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2026/mono-667.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Velasco, M. (2015). *Literatura y Educación Secundaria. Por una pedagogía deconstructiva*. Tirant Humanidades.

INVESTIGACIONES

Pensamiento algebraico emergente en niñas y niños de Educación Inicial

Emergent algebraic thinking of children
in Early Childhood Education

Ana Milena Mujica-Stach^a
Maximina Márquez-Torres^b

^a Universidad de Los Lagos, Chile.
ana.mujica@ulagos.cl, maximina.marquez@ulagos.cl

RESUMEN

El pensamiento matemático es fundamental para el desarrollo de habilidades en los niños. Por tal motivo surgió esta investigación, la cual tiene como objetivo interpretar el proceso de construcción del pensamiento algebraico emergente en la primera infancia, este proceso de construcción es elemento que permitirá el diseño de estrategias instruccionales. La metodología se abordó desde un enfoque cualitativo. Este es un estudio de casos, apoyado por una investigación interpretativa-descriptiva. Los resultados se obtuvieron a través de la aplicación de un pre y post test. Para ejecutar la investigación, el grupo de estudio seleccionado estuvo conformado diez niñas y niños. Los resultados establecen la necesidad del diseño de estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento algebraico a partir de las categorías patrón y secuencia, concluyendo que incorporar actividades progresivas promoverán el desarrollo del pensamiento algebraico en las niñas y niños.

Palabras clave: pensamiento matemático, primera infancia, estrategias, estudio de caso.

ABSTRACT

Mathematical thinking is fundamental for the development of skills in children. For this reason, this research arose, and it aims to interpret the process of construction of emergent algebraic thinking in early childhood. This construction process will allow the design of instructional strategies. The methodology adopted is a qualitative approach. This is a case study, supported by interpretive-descriptive research. The results were obtained through the application of a pre- and post-test. To carry out the research, we selected a study group made up of ten girls and boys. The results show the need for the design of strategies that allow the development of algebraic thinking that starts from the categories pattern and sequence, concluding that it is necessary to gradually incorporate activities that promote the development of algebraic thinking in girls and boys.

Key words: Mathematical Thinking, Early Childhood, Strategies, Case Study.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo emerge de las reflexiones referidas a la necesidad de interpretar el proceso de construcción del pensamiento algebraico en niños en el nivel de transición de Educación Parvularia, con el propósito de generar estrategias de enseñanza que pueden ser asumidas como un conjunto organizado de métodos y recursos utilizados por el docente para despertar en los niños el interés y la necesidad de aprender.

Dentro del pensamiento emergente en el nivel de transición de Educación Parvularia, las matemáticas permiten, de manera concreta, comprender e interpretar eventos a través del uso de modelos matemáticos. Cabe destacar que, en las diferentes prácticas pedagógicas, se ha podido ver que el pensamiento lógico-matemático es uno de los ejes de estudio, ya que es fundamental en el ámbito cognitivo de los seres humanos, junto con el desarrollo del lenguaje. El conocimiento en esta área, es fundamental para que los niños puedan tener un mejor desempeño en el futuro, desde diversos puntos de vista, como, por ejemplo, el científico y el de la vida cotidiana. Al respecto, Alsina (2019) comenta que este pensamiento emergente no se vinculaba explícitamente con el álgebra, sino que se consideraba como parte del pensamiento lógico-matemático o del pensamiento sensorial. Sin embargo, en la actualidad, el álgebra se ha logrado introducir en los currículos a partir de los 3 años de edad, en particular el álgebra temprana.

En relación a este punto, es necesario resaltar lo referido a la construcción del pensamiento algebraico, el cual, según Vergel (2016), se puede desarrollar a través de:

- a) El sentido de indeterminancia (objetos básicos como: incógnitas, variables y parámetros) aquello como opuesto a la determinancia numérica; (b) La analiticidad, como forma de trabajar los objetos indeterminados, es decir, el reconocimiento del carácter operatorio de los objetos básicos; y (c) La designación simbólica o expresión semiótica de sus objetos, esto es, la manera específica de nombrar o referir los objetos (p. 18).

En este complejo escenario educativo, el presente artículo abordará el álgebra, no como una manera restrictiva como el lenguaje simbólico, sino como una aproximación a la transición de la aritmética al álgebra desde la generalización de patrones, vista como un pensamiento algebraico que pasa por reconocer que es un proceso cognitivo en el cual la representación, la generalización y la formalización de patrones, permiten desarrollar habilidades para transitar del análisis del contexto a la estructura, y se aprecia cuando el estudiante, según Valenzuela y Gutiérrez (2018), logra “identificar propiedades generales que son instanciadas en situaciones particulares como relaciones entre los elementos” (p. 52). Igualmente, los precitados autores, sostienen que, dentro del álgebra, la generalización implica un proceso complejo que implica: a) Observar semejanza y diferencia entre los elementos que componen la sucesión; b) Determinar un concepto –un género– que generalice lo común observado para todos los términos de la secuencia; y c) Establecer una regla que integre a cualquier término de la secuencia (p. 52).

En este sentido, las y los educadores de párvulos deben asumir los problemas algebraicos como conjuntos de operaciones, mediante las cuales se pueden obtener resultados y, al mismo tiempo, son una herramienta que estimula el desarrollo del pensamiento y potencia la reflexión matemática. Con respecto a este planteamiento, Aparisi (2016) identifica que

el pensamiento algebraico es un conjunto de procesos de acciones y de reflexión, e incluso especifica lo siguiente: “donde los niños y niñas a temprana edad puedan adquirir estos conocimientos” (p. 76).

Para contextualizar el escenario donde se dio la intervención, debe señalarse que sucedió en un colegio particular de la ciudad de Osorno. Esta institución educativa promueve la enseñanza del idioma inglés, junto con el fomento del deporte y de la tecnología, acompañados de un compromiso con el medio ambiente. La metodología se abordó a partir de un enfoque cualitativo, con un tipo de investigación descriptiva e interpretativa. Se realizaron dos diagnósticos como instrumentos de recolección de información: (a) el primero para obtener aprendizajes previos, y (b) el segundo para obtener los avances de los aprendizajes que se trabajaron con los niños del tercer nivel (transición). Además, se realizaron registros descriptivos al final de cada actividad pedagógica. Para llevar a cabo esta investigación fue seleccionado el grupo de transición, con una matrícula total de 21 niñas y niños. Los informantes claves fueron 10 personas provenientes de este grupo de niños.

De lo expuesto anteriormente, se refleja la importancia de la presente de la investigación, ya que los hallazgos permitirán el diseño de estrategias para desarrollar en los niños el pensamiento algebraico en el nivel de transición. De allí que las actividades diseñadas con base en la generalización de patrones, a través de material concreto, lograron que los párvulos pudiesen expresarse libremente, a través de la exploración y el juego, rompiendo así paradigmas tradicionales de enseñanza del álgebra. Como referencia a los resultados encontrados, cabe mencionar algunas características que definen a los niños en nivel transición para lograr un pensamiento algebraico temprano, según Alsina (2018): (a) Ordenar y clasificar objetos por sus propiedades, como, por ejemplo, color o tamaño. (b) Identificar o describir secuencias de sonidos y formas o patrones numéricos simples, y pasar de una representación a otra. (c) Analizar cómo se generan y crecen dos patrones que se repiten, entre otros. Como puede apreciarse, el aprendizaje de los patrones tiene un papel relevante, ya que contribuye a que los niños sean capaces de reconocer, ordenar y organizar su mundo, al haberse demostrado que el reconocimiento, la comparación y el análisis, son factores que determinan y favorecen el desarrollo intelectual de ellos.

En consideración a lo anterior, la enseñanza de los patrones es fundamental en los párvulos, puesto que se considera una habilidad para el reconocimiento, el orden y la organización, así como también para interpretar lo que ocurre con los diferentes elementos, facilitando el pensamiento lógico y creativo en edades tempranas. En función a lo anterior, Vygotsky (1979) otorgó al juego, como instrumento y recurso socio-cultural, el papel gozoso de ser un elemento impulsor del desarrollo mental del niño, facilitando el desarrollo de las funciones superiores del entendimiento, tales como lo son la atención o la memoria voluntaria.

En consecuencia, el presente estudio tiene como objetivo de interpretar el proceso de construcción del pensamiento algebraico emergente, en el nivel de transición de Educación Parvularia.

2. DISCUSIÓN TEÓRICA

Friz et al. (2018) consideran a las matemáticas “como una ciencia que ayuda en el transcurso de la vida a la solución de problemas cotidianos” (p. 61). En consecuencia,

se podría establecer con claridad que es una competencia asociada a la vida cotidiana del ser humano, por lo que representa una herramienta para comprender e interpretar el mundo, lo que implica la asociación directa de números, figuras geométricas o símbolos y sus relaciones. De allí que se podría considerar a las matemáticas como un conjunto de operaciones destinadas a generar un resultado lógico. A través de este aprendizaje se puede asociar el ser capaz de hacer, que se enlaza con el cuándo, cómo y por qué de este concepto como una herramienta. Desde la perspectiva del niño, él va construyendo su propio aprendizaje a través de la realidad, donde la construcción es interna, y el alumno crea e interpreta esa realidad.

Sobre esta consideración, la o el educador de párvulos debe, desde su imaginario, comprender que el saber resulta de un ordenamiento lógico de experiencias que permiten la comprensión de la realidad. Por lo tanto, al administrar el currículo de la matemática tiene la obligación de construir el conocimiento, y, por ende, asumir una postura didáctica para que el niño genere un pensamiento matemático. Desde la teoría cognitiva de Piaget (1978), las personas no interpretan fielmente lo que observan en su entorno, ya sea a través de las explicaciones de educadores o a través de la propia naturaleza. Por consiguiente, su teoría constructivista del conocimiento parte de una percepción de las propias vivencias que siempre está en concordancia con los marcos de interpretación del “aprendiz”, es decir: el aprendizaje no es la simple asimilación de paquetes de información que llegan desde fuera, sino que se explica por una dinámica en la que existe la unión entre las informaciones nuevas y antiguas.

Por esta razón, el conocimiento lógico-matemático, de acuerdo a Friz et al. (2018), “surge de una abstracción reflexiva” (p. 59), ya que el niño en su mente establece relaciones con los objetos de lo simple a lo complejo, partiendo de la premisa de que los conocimientos que se procesan no se olvidan, considerando que la experiencia no proviene de los objetos, sino de su acción sobre los mismos.

Dentro del estudio de la matemática, se pueden encontrar diferentes vertientes, entre ellas el álgebra. De allí que Padilla y Mayoral (2020) consideran que:

Su aprendizaje apunta al desarrollo del pensamiento variacional que puede ser apreciado como una manera de pensar de forma dinámica, la que intenta producir mentalmente sistemas que relacionen variables internas, de tal forma que covaríen en formas semejantes a los patrones de covariación de cantidades de la misma o distintas magnitudes en los subprocesos recortados de la realidad (p. 22).

En consecuencia, el álgebra es uno de los pilares básicos de las matemáticas, por lo que resulta interesante conocer sus principios fundamentales para el estudio de otras ramas de las matemáticas y sus aplicaciones. Sin embargo, a pesar de la importancia que trasciende esta unidad de las matemáticas, existe un estigma sobre ellas, producto del rechazo que los estudiantes desarrollan hacia esta materia por resultarles un área muy compleja de aprender, y es ahí donde recae la importancia de desarrollar el pensamiento algebraico en los estudiantes. Muchos estudios afirman que la adquisición del pensamiento algebraico nace cuando los niños comienzan con el estudio de las matemáticas, es decir, que se puede lograr desde temprana edad, y que los niños pueden fortalecer capacidades de reconocimiento y análisis que les ayudarían a desarrollar el pensamiento algebraico.

Es bien sabido que en edades tempranas el cerebro tiene la capacidad de adquirir habilidades, conocimientos y aprendizajes que sentarán las bases de una capacidad aún

mayor en edades posteriores, al adquirir mayores conocimientos. En este sentido, se puede establecer que el aprendizaje del álgebra de los jóvenes y/o adultos será mucho más natural para ellos si cuando pequeños trabajaron estrategias que promueven el desarrollo del pensamiento algebraico. El pensamiento algebraico implica la comprensión de procesos de relación y variabilidad (Valenzuela y Gutiérrez, 2018, p. 41).

Dentro del marco del pensamiento algebraico, existen formas que permiten comprender las estrategias utilizadas por los niños. Según Radford (2010), las formas del pensamiento algebraico se manifiestan cuando los estudiantes se enfrentan a tareas contextualizadas en la generalización de patrones. De allí que la teoría de la objetivación parte de considerar al individuo como un sujeto que piensa y actúa dentro de una cultura, y parte de la hipótesis de que la base de la cognición se encuentra en la práctica vista como una actividad humana sensitiva y concreta.

Radford (2010) considera que lo que distingue el pensamiento numérico del algebraico es que este último, trata con cantidades indeterminadas o no especificadas como si fueran conocidas y se realizan cálculos con ellas, como se hace con los números (analiticidad). Es por ello que los tres elementos que caracterizan el pensamiento algebraico son: (a) el sentido de indeterminación, (b) la analiticidad, y (c) la expresión semiótica de sus objetos. Desde una perspectiva semiótica, este autor identifica tres formas de pensamiento algebraico:

1. Pensamiento algebraico factual: son acciones concretas y particulares, a través de los gestos, por ejemplo: cuando un niño señala con la mirada, con su índice, realiza movimientos con un lápiz, dice “aquí”, “allá”, “dos arriba”. Desde una perspectiva semiótica, Radford menciona que, en el pensamiento algebraico factual, la generalidad se basa en acciones realizadas sobre gestos, palabras y coordinación rítmica, y que opera a nivel de números y hechos particulares (p. 5).
2. Pensamiento algebraico contextual: la indeterminancia se hace parte del discurso explícito, lo cual sugiere pensar en la idea de contracción semiótica, en tanto hay evolución de nodos semióticos. Los gestos y palabras son sustituidos por frases claves, por ejemplo: “está formado por dos figuras” (p. 7).
3. Pensamiento algebraico simbólico: las y los niños pasan por un cambio drástico en la manera de designar los objetos del discurso; lo que antes se distinguía mediante gestos y deícticos lingüísticos, ahora se distingue por signos y paréntesis (p. 10).

De igual manera, se podría inferir que las formas de generar el pensamiento algebraico permiten que en los niños se puedan descubrir sus capacidades y las reflexiones que obtienen al momento de realizar una actividad pedagógica que involucre sus propios análisis de lo que están realizando. En consecuencia, las formas del pensamiento algebraico son favorecedoras para el aprendizaje en edades iniciales, según el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2018).

Para efectos de esta investigación se desarrollarán experiencias de aprendizajes sustentadas en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP), en el objetivo general que se maneja en el núcleo pensamiento matemático dentro del ámbito de interacción y comprensión del entorno: “Crear patrones sonoros, visuales, gestuales, corporales u otros, de dos o tres elementos”. De este objetivo general se desprende un objetivo específico, que es: crear patrones, de dos o tres elementos utilizando material

concreto, el cual se utilizará para producir las actividades pedagógicas que serán analizadas posteriormente. De esta manera, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de matemática cada niño reúne diferentes características, las cuales favorecen su desarrollo. El documento “Desarrollo del Pensamiento Matemático en Educación Parvularia” menciona una secuencia de objetivos específicos por nivel; en este caso se hará énfasis en niños de 5 a 6 años, en nivel de transición.

En concordancia con lo anterior, Fernández (2005) sostiene que los niños de edades comprendidas entre los 3 y 6 años poseen habilidades y competencias relacionadas con identificar colores, establecer relaciones entre tamaños de objetos (más grande que, más pequeño que), reconocer formas geométricas y nombrarlas (triángulo, círculo, cuadrado, etc.) entre otras.

En consecuencia, es de importancia que la o el educador de párvulos esté al tanto de las características mencionadas, puesto que llevará con mejor eficacia las diferentes actividades, facilitando el pensamiento lógico matemático de los infantes, ofreciendo oportunidad de participación, reflexión y, por supuesto, proporcionándole confianza a cada uno de los niños.

Para una mejor comprensión del proceso que conlleva a la construcción del pensamiento algebraico, en la Tabla 1 se presentan los estadios el desarrollo intelectual de los niños, según la visión de Huitt y Hummel (2003):

Tabla 1. Estadios el desarrollo intelectual de los niñas y niños

Etapa	Edad	Descripción
Sensorio-motor	0-2 años	El desarrollo intelectual se logra a través de la actividad motora, cuando se mueve, toca y observa. El niño comprende el mundo por medio de las experiencias con el medio y las interacciones con las personas; esto permite que los niños desarrollen habilidades intelectuales.
Pre-operacional	2-7 años	El desarrollo intelectual se evidencia cuando los niños demuestran el uso de símbolos, la memoria y la imaginación. Además, en este periodo el lenguaje ha madurado. Sin embargo, aún le falta madurar el pensamiento; es niño todavía, es egocentrista y un poco ilógico.
Operaciones concretas	7-11 años	A través del manejo de la lógica y de símbolos con objetos concretos se evidencia el desarrollo intelectual del niño.
Operaciones formales	11 años-adulthood	Los conceptos abstractos, en combinación con el uso lógico simbólico, evidencian el desarrollo de la inteligencia del niño.

Tomado de Huitt, W. y Hummel, J. (2003). Piaget Theory of Cognitive Development. Valdosta State University.

De la Tabla 1 se refleja el primer estadio sensoriomotor de niños de 0 a 2 años aproximadamente, cuando su desarrollo se caracteriza por la comprensión que hace el bebé del mundo, coordinando la experiencia sensorial con la acción física, por lo tanto, tiene preferencias por estímulos, colores, por movimientos y brillos, repite sucesos al azar, y experimenta a través de su propio cuerpo. El segundo estadio es preoperacional, de 2 a 7 años aproximadamente: el niño comienza a relacionarse con terceras personas, no solamente con su núcleo familiar, por ende, aumenta su vocabulario, se rige por un pensamiento egocéntrico, donde piensa de acuerdo a sus experiencias individuales, lo que produce que sea un pensamiento estático, intuitivo y carente de lógica. Además, el niño se caracteriza por ser curioso para ampliar su conocimiento, y frecuentemente emitirá un ¿por qué? ante muchas cosas.

En cuanto al tercer estadio, se trata de operaciones concretas, entre los 7 y 11 años aproximadamente. En este penúltimo estadio comienzan a utilizar su pensamiento lógico sólo en situaciones concretas, utilizando la lógica, pero todavía no pueden utilizar su pensamiento abstracto, es decir, aplicar conocimientos de temas que desconocen.

El cuarto estadio se caracteriza por operaciones formales, desde los 11 años hasta la adultez. En el último estadio ya tiene adquirido el razonamiento lógico en todas las circunstancias, incluido el razonamiento abstracto; puede generar hipótesis sobre temas que no tiene aprendidos de forma concreta, y, finalmente, se establece el aprendizaje como un todo, y no de forma concreta como en el penúltimo estadio. Acorde a los cuatro estadios descritos en la tabla anterior, esta investigación se basó en el segundo estadio preoperacional, de 2 a 7 años, ya que los niños informantes claves de la investigación eran párvulos de 5 y 6 años, por ende, las características que convocan y que debemos manejar en este caso son del segundo estadio del desarrollo cognitivo.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio posee un enfoque cualitativo (Hurtado, 2012), de allí que se procuró que desde los informantes emergieran formas de pensamiento algebraico temprano en niñas y niños. La investigación es de tipo descriptivo-interpretativo, dado que el estudio busca especificar las características, las propiedades y los perfiles de personas, procesos o grupos. Se pretende medir o recoger información de manera independiente y conjunta, es decir, se recopila información descriptiva a través de entrevistas y lo que se percibe a través de las observaciones (Hernández et al., 2010, p. 78). En este caso se recogió información a través de las experiencias pedagógicas (observando los avances que obtuvieron los niños). El diseño se realizó a partir de dos diagnósticos: (a) para obtener aprendizajes previos, y (b) para obtener los avances de los aprendizajes que se trabajaron con los niños del nivel de transición; además se realizaron registros descriptivos al final de cada actividad pedagógica.

Los informantes claves correspondieron a un grupo de niños y niñas entre 5 y 6 años de edad, del nivel de transición perteneciente a un colegio particular pagado de la ciudad de Osorno. Para llevar a cabo esta investigación, se procedió a redactar y difundir una carta de consentimiento, en la cual se informaba a los padres, explicándoles en qué consistiría la investigación, aclarando su objetivo y solicitando su permiso para ejecutar cada actividad, y poder obtener fotos y videos de cada suceso pedagógico. De la población descrita se tomó como los informantes claves a los niños, para aplicar los instrumentos

de diagnóstico a 10 niños y niñas, debido a que no se lograron adquirir la autorización de todos los padres.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de la información, se diseñaron diversas actividades orientadas a la generalización de patrones y reconocimiento. Para lograr esta recogida se llevaron a cabo los procedimientos que se describen a continuación:

(a) Se diseñaron 2 instrumentos de diagnósticos a los cuales se les llamó pre y post-diagnóstico para ser aplicados antes y después de las experiencias de aprendizaje. El primer instrumento se creó con el objeto de obtener un mayor contexto con respecto al pensamiento matemático, y, por ende, mejor información con respecto al desarrollo del pensamiento algebraico; el segundo instrumento se creó con el fin de analizar algún tipo de aprendizaje adquirido durante el transcurso del proceso de intervenciones.

(b) Se diseñaron actividades pedagógicas matemáticas sobre generalización de patrones acordes al segundo nivel de transición para niños de la edad de 6 años.

(c) Se grabaron las actividades y experiencias ejecutadas por algunos de los niños del nivel, de manera individual. El recurso utilizado para este proceder fue un teléfono celular y una cámara fotográfica.

(d) Para el instrumento pre-diagnóstico se realizó un registro fotográfico, ya que no se dio la instancia para poder grabar. Sin embargo, para el post diagnóstico se llevó un registro audiovisual, y

(e) Se procedió al análisis de toda la documentación recolectada, donde se exponen evidencias de los procesos de resolución de las actividades sobre generalización de patrones, haciéndose énfasis en los hallazgos encontrados al comparar el pre y post diagnóstico.

Las técnicas e instrumentos para recolectar información se hicieron a través de las actividades pedagógicas que tuvieron lugar entre ambos diagnósticos; dichas actividades estaban relacionadas con el fortalecimiento y la estimulación del pensamiento algebraico para estimar la evolución que reflejaron con respecto a esta temática.

3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES: DISEÑO DE ACTIVIDADES SOBRE GENERALIZACIÓN DE PATRONES

Considerando las teorías expuestas en esta investigación, respecto de la generalización de patrones se procedió a diseñar el instrumento diagnóstico, no solo para detectar el nivel de comprensión de los niños acerca de esta temática, sino que también para conocer mejor al grupo con el que se trabajaría, y poder así definir y diseñar las actividades matemáticas que se aplicarían –posteriormente– sobre creación de patrones y seriación, de acuerdo a las características y potencialidades propias e identitarias del grupo curso, con el fin de estimular la emergencia de las formas del pensamiento algebraico.

Este proceso de diseño de las actividades pedagógicas se ejecutó en un plazo de 2 semanas. Cabe mencionar, además, que el instrumento diagnóstico se diseñó también para ser aplicado después de las actividades pedagógicas como una manera de evidenciar un progreso en el razonamiento de los niños al resolver los problemas planteados en dicha intervención.

En relación al orden de actividades realizadas, se mencionan a continuación: (a) pre-diagnóstico; (b) pulseras de goma Eva; (c) cuncunas de colores; (d) patrones con figuras geométricas; (e) grafomotricidad con patrones; (f) patrones sonoros, y; (g) post-diagnóstico. Todas estas actividades fueron diseñadas conforme a las BCEP, y se utilizó el objetivo de

aprendizaje “Crear patrones sonoros, visuales, gestuales, corporales u otros, de dos o tres elementos”, Ministerio de Educación (2018).

3.2. PRE Y POST-DIAGNÓSTICO

Actividad 1. Formar una secuencia con figuras geométricas:

1. La educadora se sienta frente a los niños, y dispone dos figuras geométricas con igual forma, pero diferente color en el suelo o mesa, de manera que ellos puedan observar lo que se estaba realizando. A su vez, les pedirá a los niños que repliquen la acción en el orden que ellos deseen para comenzar a formar una secuencia. Se les pide agregar una pieza más a la secuencia, de la misma forma, pero de otro color, y se les solicita a los niños que repitan la acción, pero en el orden que ellos deseen.
2. Los niños deben formar la primera secuencia, siguiendo el patrón que estableció cada uno en la actividad anterior.
3. Se repite el proceso que se realizó en la primera actividad, pero esta vez con figuras geométricas con forma y color diferentes. Siguiendo la serie anterior, continúan la secuencia que cada uno de los párvulos había creado.
4. Se introducen algunas variaciones, como, por ejemplo: cuando los niños crean sus secuencias en la mesa o suelo, y luego de que los hayan observado por un tiempo, la educadora saca una o dos piezas de la secuencia sin que ellos vean qué pieza fue, dejando el espacio libre con el fin de que, si los niños vuelven a ver su actividad, verifiquen si pueden reconocer o no la pieza faltante y ubicarla en el lugar correspondiente.
5. Por último, se les pedirá a los párvulos que realicen una secuencia de patrones por sí solos.

3.3. ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS CON PATRONES

Actividad 1: “Pulseras de goma Eva”. Esta actividad se fundamentó en la creación de pulseras con tubos de goma Eva para crear una secuencia con un patrón de colores elegidos por ellos mismos (ver Figura 1).



Figura 1. Actividad “pulseras de goma Eva”.
Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras.

Actividad 2: “Cuncunas de témpera”. A grandes rasgos, la actividad se basó en que los niños creen una cuncuna u oruga con círculos, utilizando sus dedos y témperas de colores, para formar en el cuerpo del insecto un patrón de colores a elección de cada uno, y realizar la secuencia. La instrucción fue utilizar 2, 3, y hasta 4 colores como máximo (ver Figura 2).



Figura 2. Actividad “cuncunas de témpera”.
Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras.

Actividad 3: “Patrones con figuras geométricas”. La actividad consistió en seguir una ruta de acuerdo a un patrón dado, el cual estaba constituido por las figuras geométricas básicas (triángulo, cuadrado, círculo, y rectángulo), saltando sobre figuras geométricas (las cuales estaban hechas de papel y dispuestas de manera desordenada por el piso) y que correspondi an al patrón que les había tocado, así debían repetir el patrón hasta atravesar todo el conjunto de figuras geométricas (ver Figura 3).



Figura 3. Actividad “patrones con figuras geométricas”.
Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras.

Actividad 4: “Grafomotricidad con patrones”. Las niñas y niños utilizan témpera y sus propios dedos para seguir la forma de escritura llamada “el pájaro” (ver Figura 4).



Figura 4. Actividad “grafomotricidad con patrones”.

Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras.

Actividad 5: “Patrones sonoros”. Para esta actividad, en primera instancia, se creó un patrón en conjunto con sonidos corporales, y, posteriormente, luego de observar un video en grupos más pequeños, crearon sus propias secuencias sonoras (ver Figura 5).



Figura 5. Actividad “patrones sonoros”.

Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras

Post-diagnóstico. Esta actividad se llevó a cabo bajo las mismas instrucciones y términos que el pre-diagnóstico, y se ejecutó en un tiempo de aproximadamente 20 minutos dentro del aula de clases. El post-diagnóstico se aplicó 2 semanas después de hacer el pre-diagnóstico.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una vez realizada la transcripción de las respuestas de los niños/as y de las grabaciones, se procedió a realizar el tratamiento correspondiente para el análisis de las mismas. El análisis se centra en el pre y post-diagnóstico.

4.1. FORMAS DE PENSAMIENTO ALGEBRAICO EMERGENTES

El análisis a presentar es resultado los dos diagnósticos descritos en el apartado anterior, considerando las tres formas de pensamiento algebraico desarrolladas en la teoría de Radford (2010), con el objeto de identificar los indicios de pensamiento algebraico que surgieron antes y después de aplicar las actividades pedagógicas.

4.2. PRE-DIAGNÓSTICO

Actividad 1: los niños se ubicaron en grupos pequeños, sentados frente a sus mesas; la educadora dispuso bloques lógicos dispersos sobre las mesas, y procedió a dar las indicaciones de la primera tarea, la cual era realizar un patrón con dos bloques lógicos. Para ello, la educadora mostró un ejemplo que era un cuadrado rojo y un cuadrado amarillo, posteriormente, invitó a los párvulos a realizar sus propias secuencias, dando el patrón con dos bloques lógicos, de igual forma, pero diferente color, a lo que todos pusieron piezas a su elección de dos colores. Luego, la educadora preguntó: ¿Cómo está conformado su patrón? Ellos respondieron que su patrón estaba hecho de dos colores. Entonces, la educadora indagó, preguntándoles: ¿Qué colores? En tal caso, ellos mencionaron los colores que conformaban sus patrones. Todos los párvulos nombraron sus patrones considerando solo el atributo color, y expresaron frases como “*Miss, el mío es rojo y azul*” o “*Mi patrón es amarillo y verde*”. Muchos realizaron sus patrones utilizando otra figura geométrica, pero este atributo no lo consideraron al verbalizar sus patrones.

Actividad 2: la siguiente actividad requería la creación de un patrón con 3 elementos, siguiendo la misma forma con la que habían creado la secuencia de la actividad anterior, es decir, agregando un bloque lógico a su patrón. Para estos efectos, la educadora, también, mostró un ejemplo de patrón: cuadrado rojo - cuadrado amarillo - cuadrado verde. Todos lograron realizar esta actividad sin complicación, ya que tenían un patrón establecido, y solo debían agregar una pieza más. Al pedirles verbalizar su patrón, nuevamente –al igual que la actividad anterior– sólo consideraron el atributo color.

Actividad 3: en esta fase, la educadora realizó una secuencia del patrón establecido, y sin darles instrucción alguna, los niños realizaron la secuencia sin dificultades. Solo reproducían las instrucciones de la educadora, sin poder crear un patrón diferente, realizando una secuencia de manera autónoma.

Actividad 4: la siguiente actividad, requería que los niños crearán un patrón con 3 elementos, pero esta vez de diferente forma y color. Para ello, la educadora, también, les mostró un ejemplo, el cual era: triángulo - cuadrado - círculo, invitándolos a crear sus patrones. Sin embargo, se observó que los niños comenzaron a seguir las mismas formas del “patrón ejemplo”, y solo variaron el color de las figuras geométricas. Cabe destacar que una niña varió la ejecución de su patrón, ya que no copió el orden de las figuras de la educadora, sino que realizó el patrón al revés, pero utilizando las mismas figuras

geométricas que todos, es decir círculo – cuadrado - triángulo.

Actividad 5: esta vez, con tal de observar si comprendían la noción de secuencia, se les solicitó verbalmente a los niños que continúen la secuencia con el patrón creado (Actividad 4), y todos repitieron sus patrones una segunda vez. Otra vez, nadie repitió más de dos veces su patrón.

Actividad 6: la tarea siguiente consistió en presentar una secuencia con un patrón establecido, y la educadora procedió a retirar una pieza sin que los niños se percataran de lo sucedido. Cuando la pieza faltante ya no estaba, la educadora les preguntaba: ¿estará bien la secuencia? ¿se repite el patrón en toda la secuencia? Después de que lo revisaban desde el inicio, se daban cuenta, y algunos respondían “no, porque falta un color”. Para llegar a esa conclusión, precisaron utilizar signos deécticos para señalar o revisar la secuencia desde el principio y lograr descubrir cuál era la pieza faltante. La mayoría no logró identificar el patrón para seguir la secuencia.

Actividad 7: a modo de cierre, se invitó a los niños a crear un patrón y realizar una secuencia con el patrón establecido de manera libre, según sus deseos. Todos quienes participaron de esta actividad pudieron establecer un patrón y realizar una secuencia. Sin embargo, esta secuencia tenía la misma estructura que las realizadas anteriormente con la educadora, y fue la misma realizada por todos los niños, por lo que no queda claro si realmente comprendían la definición de patrón y secuencia, o sólo reproducían la actividad realizada con anterioridad.

Para finalizar el pre-diagnóstico, la educadora les preguntó ¿por qué piensan que esto [señalando un patrón al azar] es un patrón? Pocos respondieron a la pregunta, diciendo “porque se repiten los colores”. También, les preguntó ¿con qué otras cosas o elementos se pueden crear patrones? Acá, los niños respondieron muchas cosas relacionadas a colores, y algunas respuestas estaban relacionadas con las figuras geométricas, como, por ejemplo: “con círculos”, “con cuadrados”. Según se puede observar, los niños asocian patrón con la repetición de colores, pero no lograron identificar dónde se inicia y termina el patrón ni cuántas veces se repite el patrón en la secuencia.



Figura 6. Secuencia realizada por la alumna E1.

Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras.

Se puede observar la secuencia creada por la alumna (Figura 6), presentando dificultades a la hora de identificar el patrón, indicando que su patrón es toda la secuencia; además, se orienta a través de los colores.

Metacognición:

Educadora: *¿Qué creaste?*

E1: *Un patrón de colores.*

Educadora: *¿Qué colores conforman tu patrón?*

E1: *Amarillo, rojo, amarillo, amarillo, rojo y amarillo [señalando con su dedo índice].*

Educadora: *Indícame cuál es tu patrón.*

E1: *[Señala toda la secuencia. Sin decir nada verbalmente.]*

Educadora: *Nómbrame las figuras geométricas de tu secuencia.*

E1: *Rectángulo, cuadrado, y círculo.*



Figura 7. Secuencia realizada por la alumna E2.

Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras

La alumna, al comienzo (Figura 7), confunde patrón con secuencia, ya que los caracteriza por color. Sin embargo, en las siguientes preguntas pudo lograr identificar su patrón con ayuda de la educadora, dando énfasis en los colores, y reproduciendo la secuencia realizada en las actividades anteriores, con la diferencia de que los colores estaban invertidos. Esto se puede deber a que la alumna es zurda. Es importante señalar que la alumna sí pudo separar las figuras que conformaban su patrón.

Metacognición:

Educadora: *¿Cuál es el patrón que creaste?*

E2: *Ese [indica con la mirada la secuencia].*

Educadora: *¿Por qué crees que ese es tu patrón?*

E2: *Porque tiene color azul, rojo, y amarillo.*

Educadora: *Deja solo las piezas de tu patrón.*

E2: *[Toma con su mano tres figuras geométricas, dejando solamente su patrón: rectángulo azul, cuadrado rojo, y círculo amarillo.]*



Figura 8. Secuencia realizada por la niña E3.

Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras

La alumna E3 logra crear su patrón (Figura 8), aunque al comienzo tiene una pequeña confusión en las características de su patrón, ya que lo asimila a color solamente. Sin embargo, a través del proceso se fue dando cuenta que su patrón está conformado por color y forma –señalando con su dedo índice–, y se pudo visualizar un comienzo del pensamiento factual, pues señala e indica con su dedo el patrón creado por ella. Además, la alumna observó que a su secuencia le faltaba una pieza, pero para darse cuenta comenzó a nombrar los colores del comienzo de dicha secuencia, ya que no pudo deducirlo de manera inmediata, sino hasta realizar el recuento.

Metacognición:

Educadora: *¿Qué patrón creaste?*

E3: *El mismo que tiene usted.*

Educadora: *¿Con cuáles figuras geométricas está conformado tu patrón?*

E3: *Rojo, azul, y amarillo*

Educadora: *Entonces, ¿cuál sería tu patrón?*

E3: *Rectángulo, cuadrado, y círculo [señala con su dedo índice].*

Educadora: *E3, necesito que mires a la puerta por cinco segundos.*

Educadora: *Observa tu secuencia, ¿qué le falta a tu secuencia?*

E3: *[Comienza a señalar con su dedo índice, desde el inicio de su secuencia los colores y responde] rojo, azul, y amarillo, rojo, azul.*

E3: *Falta un amarillo.*

4.2.1 Síntesis del pre-diagnóstico

De la aplicación de este diagnóstico, pueden observarse las dificultades presentadas por las niñas y niños para crear patrones y posteriores secuencias a partir de creaciones propias, ya que se evidencia, en las fotos y registros, que en cada una de las actividades seguían las indicaciones de quien intervino, por lo que no presentaban autonomía a la hora de realizar las actividades. En base a ello, se puede decir que se encontraron pocas evidencias del pensamiento algebraico factual, señalando con el índice o con la mirada más que verbalizando (Radford, 2010).

4.3. POST-DIAGNÓSTICO

Este instrumento sigue la misma naturaleza que se aplicó en el pre-diagnóstico, después de las actividades trabajadas en clases con los párvulos. Se procede a relatar lo acontecido con las actividades, donde los contrastes con el primer diagnóstico se destacan más.

Actividad 1: al igual que en la primera aplicación de esta actividad, se procedió de la misma manera, solicitándoles a los niños que creen un patrón de dos elementos, considerando solo el atributo color. Los niños realizaron esta actividad de manera convencional sin dificultad alguna, y en un menor tiempo que el primer diagnóstico. Cuando la educadora les preguntó sobre la composición de sus patrones, todos los niños verbalizaron sus patrones con base en el color, expresando conjeturas como “rojo-verde”, “amarillo-verde”, o “amarillo-azul”. Sin embargo, se observó que, en esta actividad, a diferencia de la primera vez que fue aplicada, se vislumbró una pequeña autonomía a la hora de mostrar sus preferencias, puesto que los niños no tomaron tanto en cuenta el ejemplo de la educadora: la mayoría utilizó una figura geométrica diferente a la que utilizó la educadora en su patrón.

Actividad 2: en esta fase, al agregar un tercer elemento a su patrón, todos los niños la realizaron sin dificultades y sin ayuda de la educadora. Sin embargo, al pedirles verbalizar su patrón, nuevamente, al igual que la actividad anterior, la mayoría de los niños sólo consideraron el atributo color.

Actividad 3: para esta etapa, la educadora no repitió su patrón como la vez anterior, sino que les solicitó continuar la secuencia con el patrón que crearon. Todos la realizaron sin dificultades, e incluso realizaron una secuencia más grande que en el anterior diagnóstico, repitiendo su patrón más de 2 veces.

Actividad 4: en esta oportunidad, se observaron los avances más destacables entre un diagnóstico y otro. Aquí, se les requería que crearan un patrón con 3 elementos de diferente forma y color. Para ello, la educadora también les mostró un ejemplo sencillo, combinando triángulo rojo - círculo amarillo - cuadrado verde, y se les invitó a ellos a crear sus patrones. Se pudo evidenciar que los niños seleccionaron sus patrones sin seguir el ejemplo de la educadora, y comenzaron a establecer sus propias combinaciones usando las diferentes formas geométricas. Así fue como ninguno repitió la combinación, y todos realizaron una diferente. Cuando todos ya habían seleccionado sus patrones y creado la secuencia, la educadora hizo la pregunta ¿de qué está conformado tu patrón? La mayoría de los niños respondió esta vez considerando ambos atributos, es decir, color y forma, expresando frases como “*el mío es un rectángulo-rojo, triángulo-verde, y círculo-amarillo*” entre otras. En esta actividad se logra evidenciar indicios de pensamiento algebraico contextual (Radford, 2010), ya que se sustituyen los gestos de señalar y los deícticos por frases.

Actividad 5: otra vez se les solicitó seguir la secuencia, y todos lo lograron sin dificultad.

Actividad 6: los estudiantes tenían que reconocer e identificar la pieza faltante. La educadora observó que los niños ya no tardaban en dar la respuesta; tampoco necesitaban señalar con el dedo ni verbalizar la secuencia desde el principio. Ahora, eran más ágiles, y automáticamente, solo con observar sus secuencias, lograban identificar la pieza que faltaba.

Actividad 7: para finalizar, también se les solicitó crear sus propios patrones con las figuras que ellos quisieran. Aquí se pudo observar y registrar que sus creaciones fueron más elaboradas que al principio, y no repetían las secuencias de las actividades anteriores: eran capaces de crear nuevos patrones sin la influencia de los ejemplos presentados ni la de las creaciones de compañeros. En este sentido, mostraron mayor autonomía y una mayor habilidad para reproducir, crear, y completar patrones. La educadora les preguntó ¿con qué conformaste tu patrón? A lo cual todos respondían “la figura y el color de sus patrones”, incluso las cantidades de figuras que ponían si estas se repetían. Después, se les preguntó ¿por qué esto es un patrón? Y ellos respondieron “*porque es lo que se repite*”, “*sigue un orden y una secuencia*”. Asimismo, les preguntó con qué otros objetos se pueden crear patrones, a lo que ellos respondieron: “*con legos, con lápices, con piedras de colores, con mostacillas, con sonidos del cuerpo, con imanes*”. Nuevamente, podemos encontrar indicios del pensamiento algebraico contextual en esta actividad.

A continuación, se presentan tres casos de niños que evidencian lo que se consideró un rasgo de la evolución del pensamiento factual, o de este hacia el pensamiento contextual, al lograr identificar la regla de sus patrones, o verbalizarla, formulando según sus condiciones y contexto lo que se determinó como “expresiones de la indeterminancia”, ya que es esta capacidad de manifestar lo desconocido o la indeterminancia a través de frases o palabras clave, la que marca la diferencia entre el pensamiento factual y contextual (Radford, 2010).

Para poder analizar las formas de pensamiento algebraico que emergen, se tomaron fragmentos de los diálogos entablados con los párvulos, donde se consideraron como frases claves aquellas expresiones alusivas al orden de los colores que seguían los patrones. Si los niños mencionaban o señalaban de alguna manera el patrón, y enunciaban de alguna manera que se debe reproducir ese patrón para formar la secuencia, esto se consideraba como una forma de pensamiento contextual emergente dentro del contexto en que ellos se encuentran, y afín a las capacidades propias de párvulos de 5 y 6 años. Estos diálogos se encuentran acompañados con fotogramas extraídos de los videos grabados.



Figura 9. Estudiante E4 realiza secuencia libre.

Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras.

La estudiante E4 realiza una secuencia de patrones libremente (Figura 9). En esta situación, la estudiante construye su patrón utilizando un cuadrado rojo, un cuadrado azul y uno amarillo, y lo repite tres veces, creando una secuencia de su patrón. Cuando se le pregunta cómo sabe que es un patrón, ella responde “*porque tiene 3 colores...*”, con lo cual muestra indicios del pensamiento factual, puesto que, si bien identifica el patrón, se infiere que lo hace por medio de la observación de los colores de su secuencia, haciendo movimiento con las manos y señalando, posteriormente, luego de completar la frase, ella continúa diciendo: “*...que es rojo – azul - amarillo*”. Se puede distinguir que ella profundiza en su respuesta, nombrando cuáles colores componen su patrón, lo que nos sugiere una expresión de “la regla” que instituye el patrón que ella creó.

Metacognición:

Educadora: *¿Cómo sabes que es un patrón?*

E4: *Porque tiene tres colores: rojo, azul, y amarillo [señalando con su dedo índice].*

E4: *Este es mi patrón [toma con su mano las tres figuras geométricas que conforman su patrón].*



Figura 10. Estudiante E6 realiza una secuencia con patrones.

Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras.

En la Figura 10, el estudiante E6 realizó su patrón formando figuras geométricas (triángulo rojo con rectángulo azul, círculo amarillo con rectángulo azul pequeño, cuadrado amarillo, rectángulo rojo, y rectángulo amarillo), de modo que presentó una de las secuencias más elaboradas y de mayor complejidad que la de sus compañeros, realizando la secuencia sin problemas. Se evidencia que el estudiante –además de identificar su patrón claramente al mencionar las figuras geométricas junto a los respectivos colores que lo componían– hizo explícita la indeterminancia de manera consistente, al mencionar “*y después se repite*”, indicando con precisión desde qué pieza de su secuencia hasta cuál otra se repetía su patrón. Se considera que esto determina notoriamente una representación del pensamiento factual, mostrando indicios del pensamiento contextual.

Metacognición:

Educadora: ¿Qué creaste?

E6: Un patrón de Navidad.

Educadora: Un patrón de Navidad. ¿Cómo sabes que es un patrón?

E6: Porque los colores están en orden.

Educadora: ¿De qué está conformado tu patrón?

E6: [Señalando con su dedo índice cada figura geométrica] Triángulo rojo, rectángulo grande azul, círculo amarillo, rectángulo pequeñito azul, cuadrado amarillo, rectángulo grande rojo, rectángulo grande amarillo, rectángulo pequeñito amarillo.

E6: Después, se repite (señalando con sus manos).



Figura 11. Estudiante E7 realiza una secuencia con patrones, utilizando dos elementos.

Fuente: Archivo fotográfico de las investigadoras.

En la Figura 11, la estudiante E7 responde la pregunta de la educadora “¿Por qué sabes que es un patrón?”, estimulando el reconocimiento del patrón dentro de la secuencia, y la respuesta de la niña “porque tiene dos colores repetidos” nos da indicios de que ella identifica el patrón que la compone, es decir, que para que se forme la secuencia, se va repitiendo el patrón “amarillo y rojo” que ella creó. En esto detectamos la iniciación de una forma de pensamiento algebraico contextual.

Metacognición.

Educadora: ¿Qué creaste?

E7: Un patrón.

Educadora: ¿Por qué sabes que es un patrón?

E7: Porque tiene dos colores repetidos.

Educadora: ¿Cuáles serían los colores que conforman tu patrón?

E7: Amarillo y rojo [señalando con su dedo índice].

Educadora: Si a tu secuencia le quito estas dos figuras geométricas, ¿seguiría el mismo orden de tu patrón?

E7: Sí.

Educadora: ¿Por qué?

E7: Porque sigue igual, amarillo, y rojo.

4.3.1. Síntesis del pre y post diagnóstico

En comparación con los dos diagnósticos, se evidencian diferencias notorias, entre las cuales se pueden observar diversos puntos en los que los niños lograron progresos, luego de trabajar con ellos diferentes actividades relacionadas a patrones y secuencias. Uno de estos avances fue la autonomía que ellos lograron adquirir en cuanto a la identificación, creación y representación de secuencias de patrones en el post-diagnóstico. Aunque no se profundizó en las actividades pedagógicas que se ejecutaron y la significancia de estas para los párvulos, se puede considerar que este tipo de tareas concretas facilitan iniciar a los niños en el pensamiento algebraico contextual, lo cual se pudo evidenciar en el post-diagnóstico.

En el pre-diagnóstico, los niños presentaron dificultades para identificar un patrón y reproducir una secuencia, asociando la secuencia de un patrón con los colores, pero no tomaban en cuenta la forma de la figura geométrica que estaban utilizando; sin embargo, algunos niños mostraron indicios de pensamiento algebraico factual.

En el post-diagnóstico, las niñas y niños presentaron mayor autonomía para realizar las actividades, creando su propio patrón y secuencia, utilizando una variedad de figuras geométricas y colores (mucho más elaboradas), por lo que se encontraron indicios no sólo de pensamiento algebraico factual, sino que también algunos indicios de pensamiento algebraico contextual.

Por otra parte, también se pudo apreciar en el trabajo con los párvulos que la mayoría de ellos confunden los conceptos de patrón y secuencia. Se evidenció que tienen poca claridad de ello, lo que llevaba a otros errores, como el asociar que el patrón debe tener siempre colores diferentes.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas emergen de los objetivos de la investigación. En consecuencia, la investigación partió de interpretar el proceso de construcción del pensamiento algebraico emergente en el nivel de transición de Educación Inicial, a través de la identificación de formas de pensamiento algebraico temprano que emergen de actividades pedagógicas para niños de tercer nivel, donde se diseñan actividades matemáticas basadas en la generalización de patrones.

Antes de llevar a cabo las actividades, se pudo observar (pre-diagnóstico) que los niños presentaron dificultades para identificar un patrón y para reproducir una secuencia. Ellos asociaban la secuencia de un patrón con los colores, y no tomaban en cuenta la forma de la figura geométrica que estaban utilizando. Sin embargo, algunos mostraron indicios de pensamiento algebraico factual.

Si bien es cierto que el Ministerio de Educación (2018) declara que en esta edad los niños comienzan a desarrollar actividades y conceptos matemáticos relacionados con la vida cotidiana, y que no es una matemática formal (abstracción, modelación, lenguaje simbólico), los resultados mostraron que es necesario profundizar más en el desarrollo del pensamiento matemático de los niños, específicamente, en el pensamiento algebraico. Lo anterior implica la necesidad de una reflexión, por parte de las educadoras de párvulos, sobre qué es el álgebra escolar, su enseñanza y aprendizaje, respecto de la construcción

del pensamiento algebraico, centrándose en la forma en que los niños pueden llegar a la generalización de su propio pensamiento matemático, así como también poder expresar, con sus propias palabras, las generalizaciones (Kaput, 2000), partiendo de actividades concretas.

Por otra parte, en el trabajo con los párvulos también se pudo apreciar que la mayoría de ellos derechamente confunden los conceptos de patrón y secuencia: se evidenció que tienen poca claridad de esto, lo que implicaba otros errores, como asociar que el patrón debe ser siempre con colores diferentes.

Respecto a las dificultades presentadas por los niños a la hora de identificar el patrón, Radford (2010) considera que esto demuestra claramente la emergencia de un pensamiento algebraico factual, ya que la indeterminancia queda implícita, al observar que los niños no expresan las reglas que sigue su patrón, y que ellos solo identifican el elemento faltante al señalar y observar los colores, lo que no da cuenta de una generalización como tal. Esto pone de manifiesto la necesidad de desarrollar procesos de pensamiento paralelo y continuo dentro de la aritmética y la geometría, que permitan la construcción de un pensamiento algebraico en los primeros años de escolaridad (Alonso et al., 1993).

En el post-diagnóstico, los niños presentaron mayor autonomía para realizar las actividades. Creaban su propio patrón, y podían establecer la secuencia, utilizando una variedad de figuras geométricas y colores (con mucha mayor elaboración), encontrándose indicios no sólo de pensamiento algebraico factual, sino que también algunos indicios de pensamiento algebraico contextual, al pasar de señalamientos defícticos y gestuales a verbalizaciones con frases “claves”. Este punto nos sugiere que las actividades pedagógicas realizadas en el aula podrían favorecer al desarrollo del pensamiento algebraico en los niños.

Tomando en cuenta a los niños que participaron en el post-diagnóstico, y observando la ejecución de cada uno en las actividades mencionadas y con respecto a la emergencia de formas de pensamiento algebraico, se pudo comprobar que, en este punto, las niñas y los niños daban claramente señales de un pensamiento factual e indicios de pensamiento contextual, lo que concuerda con lo presentado en Rojas y Vergel (2014), pues existe una especie de continuidad entre estos tipos o formas de pensamiento algebraico. De esto se entiende que la generalización no es algo inmediato; es más bien un proceso. Nadie puede apropiarse del lenguaje simbólico para generalizar un elemento o varios elementos, como en el caso de los patrones y secuencias. De hecho, la literatura expone que hay un proceso que se va desarrollando.

Con las actividades aplicadas en el diagnóstico, se pudo percibir lo arriba afirmado, ya que se observa que los niños pueden identificar patrones, pero no a través del lenguaje simbólico, sino que, a través de otras maneras de representación, lo cual coincide con lo que promueve Radford (2010) respecto al pensamiento algebraico factual, y, en algunos casos, con la transición del pensamiento factual al contextual. Dentro de esto, se ha observado que los niños sí utilizaron signos, señales y gestos para identificar el patrón en la secuencia, y, en algunas instancias, para descubrir la pieza “incógnita” o faltante, sin dar un “lenguaje técnico”.

Por otro lado, no se podría hablar del desarrollo de un pensamiento contextual como tal, ya que –como se vio anteriormente– este tipo de pensamiento utiliza necesariamente ciertas frases o palabras claves que intentan representar la indeterminancia de la secuencia o expresar la regla que sigue el patrón para determinar la secuencia. En esta investigación, se

logró evidenciar que surgen indicios de un pensamiento algebraico contextual, en algunos niños, como un acercamiento a ese tipo de pensamiento a través del pensamiento factual.

Este último fue más protagonista en las escenas pedagógicas, y aquí se logró consenso con lo expuesto por Radford (2010), quien indica que los estudiantes y los educadores se valen de diversos recursos semióticos, tales como gestos, miradas, dibujos y modos extralingüísticos de expresión, pues estas acciones se pudieron observar claramente a lo largo de ambos procesos diagnósticos aplicados. Principalmente, en el segundo instrumento, detectamos señales décticas complementadas con signos lingüísticos, cuando los niños lograron expresar de formas simples, y según su nivel, frases claves que exponían la indeterminancia.

Con respecto al pensamiento algebraico simbólico, se concluye que este es inaplicable en este rango etario, ya que es necesario un proceso para poder apropiarse del lenguaje simbólico que se utiliza en las operaciones algebraicas. Esto concuerda con lo que propone Piaget (1978) en los estadios del desarrollo cognitivo, donde se postula que este proceso sería el paso del pensamiento operacional concreto al pensamiento operacional formal, y dicha transición se produce, según la madurez cognitiva, a la edad de 12 años, por lo que los niños no estarían capacitados biológicamente para desarrollar el pensamiento algebraico simbólico. Sin embargo, discrepamos con este autor, en cuanto a que las tareas algebraicas deban posponerse hasta la educación secundaria, porque, como lo ha expuesto Radford, el álgebra no se trata sólo de un proceso abstracto, sino que conlleva procesos precursores que anteceden la adquisición del pensamiento algebraico como tal, y son dichos procesos los que pueden y se considera que deben ser trabajados en edades tempranas.

Es por esto que los resultados de esta investigación llevan a realizar una serie de reflexiones concernientes al actuar pedagógico matemático, no solo por parte de los niños quienes se encuentran constantemente en el proceso de aprendizaje, sino que también por parte de quien está aportando en la formación de los párvulos.

En cuanto a las actividades pedagógicas realizadas, se evidenció que –a través de una progresiva incorporación de acciones que promuevan el desarrollo del pensamiento algebraico– los niños pueden superar las dificultades presentadas en el pre-diagnóstico, mediante actividades que les permitan desarrollar autonomía y que propicien espacios para tomar decisiones, ya que en este estudio se visualizó la confianza que se genera en ellos cuando se les entregan oportunidades de decisión, lo que influye en el desempeño que tengan al desarrollar las actividades relacionadas a la secuencias de patrones.

Igualmente, se evidenció que las actividades que regularmente se ejecutan para trabajar la secuenciación y patrones deben ser más lúdicas, con manipulación de material concreto para iniciar el desarrollo del pensamiento algebraico, pues las actividades pedagógicas permitieron reflejar un cambio significativo entre el pre y el post-diagnóstico. En este sentido, se percibió que la eficacia en la toma de decisiones y una adecuada selección en los procesos de diseño e implementación de las actividades pedagógicas, están estrechamente vinculadas al logro de la adquisición de diferentes formas de pensamiento algebraico; para ello, se consideran como factores claves poner atención a las necesidades individuales, junto con la adopción de actividades en concordancia con las características de los párvulos, con el fin de lograr una mejor estimulación de este tipo de pensamiento en cada niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, F., Barbero, C., Fuente, I., García, A., García, J., Gutiérrez, S. & Veiga, C. (1993). *Ideas y actividades para enseñar álgebra*. Síntesis.
- Alsina, A. (2018). Seis lecciones de educación matemática en tiempos de cambio. Itinerarios didácticos para aprender más y mejor. *Padres y Maestros*, (376), 13-20. <https://doi.org/10.14422/pym.i376.y2018.002>
- Aparisi, S. (2016). *Desarrollo del razonamiento algebraico en alumnos de educación primaria* [Trabajo de grado para optar al título de Maestría en educación primaria, Universidad Jaume] Repositori Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/161973>
- Caballero-Jiménez, F. y Espínola-Reina, J. (2016). El rechazo al aprendizaje de las matemáticas a causa de la violencia en el bachillerato tecnológico. *Revista Ra Ximhai*, 12(3), 143-161. <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/430/396>
- Fernández, J. (2005). *Desarrollo del pensamiento matemático en educación infantil*. <http://www.grupomayeutica.com/documentos/desarrollomatematico.pdf>
- Friz, M., Panes, R., Salcedo, P. y Sanhueza, S. (2018). El proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Concepciones de los futuros profesores del sur de Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 59-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1455>
- Godino, J. y Font, V. (2003). *Razonamiento algebraico y su didáctica para maestros*. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Matemática. https://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/7_Algebra.pdf
- Hernández, R., Fernández C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed). Mc Graw Hill.
- Huitt, W. y Hummel, J. (2003). *Piaget's theory of cognitive development*. Psicología Educativa Interactiva. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/piaget.html>
- Hurtado, J. (2012). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón.
- Kaput, J. (2000). *Transformar el álgebra de un motor de inequidad a un motor de poder matemático al "algebraficar" el plan de estudios K-12*. Dartmouth, MA: Centro Nacional para Mejorar el Aprendizaje y el Rendimiento de los Estudiantes en Matemáticas y Ciencias.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Mineduc.
- Padilla, I. y Mayoral, V. (2020). Las tutorías académicas en el fortalecimiento del álgebra en estudiantes de octavo grado en una escuela distrital de Barranquilla. *Zona Próxima*, (32), 21-30. <https://doi.org/10.14482/zp.32.371.4>
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de la estructura cognitiva* (5ta ed). Siglo veintiuno editores. <https://desarmandolacultura.files.wordpress.com/2018/04/piaget-jean-la-equilibracion-de-las-estructuras-cognitivas.pdf>
- Radford, L. (2010). Algebraic thinking from a cultural semiotic perspective. *Research in Mathematics Education*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/14794800903569741>
- Rojas, P. y Vergel, R. (2014). Procesos de generalización y pensamiento algebraico. *Revista científica*, 14(3), 688-694. <https://doi.org/10.14483/23448350.7753>
- Valenzuela, J. y Gutiérrez, V. (2018). Desarrollo del pensamiento algebraico en estudiantes de bachillerato a través de la generalización. *Educación Matemáticas*, 30(2), 39-72. <https://doi.org/10.24844/EM3002.03>
- Vergel, R. (2016). Sobre la emergencia del pensamiento algebraico temprano y su desarrollo en la educación primaria Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Repositorio digital de documentos en educación matemática. <http://funes.uniandes.edu.co/8434/>
- Vygotsky, L. (1979). *Teoría del Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Paidós.
- Zapatera, A. (2018). Introducción del pensamiento algebraico mediante la generalización de patrones. Una secuencia de tareas para educación infantil y primaria. *Números*, 97(1), 51-67. <https://funes.uniandes.edu.co/wp-content/uploads/tainacan-items/32454/1150040/Zapatera2018Introduccion.pdf>

INVESTIGACIONES

Educación indígena en el Desierto de Atacama: factores que influyen la identidad de profesores en contextos rurales atacameños^{1 2}

Indigenous education in the Atacama Desert:
Factors influencing teachers' identity
in Atacameños rural contexts

Angela Baeza-Peña^a

^a Carumba Institute, Queensland University of Technology, Australia.
angela.baeza@qut.edu.au

RESUMEN

Una de las principales causas de la deserción docente en contexto rural indígena tiene relación con la falta de preparación, que ellos tienen para desenvolverse en dichos contextos. Esta falta de preparación, junto con falsas expectativas acerca del contexto rural, genera frustración y desmotivación. Este artículo explora las experiencias de profesores en contextos indígenas rurales, identificando los factores que influyen en la construcción de su identidad docente. Participantes de este estudio incluye a profesores de escuelas rurales del Desierto de Atacama, y miembros de la comunidad Atacameña.

Las entrevistas realizadas fueron analizadas usando la metodología postcolonial indígena; cuyos resultados dan origen al modelo FITIRIS (Factores que determinan la identidad docente en escuelas indígenas rurales), el cual revela cuatro dimensiones principales, determinantes de la identidad y experiencias de docentes en escuelas locales: soporte externo, recursos personales, la relación con los miembros de la comunidad local y el contexto de la escuela.

Palabras clave: formación pedagógica, comunidad atacameña, deserción de profesores, identidad docente, educación indígena.

ABSTRACT

One of the leading causes of teacher attrition is the lack of preparation teachers have to work in Indigenous and rural contexts. The lack of teacher preparation and the wrong expectations of educators about rural context cause frustration and demotivation. This study explores teachers' experiences working in Indigenous rural settings, with the aim of identifying the factors influencing in their pedagogical identity. Participants included teachers of rural schools located in the Atacama Desert and members of the Atacameños Indigenous community.

Interviews were analysed using a postcolonial Indigenous methodology. Results of this research origin the FITIRIS model (Factors Influencing Teachers Identities in Rural Indigenous Settings), this model reveals four crucial dimensions that influence teacher identity and experiences in local schools: eternal support, personal resources, and the relationship with the members of the local community and the school context.

Key words: teacher education, atacameños community, teacher attrition, teacher identity, indigenous education.

¹ Este artículo es parte de un Proyecto financiado por Queensland University of Technology y el Gobierno de Australia, a través de "Research Training Program Scholarship". Número de referencia 1900000564.

² Se agradece al Profesor Peter Anderson, Director Indigenous Research Unit, Griffith University y Profesora Simone White, Dean of Faculty of Education RMIT, Melbourne, Australia por el apoyo en la supervisión de este proyecto.

1. INTRODUCCIÓN

El término “educación inclusiva” en el currículo educacional chileno, se refiere a la educación dirigida a cualquier grupo vulnerable o con desventajas sociales (Araneda y Infante, 2022). Sin embargo, no se hace mayor diferenciación entre diversidad social, étnica, multicultural, etc. A pesar de que en Chile oficialmente son reconocidos nueve grupos indígenas (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2017), y que la población indígena reportada en el último CENSO de población reportó ser un 13% de la población total (INE, 2017), el currículo escolar no entrega orientaciones para que los docentes enseñen en escuelas con alto porcentaje de estudiantes indígenas (Baeza, 2019).

De acuerdo al último CENSO de población, los Atacameños o *Lican Antai* representan 2% de la población chilena (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2017), siendo uno de los más numerosos grupos indígenas de Chile. La mayoría de la población Atacameña se concentra en el Desierto de Atacama, manteniendo vivas algunas de sus actividades tradicionales como la agricultura, ganadería y artesanía (Calderón *et al.*, 2016). La lengua tradicional de los Atacameños es llamada *Kunza* la cual fue usada como lengua dominante hasta el siglo XVII (Biblioteca Nacional de Chile, 2021). En términos de educación, el número de Atacameños que concluye sus estudios técnicos o profesionales es mayor que otros grupos indígenas (INE, 2017), esto puede ser consecuencia de becas de estudio las cuales son destinadas especialmente para ellos, las que incluyen algunas financiadas por la propia comunidad Atacameña.

Otra evidencia de que la educación de los estudiantes indígenas necesita mejoras, es el hecho de que la pertenencia a un grupo indígena esta negativamente asociado con la participación escolar (Agencia de la Calidad de la Educación, 2016). Por otra parte, las escuelas ubicadas en lugares con alta población de estudiantes indígenas obtienen menores puntajes en el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje (SIMCE) que las escuelas ubicadas en contextos no indígenas (Webb *et al.*, 2017). Si bien los puntajes de este test pueden ser mirados como un mero referente, vale la pena explorar las causas para generar mejoras concretas a partir de ellas. Sin embargo, para poder realizar mejoras en este ámbito, es necesario explorar los conocimientos y habilidades que los docentes deben dominar para poder enseñar en un contexto rural indígena, pero la investigación en este campo es muy limitada, especialmente en el contexto Latino Americano. Desde esta perspectiva este artículo pretende contribuir al conocimiento acerca de la realidad del profesor rural en contextos indígenas desde su perspectiva, y también desde la visión de miembros de la comunidad indígena, particularmente Atacameña. Para esto se contempla la siguiente pregunta de investigación: **¿Cómo las experiencias de vida y pedagógicas de los docentes en contextos rurales indígenas determinan su identidad profesional?**

La exploración de la literatura considera temas relativos a la identidad docente en contextos indígenas, a reflexiones acerca de cómo los docentes chilenos se preparan para trabajar en este tipo de contexto, así como también a conocer los actuales estándares de formación docente. Por otra parte, se revisaron estudios relacionados con la percepción de los pueblos indígenas respecto a educación, y las expectativas que ellos tienen respecto de la labor docente y a educación.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. IDENTIDAD DOCENTE EN CONTEXTOS RURALES INDÍGENAS

La identidad docente está determinada por la interacción entre el docente y la comunidad de practica (Loo, 2021). Las experiencias personales de los docentes, así como sus emociones e interacciones con estudiantes, colegas y toda la comunidad educativa influyen en su identidad (Nichols, Schutz, Rodgers y Bilica, 2017; Walker-Gibbs, Ludecke y Kline, 2018). Parte fundamental de la identidad docente, es su identidad profesional, la cual se puede definir como “la forma como los profesionales definen y asumen las tareas que le son propias y al modo como entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas” (Ávalos y Sotomayor, 2012, p. 58).

Uno de los principales factores determinantes en la identidad docente es el contexto, a través de las interacciones con el medio, las identidades se reconstruyen tanto social como culturalmente (Baeza, 2022; Loo, 2021). Sin embargo, una limitada cantidad de estudios han explorado la identidad de docentes en contextos rurales y con alta población indígena. Algunos de estos estudios sugieren que algunos elementos determinantes de la identidad docente es la relación de poder que se establece con los estudiantes y el conocimiento que ellos tienen de sus estudiantes (Perso y Hayward, 2015; Walker-Gibbs *et al.*, 2018; White, 2015). También el tamaño de la escuela y de la comunidad pueden influir, por ejemplo, en pequeñas localidades hay menos opciones de desarrollo profesional (Walker-Gibbs *et al.*, 2018).

Profesores que enseñan en contextos donde muchos de sus estudiantes pertenecen a un grupo indígena, deben ser culturalmente competentes lo cual añade una nueva dimensión en su identidad profesional: “profesores culturalmente competentes pueden aprender de sus estudiantes indígenas quienes pueden enriquecer considerablemente el ambiente de aprendizaje a través de sus diferentes perspectivas” (Perso y Hayward, 2015, p. 46).

Por otra parte, la identidad docente también dependerá de cómo los profesores perciban sus capacidades respecto a su quehacer docente. En el contexto chileno, Avalos y Sotomayor (2012) afirman que son tres los principales elementos que definen la identidad docente: sus estudiantes, que deben ser educados como miembros de la sociedad acorde al sistema educacional vigente; su experiencia docente y el contexto donde se desenvuelve; y finalmente su relación con el contexto educacional. Desde esta perspectiva, resulta crucial entender dos situaciones; la primera se relaciona con el cómo las prácticas docentes son influenciadas por las políticas públicas, y la segunda, se vincula con el explorar la preparación en la formación inicial que reciben que los docentes para trabajar en diferentes contextos educacionales.

2.2. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

2.2.1. *Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente*

Los estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente, del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), establecen los conocimientos pedagógicos y disciplinarios que los docentes requieren para graduarse, como también constituyen la base para el proceso de acreditación de las carreras de

pedagogía (CPEIP, 2020). Los estándares se estructuran en dos dominios: estándares pedagógicos (10 estándares) y estándares disciplinarios para la enseñanza (12 estándares de Lenguaje y Comunicación; 17 estándares de Matemática; 10 estándares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y 10 estándares de Ciencias Naturales). De acuerdo con el CPEIP (2020) los Estándares Pedagógicos para Formación Inicial Docente (ver Tabla 1) “corresponden a áreas de competencias genéricas de la función docente, las cuales son necesarias para la enseñanza de las disciplinas” (p. 17).

Tabla 1. Estándares Pedagógicos para Formación Inicial Docente

Área	Estándar
Conocimiento de los estudiantes y del Curriculum nacional	E1. Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.
	E2. Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.
	E3. Conoce el currículo de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.
Planificación de la enseñanza	E4. Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.
	E5. Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.
Evaluación del aprendizaje	E6. Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.
Conocimiento de la cultura escolar y atención a la diversidad	E7. Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.
	E8. Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.
Habilidades comunicativas	E9. Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.
Formación continua	E10. Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional.

Los estándares se elaboran como un mecanismo para la regulación de los procesos de acreditación docente y formación inicial, en su construcción y validación participaron prestigiosas instituciones educacionales tales como CPEIP, Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile entre otros, estos constituyen un instrumento válido para orientar la formación de docentes y para fortalecer los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía (Sotomayor y Gysling, 2011). Alrededor del mundo otros países también han reconocido la importancia de tener estándares para regular la formación de su profesorado, como Canadá, Australia e Inglaterra. Uno de los aspectos destacados en los estándares chilenos es que promueven la atención a la diversidad de los estudiantes. Por ejemplo, uno de los indicadores indica que todo docente:

1. Muestra disposición a respetar a cada uno de los estudiantes, sus familias y sus comunidades, y actúa considerando la influencia que pueden tener sus acciones, decisiones y juicios en el desarrollo afectivo y social de los estudiantes que estarán a su cargo.
2. Respeta y valora la diversidad de estudiantes en relación al género, etnia, religión, creencias, nacionalidad, discapacidades, condición socioeconómica y talentos, evitando la discriminación, previniéndola y promoviendo la inclusión (CPEIP, 2020, p. 37).

Sin embargo, en los estándares no se hace referencia a estrategias o conocimientos específicos que los docentes necesitan para el trabajo con estudiantes indígenas. Ese punto es particularmente importante considerando que estudios internacionales y locales sugieren que, para enseñar en contextos indígenas, los maestros requieren de habilidades y preparación especial y diferente a la quienes se desempeñan en un contexto urbano (Anderson et al., 2017; Ma Rhea, 2015; Moreton-Robinson et al., 2012; Osborne, 2003; Vera et al., 2012). Los profesores no indígenas carecen de preparación y conocimiento para desenvolverse adecuadamente en aulas con estudiantes indígenas (Baeza, 2022; Ma Rhea et al., 2012). Por lo tanto, un primer paso en la mejora de la educación que reciben estudiantes indígenas y en el reconocimiento de la cultura local a lo largo del país, debiera ser la incorporación de los conocimientos y habilidades que requieren los docentes para poder adaptar la propuesta del currículo nacional a la realidad de los contextos antes mencionados (Baeza, 2019). De lo contrario la educación en Chile continuará siendo monocultural y perpetuando los efectos de la colonización en las minorías étnicas.

2.2.2. Preparación docente para trabajar en contextos indígenas

Actualmente en Chile existen algunas instituciones que preparan a docentes para enseñar en contextos específicos indígenas. Por ejemplo, en conjunto con el MINEDUC la Universidad Católica de Temuco presenta un programa de formación del profesorado con foco en la identidad cultural del pueblo Mapuche (Quintriqueo et al., 2017). Por su parte, la Universidad Arturo Prat de Iquique está especialmente destinada para estudiantes indígenas de la región de Tarapacá, Arica y Parinacota y Antofagasta (MINEDUC, n.d).

Otras iniciativas abordan el desarrollo profesional de los docentes trabajando en contextos indígenas, tales como el apoyo pedagógico que el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) ha estado implementando desde

el año 2020. El apoyo consiste en proveer de recursos pedagógicos para ser implementados por los educadores tradicionales en escuelas donde exista al menos un 20% de estudiantes indígenas (CIAE, 2022). Sin embargo, la existencia de programas de formación inicial docente que incluya la preparación para trabajar en contextos multiculturales es aún escasa (Webb y Radcliffe, 2016), sobre todo si nos referimos a preparación para trabajar en contextos Atacameños.

Además de la especificidad del contexto, los docentes trabajando en espacios rurales e indígenas deben saber cómo enseñar en aula multigrado y atender a la amplia diversidad de estudiantes con la que cuentan (Quintriqueo et al., 2017; Turra et al., 2015). “Los profesores que se desempeñan en contextos educativos indígenas entran en contacto con formas culturales y cosmovisiones diferenciadas, además de especificidades curriculares y pedagógicas, aspectos de los que no adquirieron conocimiento en su proceso de formación inicial” (Turra et al., 2013, p.3). En Chile el 70% de las escuelas rurales son multigrado (Mineduc, 2012), es decir, solo un docente está a cargo de la enseñanza del currículo escolar completo. Por otro lado, normalmente los docentes trabajando en estas escuelas no son indígenas y han sido educados en contextos urbanos, no estando familiarizados con la cultura indígena local (Baeza, 2022). Entonces los profesores se enfrentan al gran desafío de trabajar con estudiantes de variadas edades, cursos y niveles, además de requerir un conocimiento de las diversas asignaturas (Leyton, 2013).

A la hora de definir cómo preparar a los docentes para trabajar con estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas surge un nuevo desafío, ya que las comunidades indígenas a lo largo del país son diversas en cuanto a lenguaje, tradiciones, actividades económicas, ubicación geográfica, organización social, etc. Por ende, para determinar los conocimientos y habilidades que los docentes requieren, será necesario explorar las características particulares de dicha comunidad, así como también las percepciones de los miembros de la comunidad local respecto a la educación que esperan que sus niños reciban.

2.3. PERCEPCIONES DE PUEBLOS INDÍGENAS ACERCA EDUCACIÓN

Por años la educación chilena ha reproducido la cultura dominante dejando de lado la incorporación de conocimientos milenarios de los grupos minoritarios (Quilaqueo et al., 2014). Los niños indígenas reciben una educación basada en un currículum escolar descontextualizado de sus realidades. Esto constituye una forma de racismo que va en directo perjuicio de la preservación de las culturas indígenas locales y de construcción de una sociedad multicultural (Mendoza y Sanhueza, 2016) que aumenta la brecha social entre estudiantes indígenas y no indígenas.

La Ley Indígena (19.253), proclamada en Chile en 1993 establece lo siguiente:

Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines (Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile, 2017, p. 1).

Sin embargo, son muy escasas las iniciativas que consideran la visión de las comunidades en términos de educación. Es más, la literatura relacionada con las percepciones de las comunidades indígenas es muy limitada, a pesar que se ha determinado que una de las maneras más eficientes en comprender la cultura local es que los profesores trabajen de manera directa y colaborativa con la comunidad (Harrison y Murray, 2012). Las

percepciones y experiencias de estudiantes indígenas, así como sus expectativas y la visión que ellos tienen respecto de sus educadores, han sido ignoradas hasta ahora en los estudios vinculados con Educación (Vera et al., 2017).

3. ENFOQUE DEL ESTUDIO

Este estudio adopta un enfoque indígena decolonizante basado en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas, 2008).

El enfoque indígena decolonizante da especial relevancia al conocimiento tradicional de las comunidades afectadas por la colonización, en la búsqueda de soluciones de problemas locales. Las investigadoras indígenas Chilisa (2012), y Smith (2012) afirman que el conocimiento indígena es construido por la interacción de la sabiduría indígena en la investigación, cuyo foco es la búsqueda de la justicia social y la democracia. A la vez, reconoce que el conocimiento indígena está relacionado a la conexión con la naturaleza, el contexto local y la relación con otros miembros de la comunidad (McKenna et al., 2021). En la construcción del conocimiento occidental, el conocimiento indígena ha sido ignorado (Kovach, 2009), pero desde la perspectiva decolonizante, el conocimiento y el lugar donde éste se genera son inseparables (Higgins y Kim, 2018).

Desde esta perspectiva, este estudio considera las voces de los miembros de la comunidad indígena como la primera fuente de información. En Chile, como en el resto del mundo, los efectos de la colonización aún están presentes, las comunidades indígenas continúan siendo marginadas y privadas de sus derechos. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos, sugiere que los pertenecientes a pueblos originarios deben ser considerados y respetados de igual manera que otros ciudadanos. Esta declaración también reconoce los efectos que ha tenido la colonización en los pueblos indígenas, en términos de pérdida de sus terrenos originales, discriminación y falta de acceso a la justicia, entre otros. Particularmente el Artículo 14 (Naciones Unidas, 2008, p. 7) de la Declaración establece que:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, juntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Este artículo destaca el derecho de proveer una educación que respete la cultura local, así como también la necesidad de adecuar las estrategias docentes para la enseñanza. Sin embargo, como fue mencionado en la revisión de la literatura, en Chile los educadores reciben una escasa preparación docente, que les provea de herramientas para adaptar sus prácticas pedagógicas para el trabajo en este tipo de contexto, y hasta que esto siga ocurriendo, se estará incumpliendo los derechos de los estudiantes indígenas.

4. METODOLOGÍA

Este estudio cualitativo se llevó a cabo utilizando una combinación de metodología indígena postcolonial y teoría fundamentada. Desde la perspectiva indígena postcolonial, la realidad es construida mediante la interacción de los individuos con el contexto (Chilisa, 2012). En este paradigma el conocimiento local es crucial en la búsqueda de soluciones a problemas locales, particularmente, para grupos minoritarios que han sido afectados por la colonización. El conocimiento indígena tradicionalmente se ha desarrollado por la interacción entre los miembros de la comunidad, y su incorporación en la investigación busca democracia y justicia social (Singh y Major, 2017; Smith, 2012).

La teoría fundamentada ha sido utilizada con dos focos: como técnica de análisis de la información y, como, generación de nueva teoría que aporte en la mejora de la formación del profesorado en contexto indígenas, a partir de las percepciones de los participantes. La teoría fundamentada como metodología es relevante en este estudio ya que provee evidencia de desigualdades sociales (Birks y Mills, 2012; Charmaz, 2012).

4.1. OBJETIVO

El objetivo principal de este estudio fue explorar los factores que determinan la identidad profesional de docentes no indígenas, que enseñan en escuelas rurales indígenas. Para este fin, se consideraron las percepciones de representantes de la comunidad indígena, como también de profesores en servicio que se desempeñan como docentes en escuelas rurales indígenas.

Esta investigación responde a la pregunta: *¿Cómo las experiencias de vida y pedagógicas de los docentes en contextos rurales indígenas determinan su identidad profesional?*

4.2. PARTICIPANTES

Este estudio contempla participantes correspondientes a dos grupos diferentes: 5 miembros de la comunidad Atacameña y, 5 profesores no indígenas que se desempeñan en alguna de las escuelas ubicadas en la zona del Desierto de Atacama. Acorde con el enfoque postcolonial de este estudio, los adultos mayores y representantes de la comunidad son los mejores aliados para participar (Atkinson, 1998; Braun et al., 2013; Chilisa, 2012; Smith, 2012). Los participantes indígenas fueron seleccionados usando la técnica de “bola de nieve”, que suele ser adecuada para estudios que pretenden la generación de nueva teoría (Miles et al., 2020). Para tal fin se solicitó colaboración de algunos líderes y representantes de la comunidad Atacameña, quienes sugirieron a algunos participantes que consideraban clave para el estudio. Este método de selección de participantes es comúnmente usado cuando se investiga en contextos indígenas, ya que involucra a la comunidad y respeta los protocolos locales (Chilisa, 2012).

Por su parte, los profesores participantes fueron seleccionados con el apoyo del Director del Departamento de Educación local, considerando criterios de selección, tales como años de experiencia docente y años trabajando en escuelas locales.

Miembros de la comunidad y profesores participaron de manera voluntaria, a través de la firma de un consentimiento, pudiendo abandonar el estudio en cualquier momento si así lo deseaban.

4.3. GENERACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este estudio se consideran historias de vida, entrevistas de final abierto y notas de campo.

Los profesores fueron entrevistados utilizando entrevistas de final abierto. Este tipo de entrevista permite la recopilación de amplia información en Ciencias Sociales (Punch, 2005). Las entrevistas se realizaron una a una con cada participante, lo cual permitió una revisión profunda y significativa de las experiencias individuales (Charmaz, 2012). Los profesores fueron entrevistados acerca de sus experiencias viviendo y trabajando en las escuelas ubicadas en el Desierto de Atacama, así como también acerca de los conocimientos y habilidades requeridas para desempeñarse en esos contextos.

Miembros de la comunidad Atacameña fueron entrevistados utilizando historias de vida. Kovach (2009) afirma que historias de vidas es uno de los mejores métodos de recopilar conocimiento indígena. El uso de historias de vida también permite comprender la relación de los participantes con otros, entender sus puntos de vista y dar voz a minorías (Atkinson, 1998; Kovach, 2009). Miembros de la comunidad fueron consultados acerca de sus propias experiencias como estudiantes, sus percepciones acerca de la labor de los profesores en escuelas locales, así como de los conocimientos y habilidades que ellos perciben que los docentes debieran tener para enseñar en contextos rurales e indígenas. Este estudio cuenta con la aprobación de *University Human Research Ethics Committee* de la Universidad Tecnológica de Queensland (Queensland University of Technology). Antes de comenzar el proceso de entrevistas y tomar contacto con los participantes, se solicitó autorización a los líderes de la comunidad Atacameña y al director del Departamento de Educación, de la misma localidad. Líderes y participantes fueron claramente informados acerca de los objetivos de la investigación y metodología a utilizar.

El análisis de las entrevistas contempló las siguientes fases:

Fase 1. Transcripción. El audio correspondiente de cada entrevista fue grabado, y posteriormente, transcrito de manera manual. Este tipo de transcripción permite un primer nivel de análisis, tomado desde la narrativa en las palabras de los participantes (Atkinson, 1998).

Fase 2. Revisión de la transcripción por los participantes. Las transcripciones fueron compartidas con el participante correspondiente, quienes pudieron retroalimentar en términos de incluir o eliminar información, o incluso explicar lo escrito en otras palabras. Este proceso es particularmente importante en metodologías indígenas, porque permite que el participante revise y apruebe su versión de la historia. Kovach (2009) sugiere que al permitir que el participante revise su transcripción, el investigador asegura una información certera y ética. Durante esta fase se realizó una lectura profunda de las transcripciones en busca de los temas más recurrentes que aparecieron en las entrevistas, detectando patrones y relaciones entre ellos (Punch, 2005).

Fase 3. Análisis de la información usando categorías. Este tipo de análisis tiene foco en encontrar temas emergentes (categorías) a partir de las historias de los participantes. Dado el gran número de categorías emergentes, éstas fueron redefinidas y agrupadas en subcategorías. Cada transcripción fue contrastada de acuerdo a las categorías definidas, lo que incluyó análisis y selección de citas textuales de cada uno de los participantes.

Fase 4. En esta fase se llevó a cabo un análisis focalizado en responder la(s) pregunta(s) de investigación referidas a la percepción de la comunidad, con relación a la educación que sus niños(a) están recibiendo. Otro de los focos de análisis fue determinar los elementos y/o experiencias que determinan la identidad docente en contextos indígenas.

Fase 5. Los temas emergentes derivados de los miembros de la comunidad y de los docentes, fueron contrastados en busca de similitudes y diferencias, de este modo fue posible identificar el mismo “fenómeno” desde diferentes miradas y perspectivas, y a la vez, conectar incidentes y categorías entre sí (Creswell, 2014).

Es importante destacar que este estudio es parte del proyecto “Educación indígena en áreas rurales y remotas en Chile: Explorando experiencias de profesores y de la comunidad”, tesis para optar al grado de Doctorado en Educación en Queensland University of Technology, Australia. Uno de los objetivos del proyecto era entender las experiencias de docentes trabajando en áreas remotas y conocer las percepciones de los miembros de la comunidad Atacameña. Sin embargo, para este artículo se ha querido relevar la discusión de los factores que determinan la identidad de docentes trabajando en escuelas locales del Desierto de Atacama.

5. FACTORES QUE DETERMINAN LA IDENTIDAD DOCENTE EN ESCUELAS INDÍGENAS RURALES [FITIRIS]

Como se mencionó en la revisión de la literatura, en este estudio la identidad docente será considerada en el cómo se ven a sí mismos y las creencias acerca de su rol como educadores. La construcción de la identidad docente es parte de un proceso flexible y dinámico (Loo, 2021), y que puede verse afectado por factores externos e internos. Luego del análisis y contraste de las respuestas de profesores y miembros de la comunidad Atacameña, emerge un modelo que relaciona los factores que determinan la identidad docente en escuelas indígenas rurales [FITIRIS model, por su sigla en inglés: *factors influencing teachers' identity in rural Indigenous schools*].

Este modelo entrega información útil para comprender las complejidades de las experiencias de los docentes, en contextos rurales localizados en comunidades indígenas. El modelo destaca cuatro elementos cruciales, determinantes de la identidad docente y subelementos que se presentan en cada uno de ellos (ver Figura 1).

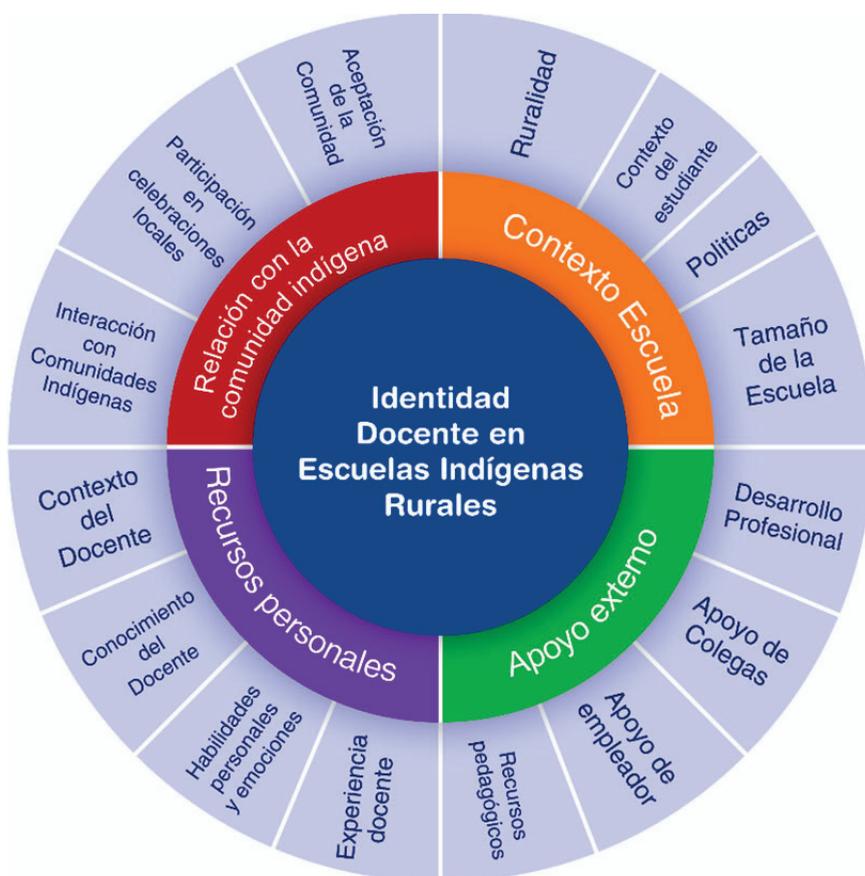


Figure 1. Factores que determinan la identidad docente en escuelas indígenas rurales, FITIRIS Model.

5.1. RECURSOS PERSONALES

Al igual como ha sido mencionado en la literatura, el modelo FITIRIS evidencia que las características personales de los docentes, así como su origen, habilidades y emociones son factores cruciales en la construcción y reconstrucción de su identidad pedagógica (Hobbs, 2012; Loo, 2021; Nichols et al., 2017; Walker-Gibbs et al., 2018).

Los principales componentes que surgieron en este estudio, en cuanto a recursos personales, son descritos a continuación.

5.1.1. Contexto del docente

Como se mencionó al comienzo de este artículo, la mayoría de los profesores que llegan a las escuelas locales no pertenece a ningún grupo indígena, y la mayoría proviene de un contexto urbano, por lo cual tienen poca información acerca de las escuelas locales y de las localidades. Esto lleva a que sus expectativas sean muchas veces erróneas y

lejanas de la realidad. Aunque varios de los docentes mencionaron que el conocer un contexto rural como parte de su desarrollo profesional, fue un factor de motivación para trabajar en la zona. Otro dato importante es mencionar que la mayoría de los docentes no conocía previamente cuántos de sus estudiantes pertenecerían a un grupo indígena. Esta preocupante situación, da cuenta de la falta de información que los docentes reciben dentro de su formación docente en las universidades. Esta creencia de la homogeneidad étnica, en las escuelas chilenas, responde a una carencia en el currículo nacional, la cual alude a la ausencia de temáticas que se vinculen con la diversidad cultural que está presente en las escuelas, principalmente en las escuelas rurales.

5.1.2. *Conocimiento del docente*

Tal como lo indica la literatura (Hobbs, 2012), en este estudio se evidencia que algunos docentes no cuentan con los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñarse en escuelas indígenas rurales, y, lo que es más, la actual educación docente falla de proveer a los docentes en la preparación necesaria para ser exitosos en contextos multiculturales (Jenkins y Cornish, 2015; Moreton-Robinson et al., 2012; Quintriqueo et al., 2017; Turra et al., 2015). Esta situación causa ansiedad y frustración en los profesores. Como uno de ellos comentó (Emma), el miedo de estar haciendo algo mal es constante, especialmente en aulas multigrado. Resulta evidente que para desenvolverse en estos contextos los docentes requieren especial conocimiento en cuanto al contexto, algunos años de experiencia docente y sobre todo vocación, y, por ende, asumir que los profesores están preparados para el desafío de enseñar en estas escuelas es un error (Connelly y Clandinin, 1999).

Cuando los docentes reflexionan acerca de las áreas en las que creen que las universidades deberían prepararlos, coinciden con lo mencionado en otros estudios, siendo estas áreas las siguientes:

- a. **Articulación curricular.** Este aspecto se refiere a la capacidad de poder adaptar el currículo obligatorio a situaciones reales que sean relevantes a aulas interculturales (Jenkins y Cornish, 2015; White, 2015).
- b. **Especialización en contexto indígena.** Incluye conocimiento de la comunidad local, historia de la comunidad, etc. (Moreton-Robinson et al., 2012; Quintriqueo et al., 2017; Turra et al., 2015).
- c. **Estrategias para trabajar en aula multigrado.** Por ejemplo, como planificar para aula combinada, y responder a diferentes necesidades educativas de los estudiantes (McEwan, 2008).

Un aspecto que diferencia a los docentes de contextos urbanos y rurales, son algunas de las responsabilidades adicionales que los maestros rurales deben asumir, estas son:

- Adaptar el currículo nacional según el contexto de sus estudiantes.
- Participar en actividades sociales y celebraciones de la comunidad.
- Asumir responsabilidades administrativas extras.
- Incluir a sus estudiantes en la planificación de sus clases.
- Usar su tiempo personal para conectarse con los miembros de la comunidad.
- Asumir responsabilidades no relacionadas a la docencia.

5.1.3. *Habilidades personales y emociones*

La emoción de los docentes en contextos rurales es considerablemente afectada por su relación con los estudiantes, sus colegas y sus experiencias dentro de la sala de clases. Un ambiente apropiado para la enseñanza en contextos indígenas, determina la personalidad del docente (Harrison y Sellwood, 2016). Adicionalmente, como Perso y Hayward (2015) afirman, los profesores en contextos indígenas necesitan ser culturalmente competentes e inspirar a sus estudiantes a sentirse orgullosos de su origen e identidad.

Este estudio, a partir de los relatos de los profesores, aporta un nuevo elemento: que las habilidades personales y las emociones de los docentes están relacionadas con el sentirse un docente exitoso. Miembros de la comunidad y docentes estuvieron de acuerdo con que hay tres habilidades indispensables que los docentes requieren para triunfar en escuelas indígenas:

- Resiliencia, para poder superar condiciones de vida complejas y soledad personal y profesional. También para sobrellevar los desafíos que se presentan en la sala de clases. Anteriormente, estudios realizados en otros contextos indígenas, identificaron resiliencia como una característica crucial para docentes en contextos indígenas rurales (Anderson et al., 2017).
- Compromiso, para sumir tareas no administrativas asociadas a su rol; para utilizar parte de su tiempo personal compartiendo con la comunidad; para participar en celebraciones locales. Miembros de la comunidad relacionan el nivel de compromiso de los docentes con su participación en actividades locales, sin embargo, una de las mayores preocupaciones de la comunidad es a falta de compromiso de sus profesores. Por otra parte, se ha observado que los profesores rurales más comprometidos usan más horas de su tiempo personal para planificar sus clases (Hobbs, 2012).
- Motivación, para comprender la diversidad cultural de la escuela, para evitar el desgaste laboral y para desarrollar buenas relaciones con la comunidad local. Se determina como una de las causas que disminuye la motivación de los profesores, es la falta de comodidades y servicios disponibles en localidades remotas, como también la poca vida social que los docentes tienen (Mafora, 2013). Por lo cual, solo aquellos docentes que encuentran motivación en otros aspectos como, por ejemplo: la relación con la comunidad, se mantienen mayor tiempo trabajando en las escuelas (Anderson y White, 2011; Harrison y Sellwood, 2016). En este estudio los docentes también indicaron como el tener una buena relación con sus colegas, aumentó su motivación, pero esto solo es posible en las comunidades más grandes, ya que como se mencionó anteriormente, en las más pequeñas por lo general hay un solo docente en la escuela, y, por lo tanto, no tienen acceso a trabajar con colegas.

5.1.4. *Experiencia docente*

El tener ciertos años de experiencia docente, favorece la adaptación de los docentes a la diversidad cultural. No hay duda de que el tener experiencia profesional previa, afecta la identidad pedagógica de los docentes (Loo, 2021), pero invitar a profesores en servicio a trabajar en contextos rurales no es fácil, y, por lo tanto, muchos de los profesores que llegan a las escuelas son recién graduados (Anderson et al., 2017; White, 2015). Los profesores

coincidieron en que tener cierta experiencia profesional es crucial para desenvolverse de manera adecuada en las escuelas locales, y, lo que, es más, aseguran que los docentes que no cuentan con esa experiencia, dejan las escuelas a los pocos meses de llegados, a no ser que encuentren el apoyo adecuado, como por ejemplo algún docente con más experiencia que los guíe en sus primeros meses. Sin embargo, el tener experiencia previa no necesariamente asegura el ser exitoso en contexto indígena, ya que la mayoría de los docentes que llegan, han enseñado en contextos urbanos muy diferente a la realidad local, y, por lo tanto, no siempre se sienten preparados para desenvolverse en su nuevo rol de profesor rural.

5.2. APOYO EXTERNO

Dada la lejanía geográfica de algunas escuelas rurales, el acceso a apoyo externo es escaso. A continuación, se mencionan algunos de los factores que los participantes destacaron como cruciales para que un docente se desempeñe de mejor manera en estos contextos.

5.2.1. *Desarrollo profesional*

A pesar de que los docentes reconocieron la necesidad de capacitarse en términos de estrategias, para trabajar y planificar en escuelas multigrado, el poder acceder a un desarrollo profesional es complejo. No solo por un tema de distancias, ya que, la mayoría de las capacitaciones se desarrollan en universidades o instituciones ubicadas en ciudades alejadas de sus localidades, sino también, por la poca disponibilidad de docentes que puedan reemplazarlos mientras ellos se encuentran fuera. Por lo mismo, las opciones de acceder a capacitación o incluso mentoría son limitadas. Esta situación coincide con estudios realizados en otros contextos rurales (Jenkins y Cornish, 2015; Skaalvik y Skaalvik, 2011; Walker-Gibbs et al., 2018). Por otro lado, los docentes señalan que tienen interés en capacitarse, ellos lo hacen de manera autodidacta.

5.2.2. *Apoyo de los colegas*

Anderson et al. (2017) sugiere que los profesores en contextos indígenas rurales se enfrentan a la soledad profesional, lo cual muchas veces es causado por la ausencia de colegas. Sin duda esto se evidenció en los relatos de los participantes, especialmente aquellos que se desempeñan en las escuelas más pequeñas, en donde son el único docente de la escuela, y su vida social se limita al mínimo, lo que causa desmotivación, particularmente para aquellos acostumbrados a trabajar rodeados de colegas en sus trabajos anteriores en contextos urbanos. Los docentes de las escuelas multigrado, indican como una fortaleza el tener instancias de reunión una vez al mes en los microcentros, donde tienen la oportunidad de reunirse con colegas de otras escuelas, aun así, consideran que el foco de estas reuniones es más bien administrativo y no necesariamente con foco en el compartir experiencias o estrategias de enseñanza.

5.2.3. *Apoyo del empleador*

La mayoría de las escuelas rurales son escuelas públicas, y, por ende, dependientes de los departamentos de educación locales (DAEM), lo cual puede favorecer el generar alianzas

entre las autoridades y los docentes. Se ha demostrado que la existencia de buenas relaciones entre las autoridades, colaboradores y las escuelas promueve la calidad de la enseñanza en comunidades indígenas (Anderson et al., 2017). Además de entregar a los docentes la confianza de sentirse respaldados, los motiva a mejorar sus prácticas (Hobbs, 2012). A pesar de esto, los docentes y miembros de la comunidad Atacameña coincidieron en la necesidad de aumentar el apoyo recibido por las autoridades de educación, especialmente en cuanto al proveer de la capacitación necesaria, para trabajar en aula indígena y multigrado, y en otras áreas en que ellos requieran desarrollo profesional.

5.2.4. Recursos pedagógicos

La literatura revela que los docentes en escuelas indígenas rurales cuentan con pocos recursos pedagógicos (Webb y Redcliffe, 2016). Sin embargo, en este estudio se reveló que las escuelas, en general, cuentan con una buena infraestructura y con una variedad de recursos pedagógicos, ejemplo de esto es una de las escuelas que cuenta con más computadores que estudiantes. Los docentes atribuyen esta situación a las alianzas con las compañías mineras y también con la comunidad atacameña que ha provisto de recursos para adquirir material pedagógico de calidad. Como los docentes señalan, algunas veces los recursos no pueden ser aprovechados dado que ellos no siempre están capacitados para utilizarlos, en particular en cuanto a los recursos tecnológicos. Esto ha sido reportado en un estudio anterior (McEwan, 2008), el cual reveló la falta de capacitación en cuanto al uso de material pedagógico disponible para profesores rurales en el contexto chileno. Por esta situación los docentes sugieren la necesidad de recibir capacitación para poder maximizar el uso del material disponible. Un desafío adicional que se presenta en las comunidades más pequeñas, es lo relacionado a los problemas de conexión (Internet) y ocasionales cortes de electricidad, que dificulta el uso de computadores u otros recursos electrónicos.

5.3. CONTEXTO DE LA ESCUELA

La identidad de los docentes se construye cultural y socialmente a través de sus interacciones con el contexto (Loo, 2021). Desde esta perspectiva, las características de la escuela en las cuales se desempeñan los docentes, tales como ruralidad, tamaño, características de los estudiantes y las políticas educacionales vigentes, redefinen su rol docente. Como afirma Walker-Gibbs et al. (2018) la relación de los profesores con el contexto, los lleva a cuestionarse quienes son y qué es lo que quieren hacer, lo que coincide con las palabras de las docentes exploradas en las secciones anteriores.

5.3.1. Ruralidad

Es relevante entender cuáles elementos son los que aportan los docentes a las escuelas rurales, pero más importante es entender, como la ruralidad redefine la identidad docente (Kline et al., 2013). Si bien, los docentes llegan con ciertas experiencias, especializaciones y un determinado contexto sociocultural, los desafíos que enfrentan en un contexto indígena rural, y sobre todo remoto, los lleva a replantearse qué significa ser docente de estudiantes en este contexto.

5.3.2. *Tamaño de la escuela*

El modelo FITIRIS, al igual que otros estudios (Hobbs, 2012; Walker-Gibbs et al., 2018; White, 2015) menciona el tamaño de la escuela como un importante factor contextual que perfila la experiencia docente. Principalmente porque el tamaño de la escuela determinará si el docente debe enseñar en aula multigrado, si tendrá o no otros colegas e incluso como es la participación de las familias en actividades relacionadas escolares. Por ejemplo, docentes en las escuelas más pequeñas se enfrentan a menor interacción social, ya que, por lo general, no tienen colegas, lo cual puede causar soledad y estrés (Osborne, 2003; Skaalvik y Skaalvik, 2011). De hecho, en este estudio se reportó que los docentes de las escuelas más pequeñas están más propensos a tener licencias médicas por estrés u otras enfermedades, respecto de los profesores de escuelas de mayor tamaño. También los docentes de escuelas pequeñas tienen mayor responsabilidad en cuanto a realizar extra tareas administrativas, ya que muchas veces además de docentes deben asumir el rol de director. Esta situación agrega una presión adicional, ya que los docentes ven reducido su tiempo de planificación de la enseñanza, y, por ende, para sobrellevar esta situación es sustancial contar con habilidades de organización y buen manejo del tiempo.

Otro elemento propio de las escuelas de menor tamaño, es que la vivienda de los profesores se encuentra al interior de las escuelas, y al ser las escuelas espacios comunitarios, ven reducida su privacidad. Y si bien los docentes mencionan este aspecto como un desafío, también destacan que esto provee una oportunidad única de establecer lazos de confianza y colaboración con la comunidad.

5.3.3. *Características de los estudiantes*

Si bien más de la mitad de la población que habita el Desierto de Atacama pertenece a la comunidad Atacameña (INE, 2017), muchos de los docentes llegan sin saber que estarán a cargo de educar a estudiantes indígenas. Sin embargo, una vez en las comunidades, los maestros reconocen algunos elementos que pueden hacer de su experiencia docente algo único, como, por ejemplo, el apoyo que reciben de las familias locales y el respeto que se demuestra ante el rol del docente, y por supuesto, la oportunidad única de aprender acerca de la cultura indígena.

Como un desafío adicional los docentes mencionan la adaptación del currículo al contexto de los estudiantes, ya que, a pesar de tener libertad para hacerlo, sus estudiantes son sometidos a evaluaciones estandarizadas (SIMCE), y por lo tanto, no es posible adaptar ni contextualizar como se necesite en la comunidad, pues es lo que el Ministerio de Educación declara como obligatorio. Esta dicotomía genera una presión adicional para los docentes. El hecho de que los estudiantes indígenas sean sometidos a esta evaluación nacional (SIMCE) da cuenta de la falta de valoración de las culturas locales presente en el currículo, documento oficial que valora el conocimiento occidental dominante por sobre la cultura indígena propia que pudieran tener los estudiantes, lo cual ha sido altamente criticado por investigadores indígenas (Quilaqueo et al., 2014; Quintriqueo et al., 2017) como no indígenas (Ortiz, 2009; Poblete, 2003; Warren y Quine, 2013).

Por otra parte, las expectativas poco realistas que los docentes tienen antes de llegar a las escuelas puede afectar su experiencia profesional. Como Anderson et al. (2017) sugiere en lo relacionado al sistema de creencias sobre la enseñanza, de los futuros docentes, en

comunidades remotas, es poder cambiarlas, pues es uno de los elementos básicos para triunfar en aulas remotas.

5.3.4. Políticas educativas

Las políticas educativas históricamente han marginado a las escuelas rurales (Webb y Radcliffe, 2016). Por ejemplo, no plantean incentivos significativos para atraer o retener a profesores bien preparados. Un aspecto altamente criticado por los Atacameños es la ausencia de representantes de la comunidad en el reclutamiento de los docentes, como también la falta de capacitación de los nuevos docentes antes de comenzar en las escuelas en cuanto a cultura local.

5.4. RELACIÓN CON LA COMUNIDAD INDÍGENA

El modelo FITIRIS reconoce el rol crucial que tiene la interacción de los docentes con la comunidad en contextos indígenas rurales. Por una parte, mantener una buena relación con la comunidad puede ayudar a sobrellevar la soledad de los docentes, como también esta interacción es una oportunidad única para que los nuevos profesores aprendan acerca de las tradiciones y cultura local, y posteriormente, puedan incorporar este conocimiento a las lecciones. El modelo FITIRIS identifica tres elementos determinantes en cuanto a la relación de los docentes y los locales, que son explicados a continuación.

5.4.1. Interacción con los miembros de la comunidad indígena

A diferencia de lo que puede ocurrir en un contexto urbano, en contextos rurales, la comunidad local tiene un rol fundamental en el desarrollo y crecimiento profesional de los profesores (Kline et al., 2013). Por otra parte, el entendimiento de la perspectiva indígena de un docente estará determinada por la relación que él genere con la comunidad (Harrison y Murray, 2012; Mellado y Huaiquimil, 2015; Quintriqueo et al., 2017). A pesar de esto, algunas veces la relación entre los docentes recién llegados y la comunidad está marcada por una constante tensión. Construir una relación de confianza toma tiempo, para esto, la comunidad observará el desempeño del docente antes de ganar credibilidad en ellos.

Una relación amistosa con la comunidad es importante para facilitar experiencias docentes significativas (Kline et al., 2013; Mellado y Huaiquimil, 2015). La comunidad Atacameña es consciente de que ellos tienen un importante rol en apoyar a los docentes, y de acuerdo a esto, reflexionan acerca de cinco acciones concretas que creen que podrían fortalecer la relación con los docentes, y, por otra parte, ayudarlos a adaptarse de mejor manera a su rol de profesor local. Estas acciones son:

- Invitar a los docentes a participar en celebraciones comunitarias y rituales tradicionales.
- Designar a un miembro de la comunidad que actúe como “aliado” del profesor, ayudándolo a adaptarse en los primeros días de llegada a la escuela.
- Organizar talleres para los docentes, con tópicos tales como: cultura local, tradición indígena y organización comunitaria.
- Clarificar las expectativas de la comunidad acerca del rol del profesor.

- Participar activamente en las actividades en las actividades escolares.
Las percepciones de los docentes coinciden con los elementos aquí mencionados, sobre todo con lo importante que puede ser el tener un aliado, que, como guardián del conocimiento local indígena, pueda ayudarlos a aprender y mejorar sus prácticas de enseñanza al incorporar esta información.

5.4.2. Participación en celebraciones locales

La comunidad percibe el compromiso de los docentes, entre otras, por su participación en festividades locales, y por el tiempo que los profesores pasan con la comunidad, valorando especialmente a aquellos docentes que demuestran interés en entender el significado de sus ritos. A pesar de esto, por el momento no existen claros protocolos para motivar la participación de los docentes, lo cual es indicado como un área de mejora. Actualmente, la participación de los profesores va a depender exclusivamente de su iniciativa personal, y dado que no siempre tienen acceso a la información, a veces no participan porque no se enteran de que habrá una celebración. Algunos investigadores Mapuche (Quintriqueo et al., 2017) atribuyen esta situación a la desconfianza natural que la comunidad tiene de los “afuerinos” y que toma tiempo y conocimiento de ellos para cambiarla. Por otra parte, la comunidad no siempre involucra a los nuevos docentes porque están acostumbrados a que muchos de ellos dejen las escuelas a los pocos meses de llegados, y por lo tanto, se sienten escépticos de relacionarse socialmente con ellos en un principio. Finalmente, los docentes con más experiencia están de acuerdo en que la participación activa de ellos es la mejor manera de entender la cultura indígena y de conocer a las familias de sus estudiantes.

5.4.3. Aceptación de la comunidad

Además de la participación activa de los docentes en actividades locales, que ayuda a fortalecer la confianza de la comunidad hacia sus profesores (Harrison y Sellwood, 2016), hay otros aspectos importantes que determinarán la aceptación por parte de la comunidad. Por ejemplo, los líderes y familias locales aceptarán y acogerán a los docentes si perciben que están interesados en involucrarse con ellos. Similar idea de otros estudios, los cuales determinan que la aceptación por parte de la comunidad indígena está relacionada con el respeto de los otros hacia su cultura tradicional (White, 2015).

Al contrario, existen situaciones concretas que pueden generar el rechazo de los locales, por ejemplo, si los docentes malinterpretan la cultura local, puede presentarse tensiones importantes con la comunidad (Hart et al., 2012). Así mismo, en este estudio, Atacameños mencionaron que, si se observa falta de autoridad de los docentes frente a sus estudiantes, bajo compromiso, y poca interacción social con las familias, es muy probable un rechazo por parte de la comunidad.

Por otra parte, en contextos indígenas, el compromiso de los docentes con los actores educativos redefine su identidad pedagógica (Loo, 2021). El modelo FITIRIS, incluye dentro de la comunidad educativa a las familias locales y otros miembros de la comunidad, particularmente en las comunidades más pequeñas donde las familias son indispensables en la experiencia y éxito docente. La aceptación de la comunidad en estos casos ha desarrollado un sentimiento de pertenencia en los profesores, sobre todo cuando no tienen otros colegas, y, por lo tanto, este puede ser un factor determinante entre abandonar la escuela o quedarse.

Profesores y miembros de la comunidad están de acuerdo en cuanto a que el actual sistema educacional no promueve la participación de la comunidad dentro de la escuela, y, por lo tanto, la generación de sólidos lazos entre ambos grupos se ve perjudicada.

6. CONCLUSIONES E IMPLICANCIAS

El presente estudio tenía como objetivo comprender como las experiencias de vida y profesionales de los docentes, en contextos indígenas rurales, reconstruye su identidad profesional docente. A través de los relatos de los profesores y de los miembros de la comunidad Atacameña, fue posible conocer algunos de los desafíos que enfrentan los docentes cuando trabajan en estos contextos, como también el determinar los principales factores que inciden en el desarrollo de su identidad como docente rural. Pocos estudios han explorado como se construye y reconstruye la identidad docente en contextos rurales, y menos indígenas, con pocas excepciones (Hobbs, 2012; Kline et al., 2013; White, 2015). Considerando esta situación, el modelo FITIRIS derivado de este estudio, representa una importante contribución a la literatura, identificando los principales factores que podrían influenciar en la identidad pedagógica de los docentes en la intersección de escuela rural e indígena.

Este modelo tiene además utilidad práctica, ya que puede colaborar en entender mejor cómo la formación de profesores debe avanzar para prepararlos de manera contextualizada para el trabajo en contextos indígenas. Y, por otra parte, comprender los desafíos personales, sociales y profesionales a los que se enfrentan los profesores rurales, lo cual puede servir de insumo para realizar mejoras en las políticas educacionales, y en los programas de formación de docentes en universidades. En cuanto al identificar las habilidades y conocimientos que los docentes requieren para trabajar en estos contextos, su utilidad puede ser el generar un perfil docente adecuado para ser usado en términos de empleabilidad.

Se evidencia la necesidad de proveer una mejor preparación para los docentes que se desempeñaran en un contexto rurales indígenas. Pero también, surge la importancia de revisar los programas de formación pedagógica, de modo que entreguen a todos los futuros docentes conocimientos base para poder desarrollar sus propias estrategias y adaptarlas a la realidad intercultural de sus futuras aulas. Por otra parte, se presenta la urgencia de incorporar las visiones y opiniones de la comunidad indígena local en la toma de decisiones de las escuelas, lo cual hasta el momento no es considerado en el currículo nacional, y por lo tanto, hay una ausencia de políticas y protocolos para vincular a la comunidad indígena y a las escuelas. Involucrar a la comunidad local tiene innumerables beneficios, sobre todo para la enseñanza de los estudiantes, y por tanto, es necesario generar estrategias para una participación activa de la comunidad.

Finalmente, este estudio contribuye, a través de la generación de nueva teoría, a la visualización de la educación de escuelas indígenas ubicadas en áreas remotas de Chile, como también a dar voz a la comunidad Atacameña, destacando sus percepciones como una fuente invaluable de conocimiento que nos permite un mejor entendimiento del significado de ser docente en un contexto indígena rural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). *Factores asociados a resultados educativos 2016*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4545>
- Anderson, P., Rennie, J., White, S. y Darling, A. (2017). PREEpared - Partnering for remote education experience: Improving teacher education for better Indigenous outcomes (final report). Office for Learning and Teaching.
- Anderson, M. y White, S. (2011). Resourcing change in small schools. *The Australian Journal of Education*, 55(1), 50–61. <https://doi.org/10.1177/000494411105500106>
- Araneda, C. e Infante, M. (2022) Disturbing able-bodiedness in 'vulnerable' schools: dis/orientations inside and through research-assemblages, *Critical Studies in Education*, 63(4), 419-435, DOI: 10.1080/17508487.2020.1837196
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. SAGE.
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, formación de profesores*, 51(1), 57-86.
- Baeza, A. (2019). Teachers' professional standards and Indigenous Education in Australia and Chile, *International Education Journal*, 18(3), 14-24.
- _____. (2022). *Indigenous education in rural and remote areas in Chile: Exploring teacher and community experiences*. PhD thesis, Queensland University of Technology.
- Biblioteca Nacional de Chile. (2021). *Memoria Chilena. Lengua y Cosmovisión Atacameña*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-722.html#presentacion>
- Birks, M. y Mills, J. (2012). *Grounded theory: A practical guide*. SAGE.
- Braun, K. L., Browne, C. V., Mokuau, N., Kim, B. J. y Ka'opua, L. S. (2013). Research on Indigenous Elders: From positivistic to decolonizing methodologies. *The Gerontologist*, 54(1), 117–126. doi: 10.1093/geront/gnt067 %J The Gerontologist
- Calderón, M., Benavides, C., Carmona, J., Gálvez, D., Malebrán, N., Rodríguez, M., Sinclair, D. y Urzúa, J. (2016). Gran minería y localidades agrícolas en el norte de Chile: Comparación exploratoria de tres casos. *Revista de Antropología Chilena*, 48(2), 295-305.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE). (2022). *Noticias*. https://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2007
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2020). *Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente*. <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>
- Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2–15. <http://search.proquest.com/docview/1364701231/>
- Chilisa, B. (2012). *Indigenous research methodologies*. SAGE Publications.
- Creswell, R. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J., Eds. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. The Althouse Press.
- Harrison, N. (2008). *Teaching and learning in indigenous education*. Oxford.
- Harrison, N. y Murray, B. (2012). Reflective teaching practice in a Darug classroom: How teachers can build relationships with an Aboriginal community outside the school. *Australian Journal of Indigenous Education*, 41(2), 139–145. <https://doi.org/10.1017/jie.2012.14>
- Harrison, N. y Sellwood, J. (2016). *Learning and teaching in Aboriginal and Torres Strait Islander education* (Third edition.). Oxford University Press.
- Hart, V., Whatman, S., McLaughlin, J. y Sharma-Brymer, V. (2012). Pre-service teachers' pedagogical relationships and experiences of embedding Indigenous Australian knowledge in teaching practicum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(5), 703–723. doi: 10.1080/03057925.2012.706480

- Higgins, M. y Kim, E. (2018). De/colonizing methodologies in science education: Rebraiding research theory–practice–ethics with Indigenous theories and theorists. *Cultural Studies of Science Education*, 1–17. doi: 10.1007/s11422-018-9862-4
- Hobbs, L. (2012). Teaching “out-of-field” as a boundary-crossing event: Factors shaping teacher identity. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 271–297. <https://doi.org/10.1007/s10763-012-9333-4>
- Instituto Nacional de Estadística. (2017). *Censo de la población y vivienda*. <http://www.ine.cl>
- Jenkins, K. y Cornish, L. (2015). Preparing pre-service teachers for rural appointments. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(2), 14–27.
- Kline, J., White, S. & Lock, G. (2013). The rural practicum: Preparing a quality teacher workforce for rural and regional Australia. *Journal of Research in Rural Education*, 28(3).
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Leyton, T. (2013). Las políticas de educación rural en Chile: Cambio y continuidad. En Comunicaciones presentada en el Congreso de La Asociación Latinoamericana.
- Loo, S. (2021). *Professional development of teacher educators in further education: Pathways, knowledge, identities and vocationalism*. Routledge.
- McKenna, T., Moodie, D. y Onesta, P. (2021). *Indigenous knowledges: Privileging our voices*. Brill Sense.
- Ma Rhea, Z., Anderson, P. y Atkinson, B. (2012). *Improving teaching in Aboriginal and Torres Strait Islander education*.
- Mafora, P. (2013). Managing teacher retention in a rural school district in South Africa. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 227–240. doi: 10.1007/s13384-013-0088-x
- Ma Rhea, Z. (2015). *Leading and managing Indigenous education in the postcolonial world*. Routledge.
- McEwan, P. J. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, 44(4), 465–483.
- Mendoza, I. y Sanhueza, S. (2016). La diversidad cautiva en la interculturalidad de la política de educación intercultural chilena. *Revista Educadi*, 1(2), 83–98.
- Mellado, M. y Huaiquimil, E. (2015). An intercultural education: Teaching reading in a Mapuche context. *International Education Studies*, 8(10), 28–39. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p28>
- Miles, M., Huberman, M. y Saldana, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook*. Fourth Edition.
- Ministerio de Educación de Chile (n.d.). *Educación Intercultural: Lenguas y cultura de los pueblos originarios*. <https://peib.mineduc.cl/formacion-en-interculturalidad/>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica: Estándares pedagógicos y disciplinarios* (2nd ed.).
- Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile. (2017). *Ley Indígena 19253-Oct-1993*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Moreton-Robinson, A., Singh, D., Kolopenuk, J. y Robinson, A. (2012). *Learning the lessons?: Pre-Service teacher preparation for teaching Aboriginal and Torres Strait Islander Students*. Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Naciones Unidas. (2008). *Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf
- Nichols, S. Schutz, P., Rodgers, K. y Bilica, K (2017). Early career teachers’ emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 23(4), 406– 421. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211099>
- Ortiz, P. (2009). Indigenous knowledge and language: Decolonizing culturally relevant pedagogy in a Mapuche intercultural bilingual education program in Chile. *Canadian Journal of Native Education*, 32(1), 93–114.

- Osborne, B. (2003). Preparing preservice teachers' minds, hearts and actions for teaching in remote Indigenous contexts. *Australian Journal of Indigenous Education*, 31, 17–24.
- Perso, T. y Hayward, C. (2015). *Teaching Indigenous students: cultural awareness and classroom strategies for improving learning outcomes*. Allen y Unwin.
- Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar Mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), (29), 55–64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100004>
- Punch, K. (2005). Introduction to social research: *Quantitative and qualitative approaches* (2nd ed.). SAGE.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos Mapuches: Aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271–283. https://www.researchgate.net/publication/290281664_Mapuche_education_knowledge_Epistemic_contributions_for_an_intercultural_educational_approach
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S. y Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: Formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *ALPHA*, 2017(45), 235–254. https://www.researchgate.net/publication/322704454_competencia_comunicativa_intercultural_formacion_de_profesores_en_el_contexto_poscolonial_chileno
- Singh, M. y Major, J. (2017). Conducting Indigenous research in Western knowledge spaces: Aligning theory and methodology. *The Australian Association for Research in Education*, 44(1), 5–19. doi: 10.1007/s13384-017-0233-z
- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress y Coping*, 24(4), 369–385. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21240815>
- Smith, L. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2nd ed.). Zed Books.
- Sotomayor, C. y Gysling, J. (2011). Estándares y regulación de calidad de la formación de profesores: discusión del caso chileno desde una perspectiva comparada. *Calidad de la Educación*, (35), 91–129. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200004>
- Turra, O., Ferrada, D. y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(2), 329–339. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200020>
- Turra, D. O., Valdebenito, Z. V. y Torres, V. A. (2015). Teaching competencies for performing in school vulnerability contexts in Chile. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 1236–1241. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.386>
- Vera, J., Rodríguez, C., Calderón, N., Cárdenas, C. y Duarte, C. (2017). La percepción de alumnos indígenas sobre el contexto socioescolar en bachillerato rural, un estudio longitudinal. En *Educación Superior intercultural: trayectorias, experiencias y perspectivas*. Colegio de Postgraduados.
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297–310. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Walker-Gibbs, B., B., Ludecke, M. y Kline, J. (2018). Pedagogy of the Rural as a lens for understanding beginning teachers' identity and positionings in rural schools. *Pedagogy, Culture y Society*, 26(2), 301–314. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1394906>
- Warren, E. & Quine, J. (2013). A holistic approach to supporting the learning of young Indigenous students: One case study. *Australian Journal of Indigenous Education*, 42(1), 12–23. doi: 10.1017/jie.2013.9
- Webb, A., Canales, A. y Becerra, R. (2017). Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. En I. Irrarrazaval, E. Pina, y M. Letelier (Eds.), *Propuestas para Chile. Concurso Políticas 2016* (pp. 279–305). PUC.

- Webb, A. y Radcliffe, S. (2016). Unfulfilled promises of equity: racism and interculturalism in Chilean education. *Race Ethnicity and Education*, 19(6), 1335–1350. doi: 10.1080/13613324.2015.1095173
- White, S. (2015). Extending the knowledge base for (rural) teacher educators. *Australian and International Journal of Rural Education*, 25(3), 50-61. <https://journal.spera.asn.au/index.php/AIJRE/article/view/103>
- White, S. y Kline, J. (2012). Developing a rural teacher education curriculum package. *Rural Educator*, 33(2), 36–43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ987619>

INVESTIGACIONES

Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Transformación de la enseñanza docente

Professional Learning Communities and Teacher Education Transformation

Cresencio Wilfredo Díaz-Pérez^a
Maritza Emperatriz Guzmán-Meza^a
Willy Gastello-Mathews^a

^a Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

wcdiazp@ucvvirtual.edu.pe, mguzmesa16@ucvvirtual.edu.pe, wgastello@ucvvirtual.edu.pe

RESUMEN

El objetivo del estudio fue conocer el rol de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en la transformación de la enseñanza de los docentes del nivel primario. Se empleó la metodología PRISMA en la búsqueda y proceso de información. De 220 artículos revisados se seleccionaron trece, los cuales cumplían con los criterios de selección formulados. Se excluyeron aquellos que no se ajustaban a los criterios, así como los que presentaban alguna deficiencia metodológica o no desarrollaban los elementos de investigación como objetivos, enfoque, muestra, técnicas de medición, técnicas de intervención y resultados. Los resultados indicaron que las CPA tienen una incidencia muy importante en la transformación de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes. Se concluyó que las CPA contienen los mejores contextos -conceptual, espacial y metodológico- para que se dé la transformación de la enseñanza docente.

Palabras clave: desarrollo profesional, docentes, revisión bibliográfica, selección sistemática.

ABSTRACT

The objective of the study was to know the role of the Professional Learning Communities (CPA) in the transformation of the teaching of primary level teachers. The PRISMA methodology was used in the search and process of information. Of 220 articles reviewed, thirteen were selected, which met the selection criteria formulated. Those that did not meet the criteria were excluded, as well as those that presented some methodological deficiency or did not develop the research elements such as objectives, approach, sample, measurement techniques, intervention techniques and results. The results indicated that the CPAs have a very important impact on the transformation of teaching and the professional development of teachers. It was concluded that the CPA contain the best contexts- conceptual, spatial and methodological -for the transformation of teacher education to take place.

Keywords: Professional development, Teachers, Literature review, Systematic selection.

1. INTRODUCCIÓN

Elevar la calidad de la enseñanza se ha visto como solución al problema del bajo aprendizaje estudiantil. Pero ¿cómo elevar el nivel de enseñanza de los docentes y a la vez, elevar el aprendizaje de los estudiantes?; ahora se promueve un nuevo factor: las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA). Estas son una nueva tendencia que lentamente se está diseminando en el área educativa, y cuyo propósito final es mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, a la vez que elevar el nivel de enseñanza de los docentes.

Las CPA son una estrategia de aprendizaje colaborativa entre sus integrantes; según Fernández (2020), es un espacio para aprender a través del diálogo con los pares; es decir, un proceso de reflexión en el que se comparte los éxitos y fracasos de sus integrantes con la finalidad de aprender de lo primero y evitar lo segundo; en definitiva, el aprendizaje docente se realiza a través de una práctica social. En esta orientación, Díaz (2019), sostuvo que la enseñanza-aprendizaje es un proceso bilateral que involucra tanto a profesores como a estudiantes.

Demostrar la importancia de las CPA en la calidad educativa, adquiere relevancia en varios aspectos de la vida diaria. En primer lugar, relevancia social porque eleva la enseñanza docente y con ello el aprendizaje trae consigo un mejoramiento cognitivo de las personas, lo cual les permitirá ser más consciente de su realidad y tomar mejores decisiones, contribuyendo a tener un país más democrático, desarrollado y solidario. De igual manera, relevancia económica, al obtener un mayor conocimiento en el manejo del dinero, mayor desarrollo económico, lo cual les permitirá tomar mejores decisiones financieras, de inversión y ahorro, contribuyendo a disminuir las brechas de desigualdad económica. Relevancia científica – metodológica: la seguridad de haber encontrado uno de los mejores procedimientos para elevar y resolver el problema de larga data del país y la calidad de la educación.

Al respecto, Soriano et al. (2022), realizó una revisión de 16 artículos empíricos con el objetivo de conocer la efectividad de las CPA en el incremento de los aprendizajes; utilizando tres criterios de selección: estudios empíricos, población en edad escolar y publicaciones recientes; los resultados concluyeron que existe un efecto importante de las CPA en el incremento del rendimiento académico. Flores et al. (2021), en un trabajo amplio tuvieron como uno de sus objetivos conocer los beneficios que obtienen docentes y directivos en su práctica al elaborar su planificación escolar en un contexto de CPA. Utilizaron una metodología de casos múltiples cualitativo con participación de directivos y docentes de cinco escuelas primarias de México. Recopilaron los datos mediante la observación, entrevistas y la revisión documental y grupal de los resultados parciales. Encontraron que las CPA son una excelente oportunidad para que los profesores compartan, aprendan y generen conocimiento, así como un medio de gestión para los directivos.

Del mismo modo, Eirín (2018), describió el proceso de mejora docente, paralelo al proceso de creación de una CPA, durante el desarrollo de un seminario de capacitación profesional. A un grupo de profesores, aplicó una serie de instrumentos cualitativos para comprender e interpretar su evolución. Los resultados concluyeron que las características de una CPA permiten la mejora de las habilidades y la identidad de los docentes. Barrientos y Yamanija (2018), tuvieron como objetivo determinar la relación entre la convivencia democrática y la disposición al aprendizaje, fue una investigación cuantitativa con diseño no experimental correlacional, con una población – muestra compuesta por 9,944 estudiantes de diversas regiones del Perú, a quienes aplicaron una encuesta tipo Likert. Los

resultados mostraron una alta y significativa correlación entre la convivencia democrática y la disposición al aprendizaje.

Además del desarrollo profesional, Eirín (2018), sostuvo que las CPA son una forma de ayudar a conformar la identidad de muchas profesiones y ocupaciones. Pueden darse en espacios físicos y virtuales para la continua formación de sus integrantes, en este caso particular de los docentes (Audunson et al., 2020). Sin embargo, algunas características del quehacer educativo motivan la resistencia de ciertos docentes a integrarse o conformar una CPA, esto se debe al escaso conocimiento de las bondades de estas comunidades y el desinterés por parte de los directores (Flores et al., 2020). De la misma manera, el bajo rendimiento de los estudiantes (Barrero et al., 2020). Situación que se debe y se tiene que revertir.

Sin embargo, las CPA no solo representan un beneficio para los docentes, también lo son para los estudiantes. Al respecto, Angulo (2020) refirió que las comunidades son un espacio útil para ayudar a los estudiantes a elevar su rendimiento y mantenerse en los estudios hasta el final de su graduación, reduciendo de manera significativa los niveles de deserción; asimismo, son un beneficio para la propia institución educativa. Barrientos y Yamanija (2018), mencionó que las comunidades son útiles para lograr la transformación social y cultural de una institución educativa. Este efecto también involucra a su entorno social como una comunidad integrada, participante y sostenible, donde el diálogo es el recurso conector que permite la transferencia de conocimientos. En síntesis, las CPA no sólo van a permitir la transformación de la enseñanza y el aprendizaje, sino, también de la propia institución educativa y de su entorno.

Según la Real Academia Española (RAE, 2021), enseñar implica una serie de actividades conducentes a instruir, doctrinar y amaestrar haciendo uso de ciertas reglas o preceptos establecidos. Esto de manera general, pero, también se tiene la enseñanza de adultos, que se ejerce en todas partes y cuyo objetivo según la Unesco es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Borja et al., 2021, p. 2). En esta enseñanza el docente debe proceder de manera tal que genere en el adulto un aprendizaje reflexivo, introspectivo y experiencial, que lo motive a seguir aprendiendo y refuerce su pensamiento crítico, sobre todo, que se traduzca en un aprendizaje transformacional (Miranda, 2019). En el caso de las CPA se trata de una enseñanza de adultos, además de enseñar a enseñar.

Las CPA formadas por los docentes y directivos de la institución educativa constituyen el espacio y contexto ideal para el desarrollo profesional de los docentes porque permiten la transformación de su enseñanza, el fin siempre va a estar centrado en el aprendizaje de los estudiantes a través de la evaluación permanente de la práctica docente que realizan los propios docentes (Minedu, 2022). La principal característica que genera este cambio es el trabajo colaborativo que permite trabajar en equipo intercambiando y compartiendo conocimientos para solucionar problemas de la práctica profesional en el centro educativo (García-Martínez et al., 2018). Se revisan contenidos, metodologías, actividades y proyectos para generar nuevos conocimientos y plantear nuevos proyectos (Vaillant, 2019). Aquí no es la competencia el origen del cambio y desarrollo profesional; por el contrario, es la colaboración.

Además, existen dos factores más que permiten el cambio de la enseñanza docente dentro de las CPA. Por un lado, la asunción de una misión, valores y responsabilidades colectivas, donde el compromiso mutuo es desarrollar aprendizajes compartidos para mejorar el aprendizaje estudiantil, todo ello bajo un clima de respeto, confianza y motivación docente (García-Martínez et al., 2018). Estas responsabilidades van desde la dirección

conjunta del centro educativo hasta su propia reestructuración organizativa y funcional, el otro factor es el liderazgo escolar que asumen los directivos de las instituciones educativas en favor del desarrollo docente (Vaillant, 2019).

Por otro lado, el liderazgo pedagógico dentro de las CPA, se centra en favorecer de forma permanente el aprendizaje docente (García-Martínez et al., 2018). De esta manera, las CPA promueven el cambio y transformación de la enseñanza docente en favor del aprendizaje escolar. En tal sentido, en este trabajo de investigación bibliográfica se recogen las experiencias más importantes sobre las Comunidades Profesionales de Aprendizaje realizados hasta el momento, e indaga sobre su eventual importancia en relación con el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de los docentes. Consecuentemente, el objetivo del estudio fue conocer el rol de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en la transformación de la enseñanza de los docentes del nivel primario.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

La presente investigación se realizó bajo el esquema de una revisión bibliográfica. Para tal efecto, se empleó el método de revisión documental que consistió en buscar y registrar información relacionada con las variables de estudios realizadas con anterioridad, para obtener el sustento teórico de los hallazgos de la investigación (Hernández y Mendoza, 2018). Toda la operación de búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos: Ebsco, Scopus, Scielo, Science Direc y Core. La búsqueda hasta obtener la información requerida y pertinente, se realizó en cuatro etapas en cada una de las bases mencionadas, empleando diversos criterios de selección.

En un paso previo, se realizó una búsqueda en modo open access con la ecuación “comunidad de aprendizaje y enseñanza docente” identificándose 609 trabajos relacionados, para luego, emprender con las etapas propiamente de selección. A lo obtenido en la etapa previa, se aplicó el criterio de selección de búsqueda; tiempo de publicación restringido a los últimos cinco años (2018 – 2022), lo cual dio como resultado 220 trabajos. Seguidamente se procedió con la segunda etapa de búsqueda y se aplicó dos criterios de selección: artículos indexados a revistas científicas, e idioma (inglés y castellano); esto quiere decir que se dejó de lado tesis, ensayos, ponencias, libros u otro material publicado en el periodo de selección, con lo cual la selección descendió a 30 artículos.

En la tercera etapa, dentro de los artículos seleccionados en la etapa anterior, se aplicó el criterio combinado de las ecuaciones de búsqueda haciendo uso del booleano “y”. Estas ecuaciones fueron las siguientes:

“Comunidad de aprendizaje” y “Transformación docente”
“Comunidad de aprendizaje” y “competencia profesional docente”
“Comunidad de aprendizaje” y “desarrollo docente”
“Comunidad de aprendizaje” y “calidad de enseñanza”
Todo lo cual dieron como resultado una selección de 20 artículos.

Finalmente, a lo restante, en la cuarta etapa, se hizo una selección manual teniendo en cuenta dos criterios de selección: investigaciones empíricas (cuantitativas, cualitativas) y docentes de nivel primario, lo cual dio como resultado la muestra final de artículos a analizar (13).

El número de materiales seleccionados en cada una de las etapas, teniendo en cuenta cada base de datos, se puede apreciar en la tabla 1. De igual manera, el proceso de selección de los materiales, considerando los criterios de selección, se presenta en la figura 1 siguiente.

Tabla 1. Materiales seleccionados por etapas y según base de datos

Etapas	Bases de datos					Total selección
	Ebsco	Scopus	Scielo	Science Direc	CORE	
Primera	108	7	33	65	7	220
Segunda	11	4	6	9	0	30
Tercera	8	4	5	3	0	20
Cuarta	6	3	3	1	0	13

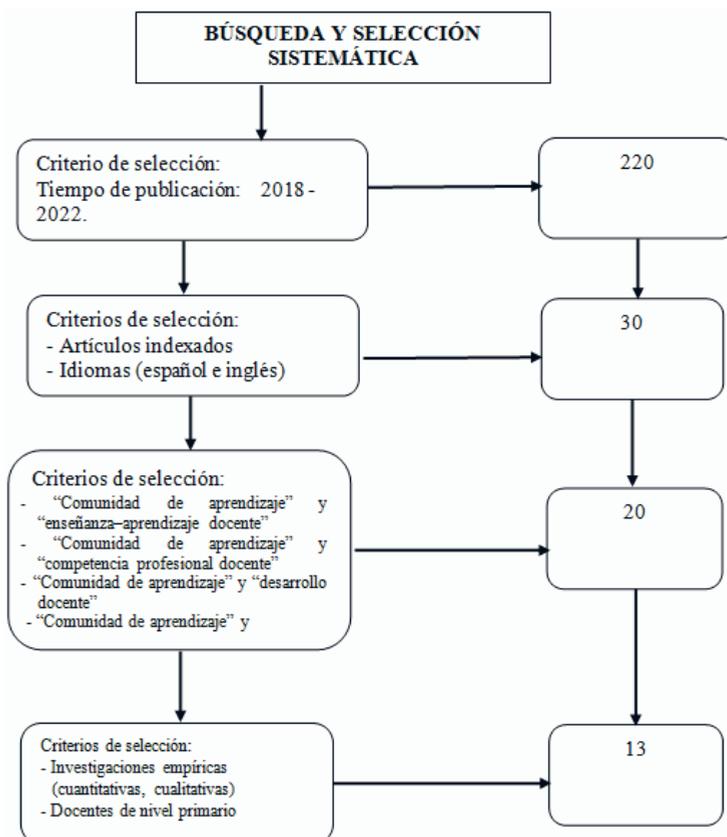


Figura 1. Diagrama de flujo de la selección de materiales sobre Comunidades Profesionales de Aprendizaje y transformación de la enseñanza docente
 Nota. Adaptado de García-Martínez et al., 2018.

3. RESULTADOS

De la revisión pormenorizada de los artículos consultados en los repositorios de la base de datos y consignados en la tabla 2 de selección, se obtienen los siguientes resultados generales.

En primer lugar, cabe indicar que, en todos los artículos, la población y muestra de estudio han sido exclusivamente docentes, ya sea solos o agregados a otros agentes educativos como directores, estudiantes o padres de familia. Pero, en atención a los términos de la investigación, el análisis compete solamente a los docentes. Por otro lado, en todos los casos el método general de investigación adoptado por los autores ha sido el de tipo observacional, es decir, no experimental en sus diversas formas o enfoques, donde sí se verifican diferencias que a continuación se detallan.

La gran mayoría de los artículos seleccionados (10 de 13) utilizaron el enfoque cualitativo en sus diversas variantes como el de casos múltiples, descriptivo, comunicativo-crítico, dialógico, y revisión bibliográfica (Barrientos, 2019, Del Campo et al., 2019; Eirín, 2018; Evert y Cooper, 2022; Flores et al., 2020; Flores et al., 2021; Molina y López, 2018; Pamplona et al., 2019; Rojas et al., 2022; Segovia et al., 2020). Se observan dos artículos con metodología cuantitativa en su modalidad exploratoria (Ortega, 2019) y correlacional (Kubra Yenel, 2021); de igual manera, un solo caso con diseño mixto, es decir, fusión de los enfoques cuantitativo y cualitativo en el mismo estudio.

En cuanto a los instrumentos y en consonancia con el enfoque de investigación, la mayoría de los autores (10 de 113) utilizan las entrevistas en sus diferentes formas, preferentemente las de naturaleza abiertas y semiestructuradas, así también, hubo un caso de entrevista conversacional (Barrientos, 2019, Del Campo et al., 2019; Eirín, 2018; Evert y Cooper, 2022; Flores et al., 2020; Flores et al., 2021; Molina y López, 2018; Pamplona et al., 2019; Rojas et al., 2022; Segovia et al., 2020). Es importante notar que los investigadores no siempre utilizaron un solo instrumento, sino, otras formas que complementaron la información de las entrevistas. En los casos de enfoques cuantitativos, como era de esperarse, el instrumento utilizado han sido las encuestas.

Respecto a los objetivos planteados por los autores de los artículos seleccionados, nítidamente destacó el hecho de querer conocer (6 de 13) la incidencia que tienen las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) en el desarrollo profesional de los docentes; así como desarrollo profesional en sus diversas facetas como el conocimiento, liderazgo, identificación, etc. (Cabezas et al., 2021; Eirín, 2018; Flores et al., 2020; Flores et al., 2021; Molina y López, 2018; Rojas et al., 2022). El segundo objetivo que los autores trabajaron (4 de 13) fue conocer si algunas de las características de las CPA han mejorado sensiblemente la actuación didáctica o personal en los docentes (Barrientos, 2019; Del Campo et al., 2019; Evert y Cooper, 2022; Segovia et al., 2020). De igual manera, se presentaron dos artículos que tienen como objetivo conocer los cambios observados en el tratamiento de los modelos o estrategias de enseñanza por parte de los docentes y un objetivo cuantitativo relacionado con las redes sociales. Es remarcable el hecho de que, en todos los casos, los resultados indicaron una aportación favorable y significativa de las CPA, sea esta como una característica particular o contexto general, en el desarrollo profesional de los docentes.

En consecuencia, en los artículos seleccionados se observó que, en el enfoque cualitativo, las entrevistas como instrumento, la incidencia de las CPA en el desarrollo profesional de los

docentes como objetivo y la aportación favorable y total de las CPA en el desarrollo docente como resultado, han sido los aspectos más destacables que se pueden mencionar.

Tabla 2. Resumen de artículos seleccionados

Referencia	Objetivos	Enfoque	Instrumentos	Resultados
Cabezas et al. (2021)	Incidencia de CPA en docentes	Diseño mixto secuencial	Cuestionarios Entrevistas	Incidencia en la formación docente
Flores et al. (2021)	Incidencia de CPA en docentes	Cualitativo de casos múltiples	Entrevistas	Incidencia en el compartir y aprender
Molina y López (2018)	Incidencia de CPA en docentes	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas	Incidencia en el trabajo didáctico
Flores et al. (2020)	Incidencia de CPA en docentes	Cualitativo de casos múltiples	Entrevistas conversacionales	Surgimiento del liderazgo docente
Eirín (2018)	Incidencia de CPA en docentes	cualitativo	Entrevistas	Mejora sus competencias profesionales
Ortega (2019)	Diagnóstico sobre uso de modelos didácticos en CPA	cuantitativo exploratorio	Cuestionario	Uso combinado de modelos didácticos, favorable para el alumno
Pamplona (2019)	Informar sobre hallazgos de estrategias de enseñanza en contexto CPA	Cualitativo descriptivo	Búsqueda sistemática	Necesidad de divulgación de las prácticas docentes para replicación de otros pares.
Del Campo (2019)	Verificar bondades de CPA en docentes	Comunicativo-crítico	Entrevistas	Aparición de perfiles docentes diferenciados
Rojas (2022)	Incidencia de CPA en docentes	Cualitativo	Entrevistas semiestructuradas	Reconocimiento del trabajo colaborativo
Barrientos (2019)	Verificar bondades de CPA en docentes	Dialógico	Entrevistas semiestructuradas	Generan identidad y pertenencia profesional
Segovia (2020)	Verificar bondades de CPA en docentes	Cualitativo	Entrevistas	Desarrollo de resiliencia
Evert y Cooper (2022)	Verificar bondades de CPA en docentes	Cualitativo: estudio de caso incrustado	Fichas de campo Entrevistas	La participación colectiva es importante en el desarrollo docente.
Kubra Yenel (2021)	Correlación de característica docente y CPA	Cuantitativo: Descriptivo - correlacional	Encuestas	Las intenciones de formar redes sociales docentes aumentan en una CPA.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El hecho de que todos los trabajos revisados hayan utilizado la observación como técnica de intervención está diciendo simplemente que, en el tema de las CPA, no se ha hecho uso específico de las técnicas de intervención propiamente dicha, en el sentido de tener una muestra e intervenirla para producir cambios en ella. Es decir, en ningún caso, se contó con un diseño experimental, como lo demuestra la revisión. Eso no quita que quizás no se puedan realizar este tipo de investigaciones, simplemente los autores revisados no asumieron tal diseño.

Por otro lado, de acuerdo a los objetivos diseñados, todos los trabajos muestran resultados favorables. Ello estaría sugiriendo que las CPA constituyen un contexto de trabajo con unas características y conceptos especiales que permiten el desarrollo óptimo de otras variables que se quieran incorporar, implementar o relacionar con ella. En este sentido, permiten el crecimiento de la estructura conceptual como espacio de trabajo, además del fortalecimiento personal de sus integrantes. Y como corolario de esta situación, el desarrollo docente, así como el aprendizaje de los estudiantes mejorarían significativamente. Entonces, las CPA serían los espacios físicos y conceptuales donde mejor desenvolvimiento se observaría en las variables didácticas y pedagógicas, especialmente en el desarrollo profesional (enseñanza) de los docentes en todas sus diversas dimensiones.

Por otra parte, hay algunas categorías en los artículos que resultan interesantes. El enfoque cualitativo utilizado en la gran mayoría de los casos, estaría diciendo que la mejor manera de visibilizar aspectos tan subjetivos como el comportamiento humano en un contexto determinado y diseñado para provocar cambios, sería precisamente éste. No se trata simplemente de contabilizar los cambios o transformaciones observadas, sino, más bien de distinguirlos, comprenderlos e interpretarlos. En este sentido, resultan ser más útiles que los enfoques cuantitativos que precisamente no se destacan por estas características.

De todos los instrumentos con que cuenta el enfoque cualitativo, las entrevistas resultan ser las preferidas. Es una modalidad que también tiene variedades que se ajustan a la situación y que permiten indagar en las características humanas de manera incisiva y profunda. Lógicamente, casi siempre requieren de otras formas de recopilar información para complementar las obtenidas por esta modalidad.

Respecto a los objetivos de investigación, se puede verificar una coherencia lógica en los resultados de los mismos, según los temas abordados. Se sabe que las comunidades profesionales de aprendizaje son una especie de asociación de pares que tienen los mismos intereses, actúan en los mismos espacios y persiguen los mismos objetivos. En estas condiciones de homogenización grupal, una de las primeras características que se ha de observar en los integrantes que pertenecen a este tipo de comunidades es la de originar y desarrollar un fuerte sentimiento de identidad y pertenencia profesional, lo cual se puede verificar en el caso de los docentes (Barrientos, 2019). Y como en todo grupo homogéneo, la solidaridad es otra de las características que suele aparecer; en el caso de los docentes ésta se dará a través de la actitud de compartir conocimientos, métodos y experiencias del quehacer profesional y aprender a partir de ellos, beneficiándose todos (Evert y Cooper, 2022; Flores et al., 2021).

Sin embargo, esta identidad y pertenencia grupal trata de fortalecerse, cohesionarse y ampliarse aún más, ya no solo en espacios físicos limitados, sino también en contextos más amplios de red de profesores (Evert y Cooper, 2022). Según corren los tiempos, en

espacios virtuales (Kubra Yenel, 2021). Entonces, en las CPA, en donde existe una unión y comunicación física y virtual y donde sus integrantes se ofrecen mutuamente ayuda cognitiva y material, lleva al fortalecimiento emocional de sus integrantes, dando lugar a que se recuperen rápidamente de eventuales fracasos personales o profesionales y reasuman nuevamente sus objetivos emprendidos, es decir, los docentes desarrollan resiliencia (Segovia et al., 2020).

Además, en las CPA, una de las propiedades resaltantes que se desprende de la unión de sus integrantes y el compartir de sus conocimientos, es la convicción de la utilidad que implica el trabajo colaborativo entre todos, antes que el trabajo competitivo; de ahí el reconocimiento que hacen a esta característica dentro de una comunidad de aprendizaje (Rojas et al., 2022).

Específicamente, en el campo pedagógico, los integrantes al compartir sus conocimientos y experiencias didácticas de manera continua y espontánea, directamente están incidiendo en la formación de los nuevos docentes y reformación de los antiguos (Cabezas et al., 2021). Es decir, estos docentes están mejorando sus competencias profesionales para después volcarlos en el aula en beneficio de sus estudiantes (Eirín, 2018). Una de las primeras novedades que presenta el mejoramiento de las competencias didácticas, producto del compartir conocimientos, es que cada docente empieza a desarrollar sus capacidades de manera particular, incidiendo en uno u otro aspecto específico que lo diferencia de los perfiles de los demás integrantes (Del Campo, 2019).

Uno de los aspectos preferentes del trabajo docente en el cual se manifiesta el impacto de las bondades de las CPA es en el uso de los modelos, técnicas y estrategias didácticas; se da un mejoramiento y desarrollo de los mismos que redunda en beneficio del aprendizaje y continuación de los estudiantes (Molina y López, 2018; Ortega, 2019). Y tal es la incidencia de las bondades de las CPA en el desarrollo docente que despierta en éste las capacidades de mando, dirección y apoyo hacia los demás; el sustento mutuo recibido en el grupo se externaliza ahora hacia otros que no son del grupo pero que precisan de él, surge entonces el liderazgo docente (Flores et al., 2020).

Por la experiencia de pertenecer a una comunidad de aprendizaje, verificar sus bondades y beneficiarse de ellas, surge la necesidad de divulgar las prácticas docentes aprendidas, desarrolladas e internalizadas en el contexto de las CPA para que puedan ser replicadas por los pares en otros centros educativos (Pamplona et al., 2019). Quizá, lo más oportuno del caso sería que estos otros centros escolares adopten el modelo de las CPA como forma de trabajo regular, para poder lograr estas bondades y volcarlos al trabajo docente y elevar la calidad de la enseñanza, aprendizaje y educación. La transformación de la enseñanza del docente, a través de las CPA permitiría la transformación de la educación.

Finalmente, de acuerdo a los resultados observados, quizás el objetivo general y final que debería asumirse es convertir todos los centros educativos de todos los niveles en CPA. Ello implicaría asumir sus criterios y características por parte de los docentes, directivos y padres de familia. Esto significa compromiso, estudio y tiempo. El desarrollo profesional de los docentes, el aprendizaje de los estudiantes, el compromiso de los directivos y, por último, la calidad de la educación así lo amerita.

En tal sentido, el análisis de los contenidos de la muestra seleccionada de artículos, permiten llegar a las siguientes conclusiones. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), contienen los mejores contextos - conceptual, espacial y metodológico - para que se dé el desarrollo de todos los agentes involucrados en el quehacer educativo;

especialmente en los docentes, tanto moral, profesional como personal. Las CPA promueven la identificación y pertenencia al grupo; el trabajo colaborativo y el compartir conocimientos genera el desarrollo cognitivo y emotivo de sus integrantes, transformando sus competencias profesionales y personales.

La transformación de la enseñanza, sobre todo desde el punto de vista procedimental, podrá luego volcarlo en el trabajo diario de aula en beneficio del aprendizaje escolar, contribuyendo a la solución de un problema endémico en casi todas partes y con ello, elevando el nivel de la calidad educativa.

Por otro lado, existe carencia de investigaciones de CPA con un amplio alcance muestral docente y temático, sean regionales, nacionales e inclusive internacionales. Por lo que, sería conveniente continuar con este tipo de investigaciones, sobre todo, en el ámbito nacional. De esta manera, se estarían dando mayores evidencias sobre las bondades de las CPA y validando sus resultados. La educación de un país, así lo requiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, A. (2020). Una comunidad de aprendizaje como estrategia para la formación en investigación posgradual: un estudio de caso. *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*, 296-307. https://r-libre.teluq.ca/2126/1/Angulo_2020.pdf
- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos XLIV*, 3, 55-73.
- Audunson, R., Andresen, H., Fagerlid, C., Henningsen, E., Hobohm, H., Jochumsen, H., & Larsen, H. (2020). Physical Places and Virtual Spaces: Libraries, Archives and Museums in a Digital Age. *De Gruyter SAur*, 1-22.
- Barrero, B., Segovia, J. y Fernández Gálvez, J. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13.
- Barrientos, R. (2019). Implementación de comunidades de aprendizaje en el Perú años 2014-2018. *Revista Educa UMCH*, 13(1), 38-62.
- Barrientos, R. y Yamanija, C. (2018). Disposición al aprendizaje y convivencia democrática en escuelas públicas del Perú. <https://revistas.umch.edu.pe/EducaUMCH/article/view/66>
- Borja I., Cortez M. y Carrillo W. (2021). *Estudio sobre la Situación Actual de la Docencia en la Educación y Formación Técnica Profesional (EFTP), en Bolivia, Colombia, Ecuador y Venezuela*. UNESCO.
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M., Palácios, P., Nogueira, A., Suckel, M. y Peria, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos XLVII*(3), 141-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Del Campo, C., Chisvert, M. J. y Palomares, D. (2019). Percepción de una comunidad educativa sobre el desarrollo profesional docente en la educación 2.0. *Profesorado*, Vol.23, N°2 (abril-junio, 2019). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9694>
- Eirín, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos*, 44(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Evert, K. y Cooper K. (2022). Comunidades de aprendizaje en red de profesores: ¿Importa la participación colectiva? *Enseñanza y formación del profesorado: Liderazgo y desarrollo profesional*. www.elsevier.com/locate/tatelp

- Fernández, A. (2020). Entornos de aprendizaje para el desarrollo profesional docente. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 18 (1), 169-191.
- Flores, M., Bailey, J. y Torres, C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 25(1), 1-22.
- Flores, M., Bailey, J. y Mortera, L. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: explorando su desarrollo. *Educación XXI*, 24(2), 283-304. <https://doi.org/10.5944/educXXI.28556>
- García, I., Higuera, L. y Martínez, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- Hernández, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Kubra, Y. (2021). Relación entre la estructura escolar habilitante, las intenciones de las redes sociales de los profesores y la comunidad profesional de aprendizaje. *Investigación en Pedagogía*, 11(1), 17-30. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2101017S>
- Ministerio de Educación, Perú. (2022). *Pautas para implementar la comunidad de aprendizaje profesional (CAP) en las I.E.E. de Lima Metropolitana*. Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana. <https://www.dreilm.gob.pe/dreilm/wp-content/uploads/2022/09/Pautas-para-la-implementacio%CC%81n-de-las-Comunidades-de-Aprendizaje.pdf>
- Miranda, D. (2019). *El reto de enseñar a los adultos: particularidades de las estrategias docentes*. <https://www.inee.edu.mx/el-reto-de-ensenar-a-los-adultos-particularidades-de-las-estrategias-docentes/>
- Ortega, V. y Gil, C. (2018). Estudio de aplicación de modelos didácticos de Ciencias Experimentales en un proyecto Comunidad de Aprendizaje. *ReiDoCrea*, 8, 80-94.
- Pamplona, J., Cuesta, J. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33.
- RAE (2021). Educación. <https://dle.rae.es/educaci%C3%B3n>
- Rojas, J., Gajardo, J., Albornoz, C. y Romero, J. (2022). Estudio de clases y su contribución al desarrollo profesional docente. Un estudio de caso. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 61(1), 6-30. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1238>
- Segovia, S., Fuster, D. y Ocaña, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24(2) 1-26. <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Soriano, C., Tárraga, R. y Pastor, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educ. Soc., Campinas*, 43, e241333. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13 (1), 87-106. <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2018/02/Vaillant-libro-liderazgo-2017-1-1.pdf>

INVESTIGACIONES

Una revisión de la literatura sobre las comunidades profesionales de aprendizaje¹

A literature review about professional learning communities

Joel Alberto Rojas-Hernández^a
Alex Oswaldo Sánchez-Huarcaya^a

^a Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas,
Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
jarojash@pucp.edu.pe, aosanchezh@pucp.edu.pe

RESUMEN

El objetivo de la investigación es analizar la producción científica relacionada a las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) del 2016 al 2021, desde la revisión y análisis de investigaciones. Respecto a la metodología, el estudio responde al enfoque cualitativo y se utilizó el método de revisión de literatura de 61 artículos. Estos fueron analizados a partir de dos categorías: Aspectos vinculados al concepto de CPA; y Rasgos particulares de las CPA. De esta manera el análisis y discusión de resultados permitió precisar elementos cuantitativos respecto a los artículos como método y técnicas de investigación preponderantes, principales informantes, y autores más citados. Se concluye que se pueden establecer tres perspectivas en relación con el concepto: estructural; actividad desempeñada; y, objetivo a alcanzar. Por último, sobre los rasgos particulares, se pueden concretar cinco componentes generales los cuales son: visión rectora; liderazgo; práctica; aprendizaje; y, condiciones de soporte.

Palabras clave: comunidades profesionales de aprendizaje, diseño, práctica, aprendizaje, soporte.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the scientific production related to professional learning communities (CPA) from 2016 until 2021, from the review and analysis of research. Regarding the methodology, the study responds to the qualitative approach and the literature review method of 61 articles was used. These were analyzed from two categories: Aspects related to the concept of CPA; and Particular features of the CPAs. In this way, the analysis and discussion of results made it possible to specify quantitative elements regarding the articles such as the predominant research method and techniques, main informants, and most cited authors. It is concluded that three perspectives can be established in relation to the concept: Structural; Activity performed; and Objective to be achieved. Finally, in relation to the particular features, five general components can be specified: Guiding vision; Leadership; Practice; Learning; and Support aspects.

Key words: Professional learning communities, Design, Practice, Learning, Support.

¹ La siguiente producción pertenece al Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

1. INTRODUCCIÓN

Diferentes autores indican que no hay una definición universal sobre comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) (Flores, Bailey y Mortera, 2021; Cabezas, Gómez, Orrego, Medeiros, Palacios, Nogueira y Peri, 2021) lo cual ha derivado en un debate continuo respecto a lo que implica el concepto (Chen, 2020). Sin embargo, en lo que sí existe acuerdo es respecto a la importancia de su desarrollo en las organizaciones educativas a nivel de docentes, estudiantes y la misma escuela como un todo (Krichesky y Murillo, 2011; Rojas y Sánchez, 2020).

Para comprender a mayor detalle la importancia de las CPA, se debe prestar atención a su desarrollo en las organizaciones educativas, dado que hitos en este proceso sugieren elementos claves que ayudan en este proceso. Así, son cuatro los factores que pueden considerarse como claves respecto al desarrollo de las CPA. Primero, nace en respuesta a la necesidad de encontrar herramientas que permitan aumentar la capacidad interna de la organización educativa para iniciar y mantener el cambio (Bolívar, 2008; Murillo, 2003; Krichesky y Murillo, 2011). Segundo, adopta una naturaleza de trabajo colectivo dados sus numerosos y comprobados beneficios (Little, 1990).

Tercero, se constituye o caracteriza emulando los principales atributos de la organización que aprende (Senge, 1990, citado en López, García y García, 2016; Krichesky, 2013; Morales y Morales, 2020) dadas sus posibilidades para permitir el posicionamiento, diferenciación y respuesta a las necesidades de la organización educativa.

Y, cuarto, se considera profesional debido a la tendencia investigativa americana (Krichesky, 2013), como a la naturaleza propia de la labor que desarrolla el docente (Monarca y Manso, 2015) como experto de su área de acción al ser poseedor de un conocimiento teórico y práctico particular, que marca diferencias con otros campos de actuación; y que es autónomo en lo que refiere a decisiones relacionadas a su campo de actuación colegiada-institucional.

Ahora bien, el aprendizaje colectivo que se gesta en las CPA trae consigo múltiples beneficios derivados al ser implementadas en las instituciones educativas. Primero, se observa que las CPA brindan múltiples ganancias para el aprendizaje de los estudiantes. Según Little (1990) esto puede deberse a la mejora en la planeación de actividades (Little, 1990; Zahedi, Bryant, Iyer & Jaffer, 2021), socialización y promoción de mejores prácticas entre docentes (Little, 1990; Muñoz, 2020), ganancia de confianza y aumento de responsabilidad entre docentes, presión de grupo para que cada docente se mantenga firme en los acuerdos e ideas ofrecidas, y la inspiración que los estudiantes pueden obtener al observar que sus docentes trabajan en conjunto (Little, 1990).

Segundo, la autora precisa beneficios para la escuela como: obtención de confianza por parte de la comunidad educativa respecto a lo que se enseña y por qué se enseña; ganancia a nivel de caracterización y diferenciación organizacional, destacándose una propuesta a aplicar, métodos de enseñanza como materiales a usar (Zahedi et al., 2021), mayor adaptación y autosuficiencia en lo que refiere a nuevas demandas como en el proceso de desarrollo de innovaciones; y posibilidad de contar con un buen sistema de inducción que permita adaptar y “aclimatar” a los nuevos docentes (Little, 1985, citado en Little, 1990).

Por tanto, mostrado el desarrollo como la importancia de las CPA en las organizaciones educativas, es necesario precisar cómo es que actualmente se viene trabajando las comunidades profesionales de aprendizaje en las diferentes investigaciones, por lo cual

la pregunta de investigación que plantea la presente producción es: ¿de qué manera se presentan las comunidades profesionales de aprendizaje en las producciones científicas del 2016 al 2021?

2. DISEÑO METODOLÓGICO

Para el presente estudio se desarrolló una revisión de literatura, que se define como una forma sistemática de evaluación e interpretación de toda la investigación disponible e importante sobre una interrogante de investigación particular (Benet, Zafra y Quintero, 2015). La elección de dicho método respondió a la necesidad de dar respuesta al objetivo que dirige esta investigación, esto es, analizar cómo se aborda conceptualmente las CPA en la actualidad. Asimismo, para alcanzar dicho fin, se hizo uso de dos categorías de análisis como son: aspectos vinculados al concepto de CPA, y rasgos particulares de las CPA.

Por otro lado, para seleccionar los artículos que se usaron en esta revisión se utilizaron criterios de inclusión-exclusión tales como:

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios	Inclusión	Exclusión
Tipo de estudio	Estudios empíricos cuantitativos y cualitativos	Estudios documentales, revisiones sistemáticas, tesis, ensayos
Tipo de fuente académica	Artículos	Monografías, informes de conferencias, actas, diccionarios, enciclopedias
Temporalidad de las fuentes	2016 - 2021	Menor o igual a 2015
Idiomas	Español - inglés	Otros idiomas
Referencia geográfica	Cualquier ámbito o país	—
Base de datos	Educación básica y superior	Empresarial o similar
Accesibilidad	Eric, Scopus, WOS, Dialnet	Diferentes a las ya mencionadas

Nota. Elaboración propia.

Para el proceso de análisis se desarrollaron varias fases, primero se realizó una búsqueda en las bases de datos por medio del uso de cadenas de búsqueda lo cual permitió seleccionar la suma inicial de 160 artículos; segundo, se revisaron aspectos específicos como el título, resumen y las conclusiones lo que redujo la cantidad a 69 producciones; por último, la selección final de 61 se logró a partir de la revisión en profundidad y sistematización de las investigaciones. Cabe indicar también, que, en los casos de duplicidad de fuentes, esto es, presencia de un mismo artículo en dos bases de datos, se procedió a precisar procedencia teniendo como referente la base donde por primera vez se revisó la producción.

Hecho esto se procedió a desarrollar el procesamiento de información por medio del uso de matrices, una para elementos netamente cuantitativos como son año de publicación, país de origen, metodología, informantes y autores más representativos, etc. Y otras dos para aspectos cualitativos, la primera enfocada en recoger las evidencias generales de los artículos, y la segunda centrada en facilitar el análisis y la respectiva identificación de elementos emergentes, los cuales sirvieron para conformar las tablas que forman parte de la sección de análisis y discusión de resultados.

Finalmente, es necesario precisar que en plena alineación con el principio de integridad científica del reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016), se ha desarrollado un accionar honesto y veraz tanto en la obtención, uso y conservación de los datos que han servido a esta investigación, como en el respectivo análisis y difusión de los resultados.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

3.1. ELEMENTOS CUANTITATIVOS LIGADOS A LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE CPA

La búsqueda arrojó 61 artículos entre 2016 y 2021. Como se observa en la Figura 1, y a excepción del año 2019, se puede sugerir que viene desarrollándose una mayor cantidad de investigación en el área, siendo el pasado 2020 y 2021 como los años con mayor número de producciones, en total 31, y representando más del 50% del total de estudios.



Figura 1. Distribución de artículos académicos relacionados a CPA según año de publicación.

Fuente. Elaboración propia.

En relación al país de procedencia de los estudios, se puede apreciar (Figura 2) que la mayor cantidad de investigaciones se han desarrollado tanto en Países Bajos (6) como en

EE.UU. (5), representando ambos el 18% del total de las investigaciones (61), seguidos muy de cerca por Bélgica (4) y México (4), que aunados representan un 13% en relación a la totalidad de producciones revisadas (61).

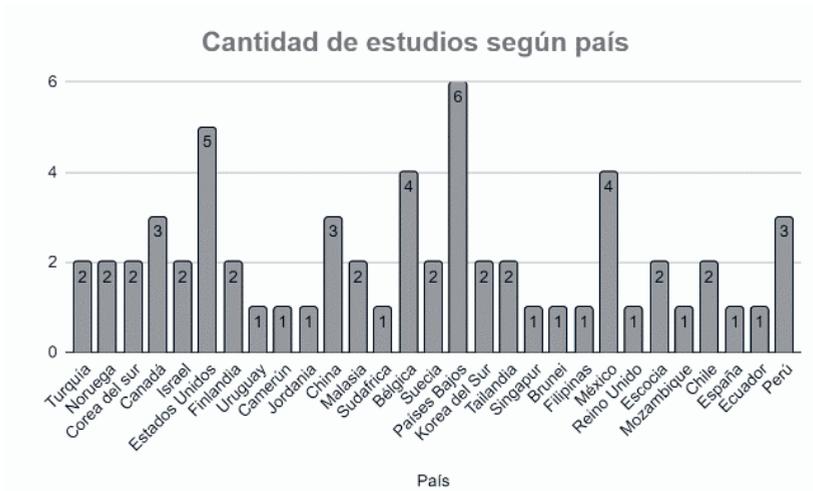


Figura 2. Países con mayor cantidad de producciones ligadas a CPA.

Fuente. Elaboración propia.

Ahora bien, la base de datos con mayor cantidad de investigaciones sobre el tema de CPA ha sido ERIC con 22 artículos en su haber, le siguen de cerca y en orden, Scopus, con 17, WOS con 12, y Dialnet con 10 (Figura 3).

Cantidad de estudios según base de datos

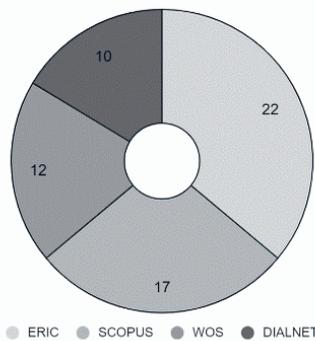


Figura 3. Cantidad de estudios relacionados a CPA según base de datos.

Fuente. Elaboración propia.

Por su parte, el enfoque de investigación preponderante (Figura 4) ha sido el cualitativo (30 estudios) representando el 49% de la totalidad de investigaciones, seguido por el cuantitativo (21 estudios) con 34%, y en último lugar el mixto (10 estudios) que cubre 17% del total de artículos. En esta misma línea de pensamiento, respecto al método y metodología usada, se precisa que en el 30% de los estudios cualitativos se usó la metodología cualitativa (9), de forma similar un siguiente 30% desarrolló estudios de caso (9), asimismo, un 27% utilizó el método fenomenológico (8), y el 13% de investigaciones hicieron uso de la investigación acción (2), el método experimental (1), y el cuasi experimental (1). Por otro lado, 95% de las investigaciones cuantitativas usó el método experimental (20), y el 5% restante utilizó el cuasiexperimental (1). Finalmente, respecto a los estudios mixtos, 60% de los mismos, hicieron uso preponderante de la metodología cualitativa (6), mientras que el 40% restante trabajó con estudios de caso como método central (4).

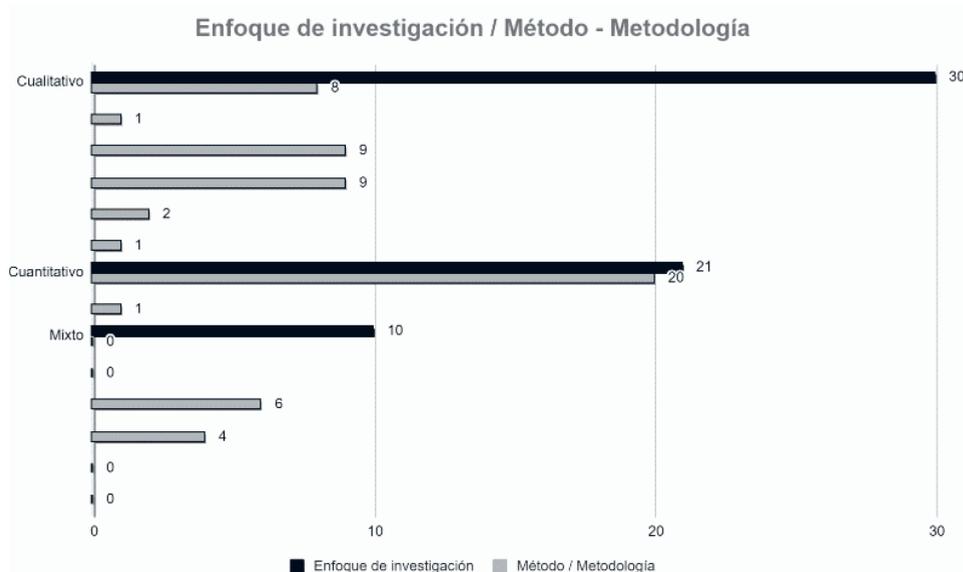


Figura 4. Cantidad de estudios ligados a CPA según enfoque de investigación y método – metodología de investigación. Fuente. Elaboración propia.

En esta misma línea de pensamiento, el método o metodología más utilizada (Figura 5) ha sido el experimental, habiendo sido usado en 20 investigaciones, seguido muy de cerca por la metodología cualitativa, presente en 16 estudios, y el estudio de caso, desarrollado en 14 investigaciones.

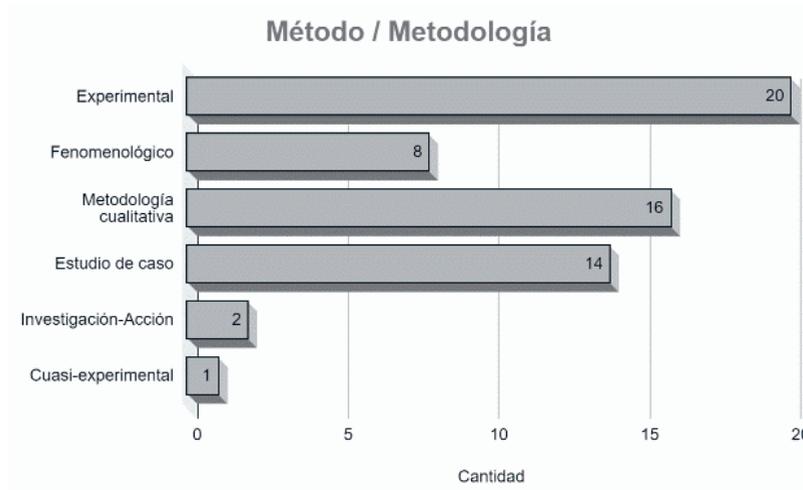


Figura 5. Tipo de método o metodología utilizada en las investigaciones ligadas a CPA.
 Fuente. Elaboración propia.

Respecto a la técnica de estudio (Figura 6) se aprecia que la mayoría de las investigaciones ha utilizado el cuestionario y la entrevista, siendo, específicamente, casos exclusivos de uso en 22 y 10 producciones, respectivamente.



Figura 6. Técnicas de estudio utilizadas en las investigaciones relacionadas a CPA.
 Fuente. Elaboración propia.

Ahora bien, en referencia a los aspectos ligados a los informantes, se puede indicar que, según la Figura 7, la mayor cantidad de estudios se concentran en el nivel de educación básica primaria y secundaria, donde 24 producciones se despliegan en ambos niveles. Continúan en la sucesión 14 estudios, desarrollados exclusivamente en educación secundaria; y 13, en educación superior universitaria. Cabe precisar también que la menor producción observada se establece en educación básica inicial, con tan solo 2 estudios exclusivos, y 1 en conjunto con educación primaria.

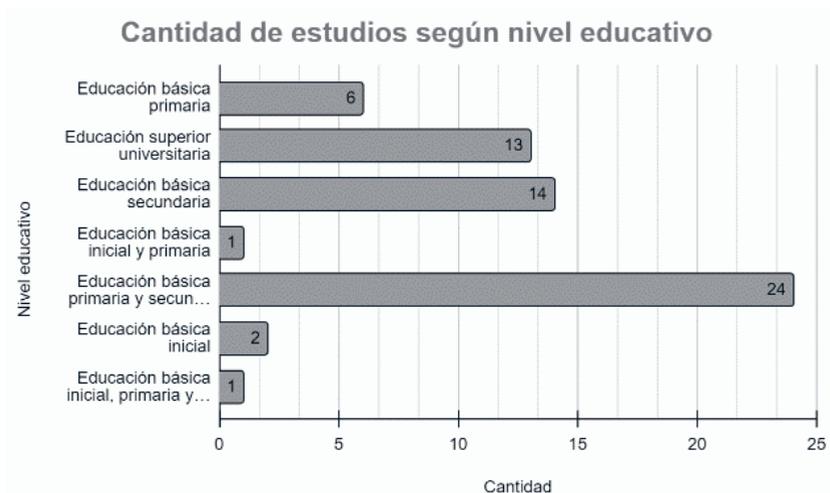


Figura 7. Cantidad de estudios ligados a CPA según nivel educativo.

Fuente. Elaboración propia.

Por otro lado, la principal población con la cual se trabajó en las investigaciones, fueron docentes, siendo 46 donde se los tiene como informantes, mientras que, en mucha menor medida, otras agrupaciones han sido el equipo directivo y los mismos estudiantes.

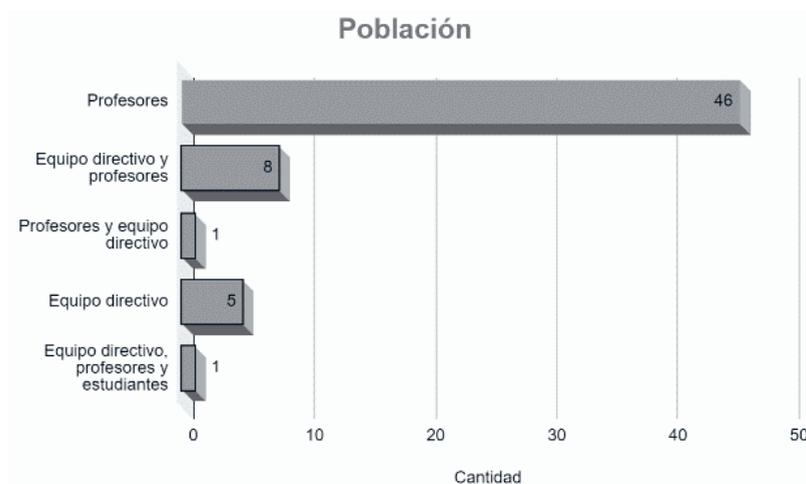


Figura 8. Principales informantes en las investigaciones ligadas a CPA.

Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, y teniendo en cuenta las referencias a autores – 441 en total – presentadas en las investigaciones respecto a CPA se puede hacer mención de aquellos que fueron más citados en las producciones revisadas (Figura 9). En primer lugar, se tiene a Dufour, con 45 menciones en los diversos artículos revisados, le siguen en la lista Stoll y Stoll *et al.*, con 38 referencias, y muy de cerca Hord y Hord *et al.*, con 33. Otros autores como Vescio y Vescio *et al.*, Louis y Louis *et al.*, McLaughlin y McLaughlin *et al.*, Harris y Harris *et al.*, y Little y Little *et al.*, promedialmente han sido citados unas 14 veces en las producciones revisadas. Por último, autores como Hargreaves, Slegers, Olivier, entre otros se encuentran por debajo de las 10 referencias.

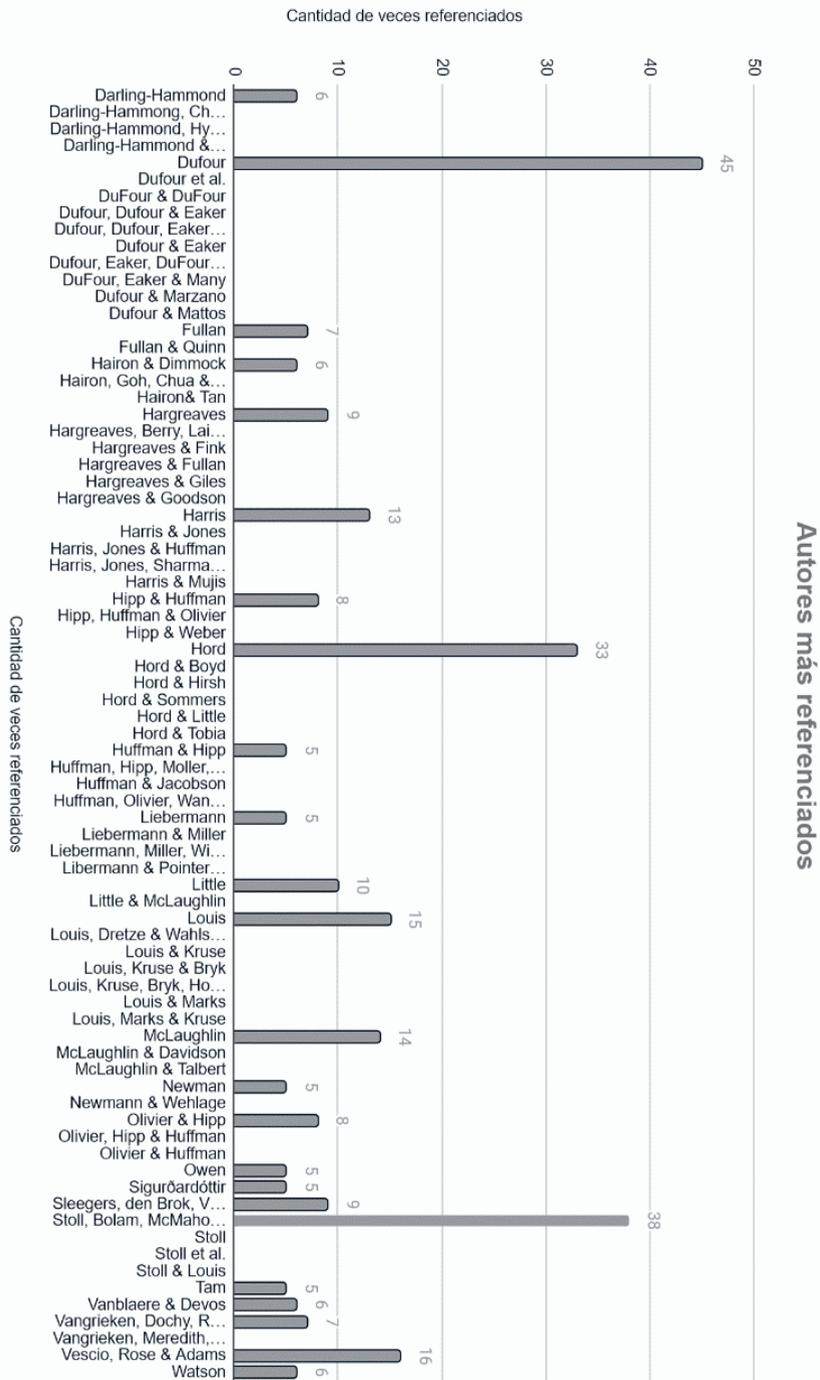


Figura 9. Autores más citados y referenciados en las investigaciones ligadas a CPA.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. ASPECTOS VINCULADOS AL CONCEPTO DE CPA

Con relación a los aspectos en común al concepto de CPA, se pudo identificar vinculaciones entre las producciones, lo cual llevó a establecer una serie de perspectivas comunes que se detallan a continuación. La primera perspectiva es la estructural (tabla 1) la cual describe una CPA como un diseño con diversas denominaciones como por ejemplo ciclo de adquisición, espacios mancomunados, modelo organizacional escolar: “This organizational model for schools’ centers on collaboration and the undertaking of group activities and reflection” (Nielsen & Lockhart, 2020), plataforma escolar, estrategia: “Son consideradas también una estrategia de formación docente” (Rivera y Ledesma, 2021), entre otros.

Dicho diseño busca promover en la escuela la caracterización comunitaria de la organización escolar, lo cual implica la observación de colaboración, cooperación, participación mancomunada, soporte emocional: “They defined PLC as “an environment that fosters mutual cooperation, emotional support, and personal growth as they work together to achieve what they cannot accomplish alone” (Antinluoma, Llomaki & Toom, 2021), confianza, formación y crecimiento continuo, etc., de tal manera que se facilite el aprendizaje y este traiga consigo una adquisición de nuevos conocimientos, mejora de las prácticas pedagógicas: “At the school level, PLC refers to a social space that facilitates continuous inquiry and improvement of teaching practices” (Mu *et al.*, 2018), cambio y mejora educativa, mejora de los aprendizajes, y de la capacidad de la organización escolar: “... con el propósito de incrementar la eficacia y calidad de su acción, los logros de aprendizaje de sus estudiantes y la capacidad del centro al cual pertenecen” (Rojas y Sánchez, 2021).

Tabla 2. Perspectiva estructural sobre el concepto de CPA

Criterio	Perspectiva estructural									
	Elemento	Ciclo de adquisición	Espacios mancomunados	Modelo organizacional escolar	Cultura de trabajo	Plataforma escolar	Proyecto / Empresa colectiva	Ambiente	Tipo de comunidad de práctica	Estrategia
Denominación	Artículos asociados	(Rojas y Sánchez, 2021)	(Guerra, Rodríguez y Zanartu, 2020)	(Moulakdi, & Bouchamma, 2020)	(Vanbhere & Devos, 2017; Ismail, Israk & Kanarudin, 2021b)	(Anchunda, 2021)	(Wen, & Zhang, 2020; Prenger, Poortman, & Handelzalts, 2019)	(Antinluoma et al., 2021)	(Abbot, Lee & Rossiter, 2018)	(Rivera y Ledesma, 2021)
	Elemento	Colaboración	Cooperación	Participación mancomunada	Soporte emocional	Confianza	Investigación continua	Interrogación de la propia práctica	Reflexión crítica	Discusión
Caracterización	Artículos asociados	(Moulakdi, & Bouchamma, 2020; Antinluoma et al., 2021; Vanbhere & Devos, 2018; Anchunda, 2021; Mu, Liang, & Huang, 2018; Ismail, Israk & Kanarudin, 2021a)	(Anchunda, 2021; Neisen & Lockhart, 2020)	(Guerra, Rodríguez y Zanartu, 2020; Gutman, 2021)	(Anchunda, 2021; Moosa, Salleh & Hamid, 2021; Van, Lestheruis, Verhaverf, Bonwer, Vanhoof Van & De Maeyen, 2019)	(Abbot, Lee & Rossiter, 2018)	(Kassab, & Huson, 2020)	(Prenger, Poortman & Handelzalts, 2019; Wen & Zhang, 2020; Flores, Bailey & Mortera, 2021)	(Tayag, 2020; Moosa, Salleh & Hamid, 2020)	(Rivera y Ledesma, 2021)
	Elemento	Compartir ideas	Formación y crecimiento conjunto							
Objetivo	Artículos asociados	(Anchunda, 2021; Wen & Zhang, 2020; Moosa, Salleh & Hamid, 2021)	(Antinluoma et al., 2021)							
	Elemento	Facilitar el aprendizaje								
Finalidad	Elemento	Adquisición de nuevos conocimientos	Mejora de las prácticas pedagógicas	Cambio y mejora educativa	Mejora de los aprendizajes de los estudiantes	Mejora de la capacidad de la organización escolar				
	Artículos asociados	(Morales y Morales, 2020)	(Abbot, Lee & Rossiter, 2018)	(Luyten, & Bazo, 2019)	(Rivera y Ledesma, 2021)	(Rojas y Sánchez, 2021)				

Nota. Elaboración propia.

La segunda perspectiva guarda relación con las actividades que se desempeñan en una organización educativa al operar como una CPA. En este sentido la Tabla 2 plantea 3 aspectos – y, respectivas actividades – asociadas a cada uno de los mismos. En primera instancia, en referencia al aspecto Gestión, una organización educativa opera como CPA cuando se desarrolla el análisis y resolución de problemas propios de la institución (Hernández y Castillo, 2017), se lleva a cabo la participación de los docentes en la toma de decisiones, respecto a estas problemáticas, se promueve la búsqueda de medios internos y externos para dar soporte a lo acordado, y se establece la consecuente realización de cambios orientados a la mejora. En relación al aspecto Aprendizaje, la institución actúa como CPA cuando se plantea un proceso continuo de indagación colectiva entre los participantes: “Researchers generally agree that the definition of PLC indicates a group of educators committed to the continuous process of collective inquiry” (Ahn, 2017), se comparten ideas y se interrogan las mismas para fortalecerlas, se genera un diálogo constructivo entre los miembros, y se trabaja y aprende de forma conjunta en cada paso: “PLCs are those in which teachers work and learn together” (Mellroth & Bergwall, 2021). Finalmente, el aspecto Didáctica, engloba actividades propias de una CPA incluyendo la planificación conjunta de objetivos de aprendizaje, la respectiva evaluación de progreso, la reflexión y mejora de la práctica a partir de lo anterior, y la consecuente exploración y mejora continua de las áreas de enseñanza-aprendizaje: “En conclusión, el concepto de CPA en este estudio, significa una comunidad en la que los maestros exploran y mejoran continuamente, todas las áreas de las actividades de enseñanza-aprendizaje” (Mendoza *et al.*, 2021).

Tabla 3. Perspectiva de la actividad desempeñada desde el concepto de CPA

Aspecto		Perspectiva de la actividad desempeñada			
Gestión	Actividades	Análisis y resolución de problemas	Participación en la toma de decisiones	Búsqueda de medios internos y externos	Realización de cambios
	Artículos asociados	(Goodyear <i>et al.</i> , 2019; Hernández y Castillo, 2017)	(Wan, 2020)	(Luna y Cano, 2018; Bedford, 2018)	(Krogstad & Berit, 2020)
Aprendizaje	Actividades	Indagación colectiva	Compartir e interrogar ideas	Diálogo constructivo	Trabajo y aprendizaje continuo
	Artículos asociados	(Ahn, 2017)	(Flores, Bailey, & Mortera, 2021)	(Ahn, 2017)	(Mellroth & Bergwall, 2021)
Didáctica	Actividades	Planificación conjunta de objetivos de aprendizaje	Evaluación de progreso	Reflexión y mejora de la práctica	Exploración y mejora continua de las áreas de enseñanza - aprendizaje
	Artículos asociados	(Mingsiritham <i>et al.</i> , 2020)	(Krogstad & Berit, 2020)	(Vanblaere & Devos, 2017; Mu <i>et al.</i> , 2018)	(Mendoza <i>et al.</i> , 2021)

Nota. Elaboración propia.

La última perspectiva en relación con el concepto de CPA guarda relación con el objetivo u objetivos que persigue una CPA (Figura 3). Así, una CPA es aquella que se implementa en la organización educativa con el propósito de que, a nivel de estudiantes, se establezcan mejoras en los resultados de aprendizaje y se alcancen logros determinados respecto a los mismos. Por su parte, a nivel de la comunidad, la CPA busca: la mejora continua, como por ejemplo en la práctica pedagógica: “they highlight that PLC is the name given to teachers’ collaborative professional learning that focuses specifically on practice” (Zulu & Mukeredzi, 2019); un alineamiento de metas, teniendo como evidencia el enfoque compartido, el desarrollo de una cultura de aprendizaje individual y grupal, como una de colaboración, observándose solidaridad entre colegas; y la construcción de una visión del docente como profesional “que posee conocimiento especializado, una autonomía profesional, una ética de servicio orientada al aprendizaje de sus alumnos, y una identidad” (Flores, Bailey & Mortera, 2021). Por último, a nivel de escuela, la CPA persigue el desarrollo, el subsiguiente establecimiento de reformas, la provisión de entornos y soporte necesario, el establecimiento de un enfoque orientado a resultados a partir del análisis de datos, y el respectivo cambio y mejora organizacional general.

Tabla 4. Perspectiva del objetivo a alcanzar en referencia al concepto de CPA

Nivel		Perspectiva del objetivo a alcanzar				
Estudiantes	Objetivo	Mejora en los resultados de aprendizaje	Alcance de logros determinados			
	Artículos asociados	(Sergi, Chance, Pannell & Wells, 2018; , Vijayadevar, Thornton & Cherrington, 2019; Philpott & Oates, 2017; Lee, 2020)	(Guerrero, Shahnazarian & Brown, 2017)			
Comunidad	Objetivo	Mejora continua	Alineamiento de metas	Desarrollo de una cultura de aprendizaje y colaboración	Perspectiva del docente como profesional	
	Artículos asociados	Schaap, Louws, Meirink, Oolbekkink, Van Der, Zuiker, Zwart, & Meijer (2018) (AE19)	(Wan, 2020; Sahin & Yenel, 2021)	(Mei & Abdull, 2021; Flores, Bailey & Mortera, 2021; Philpott & Oates, 2017; Sahin & Yenel, 2021)	(Flores, Bailey, & Mortera, 2021)	
Escuela	Actividades	Búsqueda del desarrollo	Establecimiento de reformas	Proveer entornos y soporte necesario	Enfoque de resultados a partir del análisis de datos	Cambio y mejora organizacional
	Artículos asociados	Schaap, & de Bruijin (2018) (AE15)	Wan, 2020	Zulu, & Mukeredzi, 2021	Philpott. & Oates, 2017	Kalkan, 2016; Flores, Bailey, & Mortera, 2021

Nota. Elaboración propia.

En resumen, respecto a los aspectos vinculados al concepto de CPA, se puede indicar la presencia de tres perspectivas. La primera, la estructural, resalta las diversas denominaciones que han recibido las CPA en las investigaciones revisadas, la caracterización comunitaria de la organización escolar que promueve, así como los beneficios propios derivados de este proceso. La segunda, la de actividad desempeñada, se relaciona con las actividades de gestión, aprendizaje y didáctica que se desarrolla en la escuela cuando opera como una CPA. Finalmente, la perspectiva del objetivo a alcanzar se enfoca exclusivamente en las metas a nivel de estudiantes, comunidad y organización que busca alcanzar las CPA al implementarse en una institución educativa.

3.3. RASGOS PARTICULARES DE LAS CPA

En referencia a los rasgos particulares de las CPA, las investigaciones utilizan diversas denominaciones para referirse a las mismas. Dentro de estas denominaciones destacan, sobre todo— debido al número de coincidencias en las producciones — aquellas que usan el término características, como las que utilizan la palabra dimensiones. Respecto de las características, la tabla 5 sistematiza todas las investigaciones que hacen referencia al término para particularizar las CPA (Flores, Bailey y Torres, 2021; Kassab & Huson, 2020; Huijboom et al., 2021; Huijboom et al., 2020; Wna, 2020; Prenger et al., 2019; Fossoy & Olav, 2016; Nielsen & Lockhart, 2020; Zulu & Mukeredzi, 2021; Philpott & Oates, 2017a, Philpott & Oates, 2017b; Agsonsua & Prasertphorn, 2020; Antinluoma et al., 2018; Terry et al., 2018; Guerrero et al., 2017; Moulakdi & Bouchamma, 2020), y al mismo tiempo trata de establecer aspectos en común. De esta forma, el primer aspecto viene dado por las Ideas rectoras, las cuales hacen referencia a elementos compartidos entre los miembros de la organización educativa como las metas, visiones, estándares, significados, responsabilidades y enfoques, como por ejemplo el ligado al aprendizaje de los estudiantes y el relacionado al aprendizaje continuo docente. Un segundo aspecto se vincula con la Naturaleza del liderazgo, donde se especifica la presencia de uno de tipo compartido, así como, acciones de facilitación y soporte asociadas, de la misma manera que autonomía individual y colectiva. Por su parte la Naturaleza del aprendizaje, evidencia que las CPA se caracterizan por desarrollar un aprendizaje individual y grupal, interno y externo, como colectivo y continuo, además hace notar que en la comunidad se desarrolla la reflexión y el pensamiento crítico, la investigación e indagación, la retroalimentación, la experimentación, la creatividad, la resolución de problemas, además de la puesta en acción de actividades estructuradas y guiadas con relación a la práctica. Otro aspecto, la Naturaleza de la comunidad, pone en evidencia la particularidad de la comunidad que se establece a partir de una CPA, evidenciándose así una latente colaboración entre pares, interacción, apertura y cohesión, diálogo reflexivo, desprivatización de la práctica, así como confianza, respeto y soporte mutuo entre todos los miembros. Finalmente, las Condiciones y disposiciones especifican que en las CPA se establecen relaciones internas y externas, se promueve una membresía inclusiva, se evidencia apertura, redes y asociaciones, se cuentan con tiempos y espacios necesarios para sostener reuniones de colaboración, y existe disposición de recursos materiales para dichas actividades.

Tabla 5. Rasgos particulares de las CPA: Aspectos en común asociados a la Denominación Características

CARACTERÍSTICAS	ARTÍCULOS									
	Flores, Bailey y Torres, 2021	Kassab, & Huson, 2020	Huijboom et al., 2021; Johannesson, 2020	Wan, 2020;	Prenger et al., 2019	Fossay, & Olav, 2016; Nielsen, & Lockhart, 2020; Zulu, & Mukeredzi, 2021; Philpott & Oates, 2017a	Prenger et al., 2019	Terry et al., 2018	Guerrero et al., 2017; Gutman, 2021	Moulakdi & Bouchamma, 2020
Metas y visiones comunes	Visión común	Visión compartida	Visión y valores compartidos	Metas compartidas	Visión y valores compartidos				Visión compartida, valores y estándares comunes	
Significados compartidos					Responsabilidad colectiva / compartida					
Ideas rectoras		Enfoque compartido sobre el aprendizaje de los estudiantes	Responsabilidad compartida colectiva				Foco en el aprendizaje de los estudiantes		Orientación en común hacia el aprendizaje de los estudiantes	
		Enfoque compartido sobre el aprendizaje continuo docente								
		Liderazgo	Liderazgo compartido			Liderazgo		Liderazgo compartido		
		Facilitación de grupos dinámicos								
Naturaleza del liderazgo		Autonomía individual y colectiva					Autoridad del maestro	Acciones de facilitación y soporte		

Aprendizaje colectivo		Búsqueda de aprendizaje mutuo interno y externo	Reflexión	Aprendizaje individual y grupal	Promoción del aprendizaje individual y grupal	Aprendizaje docente continuo	Aprendizaje colectivo	
		Alta motivación por el aprendizaje continuo						
Aprendizaje colectivo			Dar y recibir retroalimentación		Reflexión e investigación			
		Creatividad y resolución de problemas	Experimentación					
Aprendizaje colectivo					Indagación profesional colectiva			
								Actividades estructuradas y guiadas con relación a la práctica
Aprendizaje colectivo		Pensamiento crítico						

Naturaleza del aprendizaje

En relación a las dimensiones, la tabla 6 presenta todas las investigaciones que usan el término para detallar las CPA (Ahn, 2017; Sergi et al., 2018; Wan, 2020; Krogstad & Berit, 2020; Vanblaere & Devos, 2017; Aparicio y Sepúlveda, 2018; Anchunda, 2021; Rojas y Sánchez, 2021; Rivera y Ledesma, 2021; Mei & Abdull, 2021) como también los aspectos en común presentes alrededor de las producciones. En primer lugar, el aspecto visión, misión, valores y creencias orientadas a una responsabilidad colectiva enfocada en el aprendizaje de los estudiantes, hace notar que las CPA en la organización educativa se construye, declara, facilita y comparte una visión, misión, valores, creencias y responsabilidades que están orientadas específicamente al aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, el liderazgo compartido en la comunidad y soporte de la gestión orientado a la mejora continua pone en evidencia que: “power, authority, and decision making are distributed across the community” (Wna, 2020), y que el director muestra compromiso y soporte en estos espacios al desarrollar el capital humano, apoyar el aprendizaje de los docentes, buscar el desarrollo de sus competencias, y promover una evaluación y sostenimiento de las CPA, que en su organización se establezcan.

Con relación a la práctica y comportamiento profesional compartido orientado al aprendizaje, se evidencia que la comunidad que se establece en las CPA desarrolla una práctica compartida entre pares, así como una colaboración enfocada en el aprendizaje. La interacción observada denota que se comparte de forma efectiva la práctica pedagógica y se permite el acceso al aula, lo cual brinda evidencia de una apertura profesional, confianza y entendimiento entre los docentes. En lo que respecta al aprendizaje profesional individual y colectivo orientado a la indagación, el diálogo reflexivo y la generación de conocimiento, se admira que existe habilidad entre los miembros de la institución para crear y expandir su conocimiento, lo cual se refleja en la constante promoción del aprendizaje profesional individual y colectivo, la indagación profesional reflexiva, el diálogo reflexivo, y una latente cultura de innovación.

Por último, las condiciones relacionales y estructurales de soporte, hacen referencia a dos aspectos de sostén para asegurar la presencia y desarrollo de las demás dimensiones, por un lado, se tienen las condiciones estructurales que incluyen apertura, redes y asociaciones, alianzas estratégicas con *stakeholders* como son padres de familia o grupos de expertos, cercanía física, estructuras para la comunicación, tiempo para encuentros y discusiones, y la correspondiente – y continua – optimización de estructuras y recursos. Por otro lado, se cuenta con las condiciones relacionales entre los individuos de la organización educativa como son: la confianza, entendimiento, respeto, cuidado y soporte mutuo, la apertura para la mejora, el liderazgo y apoyo, presencia de habilidades cognitivas, empoderamiento, y roles de enseñanza interdependientes.

Tabla 6. Rasgos particulares de las CPA: Aspectos en común asociados a la Denominación Dimensiones

DIMENSIONES	ARTÍCULOS									
	Wan, 2020	Ahn, 2017; Sergi et al., 2018; Wan, 2020	Wan, 2020; Johannesson, 2020; Malpica, y Navareño, 2018; Viharadevar, Thornton, K. & Cherrington, 2019	Vanhaere, & Devos, 2018; Vanhaere & Devos, 2017	Ismail, Ishak, & Kamaruddin, (2021a)	Aparticio y Sepúlveda, 2018	Anchunda, 2021	Rojas y Sánchez, 2021; Rivera y Ledesma, 2021; Gutman, 2021	Mei & Abdull, 2021; Johannesson, 2020	
Visión, misión, valores y creencias orientadas a una responsabilidad colectiva enfocada en el aprendizaje de los estudiantes	Visión, valores y creencias compartidas	Visión y valores compartidos	Visión y valores compartidos	Visiones, misiones y valores (construcción, declaración clara, facilitación de la comunicación)	Valores y normas compartidas	Responsabilidad colectiva	Visión y valores compartidos	Visión y normas compartidas		
			Responsabilidad colectiva		Foco en el aprendizaje de los estudiantes					
	Liderazgo compartido y de soporte	Liderazgo compartido y de soporte	Liderazgo y gestión de la CPA	Liderazgo profesional (aprendizaje) distribuido		Liderazgo compartido	Liderazgo compartido y de soporte	Compromiso y soporte del director		
			Evaluación y sostenimiento de la CPA							
Liderazgo compartido en la comunidad y soporte de la gestión orientado a la mejora continua				Desarrollo del capital humano						
				Apoyo del aprendizaje de los docentes						
				Desarrollo de la competencia de los docentes						

Práctica y comportamiento profesional compartido orientado al aprendizaje	Práctica compartida entre pares	Práctica personal compartida	Colaboración enfocada en el aprendizaje	Interacciones esperadas en una fuerte CPA	Cultura colectiva y colaborativa Colaboración continua	Colaboración Interacciones entre profesores	Práctica profesional compartida	Entendimiento y confianza en el trabajo colegiado
				Compartir la práctica pedagógica y permitir el acceso al aula	Formas efectivas de compartir	Apertura profesional		
Aprendizaje profesional individual y colectivo orientado a la indagación, el diálogo reflexivo y la generación de conocimiento	Aprendizaje colectivo	Aprendizaje colectivo y su aplicación	Aprendizaje profesional individual y colectivo	Habilidad de los individuos para crear y expandir su conocimiento	Comportamiento colectivo		Aprendizaje colectivo y aplicado	Aprendizaje colaborativo
			Promoción del aprendizaje profesional individual y colectivo	Aprendizaje y colaboración como equipo	Equipo CPA		Aprendizaje compartido	
				Diálogo reflexivo	Diálogo reflexivo	Diálogo reflexivo	Conversación reflexiva	Diálogo reflexivo
			Indagación profesional reflexiva		Cultura de innovación			Indagación colectiva

Condiciones relacionales y estructurales de soporte	Condiciones relacionales de soporte	Condiciones de soporte	Confianza, respeto y soporte mutuo	Condiciones culturales y estructurales	Relación entre individuos	Apertura para mejorar	Relaciones de cuidado	Condiciones de apoyo	Entendimiento y confianza en el trabajo colegiado
						Confianza y respeto			
	Condiciones estructurales de soporte	Apertura, redes y asociaciones	Asociaciones inclusivas		Alianzas estratégicas con stakeholders	Relación con padres y familias	Habilidades cognitivas		Sistema de soporte externo
					Relación entre grupos de expertos		Cercanía física		
							Roles de enseñanza interdependientes		
							Profesores empoderados		
			Optimización de estructuras y recursos				Estructuras para la comunicación		Soporte estructural
							Tiempo para encuentros y discusiones		

Nota. Elaboración propia.

Por último, cabe precisar que algunos de los artículos revisados usaron términos diferentes a características y dimensiones para denominar los rasgos particulares de las CPA. Entre dichos términos tenemos: atributos definitorios, componentes, fundamentos, factores, variables, entre otros (Feldman & Schechter, 2017; Kuehl & Tech, 2018; Antinluoma et al., 2018; Vanblaere & Devos, 2017; Abbot et al., 2018; AD09, Agsonsua, & Prasertphorn, 2020; Zulu & Mukeredzi, 2021; Sahin & Yenel, 2021; Antinluoma et al., 2021; Luyten & Bazo, 2019; Guerra et al., 2020). Cabe indicar también que, en el deseo de realizar una sistematización y hallar aspectos en común de los mismos, se procedió a agruparlos en la tabla 7. De esta forma se puede indicar que, según estas producciones, las CPA presentan cinco aspectos como son: la Visión, valores, normas y creencias enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes; el Liderazgo compartido y de soporte; la Práctica compartida y colaborativa; el Aprendizaje individual y colectivo intencional y su aplicación; y las Condiciones de soporte estructurales y relacionales.

Tabla 7. Rasgos particulares de las CPA: Aspectos en común asociados a las Denominaciones Variadas

VARIADAS		ARTÍCULOS											
Visión, valores, normas y creencias enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes	Visión y valores compartidos	Creencias, valores y visión compartida	Valores compartidos	Visión y valores compartidos	Visión y valores compartidos	Creencias, valores, visión y normas compartidas	Enfoque en el aprendizaje de los estudiantes	Enfoque colectivo en el aprendizaje de los estudiantes					Conformación explícita o implícita respecto a los principios y valores
Liderazgo compartido y de soporte	Liderazgo compartido y de soporte	Liderazgo compartido y de soporte	Liderazgo distribuido	Liderazgo compartido y profesional	Liderazgo compartido y de soporte	Cultura de colaboración	Actividad colaborativa	Políticas y evaluación	Toma de decisiones				
Práctica compartida y colaborativa	Práctica individual compartida	Práctica personal compartida	Cultura escolar colaborativa	Colaboración	Práctica individual compartida	Cultura de colaboración derivatizada, compartida	Relaciones colegiadas, membresía inclusiva	Desprivatización de la práctica	Interacciones colegiadas, colaborativas y sostenidas	Cooperación y consulta entre docentes	Consenso	Desprivatización respecto a la práctica pedagógica	Co-construcción

Aprendizaje individual y colectivo intencional y su aplicación	Aprendizaje colectivo y su aplicación				Actividades de aprendizaje colectivo	Aprendizaje grupal, individual y crecimiento profesional				
	Aprendizaje colectivo intencional y su aplicación				Reflexión	Práctica reflexiva, diálogo reflexivo, indagación colectiva, indagación profesional reflexiva, práctica derivatizada	Diálogo reflexivo			Postura de indagación
Condiciones de soporte estructurales y relacionales	Aprendizaje colectivo y su aplicación					Mejora continua y orientación a resultados				
	Aprendizaje colectivo intencional y su aplicación					Orientación a la acción y la experimentación				
Condiciones de soporte estructurales y relacionales	Aprendizaje colectivo y su aplicación					Condiciones organizacionales y de soporte				
	Aprendizaje colectivo intencional y su aplicación				Condiciones de soporte a nivel de relaciones y estructura	Cultura de confianza, respeto y relaciones de soporte				
					Cultura escolar de soporte	Soporte y obligación mutua				

Nota. Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

A partir de los artículos revisados, se han establecido tres perspectivas comunes con relación al concepto de las CPA. En primer lugar, la perspectiva estructural implica que las CPA se presentan como un diseño con diversas denominaciones (ciclo de adquisición, espacios mancomunados, etc.) que busca promover en la organización educativa una caracterización comunitaria que implique el desarrollo de procesos como la colaboración, el soporte emocional, discusión, formación y crecimiento conjunto, entre otros. Todo esto con el propósito de facilitar el aprendizaje que lleve a la adquisición de nuevos conocimientos, mejora de las prácticas pedagógicas, cambio y mejora educativa, mejora de los aprendizajes de los estudiantes y mejora de la capacidad de la organización escolar.

Por su parte, la perspectiva de la actividad desempeñada define a las CPA desde las acciones desarrolladas en la institución teniendo en cuenta diversos aspectos. Así, desde el aspecto gestión, se desarrollan el análisis y resolución de problemas, la participación en la toma de decisiones, la búsqueda de medios internos y externos, y la realización de cambios. Desde el aspecto aprendizaje se establecen la indagación colectiva, el compartir e interrogar ideas, el diálogo reflexivo y el trabajo y aprendizaje conjunto. Finalmente, respecto al aspecto didáctico, se hace una planificación conjunta de objetivos de aprendizaje, se evalúa el progreso, se reflexiona y mejora la práctica, y se explora y mejora continuamente las áreas de enseñanza-aprendizaje.

Por último, la perspectiva del objetivo a alcanzar refiere que las CPA son definidas tomando en consideración la meta que persiguen, sea a nivel de estudiantes, en lo que refiere a mejora de aprendizajes y alcance de logros; a nivel de la comunidad, buscando fines como la mejora continua o el desarrollo de una cultura de aprendizaje y colaboración; y, a nivel de escuela, estableciendo reformas o buscando el cambio y mejora organizacional, por ejemplo.

En relación con los rasgos particulares de las CPA, es importante establecer un comparativo general entre los planteamientos de sistematización de los rasgos particulares de las CPA desarrollados en las producciones revisadas (características, dimensiones, y denominaciones variadas) con el propósito de establecer generalizaciones. Se puede indicar que, a partir de las similitudes halladas entre los planteamientos, se concretan 5 componentes generales que engloban los diferentes aspectos de rasgos particulares de las CPA. Siguiendo este planteamiento, se tiene el componente Visión rectora, que describe una visión, misión, valores, normas y creencias enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes; el componente Liderazgo, que describe el mismo en la CPA como compartido entre los miembros, y de soporte, desde la parte de gestión; el componente Práctica, que refiere que la CPA en la organización educativa se comporta como una comunidad donde la práctica es compartida y colaborativa; el componente Aprendizaje, que caracteriza este en la institución como profesional y aplicado, dado de forma individual y colectiva, y que se orienta a la indagación, diálogo reflexivo y la generación de conocimiento; y finalmente el componente Condiciones de soporte, que describe la presencia de factores estructurales y relacionales que sirven de base para los componentes restantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbot, M., Lee, K. & Rossiter, M. (2018). Evaluating the effectiveness and functionality of professional learning communities in adult ESL programs. *TESL Canada Journal*, 35(2), 1-25. <https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1303>
- Agsonsua, P. & Prasertphorn, V. (2020). *Development of faculty of education of Northeastern University through professional learning community process* (EJ277907). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1277907>
- Ahn, J. (2017). *Taking a step to identify how to create professional learning communities—Report of a case study of a Korean public high school on how to create and sustain a school-based teacher professional learning community* (EJ1124778). ERIC. <https://eric.ed.gov/?q=EJ1124778&id=EJ1124778>
- Alhanachi, S., de Meijer, L. & Severiens, S. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities: A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, (105), 1-11. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035520318048>
- Anchunda, H. (2021). A teacher development model based on coaching and professional learning community (PLC) to enhance foreign teachers' effective teaching ability in Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, (42), 932-939. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/255752>
- Antinluoma, M., Homaki, L., Lahti, P. & Toom, A. (2018). *Schools as professional learning communities* (EJ1185915). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185915>
- Antinluoma, M., Llomaki, L. & Toom, A. (2021). Practices of professional learning communities. *Frontiers in Education*, 6, 1-14. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/practices-of-professional-learning-communities>
- Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2018). Análisis del modelo de comunidades profesionales de aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(3), 55-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017816>
- Bedford, L. (2018). *Using social media as a platform for a virtual professional learning community* (EJ228870). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1228870>
- Benet, M., Zafra, S. y Quintero, S. (2015). La revisión sistemática de la literatura científica y la necesidad de visualizar los resultados de las investigaciones. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 7(1), 101-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751487013>
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Conferencia en el XIII Congreso de UECO (Unión Española de Cooperativas de Enseñanza). https://www.researchgate.net/publication/286060811_Otra_alternativa_de_innovacion_las_comunidades_profesionales_de_aprendizaje
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M., Palacios, P., Noguiera, A., Suckel, M. y Peri, A. (2021). Comunidades de aprendizaje profesional docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos XLVII*, (3), 141-165. <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/6606>
- Chen, L. (2020). A historical review of professional learning communities in China (1949-2019): some implications for collaborative teacher professional development. *Asian Pacific Journal of Education*, 40(3), 373-385. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02188791.2020.1717439>
- Coenen, L., Schelfhout, W. & Hondeghem, A. (2021). *Networked professional learning communities as means to flemish secondary school leaders' professional learning and Well-Being* (EJ1314664). ERIC. <https://eric.ed.gov/?q=Coenen&id=EJ1314664>
- Czerwonogora, A. & Rodés, V. (2019). PRAXIS: Open educational practices and open science to face the challenges of critical educational action research (EJ1251297). ERIC. <https://eric.ed.gov/?q=Czerwonogora&id=EJ1251297>

- Feldman, N. & Schechter, C. (2017). *Exploring the professional learning community in a special education school serving pupils with autism* (EJ1237130). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1237130>
- Flores, M., Bailey, J. y Mortera, L. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: Explorando su desarrollo. *EDUCACIÓN, XXI, 24*(2), 283-304. <https://www.redalyc.org/journal/706/70666930012/>
- Flores, M., Bailey, J. y Torres, C. (2021). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electrónica Educare, 25*(1), 1-22. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/11538>
- Fossoy, I. & Olav, F. (2016). *Training master's thesis supervisors within a professional learning community* (EJ1118723). ERIC. <https://eric.ed.gov/?q=EJ1118723&id=EJ1118723>
- Goodyear, V., Parker, M. & Casey, A. (2019). Social media and teacher professional learning communities. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(5), 421-433. https://repository.lboro.ac.uk/articles/journal_contribution/Social_media_and_teacher_professional_learning_communities/9612998
- Guerra, P., Rodriguez, M. y Zañartu, C. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje en educación parvularia en Chile. *Cadernos de Pesquisa, 50*(177), 828-844. <https://www.scielo.br/j/cp/a/GTTVwXkbH66CPwx8ZFJ565K/?lang=es>
- Guerrero, C., Shahnazarian, A. & Brown, M. (2017). *Queer(y)ing culture through professional learning communities: A reimagining of culturally relevant and responsive pedagogy* (EJ1143356). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1143356>
- Gutman, M. (2021). Leading a professional learning community for teacher educators: inquiry into college principals' motives and challenges. *Teacher Development, 25*(3), 263-277. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13664530.2021.1901772?journalCode=rtde20>
- Hernández, G. y Castillo, S. (2017). Adquisición de las competencias específicas, mediante una docencia centrada en comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(15), 1-27. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/295>
- Huijboom, F., Van, P., Rusman, E. & Vermeulen, M. (2020). How to enhance teachers' professional learning by stimulating the development of professional learning communities: operationalizing a comprehensive PLC concept for assessing its development in everyday educational practice. *Professional Development in Education, 46*(5), 751-769. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2019.1634630>
- Huijboom, F., Van Meeuwen, P., Rusman, E. & Vermeulen, M. (2021). Keeping track of development of professional learning communities in schools: The construction of two qualitative classifications instruments. *Professional Development in Education, 47*(4), 667-683. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2020.1731571>
- Ismail, K., Ishak, R. & Kamaruddin, S. (2021a). Development of professional learning communities model using Fuzzy Delphi approach. *TEM Journal, 10*(2), 872-878. https://www.temjournal.com/content/102/TEMJournalMay2021_872_878.pdf
- _____. (2021b). Validating professional learning communities practice model in a Malaysian context. *European Journal of Educational Research, 11*(1), 393-402. https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_11_1_393.pdf
- Johannesson, P. (2020). Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. *Educational Action Research, 1-16*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2020.1854100>
- Kalkan, F. (2016). *Relationship between professional learning community, bureaucratic structure and organizational trust in primary education schools* (EJ1115085). ERIC. <https://eric.ed.gov/?q=EJ1115085&id=EJ1115085>
- Kassab, S. & Huson, A. (2020). *The future role of vocational education teachers in the professional learning communities in public schools from the perspective of principals and academic supervisors in Jordan* (EJ1270795). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1270795>

- Krichesky, G. y Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *ICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55118790005.pdf>
- Krichesky, G. (2013). El desarrollo de las comunidades profesionales de aprendizaje. Procesos y factores de cambio para la mejora de las escuelas. [Tesis para optar por el grado de Doctor en Educación]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://1library.co/document/qv9054ly-el-desarrollo-de-las-comunidades-profesionales-de-aprendizaje-procesos-y-factores-de-cambio-para-la-mejora-de-las-escuelas.html>
- Krogstad, M. & Berit, A. (2020). Developing leadership by participating in principal professional learning communities (PPLCs) and the added value of transnational collaboration. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 485-516. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1323990>
- Kuehl, R. & Tech, V. (2018). *Using professional learning communities to advance preservice teachers' understanding of differentiation within writing instruction* (EJ1174735). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1174735>
- Lee, S. (2020). Analysis of the effect of school organizational culture and professional learning communities on teacher efficacy. *Integration of Education*, 24(2), 206-217. <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/20-2/03.pdf>
- Little, J. (1990). Teachers as colleagues. En A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures*, (p. 165-193). Falmer Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED333064>
- López, E., García, F. y García, S. (2016). Atributos de la organización que aprende: *Una revisión de la literatura*. *Revista Internacional de Organizaciones*, (16), 59-81. https://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/202
- Luna, G. y Cano, A. (2018). Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 18(7), 165-181. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6791104.pdf>
- Luyten, H. & Bazo, M. (2019). Transformational leadership, professional learning communities, teacher learning and learner centered teaching practices; evidence on their interrelations in Mozambican primary education. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 14-31. https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/84392109/Transformational_Leadership_changes_accepted_September_2018.pdf
- Malpica, F. y Navareño, P. (2018). Innovación pedagógica reflexiva en comunidades profesionales de aprendizaje y su impacto en la formación docente institucional. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 14-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6704383>
- Mei, T. & Abdull, O. (2021). *An analysis on the implementation of professional learning communities in Malaysian Secondary Schools* (EJ1291072). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1291072>
- Mellroth, E. & Bergwall, A. (2021). *Task design for differentiated instruction in mixed-ability mathematics classrooms: manifestations of contradictions in a professional learning community* (EJ1321055). ERIC. <https://eric.ed.gov/?q=Mellroth&id=EJ1321055>
- Mendoza, D., Cejas, M., Navarro, M., Flores, E. y Castillo, K. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. *Uniciencia*, 35(2), 1-18. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7871585.pdf>
- Mingsiritham, K., Chanyawudhiwan, G. & Paiwithayasiritham, C. (2020). Factor analysis of smart social media technology to promote professional learning communities for teachers. *IJIM*, 14(20), 165-173. <https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/17253>
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 171-189. https://www.researchgate.net/publication/291388510_Desarrollo_profesional_docente_en_el_discurso_de_los_organismos_internacionales

- Moosa, V., Salleh, S. & Hamid, L. (2020). Professional learning communities assessment - revised: A measure of schools as learning organizations. *Pertanika Journals Social Sciences & Humanities*, 28(4), 3047-3068. [http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2028%20\(4\)%20Dec.%202020/31%20JSSH-4693-2019.pdf](http://www.pertanika.upm.edu.my/resources/files/Pertanika%20PAPERS/JSSH%20Vol.%2028%20(4)%20Dec.%202020/31%20JSSH-4693-2019.pdf)
- Morales, S. y Morales, O. (2020). Viabilidad de comunidades profesionales de aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. *Educación y Educadores*, 23(1), 91-112. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9736>
- Moulakdi, A. & Bouchamma, Y. (2020). *Elementary schools working as professional learning communities: Effects on student learning* (EJ1254654). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1254654>
- Mu, M., Liang, W., Lu, L. & Huang, D. (2018). Building pedagogical content knowledge within professional learning communities: An approach to counteracting regional education inequality. *Teacher and Teacher Education*, 73, 24-34. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17316669>
- Muñoz, K. (2020). *Características principales de las comunidades profesionales de aprendizaje presentes en un establecimiento educativo en un contexto vulnerable: Un estudio de caso*. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en Dirección y Liderazgo Educacional]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/52718>
- Murillo, J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-22. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110206.pdf>
- Nielsen, C. & Lockhart, A. (2020). *Using a professional learning community framework to assist early field experience students as they move from teacher candidate to teacher* (EJ1261514). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1261514>
- Philpott, C. & Oates, C. (2017a). Professional Learning Communities as drivers of educational change: the case of Learning Rounds. *Journal of Educational Change*, 18(2), 209-234. <https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/2711/>
- _____. (2017b). Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us? *Professional Development in Education*, 43(3), 318-333. <https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/2556/2/Teacher%20Agency%20and%20Professional%20Learning%20Communities%3B%20what%20can%20Learning%20Rounds%20in%20Scotland%20teach%20us.pdf>
- Prenger, R., Poortman, C. & Handelzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0022487117753574>
- PUCP (2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://cdn02.pucp.edu.pe/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>
- Rivera, N. y Ledesma, M. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en un contexto remoto por emergencia sanitaria. *Revista sobre Educación y Sociedad*, 17(1), 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8083936>
- Rojas, J. y Sánchez, A. (2020). Las comunidades profesionales de aprendizaje. El caso de una institución educativa privada del distrito de San Isidro. *Entramados*, 8(9), 48-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7968530>
- Sahin, F. & Yenel, K. (2021). *Relationship between enabling school structure, teachers' social networking intentions and professional learning communities* (EJ1317216). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1317216>
- Sergi, J., Chance, J., Pannell, S. & Wells, P. (2018). *A system-Wide, collaborative, purposeful, and sustainable distributed leadership plan utilizing teacher leaders to facilitate professional learning communities* (EJ1207956). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1207956>

- Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink, H., Van Der, A., Zuiker, I., Zwart, R. & Meijer, P. (2018). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 45(5), 814-831. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2018.1547781>
- Schaap, H. & de Bruijin, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environ Res*, (21), 109-134. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-017-9244-y>
- Song, K. & Choi, J. (2017). *Structural analysis of factors that influence professional learning communities in Korean elementary schools* (EJ1156317). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1156317>
- Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities. En C. Brown (Ed.), *Leading evidence use in schools* (54-72). IOE Press. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10043776/1/Stoll%20PLC%20chapter%20in%20Brown%20evidence%20book%202015.pdf>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the Literature. *Journal of Educational Change*, (7), 221-258. https://www.researchgate.net/publication/226457350_Professional_Learning_Communities_A_Review_of_the_Literature (Añadido)
- Tayag, J. (2020). Professional learning communities in schools: Challenges and opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1529-1534. https://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=9066
- Terry, L., Zafonte, M. & Elliot, S. (2018). *Interdisciplinary professional learning communities: Support for faculty teaching blended learning* (EJ1199424). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1199424>
- Van, R., Lesterhuis, M., Verhavert, S., Bouwer, R., Vanhoof, J., Van, P. & De Maeyer, S. (2019). Encouraging professional learning communities to increase the shared consensus in writing assessments: the added value of comparative judgment. *Journal of Professional Capital and Community*, 1-18. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JPCCC-08-2018-0021/full/html>
- Vanblaere, B. & Devos, G. (2018). The role of departmental leadership for professional learning communities. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 85-114. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013161X17718023>
- Vijayadevar, S., Thornton, K. & Cherrington, S. (2019). Professional learning communities: Enhancing collaborative leadership in Singapore early childhood settings. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(1), 79-92. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1463949119833578>
- Wan, S. (2020). *Unpacking the relationship between teachers' perceptions of professional learning communities and differentiated instruction practice* (EJ1280211). ERIC. <https://eric.ed.gov/?q=PLC&ff1=subTeacher+Attitudes&id=EJ1280211>
- Wen, Q. & Zhang, H. (2020). Building professional learning communities of foreign language teachers in higher education. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, (84), 1-12. <https://recyt.fecyt.es/index.php/CLAC/article/view/86999>
- Zahedi, S., Bryant, C., Iyer, A. & Jaffer, R. (2021). Professional learning communities at a primary school and secondary school network in India. *Asia Pacific Education Review*, (22), 291-303. https://www.researchgate.net/publication/348553498_Professional_learning_communities_at_a_primary_and_secondary_school_network_in_India
- Zulu, F. & Mukeredzi, T. (2021). *A case study of two teachers learning communities in KwaZulu-Natal, South Africa* (EJ1314645). ERIC. <https://eric.ed.gov/?q=Bongiwe&id=EJ1314645>

INVESTIGACIONES

Desarrollo del lenguaje gestual en la infancia: ¿cómo se aborda en los lineamientos propuestos en documentos que rigen la educación parvularia en Chile?

Development of gestural language in childhood:
how is it addressed in the guidelines proposed in documents
that control kindergarten education in Chile?

Lorena Díaz-Galaz^{a, b, 1}

^a CIPEF, Universidad Finis Terrae, Chile.
ldiaz@uft.cl

^b Universidad Americana de Europa (UNADE)

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la suficiencia y pertinencia de los saberes, competencias, habilidades y orientaciones pedagógicas para la implementación del gesto en las interacciones con infantes, otorgados en tres documentos ministeriales que velan por la calidad de la educación en Chile. Se extrajo de estos documentos los lineamientos otorgados que dan cuenta del uso del lenguaje gestual y se analizaron con distintas fuentes. Los resultados señalan que estos lineamientos, si bien son pertinentes no son suficientes para determinar que los educadores en formación y ejercicio profesional puedan incluirlos en sus interacciones. A partir de estos resultados, se concluye que las instituciones a cargo de la Formación Inicial Docente, deben garantizar los lineamientos mínimos otorgados por el Ministerio de Educación. Aportando a esta necesidad, este estudio proporciona algunas sugerencias de investigaciones y estrategias para la implementación del lenguaje gestual en las interacciones con infantes.

Palabras clave: interacción, gestos, documentos públicos, educación inicial.

ABSTRACT

This article aims to analyze the sufficiency and relevance of the knowledge, competence, skills and pedagogical guidelines for the implementation of the gesture in interactions with infants, given in three ministerial documents that ensure the quality of education in Chile. Of the documents were extracted the given guidelines that give an account of gestural language and were analyzed with different sources. The results point out that, although they are appropriate, they are not enough to determine that educators in training and professional educators can implement them in their interactions. Based on these results, it is concluded that the institutions in charge of the initial teacher education must guarantee the minimal guidelines given from the ministry of education. To contribute to this necessity, this research provides suggestions of research and strategies for the implementation of gestural language in interactions with infants.

Key words: interaction, gestures, public documents, initial education.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7439-4346>

1. INTRODUCCIÓN

La utilización de los gestos en las interacciones con infantes es un ámbito de investigación cada vez más relevante en educación inicial. En este sentido, Acredolo y Goodwyn (2010), presentaron evidencias de los beneficios del uso de gestos en la interacción con bebés desde los 9 a 30 meses de edad en los ámbitos cognitivo, emocional y lenguaje. En Chile, Farkas (2007a), realizó un estudio de caso que obtuvo similares resultados. Además, en un estudio longitudinal Farkas y Peña (2006), midieron el incremento del lenguaje oral en un grupo de niños expuestos a gestos en interacciones versus el grupo control no expuesto, evidenciando diferencias consistentes que beneficiaban a los infantes intervenidos. Un estudio más reciente, obtuvo análogos resultados en niños con síndrome de Down, en el cual las madres fueron capacitadas en el uso de gestos para interactuar con sus hijos (Linn et al., 2019). Estos estudios, usaron un programa de entrenamiento específico sobre el uso de gestos para interactuar con infantes, denominado Baby Signs y sus participantes presentaron progresos en las distintas áreas de desarrollo y aprendizaje. En el ámbito internacional, los estudios concuerdan con los beneficios del uso de gestos en las interacciones para el desarrollo integral y aumento del lenguaje oral en niños y niñas, a pesar de no usar un programa específico de entrenamiento (Barros et al., 2020; Burkhardt-Reed et al., 2021; Chen, 2010; Rowe et al., 2008).

Pero, ¿qué ocurre en Chile, principalmente en educación inicial y específicamente en los niveles salas cunas. Lamentablemente, para los niveles salas cunas de educación parvularia, no encontramos investigaciones sobre las interacciones que implementan educadores no entrenados a través de algún programa específico de lenguaje gestual. Tampoco, investigaciones sobre cómo se aborda este contenido disciplinar en la formación de educadores de párvulos, ni sobre la pertinencia y suficiencia de los lineamientos entregados por el Ministerio a las instituciones formadoras y educadores en ejercicio profesional.

A partir de estos antecedentes, analizamos los lineamientos respecto del uso de gestos otorgados por el Ministerio de Educación tanto para educadores en formación como para los educadores en ejercicio profesional, que nos permita dar respuestas a estas interrogantes: ¿son suficientes los saberes propuestos para adquirir los conocimientos disciplinares necesarios?, ¿los desempeños descritos son contundentes y claros para implementar en el ejercicio profesional?, ¿son suficientes y pertinentes las orientaciones pedagógicas que emergen del marco curricular?. Las respuestas a estas interrogantes, permitirá nutrir el curriculum en la Formación Inicial Docente (FID), entregar herramientas a educadores en formación y en ejercicio profesional y crear nuevas políticas públicas para la implementación del gesto en las interacciones.

2. ANÁLISIS DOCUMENTOS PÚBLICOS

Para el análisis de los tres documentos ministeriales se extrajeron los saberes, competencias, habilidades y orientaciones pedagógicas que involucran el tópico gesto. Cada párrafo extraído, presenta de manera explícita lo que se espera de los educadores de párvulos en formación y ejercicio profesional. Estos documentos, como partes de la política pública, aseguran los aprendizajes de calidad para todos los niños y niñas de Chile, de ahí su relevancia de considerar en las investigaciones.

El primer documento corresponde al publicado por el Ministerio de Educación, MINEDUC, dirigido a las instituciones encargadas de la FID, los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (2012). El segundo corresponde al documento oficial que enmarca la calidad de las prácticas pedagógicas del profesional que se desempeña en este nivel educativo, el Marco para la Buena Enseñanza Educación Parvularia, MBE EP (2019) y, por último, el marco curricular vigente, las Bases Curriculares para Educación Parvularia, BCEP, (2018), que otorga orientaciones pedagógicas y propone objetivos de aprendizajes para la educación inicial en Chile.

2.1. ESTÁNDARES ORIENTADORES PARA CARRERAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA

Los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (2012) nacen respondiendo a la necesidad de las instituciones encargadas de la FID de contar con orientaciones en los conocimientos y habilidades tanto pedagógicos como disciplinares que el educador de párvulos debe desarrollar durante su proceso de formación, y la profundidad de éstos para un satisfactorio desempeño de su ejercicio profesional posterior (Ministerio de Educación, 2012). Sin embargo, no son lineamientos obligatorios a seguir, más bien, su fin, es “únicamente orientar respecto de qué se debe lograr, sin aspirar a una especificación de las condiciones y medios por los cuales los estudiantes de Educación Parvularia alcanzarán dichos logros” (Ministerio de Educación, 2012, p. 11).

En su estructura cuenta con dos apartados importantes, el primero, Estándares Pedagógicos, que contempla trece de ellos, los cuales señalan nociones de las competencias que desarrolla el educador en formación, independiente de la disciplina que esté enseñando.

El segundo apartado, detalla ocho Estándares Disciplinarios para la Enseñanza. Estos describen indicadores de las áreas específicas de aprendizaje con conocimientos y habilidades que el educador de párvulos adquiere en su formación, “incluyendo el conocimiento del currículo específico, la comprensión sobre cómo aprenden las niñas y niños cada disciplina, y la capacidad para diseñar, planificar e implementar experiencias de aprendizaje, así como para evaluar y reflexionar acerca de sus logros” (Ministerio de Educación, 2012, p. 12). En cada Estándar Disciplinar se muestra un listado de las nociones teóricas y didácticas para cada área específica de aprendizaje.

En la siguiente tabla se muestra la información del tópico gestos que encontramos en este documento, principalmente, en los Estándares Disciplinarios para la Enseñanza. Destacamos, en primera instancia, que solo en un Estándar Disciplinar se aborda este saber en el cual se menciona una noción teórica y una noción didáctica.

Tabla 1. Saberes del Educador de Párvulos según Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (2012)

Número de estándar	Estándares Disciplinarios	Nociones Teóricas / Nociones Didácticas
5	Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de nociones fundamentales sobre el desarrollo del lenguaje verbal.	Comprender la continuidad e integración entre el desarrollo del lenguaje corporal, gestual, preverbal, verbal y escrito, sus principales mecanismos de adquisición e hitos, y los contextos e interacciones que lo facilitan Manejar estrategias didácticas para promover el desarrollo del lenguaje verbal y en especial el desarrollo del vocabulario, así como las distintas manifestaciones de comunicación inicial, como el lenguaje gestual, corporal y preverbal.

Nota: tabla elaborada con base en Ministerio de Educación, 2012.

En la tabla 1, sobre la noción teórica expuesta, se espera que las instituciones encargadas de la FID de educadores de párvulos, en la asignatura que aborda los saberes relacionados al desarrollo del lenguaje, los educadores en formación, conozcan las distintas formas de interactuar del infante relacionándolas con la etapa de desarrollo, el contexto y sus intereses, tal como lo indica el estándar disciplinar y, comprendan que, dentro de las distintas formas de interactuar, está el gesto como recurso.

En efecto, Romero et al. (2017), fortalecen esta idea señalando, “las intenciones comunicativas tempranas pueden ser expresadas tanto por medio de gestos como de vocalizaciones” (p. 98). Además, antes de pronunciar sus primeras palabras, los niños desarrollan muchas habilidades de comunicación y representación que se ven en el uso de gestos (Stam & Ishino, 2011).

En esta noción teórica, la frase “...interacciones que la facilitan” (Ministerio de Educación, 2012, p. 52), permite abrir un abanico de posibilidades respecto de cómo las instituciones formadoras podrían promover este conocimiento, creando e implementando con sus educadores en formación, interacciones que se caractericen por acompañar el habla con gestos, tan necesario en la comunicación temprana (Burkhardt-Reed et al., 2021).

Con el fin de desarrollar la noción didáctica indicada en la tabla, las instituciones encargadas de la FID, durante las prácticas pedagógicas, pueden promover y guiar el uso de gestos en el discurso pedagógico que el estudiante realiza en el contexto educativo. Treviño et al., (2015) enfatizan que “El discurso pedagógico, en este contexto, se refiere a una construcción social que se realiza en el marco de las interacciones que se dan en las salas de clase” (p. 138).

Entendiendo que esta construcción social incluye al otro, a los infantes, con sus “distintas manifestaciones de comunicación inicial” (Ministerio de Educación, 2012, p. 53), el discurso o las interacciones, no se limitan a la presencia o no del lenguaje oral, es decir, pueden y deben acompañarse del gesto, cuando el desarrollo del párvulo justifique su uso, siendo esta forma de comunicar familiar para los infantes y esencial para el aprendizaje.

Stubbs (1984), señala que “el aprendizaje no es un proceso puramente cognitivo o psicológico, sino que puede depender, de forma crucial, de la relación social entre profesor

y alumno” (p. 29). Así mismo, en la interacción emerge lo verbal y no verbal y esto ocurre en la relación de esta diada infante-educador. “El lenguaje es distinguido como una configuración global de acciones (verbales y no verbales), como una dinámica relacional que no ocurre en el cuerpo de los participantes en la interacción, sino en el fluir de su relación” (Ibañez, 2000, p. 54).

La revisión de literatura científica señala que el uso de la comunicación gestual tempranamente, aporta al desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo, y aumenta las tareas fonéticas y de sintaxis (Acredolo y Goodwyn, 2010; Rowe et al., 2008).

Entendemos que este saber, es decir, la comunicación gestual, al estar expresado en los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (2012), las instituciones encargadas de la FID lo promueven en sus estudiantes, pero, no se puede desprender cómo se aborda el gesto en las interacciones, debido a que no se detalla en específico sobre cómo el educador lo puede implementar y con qué estrategias, más bien, hace referencia a comprender la integración de los distintos lenguajes.

2.1.1. Algunas nociones teóricas básicas y generales

Para implementar el gesto en las interacciones, es necesario que los educadores en formación, consideren tres aspectos previamente. Primero, las “características del niño, como el desarrollo de su motricidad e interés por el mundo que le rodea” (Farkas, 2007a, p. 14). El desarrollo motor que presenta el infante nos guía sobre que gestos puede imitar y emitir, ya que, según el control de sus movimientos podría ejecutar unos u otros con mayor facilidad respondiendo a los intereses del párvulo, pues, mientras la interacción que se establezca entre educador-niño responda a sus intereses, los gestos tendrán mayor probabilidad de ser imitados por el párvulo. Segundo, las “características del contexto, de modo de conocer qué elementos resultarán más familiares para el niño, adaptándose además a las características de su propia cultura (Farkas, 2007a, p. 14). Para el infante será más fácil imitar un gesto que le es significativo, cercano y, por lo tanto, familiar. Por último, las “características de los gestos, considerando su nivel de complejidad, área del cuerpo involucrada y categoría a la cual se refiere” (Farkas, 2007a, p. 14). Este aspecto se relaciona con la etapa de desarrollo del párvulo tanto motora como cognitiva.

Con estas consideraciones, el educador de párvulos en formación sienta las bases para responder a las diversas formas de comunicar del párvulo, comprendiendo que no es aleatorio, sino más bien responde a su desarrollo motor, cognitivo, contexto e intereses (Bermeosolo, 2001; Coll et al., 2014), ya que el gesto y el habla son parte de un sistema integrado (Goldin-Meadow & Alibali, 2013).

Una vez fijadas las bases, es importante identificar los tipos de gestos que van apareciendo a lo largo del desarrollo del párvulo. Para Farkas (2007b), existen tres tipos de gestos: los déicticos que aparecen entre los 9 y 12 meses y hacen referencia a “apuntar, mostrar, ofrecer, dar y realizar” (2007b, p. 108); los gestos simbólicos o representacionales que aparecen entre los 12 y 15 meses de edad, son aquellos que constituyen acciones físicas simples, sustituyen el habla y tienen una función utilitaria, es decir, son usados hasta que aparezca su homólogo verbal, como, por ejemplo, mover la mano de un lado a otro para decir hola o adiós; y, por último, los gestos icónicos, corresponden a la transformación de los gestos anteriores hasta que aparecen aproximadamente a los 3 años, “cumplen una función afirmativa y acompañan al habla, en vez de sustituirla” (2007b, p. 109) y en la medida que

las habilidades para representar los objetos aumentan, usa el gesto icónico como si fuese la misma herramienta que está representando.

Creemos que las consideraciones señaladas y los tipos de gestos expuestos son la base que todo educador en formación y en ejercicio profesional debe considerar como mínimo para poder cumplir con las nociones teóricas y didácticas expuestas en los Estándares orientadores para Carreras de Educación Parvularia (2012) y también queremos esclarecer que este documento está en proceso de actualización.

A pesar de exponer estos saberes, no podemos determinar si las instituciones encargadas de la FID, abarcan en sus programas de carreras de educación parvularia los conocimientos teóricos expuestos y si los profundizan. Tampoco si el educador en formación los considera cuando realiza interacciones en el aula, estableciendo una brecha entre lo que promueven los estándares, las investigaciones, lo que imparten las instituciones encargadas de la FID y la práctica pedagógica del educador de párvulos en formación.

2.2. MARCO DE LA BUENA ENSEÑANZA EDUCACIÓN PARVULARIA

Por primera vez, para la educación parvularia, en el año 2019 se construye y publica un MBE EP, existiendo anterior a este, uno de uso genérico para los distintos niveles de educación formal, lo que marcó, un gran paso en este nivel educativo.

Este documento establece los desempeños esperables de la práctica pedagógica de calidad del educador de párvulos. Además de marcar un hito, la construcción del MBE EP (2019) orientó la construcción de los Estándares de la FID y los Estándares de Desempeño Profesional, de los cuales surgen los instrumentos de evaluación que nutren la Carrera Docente instalada en Chile y que busca reconocer los conocimientos, experiencias y competencias alcanzadas por los educadores, aportando un incentivo económico a ellos.

Este Marco favorece el desarrollo profesional docente, puesto que orienta al educador de párvulos en ejercicio, favoreciendo la autonomía profesional “promoviendo la revisión permanente de sus propias prácticas y las de la comunidad educativa y local, propendiendo a procesos de mejora continua en su quehacer” (Ministerio de Educación, 2019, p. 11). Además, dentro de sus propósitos hace referencia a “Aportar lineamientos a las instituciones de formación docente inicial y continua, para que puedan evaluar y enriquecer sus programas y procesos de formación y desarrollo profesional, para hacerlos coherentes con las prácticas definidas en el MBE EP” (Ministerio de Educación, 2019, p. 11).

En su estructura, este documento consta de cuatro dominios y cuatro criterios por cada uno de ellos. Para efectos de este artículo solo se presentan dos dominios. El Dominio A: Preparación del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, ya que se alude, al saber que el educador debe dominar “para promover aprendizajes que favorezcan el desarrollo armónico e integral de cada niño y niña” (Ministerio de Educación, 2019, p. 20).

De este dominio se considera solo el Criterio A.1: Domina los conocimientos disciplinares y pedagógicos vinculados al currículum vigente, porque expresa los saberes relacionados al desarrollo del lenguaje de los infantes.

El segundo dominio es el C: Enseñanza para el Aprendizaje de todos los niños y las niñas, se considera para el análisis puesto que señala “las prácticas efectivas de enseñanza promueven interacciones para apoyar el desarrollo cognitivo, socioemocional y del lenguaje de todos los niños y las niñas” (Ministerio de Educación, 2019, p. 44), destacando el rol de las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De este dominio se considera el Criterio C.2: Establece una comunicación efectiva para enriquecer las oportunidades de aprendizaje, y el Criterio C.3: Genera interacciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral y la adquisición de aprendizajes significativos.

Para este estudio, mostramos tablas de cada dominio expuesto y sus respectivos criterios los cuales se analizan y sustentan desde la suficiencia y pertinencia de los lineamientos otorgados.

La primera tabla, muestra el Dominio A, Criterio A.1 y Descriptor A.1.3, el cual establece los saberes disciplinares para que educadores en ejercicio implementen en sus prácticas pedagógicas de calidad y, las instituciones encargadas de la FID, incorporen en las asignaturas de sus planes de estudio. Por la lógica del dominio, esta tabla es la única que presenta la columna Conocimientos Disciplinarios, la cual especifica por cada ámbito de las BCEP, lo que el educador de párvulos debe conocer para realizar prácticas de calidad.

Tabla 2. Competencias y habilidades del Educador de Párvulos según Dominio A del MBE EP (2019)

Criterio	Descriptor	Conocimientos disciplinarios	Características generales del desempeño profesional de las educadoras de párvulos (extracto tópico gestos)
A 1 Domina los conocimientos disciplinares y pedagógicos vinculados al currículum vigente.	A.1.3 Domina los conocimientos fundamentales referidos al lenguaje verbal y los lenguajes artísticos, y conoce la didáctica para promoverlos.	Comprensión del lenguaje verbal, no verbal y paraverbal que manifiestan los otros (palabras, frases, gestos, movimientos).	En este nivel, el/la educador/a observa, reconoce y valora que los niños y niñas presentan diversos intentos comunicativos, expresando sus emociones, necesidades e intereses a través del llanto, gestos, sonidos, movimientos y palabras. Por tanto, en la preparación de la enseñanza incorpora diversas estrategias que le permitan responder oportunamente a las diferentes formas de comunicación del grupo... De acuerdo con lo anterior, la preparación de la enseñanza debe considerar el acceso a variadas experiencias sensoriales y motoras, intencionando la exploración de espacios y objetos de uso diario, el descubrimiento de su cuerpo, sus emociones; el movimiento, así como también el desarrollo de la capacidad comunicativa a nivel oral como gestual, tanto expresiva como comprensiva.

Nota: tabla elaborada con base en Ministerio de Educación, 2019.

En la tabla 2, destacamos de las características generales de desempeño del profesional de educación parvularia, el lineamiento que indica que el educador reconoce la comunicación gestual (entre otras) como forma de comunicar del infante (McNeill, 2000) y repercuten en el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje (Morin-Lessard et al., 2021). Tal cómo se ha expresado en este estudio y El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación Parvularia (2020), insiste, “Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal” (Ministerio de Educación, 2020, p. 10).

La frase “incorpora diversas estrategias que le permitan responder oportunamente a las diferentes formas de comunicación del grupo” (Ministerio de educación, 2019, p. 29), nos invita a cuestionarnos, sobre cómo este profesional crea e implementa estas estrategias, puesto que, el documento que orienta su proceso formativo, no otorga señales claras de cómo crear estrategias ni tampoco existen investigaciones para conocer como las instituciones están promoviendo este conocimiento disciplinar y cómo lo están implementando en la práctica. Es decir, en el MBE EP (2019), al igual que en los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (2012), describen al educador de párvulos como agente que comprende y conoce las diversas formas de comunicar de los infantes de salas cunas, pero no indican de manera clara como crear e implementar estrategias para cumplir con este desempeño esperable.

En consecuencia, son las instituciones encargadas de la FID quienes deben velar por construir con y para sus estudiantes, estrategias que impliquen la promoción de la comunicación gestual, puesto que, si bien son pertinentes los desempeños esperables otorgados por el MBE EP (2019), no son suficientes para implementar estrategias usando el gesto en las interacciones.

Con estos antecedentes, surgen otros cuestionamientos respecto de si el educador en ejercicio no entrenado en programas específicos sobre la comunicación gestual ¿tiene un repertorio de estrategias para su implementación?, ¿cuenta con algún otro documento ministerial que le provea de estrategias?, entendiéndose que es el MBE EP (2019) el documento oficial que resguarda las buenas prácticas y que orienta su quehacer.

El segundo dominio que analizamos para este estudio es el Dominio C, el cual hace referencia a la enseñanza para el aprendizaje de todos los niños y niñas abarcando las interacciones. El MBE EP (2019), señala al respecto que los ambientes de aprendizaje están “conformados por las interacciones pedagógicas que se desarrollan en espacios educativos, con recursos y tiempos determinados” (Ministerio de Educación, 2019. p. 63). Además, indica “El énfasis central que da sentido a este MBE EP consiste en ofrecer a todos los niños y las niñas la oportunidad de involucrarse en interacciones de calidad, que favorezcan el aprendizaje y el máximo desarrollo de todas sus potencialidades” (Ministerio de Educación, 2019. p. 11).

Para los niveles salas cunas, cómo se ha sustentado en este estudio, el lenguaje gestual, es parte de la interacción que realiza el infante, por lo tanto, esperamos que en los criterios C 2 y C 3, se incluyan en sus descriptores el uso del lenguaje gestual o se indique en sus características de desempeños algún saber relacionado a este ámbito. El MBE EP (2019), define interacciones pedagógicas cómo: “aquellas relaciones que se establecen entre los adultos y los niños y las niñas en un ambiente educativo, y se caracterizan por iniciar y mantener procesos que favorecen el aprendizaje significativo de los párvulos...” (Ministerio de Educación, 2019. p. 65).

Se aprecia en esta definición que las interacciones son relaciones que se aprecian en un ambiente educativo, si bien, no habla esta definición del lenguaje, se entiende que, en esta relación, sea cual sea el grupo etario de párvulos, se dan relaciones que involucra lo verbal, corporal, gestual como un todo que interactúa en el acto mismo de relacionarse.

Es lamentable que en esta definición propuesta por el MBE EP no manifieste de manera explícita las distintas formas de relaciones que se dan en las interacciones en los contextos educativos. Más aún, considerando la importancia que se otorga a las interacciones tanto el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (2020) como en sus Estándares Indicativos de Desempeño para establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores (2020). A continuación, se muestra la tabla con el dominio C, criterios C 2 y C 3 y los descriptores que abordan la interacción con infantes.

Tabla 3. Competencias y habilidades del educador de párvulos según Dominio C del MBE EP (2019)

Criterio	Descriptor	Características generales del desempeño profesional de las educadoras de párvulos (extracto tópico gestos)
C 2 Establece una comunicación efectiva para enriquecer las oportunidades de aprendizaje.	C.2.3 Responde a las iniciativas comunicativas (no verbales y verbales) de todos los niños y las niñas del grupo, imitando, extendiendo y/o reelaborando su expresión.	En este nivel es necesario que el/la educador/a desarrolle un cuidado sensible hacia los niños y las niñas, lo que implica responder oportunamente a sus señales, participar en sus experiencias y juegos, seguir su iniciativa y reflejar sus comportamientos y los sonidos que emiten. De esta forma establece interacciones comunicativas permanentes con ellos/as.
C 3 Genera interacciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo integral y la adquisición de aprendizajes significativos.	C.3.1 Implementa un repertorio amplio de interacciones promotoras de habilidades socioemocionales, motrices y de pensamiento de acuerdo a las características de todos los niños y las niñas del grupo.	El apoyo temprano del lenguaje es esencial en esta etapa; algunos ejemplos para esto son: exponerlos al lenguaje de forma constante y describir verbalmente los objetos de su entorno, imitar sus sonidos e iniciar otros, proporcionarles un lenguaje enriquecido, modelar permanentemente conversaciones y apoyar la interacción verbal con la lectura de cuentos apropiados para su edad, tanto en extensión, como en tamaño, colores, formas, texturas, de manera de motivarlos a explorar y favorecer el desarrollo de su imaginación.

Nota: tabla elaborada con base en Ministerio de Educación, 2019.

En la tabla 3, respecto del criterio C 2, se desprende que los lineamientos otorgados visualizan el rol del adulto como un agente que responde la comunicación gestual realizada por los niños y niñas del nivel sala cuna, pero no como agente imitable de calidad que usa intencionadamente el gesto en sus interacciones para ser imitado por el infante. Con una lectura rápida, a lo largo del MBE EP y, específicamente, en aquellos criterios que tienen relación con la interacción y el lenguaje, no se aprecia lo que promueven las B CEP (2018), “Por la importancia que tiene la imitación en esta etapa, es necesario asegurar la calidad de

los modelos que se les ofrecen a los niños y las niñas, respecto a los gestos, el lenguaje, la expresión corporal” (Subsecretaria, 2018, p. 74).

La importancia del educador como modelo del lenguaje gestual, radica en la capacidad de imitar de los párvulos, y esta imitación, en un principio puede limitarse solo a eso, pero sin duda, conforme su desarrollo cognitivo y motor avancen, este repertorio del cual el infante se va apropiando, le permitirá usarlo de manera conceptual acorde a la instancia dialógica que esté sucediendo (Stam & Ishino, 2011). Además, “los niños usan más acciones cuando se les presenta un modelo (imitación) que cuando producen espontáneamente” (Jackson-Maldonado et al., 1997).

Respecto del Criterio C3, se desprende del descriptor, que el educador de párvulos implementa un repertorio amplio de interacciones, y esperamos que la amplitud a la cual se hace referencia, involucre el componente gestual, siendo ésta una de las características de las formas de comunicarse de los párvulos de salas cunas tal como el MBE EP (2019) lo incorpora en el apartado “Características generales del desempeño profesional de las educadoras de párvulos” (Ministerio de Educación, 2019, p. 29).

Por lo tanto, el rol del educador es utilizar diversas formas de comunicar como actor determinante en el incremento del léxico y, por ende, del desarrollo del lenguaje (Pizarro et al., 2019). El dominio que llegue alcanzar el educador de párvulos en formación y el educador en ejercicio sobre este desempeño, debe preocupar a las instituciones encargadas de la FID, pues “la mayor parte de las limitaciones que se observan en los niños y niñas en este dominio, no tiene un origen biológico” (Villalón et al., 2015, p. 333). Esto releva el rol de los adultos en las interacciones sociales, pues son ellos quienes como modelos imitables generan instancias enriquecidas durante el diálogo.

Preocupa visualizar que el desempeño esperable para este dominio, no incorpora de manera explícita el lenguaje gestual y sobre todo considerando que las interacciones entre educador niño son “un aporte único al aprendizaje y desarrollo infantil” (LoCasale-Crouch et al., 2016, p. 4). A partir de esto, no se entiende, cómo el profesional puede establecer interacciones comunicativas permanentes con niños y niñas de salas cunas si no es por medio de los distintos lenguajes (gestual, oral, corporal).

2.3. BASES CURRICULARES PARA EDUCACIÓN PARVULARIA

Hace cuatro años, en Chile, se actualizó el marco curricular de la educación parvularia que, hasta entonces, regía el documento creado en el año 2001. Esto generó las nuevas BCEP, publicadas en el año 2018, que consideró las investigaciones actuales y algunos aspectos establecidos de las bases anteriores, por sus aportes al desarrollo y aprendizaje de los párvulos. En estas Bases, se cumple el fin último de cada uno de los documentos mencionados anteriormente, ya que se establecen los objetivos que velan por generar mejores oportunidades de aprendizajes a todos los infantes de este nivel educativo y, para ello, se requieren las competencias y estándares señalados en esos documentos.

Las BCEP (2018), “ofrecen a los y las educadoras en general, un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo pedagógico con los párvulos” (Subsecretaria, 2018, p. 10), considerando en sus lineamientos la “trayectoria formativa de calidad, respetuosa de las características, intereses, fortalezas y necesidades de las niñas y los niños, de modo que potencien el desarrollo y el aprendizaje en esta etapa decisiva” (Subsecretaria, 2018, p. 10).

Este documento, está compuesto por tres grandes apartados. El primero corresponde a los Fundamentos de la Educación Parvularia, donde se aborda los derechos de la infancia, la inclusión, la labor educativa conjunta con la familia y equipos multidisciplinares, los principios pedagógicos, entre otros aspectos que sustentan los lineamientos y guían el quehacer del educador de párvulos.

Un segundo apartado, denominado Organización Curricular, que contempla un total de tres ámbitos y ocho núcleos que cubren las distintas áreas de desarrollo y conocimiento del párvulo. Cada uno de los núcleos presenta orientaciones pedagógicas y objetivos de aprendizaje para los tres niveles que aborda la educación parvularia: salas cunas (0 hasta los dos años), niveles medios (2 a 4 años) y nivel transición (4 a 6 años).

Por último, el tercer apartado contiene los contextos para el aprendizaje que “representan la organización coherente de todos aquellos factores que intervienen en la acción pedagógica, para que la implementación de estas bases curriculares se desarrolle en coherencia con lo delineado en sus fundamentos y en los objetivos de aprendizaje planificación, evaluación, comunidad educativa, los cuales orientan entre otros” (Subsecretaria, 2018, p. 102).

Para efectos de este estudio, se extrae solo el apartado de organización curricular de este documento público, presentando una serie de tablas con sus respectivos análisis que muestran por ámbito de aprendizaje el detalle de núcleos, orientaciones pedagógicas y objetivos de aprendizajes para niveles salas cunas, que enfatizan sobre el uso de gestos. Observamos que los tres ámbitos abordan el tópico gesto y del total de ocho núcleos, cinco lo incluyen, ya sea en sus orientaciones pedagógicas o en sus objetivos.

La tabla que se presenta a continuación, corresponde al ámbito Desarrollo Personal y Social. Las BCEP (2018), establecen este ámbito como transversal, “debido a la relevancia formativa que tienen sus componentes para el desarrollo humano y por lo cual se requiere, que sean visibilizados de manera permanente en todas las acciones educativas que se promueven con los niños y las niñas” (Subsecretaria, 2018, p. 38).

Tabla 4. Orientaciones para el educador de párvulos en ámbito Desarrollo personal y social de las BCEP (2018)

Ámbito	Núcleo	Orientaciones Pedagógicas	Objetivo
Desarrollo personal y social	Identidad y autonomía	No se observan orientaciones pedagógicas en este núcleo.	Expresar vocal, gestual o corporalmente distintas necesidades o emociones (alegría, miedo, pena, entre otras).
	Convivencia y ciudadanía	No se observan orientaciones pedagógicas en este núcleo.	Interactuar con pares y adultos significativos (a través de gestos y vocalizaciones, entre otros), en diferentes situaciones y juegos.
	Corporalidad y movimiento	No se observan orientaciones pedagógicas en este núcleo.	No se observan objetivos en este núcleo.

Nota: tabla elaborada con base a Subsecretaria Educación Parvularia, 2018.

En la tabla 4, los objetivos planteados responden a los distintos estudios que indican que, además de vocalizaciones y balbuceos, los infantes utilizan el gesto como repertorio al momento de interactuar y expresarse. Sin embargo, al no presentar orientaciones pedagógicas, no se puede conocer con exactitud los lineamientos que establece el Ministerio respecto de este ámbito.

En la frase “interactuar con pares y adultos significativos” de la tabla 4 (Subsecretaría, 2018, p. 56), posiciona a las interacciones pedagógicas como determinantes “pues son el sustento de toda acción educativa y donde se generan las condiciones personales y sociales para desarrollar y construir aprendizajes” (Barriga et al., 2022).

Considerando la ausencia de orientaciones pedagógicas en estos dos núcleos, esperamos que los educadores de párvulos en formación y ejercicio profesional, hayan adquirido las herramientas que le permitan interactuar comprendiendo lo que quiere comunicar el infante por medio de gestos. “proveer de herramientas a los estudiantes para generar interacción, herramientas lingüísticas y comunicacionales que les permitan interactuar adecuadamente, expresando sus ideas...” (Martínez-Maldonado et al., 2019, p. 5).

La siguiente tabla muestra el tópico gestos en el núcleo Lenguaje Verbal, que pertenece al ámbito Comunicación Integral. En Chile, las BCEP (2018) enfatizan que en la comunicación no solo se debe referir al lenguaje oral, si no que involucra “los componentes no verbales, esto es, expresiones faciales, gestos corporales, movimientos del cuerpo, entre otros (...)”. (Subsecretaría, 2018, p. 67).

Tabla 5. Orientaciones para el educador de párvulos en ámbito Comunicación integral de las BCEP (2018)

Ámbito	Núcleo	Orientaciones Pedagógicas	Objetivo
Comunicación integral	Lenguaje verbal	Importa generar oportunidades de aprendizaje en los cuales los adultos respondan a las primeras iniciativas comunicativas de los niños y las niñas (gestos, sonrisas, balbuceos, sonidos), y les hablen con un claro propósito comunicativo, complementado con gestos y movimientos.	Expresar oralmente sus emociones y necesidades, a través de balbuceos, vocalizaciones y diversos recursos gestuales.
			Expresar oralmente sus necesidades e intereses, mediante la combinación de palabras y gestos, el uso de palabra-frase y progresivamente el empleo de frases simples.
			Comprender mensajes simples y breves en juegos y situaciones comunicativas cotidianas, respondiendo en forma gestual y corporal.
			Comprender progresivamente, a partir de la escucha atenta, algunos contenidos explícitos de textos literarios y no literarios, respondiendo preguntas simples, en forma oral o gestual (¿qué es?, ¿quién es?, ¿dónde está?).

Nota: tabla elaborada con base en Subsecretaría Educación Parvularia, 2018.

La orientación pedagógica de este núcleo, es pertinente, pues como se expone en la tabla 5, los adultos responden las distintas intenciones comunicativas del infante, produciendo resultados positivos que están documentados en distintas investigaciones (De Oliveira et al., 2016; Villalta-Paucar et al., 2017; Sentis et al., 2009), las cuales señalan cómo el niño y la niña aumentan las emisiones de los distintos sonidos y gestos que emiten cuando son respondidas por el adulto significativo, porque comienza el juego que, por placer, repiten constantemente transformándose en una conducta instrumental (Caselli et al., 2012).

Esta orientación pedagógica no es suficiente para indicar que los educadores en formación y en ejercicio profesional implementen los gestos en las interacciones que establecen con el grupo de párvulos, no se manifiesta clara y detalladamente como se espera que responda con gestos. Por ello son las instituciones formadoras las que deberían proveer este insumo, haciéndose cargo de los conocimientos y estrategias que necesita el educador para implementar los gestos en su comunicación con los infantes.

Además, en la misma orientación se indica que la respuesta del adulto la realiza “complementando con gestos y movimientos” (Subsecretaría, 2018, p. 68). Si bien, no profundiza en el cómo, es importante rescatar lo que hemos enfatizado anteriormente, visualizando a un educador que implementa los gestos, y no solo, como observador de los que emite el infante, reforzando lo que promueven las BCEP (2018) ya que, al emitir gestos, este educador se transforma en agente imitable de calidad (Subsecretaría, 2018).

El ser un agente imitable de calidad, no solo verbal, sino que también gestual, implica por parte del educador de párvulos un “saber hacer” que este documento no se especifica, pero que podemos encontrar en diversos estudios.

Aparece la imitación del infante que esencialmente necesita de un adulto significativo, ya que esta capacidad “no aparece en su desarrollo como producto de un proceso exclusivamente individual, sino que, por el contrario, es una capacidad que emerge gradualmente en el contexto de patrones sociales de reciprocidad” (Bardoni, 2018, p. 125). La comunicación espontánea por parte de los niños, si no es captada y reforzada por los adultos, disminuirá y dejará de producirse (Farkas, 2007a, p. 13). En cuanto el infante comunique con gesto lo que percibe del contexto, debe contar con un adulto significativo atento, receptivo y dispuesto, para responder a su comunicación, afirmando de manera oral, lo que comunica el infante de manera gestual.

Los gestos, son plausibles para el párvulo porque el cuerpo es “un medio vinculante con el entorno que posibilita la cognición” (Rimassa, 2016), y su ejecución requiere menor exigencia cognitiva, a diferencia del aparato fonoarticulatorio que requiere madurez biológica. Es decir, verbalizar *tengo el pañal sucio, necesito que me lo cambies*, requiere mayor trabajo que tocar al adulto y mostrarle con su mano que se toca el pañal, y este gesto puede aprenderlo.

Por lo tanto, la representación gestual de los símbolos es más fácil para el infante. Farkas (2007a), explica que “un gesto simbólico o comunicativo presenta una menor demanda cognitiva en relación a la palabra, debido a que la distancia con el referente es menor, siendo posible entonces que surja más tempranamente” (p. 3). La siguiente tabla, rescata el tópico gestos en el núcleo Lenguajes Artísticos.

Tabla 5.1. Orientaciones para el educador de párvulos en ámbito Comunicación integral de las BCEP (2018)

Ámbito	Núcleo	Orientaciones Pedagógicas	Objetivo
Comunicación Integral	Lenguajes Artísticos	Reproducir sonidos del entorno, interpretar y crear patrones rítmicos, imitar gestos y movimientos, son actividades de innegable carácter lúdico. Por la importancia que tiene la imitación en esta etapa, es necesario asegurar la calidad de los modelos que se les ofrecen a los niños y las niñas, respecto a los gestos, el lenguaje, la expresión corporal.	Manifiestar interés por los sonidos, las texturas, los colores y la luminosidad de su entorno, respondiendo a través de diversas formas, tales como balbuceo, gestos, sonrisas, entre otros. Imitar gestos, movimientos, sonidos de su entorno significativo, a través de diversos medios. Manifiestar sus preferencias por recursos expresivos presentes en piezas musicales, visuales, y escénicas, a través de gestos, movimientos, palabras, entre otros.

Nota: tabla elaborada con base a Subsecretaría Educación Parvularia, 2018.

La tabla 5.1., muestra dos orientaciones pedagógicas pertinentes al nivel salas cunas y a las características propias de este grupo de niños. Sin embargo, no son suficientes para que el educador en formación y en ejercicio, sin ser entrenados en programas que promuevan el uso gestual en la comunicación, pueda implementarlos respondiendo a sustentos válidos y no solo al conocimiento de sentido común.

Por otra parte, se destaca la relación con la imitación de gestos y con la calidad de los modelos que promueve el educador de párvulos en las experiencias relacionadas a los lenguajes artísticos. La FID, aborda la disciplina de las artes entendiendo que es parte del curriculum de educación parvularia, expuesto en los documentos ministeriales. El infante a partir de la música, de la observación de una obra de títeres o una pintura expresa sus preferencias por medio de gestos e imita lo que observa.

La siguiente tabla, aborda el último ámbito de las BCEP (2018), corresponde a Interacción y Comprensión del Entorno. Si bien no se observan orientaciones pedagógicas, se rescata el objetivo propuesto de imitación, resaltando nuevamente, el rol del educador de párvulos como agente imitable de calidad.

Tabla 6. Orientaciones para el educador de párvulos en ámbito Interacción y comprensión del entorno de las BCEP (2018)

Ámbito	Núcleo	Orientaciones Pedagógicas	Objetivo
Interacción y comprensión del entorno	Comprensión del entorno socio Cultural	No se observan orientaciones pedagógicas en este núcleo.	Imitar gestos y acciones que realizan personas de su entorno cercano.

Nota: tabla elaborada con base en Subsecretaría Educación Parvularia, 2018.

En la tabla 6, nuevamente se destaca la habilidad del infante de imitar personas significativas. La teoría ha demostrado que el desarrollo cognitivo del bebé tempranamente da luces de la capacidad de imitar (Navarro, 2003). Incluso, “desde el primer mes de vida, los bebés son capaces de imitar gestos que involucran la cabeza, la boca y la lengua, y algunos gestos con los brazos y dedos” (Bardoni, 2018, p. 123). El infante observa al adulto y lo imita, sincroniza lo que este adulto comunica de manera oral con los movimientos que realiza corporalmente (Aparici e Igualada, 2018).

Lo anterior es clave para reforzar la idea del adulto como sujeto imitable de calidad, porque si bien el párvulo emite sus propios gestos, en la medida que su desarrollo avanza en el tiempo, va comprendiendo que el entorno le proporciona información valiosa la cual procesa e imita para poder comunicar. Farkas (2007a) señala:

...los gestos ofrecidos como comunicación por el adulto a través del modelaje, resultan en una vía más fácil para interactuar. Pareciera ser que el niño rápidamente comprende que estos intentos comunicacionales espontáneos son más difíciles de comprender para el adulto, y que, para lograr una comunicación más exitosa, es mejor aprender aquellos gestos que éste le modela. Este proceso de socialización de la comunicación gestual a la vez es similar al proceso de socialización de la adquisición del habla (p. 13).

La capacidad de imitar por medio de la observación y en concordancia con el desarrollo motor y cognitivo que presenta el párvulo durante los primeros años de vida, permite el uso de la comunicación gestual posicionando dos elementos claves, primero la imitación y segundo al educador de párvulos agente imitable de calidad.

Rescatamos la visibilización que realiza este documento sobre considerar fuertemente la comunicación gestual como forma de comunicar del infante, tal como dice Rodríguez et al. (1997), por su origen primitivo, quizás no se ha valorado suficientemente y que situado al “margen de la palabra hablada y la palabra escrita, el lenguaje no verbal pudiera ser el comienzo de la comunicación” (p. 281) en un intercambio primario que se enriquecería con el tiempo. Sin embargo, a partir del análisis de las BCEP (2018) sobre el tópico gestos, las orientaciones pedagógicas expuestas, pareciera que no aportan insumos suficientes para que los educadores de párvulos usen los gestos intencionadamente en la interacción con infantes de salas cunas.

Nuevamente las instituciones encargadas de la FID, con todos los antecedentes expuestos, necesita asegurar que los educadores de párvulos aprendan, comprendan, creen estrategias, experiencias educativas, interacciones, entre otras competencias y habilidades, que les permitan llevar a cabo interacciones para lograr que los infantes adquieran los objetivos propuestos, considerando la imitación como recurso inherente del párvulo y su rol como agente imitable de calidad. En este sentido, entendemos que los gestos “se producen con mayor o menor control consciente, de forma más o menos mecánica, tienen un papel comunicativo importantísimo, por lo que difícilmente se pueden llegar a entender los usos comunicativos de forma cabal si no se les concede la atención que merece” (Calsamiglia y Tusón, 2001).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis de los tres documentos ministeriales, podemos señalar que los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (2012), que orientan a instituciones encargadas de la FID respecto del conocimiento teórico y el dominio didáctico que los educadores en formación adquieren durante su proceso formativo sobre la comunicación gestual, no explicita desde lo teórico, los sustentos necesarios que guíen a las instituciones universitarias a enfatizar en este conocimiento disciplinar. Así mismo, promoverlo entre sus estudiantes para que éstos, como agentes imitables de calidad, lo implementen en las interacciones, respondiendo a la evidencia científica que señala los beneficios de su uso.

Estos Estándares consideran la comunicación gestual como forma de comunicar del infante, pero no podemos afirmar si el educador de párvulos en su proceso formativo adquiere con profundidad y detalle los conocimientos disciplinarios sobre este tópico y si en sus prácticas los implementa. Además, a pesar de que este documento expresa dos nociones al respecto, éstas no son suficientes para afirmar dicha idea. Recordamos que estos estándares están en proceso de actualización y esperamos que, se incorpore la mirada que se promueve en las B CEP, educador como modelo de calidad del lenguaje gestual.

El MBE EP (2019), como documento que orienta hacia la mejora continua de las prácticas pedagógicas del educador de párvulo, si bien destaca las distintas formas de interactuar de los infantes, haciendo alusión al uso del lenguaje gestual, no visualiza fuertemente el rol del profesional como un agente imitable de calidad, sino como un agente observador que responde a dicha comunicación. Por los antecedentes expuestos, no existe evidencia si la respuesta del educador usa el gesto en la interacción con el infante o si es de calidad. La importancia de lo expuesto, es porque los párvulos van dejando el gesto cuando estos no son comprendidos por el adulto y prefieren imitar aquello que el adulto le muestra para asegurar el éxito de su comunicación (Farkas, 2007a).

Las B CEP (2018), sin duda, reconoce el lenguaje gestual como parte de las interacciones, pero las orientaciones pedagógicas son limitadas, por lo que se sugiere incluir de manera explícita y detallada orientaciones que permitan a los educadores implementar el gesto en sus interacciones, utilizando autores como Acredolo & Goodwyn 2010, Farkas 2009, entre otros.

4. CONCLUSIONES

La implementación de la comunicación gestual, por la relevancia expresada en esta investigación, resulta imperativo analizar críticamente la FID y remirar los programas de asignaturas, programas de formación inicial y sus prácticas, utilizando entrevistas o grupos focales dirigidos a sus estudiantes y formadores, para constatar cómo se aborda este tópico y formar a educadores de párvulos como agentes imitables de calidad del lenguaje gestual.

Dado que estos documentos oficiales no entregan insumos explícitos de estrategias o métodos para implementar el gesto en las interacciones y que algún programa de entrenamiento que capacite a educadores de párvulos tiene un costo económico adicional, es la política pública, quien debe enriquecer los lineamientos detallando los saberes en los Estándares Orientadores para carreras de Educación Parvularia (2012), enfatizar las competencias entregadas en el MBE EP (2019) y explicitando las orientaciones pedagógicas en las B CEP (2018).

Asegurar una educación de calidad a todos los infantes implica recordar que la política pública entrega las bases en sus lineamientos y son los agentes que intervienen directamente en los espacios educativos quienes deben propiciar los espacios de reflexión para enriquecer las prácticas pedagógicas.

4.1. SUGERENCIAS Y ESTRATEGIAS PARA EDUCADORES DE PÁRVULOS

Respondiendo al vacío expuesto, en este apartado se plantean sugerencias básicas para que educadores de párvulos en formación, formador de formadores y educadores en ejercicio profesional puedan comenzar a implementar acciones para favorecer las interacciones acompañando el habla con los gestos.

Una de estas sugerencias corresponde a conocer y comprender toda la base teórica que se presenta y conocer otras investigaciones que aporten conocimientos sobre las características de los gestos, gestos innatos producidos por los párvulos, gestos que aprenden por imitación y cómo estos se van relacionando con sus características de desarrollo.

Se sugiere aprender diversos recursos literarios sencillos para relatar con gestos a los infantes intencionando que estos gestos sean utilizables en otros contextos para comunicar. En esta misma línea, observar los gestos que emiten los infantes y usar estos mismos para interactuar.

Recordar que existen gestos emblemáticos universales, se pueden incorporar y crear otros que según el contexto puedan surgir.

Implementar diccionarios de gestos que existen en la literatura o crear uno propio según las características del contexto en el cual se desempeña.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aparici, M. & Igualada, A. (2018). *El desarrollo del lenguaje y la comunicación en la infancia*. UOC.
- Acredolo, L. & Goodwyn, S. (2010). *Los gestos del bebé. Cómo hablar con tu hijo antes de que él sepa hablar*. Oniro.
- Bardoni, M. (2018). La imitación reconsiderada: Su función social en la infancia temprana. *Interdisciplinaria*, 35(1), 119-136. <https://www.aacademica.org/mariana.bardoni/40>
- Barriga, E., González, L. Ovando, V. y Sánchez, V. (marzo 2022). Interacciones pedagógicas, componente esencial de prácticas educativas de calidad. *Revista niñez hoy*. (2), 62-79J. https://www.junji.cl/wp-content/uploads/2022/03/Revista_2_articulo_04_v2.pdf
- Barros, I., Fonte, R. & Souza, A. (2020). Ecolalia e gestos no autismo: reflexões em torno da metáfora enunciativa. *Forma y Función*, 33(1), 173-189. <https://doi.org/10.15446/fyf.v33n1.84184>
- Bermeosolo, J. (2001). *Psicología del lenguaje. Apuntes para educadores y estudiantes de pedagogía*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Burkhardt-Reed, M., Long, H., Bowman, D., Bene, E. & Oller, K. (2021). The origin of language and relative roles of voice and gesture in early communication development. *Infant Behavior and Development*, 65. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2021.101648>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Caselli, M. C., Rinaldi, P., Stefanini, S. & Volterra, V. (2012). Early Action and Gesture “Vocabulary” and Its Relation With Word Comprehension and Production. *Child Development*, 83(2), 526–542. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.2011.01727.X>
- Coll, S. Machesi, A. & Palacios, J. (2014) *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Alianza.

- Chen, D. (2010). Using Early ASL Word Order to Shed Light on Word Order Variability in Sign Language. In: Anderssen, Merete/Bentzen, Kristine/Westergaard, Marit (eds.), *Variation in the Input: Studies in the Acquisition of Word Order*; Studies in Psycholinguistics. (157–177). Kindle.
- de Oliveira, K., Braz-Aquino, F. de S. & Salomão, N. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 34(3), 457–472. <https://doi.org/10.12804/apl34.3.2016.02>
- Farkas, C. (2007a). Desarrollo de la comunicación gestual intencionada en bebés: estudio de un caso. *Summa Psicológica UST*, 4(1), 3–16. <https://doi.org/10.18774/448x.2007.4.91>
- _____. (2007b). Comunicación gestual en la infancia temprana: Una revisión de su desarrollo, relación con el lenguaje e implicancias de su intervención. *Psykhé*, 16(2), 107-115. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200009>
- _____. (2009). *Gestos que hablan*. Universidad Católica de Chile.
- _____. (2012). Fomentando gestos simbólicos en infantes: impacto sobre el estrés y la autoeficacia materna. *Revista de Investigación En Logopedia*, 2, 15–37. <http://revistalogopedia.uclm.es>
- Farkas, C. y Peña, M. (2006). Estudio de los efectos del desarrollo intencional de gestos simbólicos en lactantes. Proyecto FONDECYT n°: 1060778. Santiago CONICYT.
- Goldin-Meadow, S. & Alibali, M. W. (2013). Gesture's Role in Speaking, Learning, and Creating Language. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 257–283. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-PSYCH-113011-143802>
- Ibáñez, N. (2000). El lenguaje en el niño: una nueva mirada. *Estudios Pedagógicos* (26), 51-67. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100004>
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D. & Muzinek, K. (1997). Gestos, comprensión y producción de palabras: predictores del desarrollo lingüístico. In Velázquez A. & González Y. (Authors) & Villanueva R. & Butragueño P. (Eds.) (2002). *Varia lingüística y literaria: 50 años del CELL : I. Lingüística* (pp. 307-326). México, D. F.: El Colegio de Mexico. doi: 10.2307/j.ctv47w42s.24 <https://www.jstor.org/stable/j.ctv47w42s.24>
- Linn, K., Sevilla, F., Cifuentes, V., Eugenin, M., Ríó, B, Jaime, C. & Lizama, M. (2019). Desarrollo de habilidades comunicativas en lactantes con síndrome de Down posterior a capacitaciones sistematizadas en comunicación gestual. *Revista chilena de pediatría*, 90(2), 175-185. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v90i2.670>
- LoCasale-Crouch, J., Vitiello, G., Hasbrouck, S., Cruz, Y., Schodt, S., Hamre, B., Kraft-Sayre, M., Melo, C., Pianta, R. & Romo, F. (2016). Cómo medir lo que importa en las aulas de primera infancia: un enfoque sobre las interacciones educadora-niño. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.6>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C. & Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(36), 55–74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- McNeill, D. (Ed.). (2000). *Language and gesture* (Vol. 2). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620850>
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- _____. (2019). *Marco para la buena enseñanza de educación Parvularia*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Morin-Lessard, E., Hentges, R., Tough, S. & Graham, S. (2021). Developmental Pathways Between Infant Gestures and Symbolic Actions, and Children's Communicative Skills at Age 5: Findings From the All Our Families Pregnancy Cohort. *Child Development*. 92, (3), 799–810. <https://doi.org/10.1111/cdev.13567>
- Navarro, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Revista de Filología y Su Didáctica*, 26, 321–347.

- Pizarro, P., Peralta, N., Audisio, C., Mareovich, F., Alam, F., Peralta, O. & Rosemberg, C. (2019). El lenguaje de las educadoras y de los(as) niños(as) en distintas situaciones de aula. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. <https://doi.org/10.7764/pel.56.1.2019.6>
- Rimassa, C. (2016). Cognición: denominador común para los estudios del lenguaje en las ciencias cognitivas. *Literatura y Lingüística*. 33, 325-348. DOI: <https://doi.org/10.29344/0717621X.33.1488>
- Rodríguez, E. F., Velázquez, A. R. & González, Y. R. (1997). Formas explícitas e implícitas de la comunicación. In R. B. Villanueva & P. M. Butragueño (Eds.), *Varia lingüística y literaria: 50 años del CELL: I. Lingüística* (1st, edición conmemorativa ed., Vol. 8, pp. 277–286). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w42s.22>
- Romero, A. Etxebarria, A. De Pablo, I. & Romero, A. (2017). Interrelación entre gestos y vocalizaciones en funciones comunicativas tempranas: Evidencias desde la lengua vasca. *Revista signos*, 50(93), 96-123. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000100005>
- Rowe, M., Ozçalışkan, S., & Goldin-Meadow, S. (2008). Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development. *First language*, 28(2), 182–199. <https://doi.org/10.1177/0142723707088310>
- Sentis, F., Nusser, C. & Acuña R., X. (2009). El desarrollo semántico y el desarrollo de la referencia en la adquisición de la lengua materna. *Onomázein - Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 2(20), 147–191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134512612006>
- Subsecretaría de Educación Parvularia, M. D. E. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2019). *Lenguaje Verbal. Orientaciones Técnico-Pedagógicas para el Nivel de Educación Parvularia*. Ministerio de Educación.
- Stam, G. & Ishino, M. (2011). Integrating Gestures: *The Interdisciplinary Nature of Gesture*. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/gs.4>
- Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela: Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel.
- Treviño, E., Varela, C., Romo, F. & Núñez, V. (2015). Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulos y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños. *Calidad En La Educación*, 43. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652015000200005>
- Villalón, M., Adlerstein, C. & Díaz, C. (2015). Conocimiento práctico para la enseñanza del lenguaje oral y escrito de estudiantes de educación inicial: una aproximación desde la elaboración de mapas conceptuales. *Interdisciplinaria*, 32(2), 331-345. ISSN: 0325-8203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18043528008>
- Villalta-Paucar, M. A., Martinic-Valencia, S., Assael-Budnik, C. & Aldunate Ruff, N. (2017). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, 42, 87–104. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.23431>
- Villanueva, R. (2002a). Palabra y gesto: simbiosis en la rabia infantil. primeros sondeos. In Estudios sobre habla infantil en los años escolares: ...un solecito calentote (pp. 135-152). México, D. F.: El Colegio de Mexico. doi: 10.2307/j.ctv47w9cc.13

INVESTIGACIONES

Sistemas de conocimiento que enmarcan procesos de aprendizaje en familias mapuche y aymaras¹

Knowledge systems that frame learning processes in mapuche and aymara families

Nolfa Ibáñez-Salgado^a
Sofía Druker-Ibáñez^b
Soledad Rodríguez-Olea^c

^a Consultora InteractúaChile Educación, Cultura y Desarrollo, Chile.
interactuachile@gmail.com

^b Universidad Católica Silva Henríquez, Chile.
sofiadruker@ucsh.cl

^c Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
m_soledad.rodriguez@umce.cl

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar resultados de una investigación desarrollada durante tres años con familias mapuche y aymara en sus propios territorios, que busca develar características de los sistemas de conocimiento que enmarcan las concepciones de aprendizaje de las y los participantes. Se fundamenta en el constructivismo radical, el aprendizaje situado y la importancia de las emociones. La metodología es cualitativa, participativa, etnográfica, y se lleva a cabo mediante un proceso de co-construcción entre investigadores no indígenas y las familias. Los resultados muestran que las concepciones, lógicas y métodos sobre el aprendizaje familiar y comunitario son compartidos. Así mismo, hay coincidencia en aquellos saberes y modos de hacer las cosas, propios de sus culturas, que desean conservar. Nuestro propósito es relevar estas concepciones y demandar espacios en la academia y en el sistema educativo para otras epistemologías y para la agencia de actores indígenas.

Palabras clave: aprendizaje situado, familia indígena, emociones, co-construcción.

ABSTRACT

This paper presents results of a research project, developed over three years with mapuche and aymara families in their own territories, aimed to describe characteristics of the knowledge systems that frame the participants' learning conceptions. It is based on radical constructivism, situated learning and the consideration of emotions as relevant factor in learning. The methodology is qualitative, participatory, ethnographic, and it is carried out through a process of co-construction between non-indigenous researchers and indigenous families. The results show that the conceptions, logics and methods implicated in family and community learning are shared by mapuche and aymara people, who also coincide in culture-specific knowledge and ways of doing they want to preserve. Our purpose is to highlight these conceptions and demand spaces in academy and education for the epistemology and the agency of indigenous actors.

Key words: Situated learning, Indigenous families, Emotions, Co-construction.

¹ Proyecto FONDECYT 1111030, del cual Nolfa Ibáñez fue investigadora responsable y Sofía Druker y Soledad Rodríguez coinvestigadoras.

1. INTRODUCCIÓN

El artículo es parte de una investigación mayor², desarrollada durante tres años con familias mapuche³ de las regiones de La Araucanía y Los Ríos, al sur de Chile, y familias aymaras de la región de Arica y Parinacota, en el extremo norte del país. Consideramos aquí uno de los objetivos específicos de dicha investigación, que buscó develar las principales características de los sistemas de conocimiento que enmarcan los procesos de aprendizaje en las familias participantes, entendidos como los modos en que las personas “categorizan, codifican, procesan e imprimen significado a sus experiencias” (Long y Arce, 1992, p. 211) y se desarrolla sobre la base de los marcos de sentido existentes. Los sistemas de conocimiento indígena y local

son de naturaleza holística, implican una visión del mundo diferente, creencias y prácticas culturales y espirituales, y no necesariamente separan elementos físicos y naturales en el medio ambiente y el cosmos, o tierras y aguas en compartimentos que deben ser estudiados y tratados por separado, como a menudo es realizado por las disciplinas científicas (Unesco, 2020).

Nuestro propósito es describir cómo estos sistemas de conocimiento que enmarcan sus concepciones, en este caso el aprendizaje, se operacionalizan, se encarnan, en la vida cotidiana de las y los participantes en la investigación, en los modos de hacer las cosas y en la reformulación de su experiencia en las distintas situaciones contextuales consideradas en el estudio, para comprenderlas y poder visibilizar las lógicas presentes en sus haceres y decires, individuales y colectivos, que permitan contribuir tanto a su valoración por parte de la sociedad en general, como a su consideración en el ámbito académico y educacional, especialmente en la formación docente.

Describiremos sucintamente el marco teórico y epistemológico del estudio, sus antecedentes y contexto, su metodología y los principales resultados respecto a la concepción de aprendizaje que estructura el entendimiento de los participantes sobre educación como formación humana.

2. MARCO TEÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO

Asumimos la perspectiva del constructivismo radical, entendiendo que el conocimiento depende de las condiciones de constitución del observador y de su experiencia, por lo que no se puede tener acceso a una realidad ‘objetiva’, independiente de tales condiciones (Maturana, 1997; Maturana y Varela, 1994; von Foerster 2005; von Glassersfeld, 2000). El significado y sentido de objetos y relaciones se construye en la convivencia, mediante lo que Maturana (2020) llama coordinaciones de acciones consensuales y su recursividad, en correspondencia con aquello que tiene presencia en esa convivencia. Aquí, la cultura la concebimos como

² Proyecto Fondecyt N°1111030. Investigadora responsable Nolfi Ibáñez Salgado. Coinvestigadoras Sofía Druker Ibáñez y M. Soledad Rodríguez Olea.

³ Mapuche significa gente de la tierra y no se pluraliza.

una red de coordinaciones de emociones y acciones en el lenguaje que configura un modo particular de entrelazamiento del actuar y el emocionar de las personas que la viven (...) mantengo que las distintas culturas como distintos modos de convivencia humana, son distintas redes de conversaciones que las constituyen y definen (Maturana, 1992, p. 132).

En esta perspectiva, si bien personas de culturas diferentes pueden hablar el mismo idioma, las palabras utilizadas pueden referir a distintos sentidos y significados, como hemos mostrado en investigaciones previas (Ibáñez, 2003, 2004; Ibáñez y Maturana, 2005), ya que las palabras no revelan, sino que ocultan los significados o sentidos construidos en la particular experiencia de cada persona. Siguiendo a Maturana,

nunca da lo mismo el uso de una palabra u otra en una cultura, y si se quiere conocer el significado de una palabra hay que mirar las conductas y emociones que coordina, así como el dominio en que tales coordinaciones tienen lugar (1992, pp. 192-193).

Las emociones, como disposiciones corporales dinámicas, especifican el dominio de acciones posibles en cada momento (Maturana, 1997); emociones favorables propician acciones de aprendizaje y emociones desfavorables las limitan (Ibáñez, 2002, 2011; Ibáñez et al., 2004; Pulido y Herrera, 2017; Rohatgi y Scherer, 2020; Unesco, 2016). Por lo anterior, nuestro estudio se focaliza en lo relacional contextual, asumiendo que lo aprendido en los mundos de vida de las personas tienen soportes simbólicos y narrativos que se configuran en los contextos (Fornet-Betancourt, 2006; Salas, 2013), que los contextos determinados por la historia de las interacciones de los ancestros enmarcan la historia de las propias interacciones, (Toren, 1999) y que, para conocer las cosas, “uno tiene que crecer dentro de ellas” (Ingold, 2016, p. 220).

En Chile, históricamente se ha invisibilizado la sabiduría ancestral de los pueblos indígenas. La academia y los currículos escolares, en general, han excluido el conocimiento indígena, negando su base epistémica y su visión de mundo al no dar espacio a epistemologías distintas ni a otras ontologías (Antileo, 2019; Quilaqueo, 2018; Unesco, 2017), cuestión que de Sousa Santos (2010) denomina el pensamiento abismal de las sociedades hegemónicas. Como señala Tubino:

estamos no sólo ante dos concepciones cualitativamente diferentes de la relación hombre-naturaleza sino ante dos concepciones sustancialmente distintas del ser y del pensamiento. El conflicto epistémico se origina desde el momento en que una de dichas concepciones –que es orgánica a la normatividad oficial- se auto-coloca como válida restándole todo posible valor de verdad a aquella que es parte de la sabiduría de los pueblos ancestrales (2014, p. 3).

El aporte de estos pueblos es prácticamente desconocido para la sociedad chilena, siendo el conocimiento indígena y la producción intelectual de su gente, que son presente y no pasado, poco valorados o ignorados, existiendo un racismo epistémico en lo concerniente a los saberes educativos de culturas distintas a la hegemónica (Torres, 2019). Los valores y conocimientos indígenas también son ignorados por la escuela; como indica Quilaqueo, “la relación entre los valores del medio escolar y comunidades mapuches ha sido de negación,

impidiendo incorporar valores mapuches para desarrollar el trabajo de aula” (2007, p. 74) y en cuanto a la educación superior, “pareciera que para las editoriales y el mundo erudito universitario todo el conocimiento respecto del colonizado es solo posible, creíble o válido en la medida en que es narrado por los intelectuales del mundo del colonizador” (Mariman, 2012, pp. 14-15).

Este problema atañe a la sociedad toda, pero particularmente a la formación docente, que debiese tener un papel preponderante en la comprensión de la diversidad como construcción de mundo, como consecuencia de modos distintos de convivencia (Ibáñez y Druker, 2018, Ibáñez et al., 2018), y en la visibilización de otros modos de construir conocimientos, por cuanto sus egresados tendrán a cargo estudiantes de distintas culturas que llevarán al aula significados para gestos, actitudes y palabras que pueden ser distintos a los del docente formado en la cultura hegemónica y que se insertará laboralmente en una escuela que “permanentemente busca unificar sobre la base de una sola nación, una sola cultura y una sola forma de conocer o relacionarnos con la realidad” (Marilaf, 2017, p. 36). Como señala el Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación: “para configurar un futuro pacífico, justo y sostenible, la propia educación debe transformarse” (Unesco, 2022, p. 2), para lo cual es imprescindible la transformación de la formación docente.

3. ANTECEDENTES Y CONTEXTO

En Chile, el 12,8% de la población es indígena, de lo cual el 79,8% corresponde al Pueblo Mapuche y el 7,2% al Pueblo Aymara. El 46,7% de las personas mapuche vive en las regiones de La Araucanía y Los Ríos (34,7% y 12% respectivamente), mientras que el 35,7 % de la población aymara reside en la región de Arica y Parinacota (Instituto Nacional de Estadística, 2018). La población mapuche de La Araucanía y Los Ríos es mayoritariamente rural y, en el caso de La Araucanía, presenta menor logro en materia de Desarrollo Humano que la no indígena (Padilla et al., 2015; UNESCO, 2017). En esta región, los estudiantes de escuelas con alta matrícula indígena obtienen los más bajos rendimientos en las mediciones nacionales. Arica y Parinacota en cambio, ostenta índices cercanos al promedio país en relación a pobreza y resultados educacionales, siendo siempre ambos índices menores en la población indígena que en la no indígena (Ministerio de Desarrollo Social, 2017, 2019; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2009).

La colonialidad del saber que sustenta la formación docente sería un factor que incidiría en los bajos resultados del estudiantado indígena (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019), unido a la descontextualización del currículo en relación a sus modos de vida (Ibáñez y Druker, 2018, Quintriqueo y McGinity, 2009). Nosotros sostenemos que, además, un aspecto fundamental a la base de este problema es el desconocimiento de las concepciones sobre educación como formación humana que tienen las personas indígenas, sobre cómo ocurre el aprendizaje, qué lo facilita y qué lo dificulta, considerando que este conocimiento “debería ser una fuente continua de alimentación y retroalimentación para la política educativa” (Morawietz, Treviño y Villalobos, 2017, p. 34).

La investigación en Latinoamérica muestra que existe contradicción entre los modos de hacer las cosas en las comunidades indígenas y en el sistema educativo, especialmente en lo relativo al trabajo colaborativo, a concepciones éticas que se priorizan en la interacción

mutua y a la interconexión hombre-naturaleza (González, 2002; Ibáñez, 2010; Ibáñez et al, 2018; Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Grippo, 2007; Molina y Tabares, 2014; Rodríguez y Solis, 2019), cuestiones también evidenciadas en otras comunidades indígenas del mundo, como por ejemplo, en el estudio de Demssie et al. (2020) en Etiopía y en el de Verma et al. (2016) en USA. Esto se refleja también en resultados de pruebas estandarizadas, entre el tipo de inteligencia que se valora y promueve en contextos indígenas y el tipo de inteligencia medido en esas pruebas. Como señala Treviño (2006):

Fácilmente puede darse el caso en donde el tipo de inteligencia valorada localmente y usada como marco para la solución de problemas, sea distinta al tipo de inteligencia que mide el examen –puede darse el caso, por cierto, de que ambas estén en directa oposición (p. 240).

No obstante existir suficiente evidencia científica respecto a estas contradicciones, tanto quienes toman decisiones sobre educación en Chile como quienes forman a las y los futuros profesores no parecen tomarla en cuenta.

3.1. LA PERSPECTIVA DE FAMILIA EXTENDIDA

Las familias mapuche y aymaras son, generalmente, extensas; se caracterizan por su pertenencia al sistema de parentesco y, en el caso mapuche, también al sistema socio religioso o ritual, articulador de un conjunto de familias, que puede o no coincidir con el de parentesco, “La identidad cultural tiene una base territorial expresada en el sistema de parentesco, su *kupan*⁴, y su *kupalme* es decir, sus lazos de parentesco consanguíneos y su territorio *tuwun*.” (Llanquileo, 2011, p. 21).

Las familias aymaras residen la mayor parte del tiempo en la ciudad, hasta donde han migrado por razones económicas o para que los hijos prosigan estudios; no obstante, siguen sintiéndose parte de sus comunidades y poblados rurales altiplánicos, conservan sus casas allí y se auto identifican como pertenecientes a éstos. De acuerdo a Álvarez, en los desplazamientos migratorios las familias extensas aymaras configuran formas de organización a modo de dislocación territorial y “esta manera de adaptación territorial permite a las mujeres y hombres aymaras actualizar sus pautas de reproducción cultural” (2017, p. 409).

La importancia de la familia y de sus orígenes territoriales se conserva en la memoria de los miembros de las comunidades mapuche y aymaras. El sistema familiar de ambas culturas implica cooperación y apoyo mutuo (Cerna y Muñoz, 2019) y las redes de parentesco constituyen una fortaleza importante en sus procesos migratorios y de trabajo. Estas redes de parentesco serían más extensas en el caso aymara (Gundermann, Ancapi y Barrios, 2013). La familia mapuche y aymara está constituida también por los antepasados, por el origen, por el linaje. Formar parte de una familia es tener un lugar en el mundo, un espacio territorial.

Dada la importancia del parentesco y la cohesión afectiva existente en cada familia (Morales, 2002; Quintriqueo y Maiheux, 2004; Sepúlveda y Vela, 2015), nuestro estudio se realizó en la perspectiva de familia extendida, por considerar que interactuar con distintas

⁴ En mapudungun, lengua mapuche.

generaciones de una misma familia facilitarían el caracterizar los sistemas de conocimiento que enmarcan sus concepciones sobre aprendizaje, sus lógicas y modos de hacer las cosas, para develar los aprendizajes más valorados, a qué se otorga mayor legitimidad y cuáles son las aspiraciones sentidas sobre lo que se desea conservar.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La metodología es cualitativa y participativa. Por razones de espacio, informamos sólo los aspectos más relevantes para la comprensión del abordaje metodológico.

Desde la noción de conocimiento como práctica significativa, situada y relacional (Long, 1996), se diseñó una estrategia que privilegiara el conocimiento y la comprensión de los factores contextuales (Ibáñez y Druker 2018a). Utilizamos la etnografía, entendida como “un modo, históricamente situado de conocer contextos históricamente situados, cada uno con sus propios, quizás radicalmente distintos, tipos de sujetos y subjetividades, objetos y objetividades” (Comaroff y Comaroff, 1992, pp. 9-10) y, en su marco, la co-construcción como proceso, concibiendo el dato como producto histórico-cultural y atendiendo a las particularidades espacio-temporales de su producción (Goetz y LeCompte, 1988). En concordancia con los acuerdos suscritos por Chile, especialmente el Convenio 169 (Organización Internacional del Trabajo, 1989), los objetivos del estudio se dieron a conocer a un grupo de personas mapuche y aymaras de las regiones consideradas, con representación de sus comunidades o poblados, presentando el proyecto institucionalmente sólo cuando ellos dieron su aprobación y comprometieron su agencia para desarrollarlo.

El grupo de estudio lo conformaron 11 familias mapuche y tres familias aymaras. Son familias extendidas pertenecientes a comunidades o poblados rurales, en su mayoría constituidas por tres generaciones. En las familias mapuche hay dos con cuatro generaciones; esto es, existe la o el bisabuelo. Llamamos generación 0 a los bisabuelos/as; generación 1 a los abuelos/as; generación 2 a los padres/madres y generación 3 a los hijos/hijas que están en el sistema educativo. En las familias aymaras no hay generación 0 y los adultos, entre los cuales hay profesionales, agricultores y artesanos, tienen reconocimiento social y político y han ocupado u ocupan cargos de representatividad en sus comunidades o poblados de origen. En las familias mapuche hay lonkos (autoridades ancestrales, jefes de sus comunidades), un machi (autoridad ancestral encargada de la sanación en su comunidad) y dirigentes territoriales; la mayoría se dedica a la agricultura en pequeña escala, pero hay también profesionales, técnicos y educadores tradicionales.

El estudio se aborda mediante un proceso innovador de co-construcción entre dos grupos, investigadores no indígenas y participantes indígenas. El proceso incluye observación contextual, conversaciones informales, observación participante, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales por familia y comunidad o comunidades cercanas, historias de vida de una persona mapuche y una aymara, seleccionadas por sus pares y Talleres de co-construcción. Participamos también como invitados en rituales y festividades; en suma, tuvimos completo acceso gracias al compromiso de autoridades ancestrales y personas con representatividad, quienes ocuparon mucho de su tiempo en introducirnos a otras familias y comunidades, en las tres regiones. Esta es la principal particularidad de nuestra investigación y parte fundamental del diseño y desarrollo del proceso de co-construcción. Los Talleres constituyen un espacio intercultural, primero entre

participantes indígenas (mapuche o aymaras) e investigadores no indígenas, y luego entre participantes mapuche, aymaras e investigadores no indígenas, donde no hay conocimiento superior y en el que se asume a priori posibles diferencias de significado y sentido en el lenguaje utilizado, aunque se hable el mismo idioma, por lo que la contribución del equipo de investigación es encontrar el lenguaje que sea aceptado por las y los participantes como correspondiente al sentido y significado que dan a sus conceptualizaciones, tanto para la definición y validación de categorías, como para los resultados parciales y finales. Como señalan Long y Arce, “el entendimiento de la producción, reproducción y transformación del conocimiento debe ser situado en términos de los mundos de vida que involucran a los individuos y grupos” (1992, p. 212).

Los datos se registran en notas de campo, grabaciones de audio y parcialmente en videos. Las técnicas de recolección de datos se analizan por separado y luego se triangulan. En todas las instancias se cumple el protocolo ético. Los Talleres se realizan primero con familias del mismo territorio (comunidades cercanas), después con familias de cada región, luego con las familias de ambas regiones del sur y el último se realiza con las familias de las 3 regiones. En ellos se discuten y validan primero las categorías y subcategorías para el análisis, incluyendo sus nominaciones, y luego los resultados de los análisis preliminares y finales, además de efectuarse la devolución conceptual de los mismos y su discusión, la que puede aportar nuevos elementos.

En un primer nivel, los datos fueron agrupados en metacategorías, cuyas dimensiones se corresponden con la estrategia metodológica, y categorías básicas referidas a los objetivos específicos por dimensión, lo que permitió contar con un cuerpo analítico básico sobre el cual, en un segundo nivel de análisis, se levantaron categorías analíticas y descriptivas emergidas de los hallazgos de campo, a partir de las cuales se construyó una matriz categorial cuyos ejes fueron la pertenencia a cada cultura, para permitir compararlas. Se efectuaron las triangulaciones de rigor y se realizó un análisis de correspondencia (Ibáñez et al., 2009) por generación.

En este artículo damos cuenta de los resultados de la categoría Valoraciones, correspondiente a la metacategoría Nociones Sobre Aprendizaje y sus dimensiones, que refieren a las concepciones sobre cómo ocurre el aprendizaje, qué lo facilita y qué lo dificulta, así como qué aprendizajes son más valorados y se desea conservar.

5. RESULTADOS

Uno de nuestros principales hallazgos es la similitud de lógicas y concepciones sobre aprendizaje entre las personas aymaras y mapuche, por esto, la mayoría de los resultados que presentamos muestran lo que es compartido.

5.1. DIMENSIÓN FAMILIA

La familia tiene gran importancia, por cuanto las redes de parentesco constituyen redes de apoyo mutuo que permiten conservar la historia particular y comunitaria de los ancestros. Como han señalado Cerna y Muñoz (2019), el parentesco es un soporte clave de la adscripción e identificación local. En el caso de las familias mapuche, lo familiar no se restringe a las relaciones entre parientes consanguíneos, sino también a quienes son

parte del grupo o la comunidad, alcanzando incluso a los amigos no mapuche (los *ka molfun che*⁵), con quienes se tiene relaciones de reciprocidad e intercambio duraderos. Esta última concepción de lo familiar no fue visualizada en las familias aymaras. Lo que sí es compartido, es que el parentesco cognaticio dirigido hacia miembros históricos de la comunidad es clave en la identificación de los actores como pertenecientes a una determinada familia y territorio (Cerna y Muñoz, 2019), constituyendo este conocimiento un conjunto de saberes en la formación de las personas “que permiten comprender el medio natural, social y cultural en el contexto de la familia y de la comunidad” (Quintriqueo y Quilaqueo, 2006, p. 84). Los procesos de migración temporal, estacional o permanente de los campos o del altiplano hacia las ciudades, no modifica la pertenencia al grupo familiar y quienes emigran siguen considerándose pertenecientes al territorio de origen.

5.2. DIMENSIÓN APRENDIZAJE FAMILIAR Y COMUNITARIO

5.2.1. *Relación entre aprendizajes teóricos y prácticos*

Los procesos de aprendizaje en contextos familiares y comunitarios implican la construcción de conocimientos prácticos, cuyo contexto interaccional enmarca al mismo tiempo la construcción de conocimientos teóricos. Los adultos explicitan la comprensión que tienen sobre esta relación inseparable que es propia del modo holístico en que opera su cultura. El aprendizaje familiar se relaciona principalmente con lo ético y valórico. El aprendizaje de habilidades específicas se produciría como parte de prácticas sociales concretas, familiares, comunitarias y rituales, que incluyen a los aprendices pero que no están especialmente diseñadas para propiciar una relación de enseñanza - aprendizaje como se entiende en la cultura dominante.

nosotros aprendemos en la práctica, con cosas concretas y con participación (...) aprendimos por ejemplo el guillatún, lo aprendimos participando con la familia y así como nosotros aprendimos de niños entrando al guillatún, como se hace el guillatún, entonces los niños de nosotros también; los papás tenemos la responsabilidad de estar en un guillatún para que ellos también aprendan y en todos los trabajos, eso (Taller de co-construcción, parte de las conclusiones orales de un grupo mapuche de discusión, de la región de La Araucanía).

5.2.2. *Autonomía*

Una característica de la epistemología del pensamiento indígena (hacer es conocer) se devela en la autonomía permitida a los niños. Generalmente, los menores inician las interacciones en las cuales aprenden las tareas que desarrollan los mayores, quienes no suelen acotar, instruir o apurar sus acciones. No hay estructuraciones contextuales específicas para la participación de los menores, quienes tienen acceso legítimo a los espacios familiares y comunitarios.

Las instrucciones de los adultos sobre ‘cómo hacer’ casi no tienen presencia; el niño o niña aprende mirando lo que hacen sus mayores. Ante la pregunta ¿cómo aprendiste a ...?,

⁵ En mapudungun, lengua mapuche.

adultos y niños, mapuche y aymaras, responden: “mirando”, lo que implica que están presentes en las situaciones cotidianas, dentro o fuera del hogar. El siguiente ejemplo es representativo de lo anterior:

Contexto: Taller doméstico de tejido en Arica. Están M, la visitante y la nieta de M, de 5 años.

Situación: M está sentada dentro de un telar grande, anudando lana nueva a un enhebre antiguo. Mientras conversa con la visitante, su nieta juega con su perro: toma al perro que esta atrás del telar y corre con él en brazos hasta el otro extremo de la habitación donde ha puesto un cobertor sobre unas sillas, formando una carpa; pone el perro adentro, el perro sale por el extremo opuesto y vuelve a ubicarse detrás del telar. La niña vuelve a tomarlo y la situación se repite.

M sale del telar y comienza a estirar las hebras nuevas hacia unos clavos ubicados para ese propósito. La niña viene corriendo una vez más en busca del perro, pero se detiene a mirar lo que hace su abuela, quien, percatándose de que una de las hebras se había soltado en la parte posterior del telar, va a acomodarla. El movimiento hace que una de las hebras recién puestas se suelte del clavo; la niña se acerca, recoge la hebra, la tensa y la acomoda en el clavo. M regresa al frente del telar y tensa las hebras, asegurándolas en los clavos; la niña mira atentamente. M termina el procedimiento de tensión y entra nuevamente al telar. La niña entra por el lado opuesto, recoge las hebras sueltas y las sostiene a una altura que facilita que M las tome. M comienza el tejido y la niña toca las hebras mientras M las teje. Luego, la niña sale del telar grande y se sienta frente a un telar pequeño en el cual hay un tejido, pasa la aguja de madera entre las hebras y comenta a la visita “este chalsito lo estoy haciendo yo”, M sonrío y dice “ella me ayuda”. Después de unos minutos, la niña se levanta y continúa jugando con su perro (Nota de campo: M mujer aymara, generación 1).

En la situación descrita, M conversa todo el tiempo con la visitante y no habla a la niña, aunque está pendiente de ella. No existiría una estructuración intencional de la situación para enseñar a la niña a tejer en telar. La posibilidad de aprendizaje estaría dada por la existencia de un contexto interaccional familiar que permite y legitima la participación de la niña en la actividad que la abuela realiza, pero en sus propios términos y acorde a sus intereses, lo que propiciaría una disposición emocional favorable hacia las acciones que le permitirán a la niña construir su ‘aprender a tejer’.

Al conversar con M acerca de su propia experiencia de aprender a tejer en telar, ella comenta que se aprende “mirando” y porque “todos en la casa saben”.

Los participantes jóvenes y adultos consideran que se aprende siempre en contexto y de modo holístico, relacional, en el hacer en la experiencia, como muestran las respuestas a la pregunta sobre quién les enseñó algunas de las actividades que realizan habitualmente:

no, no mi papá andaba no más, con nosotros callaíto [sic] no más andaba, hay que cuidarlo bien a los chanchos no más decía, (...) eso me enseñaba, cuidalo bien (...) así po’ [sic] a la colita andaba a la oveja, los chanchos al lado (...) ahí me enseñó ese, me enseñó el patrón [su padre] (A hombre mapuche, generación 0. Entrevista).

de que la abuelita antes (...), entonces veníamos al campo y salíamos a buscar leña con ella pa [sic]la montaña y atao [sic] de leña y mi abuelita siempre nos decía que cuando pasáramos o cruzáramos cualquier espacio, o cruzáramos el estero, qué se yo, que siempre teníamos que pedir permiso, nunca hay que llegar y pasar decía (M mujer mapuche, generación 2. Grupo de conversación).

La construcción de conocimientos está relacionada con la acción conjunta y con las características del contexto interaccional en el que participa el aprendiz, donde el acento no está, por ejemplo, en cuánta leña se tiene que recoger o cuánto tiempo debe demorar la tarea, sino en el modo en que se realiza la actividad y en las coherencias operacionales que tienen presencia en su desarrollo, por lo que el aprendizaje es, al mismo tiempo, situado y relacional (Long, 1996).

5.3. DIMENSIÓN APRENDIZAJES NORMATIVOS Y VALÓRICOS

Los ejemplos anteriores develan también la importancia que atribuye, quien relata la experiencia, al conocimiento y sabiduría de los mayores. Las personas mapuche relevan ‘el consejo’, entendido como enseñanzas sobre el modo de enfrentar la vida que da un adulto significativo, a través de la palabra. Por ejemplo:

era ovejero yo, cuidaba ganado, entonces el viejito, Carilao se llamaba (...) cuando una vez nos encontramos ahí, me dijo, “ojalá algún día seas una buena persona sobrino, no vas a robar” (...) me aconsejó, ” pobre puede ser, pero un buen pobre, debes cuidarte, cuando la gente anda borracha, la castigan, los *huincas*⁶ castigan muy mal sobrino”, me decía. “No vas a andar haciendo cosas malas, vas a trabajar honestamente” (...) me aconsejó hartito el viejito que gracias a Dios, siempre me acuerdo, (...) buen consejo” (S hombre mapuche, generación 1. Entrevista).

Entienden que el aprendizaje ocurre siempre en los seres humanos y que las y los niños pueden participar en las actividades de los mayores cuando estén en condiciones de llevarlas a cabo. Por ejemplo:

aprendí de esa manera, observando y el haciendo, se va haciendo por etapas (...) pero el haciendo no siempre se puede y por eso es que los papás siempre nos cuidaban (...) pero había cosas que uno podía hacer de niño, cuidar los chanchos, cuidar los pollos, cuidar no sé po [sic], el sembrao [sic] (PP hombre mapuche, generación 2. Taller de co-construcción).

Se tiene claridad respecto a que una disposición emocional favorable hacia cualquier tarea facilita su aprendizaje (Ibáñez, 2011), siempre que ocurra en un contexto interaccional de respeto; si no hay respeto, no hay disposición emocional favorable, lo que dificultaría el aprender. Los adultos mayores esperan influir con su actuar como ejemplo, y para los más jóvenes, los mayores se constituyen en el referente principal del saber.

⁶ Huinca, o wingka, en mapudungun, significa usurpador. Se utiliza para referirse al chileno, a la persona no indígena, y puede o no tener una connotación negativa.

En la generación dos es más evidente el proceso reflexivo que lleva a la comprensión de aspectos que develan la especificidad cultural como consecuencia de un modo de vida. El siguiente ejemplo es explicativo de este proceso, mostrando que distintas experiencias devienen en distintos significados para un concepto que se nomina con la misma palabra (von Foerster, 2005, Ibáñez y Maturana, 2005):

E: Entrevistadora

L, mujer mapuche, generación 2:

E: Y esta cosa del respeto que todos dicen ¿cómo lo aprendiste?

L: Es que uno lo visualizaba con los papás, cómo la mamá se comportaba con su padre, cómo el papá se comporta con su mamá, entonces ahí uno lo va viendo

E: Ya, no es que te dijeran

L: No, no es que a uno se lo dicen, es una vivencia. De repente, claro ellos dan unos consejos (...) en el fogón cuando teníamos ruca; pero no una cosa que a uno se lo están inculcando, lo ve a través de las vivencias (...) el que se siente mapuche debe tener eso que es el respeto. Yo siempre he dicho que el mapuche sin eso no es mapuche, es la esencia del ser mapuche.

E: (pide que le explique un poco más y ejemplifica lo que entiende ella por respeto)

L: No, no, el respeto es de la convivencia mutua, de que el otro esté bien y yo estoy bien si el otro está bien, ese respeto de no hacer sentir mal al otro (...) que el otro esté bien con lo que yo hago, con lo que yo diga, no dañar a otros con mi actuar.

El respeto tiene principalmente una dimensión ética, ya que refiere a la preocupación por el otro y lo otro, evidenciando la dimensión holística de las relaciones en las cuales se participa (Tubino, 2014). El respeto, así entendido, es mencionado por todos los adultos, mapuche y aymaras, como una característica principal de su visión de mundo, donde la vivencia es fundamental para la posterior reflexión y comprensión de este aspecto que enmarca el sentido profundo de una dimensión prioritaria para ellos en la formación humana. Lo llamamos ‘respeto profundo’, ya que su concepción es profundamente relacional, refiere a la interacción con otro y con la naturaleza y, como ejemplificaremos más adelante, es prioritario entre los aspectos que desean conservar. Como señala von Glasersfeld, “lo que vivimos y experimentamos, lo que conocemos y llegamos a saber está necesariamente construido con nuestros propios materiales y sólo se puede explicar por manera y forma de construir” (2005, p. 35). La palabra ‘respeto’ utilizada por ellos, oculta coordinaciones de acciones consensuales recursivas que dieron lugar a una concepción distinta, propia de sus culturas, cuyo significado y sentido es más amplio y profundo que el que comprendemos en la cultura hegemónica, aunque utilizemos la misma palabra.

5.4. DIMENSIÓN APRENDIZAJE COLECTIVO Y COLABORATIVO

Para las y los participantes, el aprendizaje en la familia se extiende a la comunidad, siendo la colaboración y el hacer colectivo aspectos que facilitarían el aprendizaje. Como expresa un participante:

como el aprendizaje de todo, de los frutos comestibles, uno veía que los niños grandes sacaban esto (...) iban diciendo y el más chico iba aprendiendo, (...) que esta hierba

se come, que esto es un fruto (...), los más grandes iban nombrando los pájaros (...) o cuando paría una vaca siempre andábamos en grupo, todos atentos a que iba a parir una vaca, rodeábamos la vaca y el que sabía un poco más... siempre andaban niños más grandes y ellos sacaban... cuando no podía parir una vaca, hacían toda la ciencia y uno miraba nomás y aprendía de esa manera, más que con un libro de biología y aprendía bastante porque nunca andaba solo (P hombre mapuche, generación 2. Entrevista).

Una instancia importante de aprendizajes normativos y valóricos hasta la generación 2, eran las narraciones de los mayores, en general relacionadas con elementos de la naturaleza, animales y espacios físicos concretos que los niños podían reconocer después afuera:

... y en las noches era sagrado un cuento (...) mi abuelita ahí hilando y vamos contando, vamos contando y nos quedábamos dormidos (...) y a través de esas historias medias tenebrosas uno respetaba esos espacios nocturnos y sabías que no tenías que andar loqueando en la noche, (...) contaban historias locales, de su lof [comunidad] (...), entonces uno después recorría y al ver esos lugares sabía cuando había que tener cuidado (PP, hombre mapuche, generación 2. Grupo de conversación).

Si arrancas el pasto después te va a doler el pelo, como si alguien te lo estuviera tirando me decían [su madre y su abuela], cuando uno es chico uno piensa qué tanto, total voy a sacar el pasto y no me va a pasar nada, ¡pero después me dolía! (...) y después te enseñan por ejemplo que... hay varios tipos de pajaritos y hay uno que se llama ciendeudas, y tú no debes matar ningún pajarito, pero ese pajarito en particular si lo matas después vas a tener mil deudas, entonces a mí me pasó, después estoy todo endeudado ¿y por qué?, por el pajarito (...) hay otro pajarito, que es el pajarito de la lluvia y tú no puedes ni siquiera mirarlo (...) no puedes tocarle los huevos porque si le haces cualquier cosa, no va a llover. Y claro, cuando no llueve uno dice: ¿por qué no llueve?, porque yo hice esto. Entonces estás como vinculado, como amarrado con todo, con la gente, con los animales, todo lo que haces tiene consecuencias en todo lo demás (R hombre aymara, generación 2. Entrevista).

Los ejemplos muestran la visión holística hombre-naturaleza, ligada tanto a lo concreto como a lo valórico y espiritual.

Sin excepción, las y los participantes adultos se sienten orgullosos de sus respectivas culturas, lo que es producto de una construcción propia sobre el ser mapuche o aymara que culminaría en la adolescencia, y coinciden en que en la familia se aprenden valores significativos para relacionarse con otros y con la naturaleza y que la educación, en su sentido amplio, corresponde a la familia y la comunidad, no a la escuela.

5.5. DIMENSIÓN EXPECTATIVAS

Las personas adultas, tanto mapuche como aymaras, expresan su interés en que la sociedad mayor conozca la verdadera historia de sus pueblos, como se evidencia en estos discursos:

Pacíficos y humildes nunca hemos sido, pero al estado, para no temer que le quemem los camiones mineros por ejemplo... ¡no!, ellos son pacíficos (...) al estado le interesa

eso, construir una historia que beneficie al estado y no (...) al tema de la historia local (...) de nuestra identidad, nuestro conocimiento que es muy variado (H hombre aymara, generación 2. Taller de co-construcción).

Yo creo que si se conociera bien la historia del Pueblo Mapuche habría un cambio (...) por eso siempre hemos sido discriminados y (...) maltratados, porque no se conoce realmente la historia del Pueblo Mapuche (J hombre mapuche, generación 1. Taller de co-construcción).

Comparten el deseo de que las nuevas generaciones sigan valorando el ser mapuche o aymara, esperan que no se pierdan los modos propios de hacer las cosas, dentro de lo cual el respeto es fundamental. Como expresan los participantes:

Que se pudiera inculcar eso, el respeto, respeto de todo el espacio, el espacio allá, de cortar un árbol, antes era como sagrado (...) o sea, al cortarlo había que pedirle permiso (...) ojalá que pudieran aprenderlo los niños con el respeto a la naturaleza (MP mujer mapuche, generación 2. Grupo de conversación).

El respeto es una cosa esencial, es mirarte de frente cuando hablas. El respeto a la tierra (...) a mí lo que me gustaría es que mis hijos nunca pierdan eso, la esencia de ser aymara, porque eso es lo más importante, más allá de saber una cosa u otra, más allá de hablar el idioma o no. Nosotros tenemos un pensamiento distinto y es importante en la vida tener una identidad y saber de dónde soy, de dónde vengo; nosotros los aymaras somos distintos. Tenemos una identidad, un respirar distinto, una mirada de vida distinta (M mujer aymara, generación 1. Entrevista).

5.6. DIMENSIÓN ESPIRITUAL

Un hallazgo importante fue comprender el significado otorgado a lo que en la cultura hegemónica denominamos sobrenatural al no tener evidencia científica de su ocurrencia, como, por ejemplo, oír el sonido que haría la piedra que usa la o el machi en una ceremonia, ver un animal desconocido que desaparece o sufrir algún castigo por haber perturbado a seres que habitarían en determinados lugares. Para los adultos participantes en el estudio, tanto mapuche como aymaras, lo anterior es extraordinario, pero natural, y forma parte de un sistema espiritual más amplio basado en su conexión con la naturaleza, teniendo claridad respecto a que la sociedad hegemónica no puede comprenderlo así. Dicho de otro modo, y como señala Tubino (2014), saben que sus concepciones de la relación ser-naturaleza son distintas y muchas veces incomprensibles para quienes no pertenecen a sus culturas. Como expresó un joven participante:

Nosotros somos uno y la naturaleza todos juntos (...) yo no soy más que un árbol, o más que una planta o lo que sea (...) somos los dos iguales y los dos estamos vivos, los dos estamos ahí y a los dos nos dejaron ahí por algo (...) y eso es la cosmovisión mapuche (Hombre, generación 3. Taller de co-construcción).

6. ALGUNAS IMPLICANCIAS EN LO EDUCACIONAL FORMAL

Las y los participantes coinciden en que los aprendizajes más valorados y a los que se otorga mayor legitimidad y se desea conservar son: el respeto profundo por el otro y por la naturaleza de la cual se sienten parte, la valoración de la sabiduría de los mayores, el sentido de propiedad y organización comunitaria -que significa co-responsabilidad y trabajo conjunto- y el aprendizaje colectivo. Esto implica que las y los niños indígenas, al ingresar al sistema educacional formal, no encontrarían aquello que aprendieron en su familia y su comunidad, sino todo lo contrario. En efecto, la escuela no enfatiza la colaboración y la co-responsabilidad, y asume que las y los estudiantes aprenden del mismo modo (Martínez, Armengol y Muñoz, 2019; Ibáñez et al., 2009). Casi todo es individualismo y competencia, además de que la segmentación curricular de los saberes es contradictoria con el modo holístico de construcción de conocimiento en las familias indígenas, así como la imposición de significados asumidos como universales en el currículo y la exigencia de modos particulares de comportamiento a través de la instrucción (Ibáñez, 2014, Ibáñez et al., 2010). Por otra parte, la o el estudiante que proviene de otra tradición cultural, cuando se integra al sistema educacional no tiene el marco de referencia que legitima los modos de interacción del grupo al que llega, al mismo tiempo que ese grupo no tiene el marco de referencia de su cultura, por lo que, como señala Mandujano (2007), el otro diverso se encuentra en una situación en la que, además de no conocer los significados y sentidos propios del nuevo grupo, no tienen allí presencia los de su grupo de origen. En palabras de Chihuailaf:

Me digo, ¿cuánto conoce usted de nosotros? ¿Cuánto reconoce en usted de nosotros? (...) ¿Qué ha escuchado del pensamiento de nuestra gente y de su gente que -en la búsqueda, antes que todo, de otras visiones de mundo, que siempre enriquecen la propia- se ha comprometido con el entendimiento de nuestra cultura y nuestra situación? ¿Nos conocemos tan poco! (1999, p. 10).

7. CONCLUSIONES

La principal conclusión es constatar que es posible la co-construcción de conocimientos entre personas pertenecientes a distintas culturas, para la consecución de un objetivo que se comparte. Esta co-construcción estuvo focalizada en la convergencia de lo que se considera más importante en relación al aprendizaje, teniendo como base un trabajo riguroso y sostenido, hasta llegar a la convicción de que compartíamos el sentido de aquello de lo que estábamos hablando (Ingold, 2016), dado que los significados o sentidos de las palabras utilizadas no siempre denotaron lo mismo para el equipo de investigación que para las familias (Maturana, 1992). Lo anterior, nos permitió caracterizar en general los sistemas de conocimiento que enmarcan la concepción de aprendizaje de los participantes, con sus propias lógicas y métodos, no solo desde la teoría, sino analizando bidireccionalmente su operacionalización en situaciones del mundo de vida de personas de dos culturas indígenas, de distinto género, edad y ocupación, en territorios tan diferentes como el altiplano, la ciudad, el campo y la región precordillerana; en los hogares de cada familia y en sus comunidades. Fuimos observadores de las prácticas cotidianas de las familias, cuyos modos de hacer las cosas se reflejan en lo que señala Nanculef:

Nosotros no aprendemos “cómo hacer las cosas”, sino que simplemente aprendemos a “hacer las cosas”, es lo que nuestros hermanos aymara denominan Qhapag-Ñan. Este es un salto epistemológico que la sociedad chilena y los pedagogos de la educación formal en Chile debieran considerar como un gran aporte de la sociedad indígena a la sociedad en general, sobre todo en este tiempo de crisis de la educación formal (2016, p. 21).

Las características holísticas de los sistemas de conocimiento de las personas mapuche y aymaras participantes en el estudio, sus lógicas distintas a las que guían el quehacer en la cultura hegemónica, pudieron ser constatadas en la observación y análisis conjunto de sus acciones, percepciones y relatos que reformularon su experiencia de vida, individuales y colectivos. Se privilegia la experiencia de hacer las cosas, aunque se cometan errores -que no se destacan-, la colaboración antes que la competencia y los procesos antes que los productos. La participación de los niños, niñas y jóvenes en las actividades y prácticas familiares, laborales y rituales, no se acotan a tiempos específicos y al no tener instrucciones sobre cómo hacer las cosas, ellos determinan el cómo ejecutarán la actividad o tarea, lo que propicia emociones favorables para su realización y promueve la autonomía para la resolución de problemas. Esto conlleva, naturalmente, aprendizajes de comportamientos atingentes a dichas actividades, que, en el caso de festividades o rituales, son preparadas con anticipación en los hogares y la comunidad, en el marco del respeto al otro y a la naturaleza, dando un sentido particular al mundo que las niñas y niños están construyendo en la experiencia.

El conocimiento para ellos no está dado de manera directa e inmediata, sino como un fluir de fenómenos interconectados que son reconocibles desde una configuración de significaciones que dan sentido al comportamiento, siempre en espacios relacionales. Se destaca la importancia que tiene lo intangible, espiritual y simbólico en la vida cotidiana de los adultos, lo que devela su relación con lo natural como la relación con un otro al que hay que respetar

Nuestros resultados constatan operacionalmente lo que investigaciones referidas al inicio de este artículo señalan sobre los sistemas de conocimiento indígena en distintas zonas geográficas del mundo, coincidiendo en la importancia del respeto, como ellos lo entienden, de lo colectivo-colaborativo y de la interconexión con la naturaleza, así como en destacar la contradicción entre los modos de hacer las cosas en las comunidades indígenas y los modos imperantes en el ámbito escolar. Si la investigación muestra una y otra vez aspectos que caracterizan los sistemas de conocimiento de las personas indígenas, cabe preguntarse el por qué el sistema educativo y la formación docente no las toma en cuenta en un país pluricultural como es Chile. Se comprende, entonces, que los participantes en este estudio coincidan en que la responsabilidad de educar en su sentido amplio reside en la familia y la comunidad, no en la escuela.

Creemos que es necesario y urgente reorganizar el currículo escolar para incorporar dimensiones prácticamente inexistentes, como son el sentido de organización y responsabilidad comunitaria, la visión del mundo indígena sobre su interconexión con la naturaleza, la autonomía para resolver problemas y la sabiduría de los mayores como referente. Los programas interculturales sólo para minorías particulares constituyen una visión segregacionista (Brito, Basualto y Urrutia, 2020), por lo que la academia y especialmente la formación docente debiesen asumir el desafío que representa atender a

la diversidad (OCDE, 2010) que, en la perspectiva de este estudio, significa comprender que distintos modos de convivencia tienen como consecuencia distintas construcciones de mundo, distintos sentidos y significados que son legítimos, aunque no se correspondan con los propios.

Evidenciar características y lógicas de los sistemas de conocimiento que enmarcan las concepciones de aprendizaje en algunas familias mapuche y aymaras, a partir de distinciones que puede hacer un observador en sus mundos de vida, es un paso inicial, acotado e insuficiente todavía para su cabal comprensión. Es necesario que surjan espacios para profundizar en estos modos de concebir el aprendizaje y de construir y validar conocimientos, reconociendo el conocimiento local y la agencia de las personas indígenas (Demssie et al., 2020), como se ha hecho, por ejemplo, en Nueva Zelanda, con el kaupapa maori como paradigma investigativo⁷. Los aprendizajes que relevan y priorizan las personas mapuche y aymaras son consecuencia de una experiencia de vida distinta a la de la mayoría de quienes conformamos la sociedad hegemónica. La inclusión de estas concepciones y de sus agentes, al mismo tiempo de significar un reconocimiento a dichos saberes, constituiría un aporte relevante al sistema educacional en su conjunto, beneficiando a todas y todos los niños y jóvenes chilenos. Como señala Antileo (2019): “el pasado es futuro en tanto puede alimentar un ideario a construir, que es además antagonista al modelo económico y social con el que conviven los pueblos” (p. 181).

El equipo de investigación aprendió mucho de las familias, las que debieron realizar largos viajes para participar en los Talleres de co-construcción, sin recibir ningún incentivo económico. Aprendimos de la sabiduría de los mayores y de la agencia de jóvenes y adultos para resolver problemáticas que afectaban a sus comunidades. Fue grato constatar la rápida comprensión del problema epistemológico que implicaba nuestra investigación y la capacidad de reflexión de los participantes sobre su contenido y proyecciones, que fue lo que motivó el compromiso de los jefes de familia y autoridades ancestrales, que hicieron factible que investigadores no indígenas tuviesen acceso a todas las instancias necesarias para el estudio.

Los resultados de esta investigación apuntan a lo que debiese ser el foco de atención para profundizar en la comprensión de la episteme de los saberes propios mapuche y aymara, considerando a sus actores: el fluir relacional en sus contextos interaccionales familiares, laborales y rituales, entendidos como sistemas anclados a la historia de interacciones de sus antepasados en un determinado territorio, que nos permitiría comprender las lógicas que guían el quehacer individual y colectivo en distintos ámbitos y, partir de esta comprensión, valorar y visibilizar sus saberes para considerarlos en la formación docente y en el currículo escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (2017). Nuevos escenarios de género entre los aymaras del norte chileno. *Interciencia*, 42(7), 408-416.
- Antileo, E. (2019). La politización de la cultura y la tradición en los movimientos indígenas de Chile y Bolivia. *Revista Chilena de Antropología*, (40), 69-188.

⁷ El kaupapa maori o modo maori tiene importante presencia en la investigación de algunas de las principales universidades de Nueva Zelanda, como la University of Victoria Wellington y The University of Auckland.

- Brito, S., Basualto, L. y Urrutia, R. (2020). Migración, interculturalidad y educación. Un horizonte posible. *Revista Perspectivas* (36), 109-142.
- Cerna, C. y Muñoz, W. (2019). Movilidad, parentesco e identificación en el valle de Codpa, norte de Chile. *Chungará (Arica)*, 51(4), 661-674.
- Comaroff, J. y Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Boulder: Westview Press.
- Chihuailaf, E. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago: Lom Ediciones.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Para Descolonizar el Occidente. Más Allá del Pensamiento Abismal*. Buenos Aires: CLACSO.
- Demssie, Y., Biemans, H., Wesselink, R. and Mulder, M. (2020). Combining Indigenous Knowledge and Modern Education to Foster Sustainability Competencies: Towards a Set of Learning Design Principle. *Sustainability*, 12(17), 6823. Recuperado de https://www.mdpi.com/2071-1050/12/17/6823?type=check_update&version=2OCDE
- Fornet-Betancourt, R. (2006). La interculturalidad a prueba. *Concordia* 43. Alemania: Mainz.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La Escuela Pública en el Tarapacá Andino, 1880-1990*. Santiago: DIBAM.
- Grippio, L. (2007). Tradición y modernidad. La educación y los caminos de la transición. Representaciones educativas y cultura aymara. *Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa*. Universidad Nacional de Comahue. Recuperado de <https://redbiblio.unne.edu.ar/pergamo/opac.php?a=bsqEditor&n=Universidad+Nacional+del+Comahue>
- Gundermann, H., Ancapi A. y Barrios L. (2013). Aymara: Las relaciones interétnicas. En John Durston (Coord.), *Pueblos Originarios y Sociedad Nacional en Chile: La Interculturalidad en las Prácticas Sociales*, (pp. 50-71). Santiago: PNUD/Gobierno de Chile.
- Ibáñez, N. (2002) Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos* (28), 31-45.
- _____. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII(2), 71-84.
- _____. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos* (30), 61-74.
- _____. (2010). La atención pedagógica a la diversidad. Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile, *Educación Superior y Sociedad*, año 15, (2), 83-110.
- _____. (2011). Enseñanza-aprendizaje: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educación y Educadores*, 14(3), 457-474.
- _____. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1, 145-160.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Figueroa, A. y Geisse, G. (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 35(2), 292-310.
- Ibáñez, N. y Maturana, H. (2005). *El surgimiento del lenguaje en el niño. Estudio en dos culturas*. Informe final de investigación. Proyecto FONDECYT N°1040496. Santiago.
- Ibáñez, N., Díaz, T., Rodríguez, M. S., Druker, S. y Smith C. (2009). Saber pedagógico y práctica docente. Estudio en aulas de educación parvularia y básica. En *Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, (pp. 55-97). Santiago: Ministerio de Educación.
- Ibáñez, N., Druker, S. y Rodríguez, M. S. (2010), *Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía*. Informe Final Proyecto FONIDE N° 55. Disponible en <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/2008-UMCE-Ibanez-2.pdf>

- Ibáñez, N. y Druker, S. (2018). La Educación Intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (78), 227-249.
- _____. (2018^a). La orientación etnográfica en el diseño metodológico de una investigación educacional. En J. Assael y A. Valdivia (Eds.) *Lo Cotidiano en la Escuela. 40 Años de Etnografía Escolar en Chile*, (pp. 239-254). Santiago: Universitaria.
- Ibáñez, N., Figueroa, A. M., Rodríguez, M. S. y Aros A. (2018) Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 225-239.
- Ingold, T. (2016). Conociendo desde dentro: reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías contemporáneas*, 2(2), 218-230.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Informe Síntesis Censo 2017*. Chile: INE.
- Long, N. (1996). Globalización y localización, nuevos retos para la investigación rural. En S. Lara y M. Chauvet (Eds.) *La Sociedad Rural Mexicana Frente al Nuevo Milenio, Vol. I La inserción de la agricultura mexicana en la economía rural*, (pp. 35-74). España: Plaza y Valdés Editores.
- Long, N. y Arce, A. (1992). The dynamics of knowledge. En N. Long y A Long (Eds.) *Battlefields of Knowledge*. (Chapter 9). London and New York.
- Llanquileo, C. (2011). Familia y cultura mapuche: aportes para un enfoque intercultural en los programas de infancia. *Protección de Derechos de la Infancia y adolescencia Mapuche N° 5*. Santiago: Mideplan/Unicef.
- Mandujano, F. (2007). El secreto del hombre invisible. El papel de la invisibilidad conductual en la identidad y el cambio. *Athenea Digital*, (11), 23-33.
- Marilaf, C. (2017). *La Educación Intercultural Bilingüe en Chile Desde la Mirada Mapuche*. Tesis doctoral. Programa Doctorado Educación y Sociedad. Universidad de Barcelona. Disponible en https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/461014/CRMC_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mariman, J. (2012). *Autodeterminación. Ideas Políticas Mapuche en el Albor del Siglo XXI*. Santiago: Lom Ediciones.
- Martínez, P, Armengol, C. y Muñoz, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74.
- Maturana, H. (1992). *El Sentido de lo Humano*. Santiago: Hachette.
- _____. (1997). *La Objetividad: un Argumento para Obligar*. México: Anthropos.
- _____. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Paidós.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994) *El Árbol del Conocimiento*. Santiago: Universitaria.
- Ministerio de Desarrollo Social (2017). *Encuesta CASEN 2016*. Disponible en https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_educacion_casen_2017.pdf
- _____. (2019). *Informe de Desarrollo Social 2018*. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.
- Molina, V. y Tabares, J. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis*, 13(38), 149-172.
- Morales, R. (2002). El poder mapuche en las relaciones con el Estado. En *Territorialidad Mapuche en el Siglo XX.*, 191-192. Temuco: Instituto Estudios Indígenas/UFRO.
- Morawietz, L., Treviño, E. y Villalobos, C. (2017). La educación intercultural en Chile: Mapa de la discusión. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (Eds.) *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, Pueblos y Territorios*. (pp. 21-35). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ñanculef, J. (2016). *TAYIÑ MAPUCHE KIMÜN EPISTEMOLOGÍA MAPUCHE*. Santiago: FACSO-Universidad de Chile.
- OCDE (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris:OCDE. Organización Internacional de Trabajo (1989). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Chile: Mineduc.

- Padilla, P., Garín, A., García, M. y Bello, Á. (2015). Mediciones del desarrollo y cultura: el caso del Índice de Desarrollo Humano y la población mapuche en Chile. *Avances en torno a conceptos, metodología y evidencia empírica incorporando la noción de Kúme Mogñen. Polis*, 14(40), 165-190.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2009). *Desarrollo Humano en Chile*. Santiago: Gobierno de Chile/PNUD.
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento escolar. *Ciencias Psicológicas* 11(1), 29-39.
- Quilaqueo, D. (2018). Conocimiento social y cultural para una educación escolar en contexto mapuche. *Opción*, año 34, (87), 374-400.
- _____. (2007). Diversidad étnico-cultural y educación intercultural cimentada en la integración de saberes. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 1(1), 37-46.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2006). Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades Mapuches de Chile. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 81-95.
- Quintriqueo, S. y McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuche de la IX región de La Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(2), 173-188.
- Quintriqueo, S. y Maiheux, G. (2004). Un Estudio sobre la relación de parentesco como contenido del currículo escolar en contextos de escuelas situadas en comunidades mapuche. *Revista de Psicología*, 13(1), 73-91.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Desafíos de la Co-construcción de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Rohatgi, A. y Scherer, R. (2020). Identifying profiles of students' school climate perceptions using PISA 2015 data. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(1), 4.
- Rodríguez, D. y Solís, D. (2019). "Identidades docentes de estudiantes indígenas de la Huasteca Potosina", *Perfiles Educativos*, XLI(166), 40-57.
- Salas, R. (2013). Desde el reconocimiento a la interculturalidad. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, N°20. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/341910168_Desde_el_reconocimiento_a_la_interculturalidad
- Sepúlveda, O. y Vela, F. (2015). Cultura y hábitat residencial: El caso mapuche. *Revista INVI*, 30(83), 149-180.
- Toren, C. (1999). *Mind, Materiality and History. Explorations In Fijian ethnography*. Inglaterra: Routledge.
- Torres, H. (2019). Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía. *Estudios Pedagógicos* 45(2), versión On-line. DOI <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200155>
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*. Año 6, (1), 1-5.
- UNESCO (2016). *Informe de Resultados TERCE. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Logros de Aprendizaje*. Santiago: UNESCO.
- _____. (2017). *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago: OREALC/UNESCO
- _____. (2020). *Promover soluciones basadas en los conocimientos indígenas y locales: para responder a los impactos y a las vulnerabilidades relacionadas con el cambio climático*. París: UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375025_spa
- _____. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros*. París: UNESCO/Fundación SM.

- Verma, P., Vaughan, K., Martin, K., Pulitano, E., Garrett, J. & Piirto, D. (2016). Integrating Indigenous Knowledge and Western Science into Forestry, Natural Resources, and Environmental Programs. *Journal of Forestry*, 114, Issue 6, 648–655.
- von Foerster, H. (2005). Construyendo una realidad. En P. Watzlawick (Comp.) *La realidad inventada*. (pp. 38-56). Barcelona: Gedisa.
- von Glasersfeld, E. (2000). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick y P Krieg, (Comps.) *El Ojo del Observador*. (pp. 19-31). Barcelona: Gedisa.

INVESTIGACIONES

Problemáticas educativas en contexto de pandemia desde la perspectiva del profesorado¹

Educational problems in the context of a pandemic
from the perspective of teachers

Alejandro Gallardo-Jaque^a
Nelly Lagos-San-Martín^b
Gastón Aguilar-Pulido^a
Octavio Poblete-Christie^c

^aUniversidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.
agallardo@upla.cl, gaguilar@upla.cl

^bUniversidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
nlagos@ubiobio.cl

^cUniversidad de Playa Ancha, San Felipe, Chile.
octavio.poblete@upla.cl

RESUMEN

Este estudio busca analizar las problemáticas afectivas, interaccionales y contextuales, que impactan los procesos educativos de niños y niñas durante la pandemia, desde la percepción de los docentes. Adoptando un paradigma cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo, con un enfoque fenomenológico, se recoge información mediante una entrevista grupal realizada a 54 profesores de dos establecimientos educacionales de dependencia municipal. En el análisis emergen dos categorías, la primera, referida a problemas relacionados con el contexto educativo general, y la segunda relacionada con los procesos de enseñar y aprender. Se releva el impacto que ha ocasionado la educación virtual en niños y niñas desde las perspectivas afectiva, interaccional y educativa, considerando las experiencias de los principales protagonistas que han vivenciado la desestructuración del sistema educativo en el contexto de emergencia sanitaria, en torno a los factores que dificultan el aprendizaje y desarrollo infantil, para proporcionar herramientas pertinentes en contextos complejos.

Palabras clave: sistema educativo, ambiente escolar, afectividad, educación y desarrollo, análisis cualitativo.

ABSTRACT

This study seeks to analyze the affective, interactional and contextual problems that impact the educational processes of boys and girls during the pandemic, from the perception of teachers. Adopting a qualitative paradigm, of an exploratory and descriptive nature, with a phenomenological approach, information is collected through a group interview with 54 teachers from two municipal dependency educational establishments. Two categories emerge from the analysis, the first referring to problems related to the general educational context, and the second related to the processes of teaching and learning. The impact that virtual education has caused in boys and girls from the affective, interactional and educational perspectives is relieved, considering the experiences of the main protagonists who have experienced the destructuring of the educational system in the context of a health emergency, around the factors that hinder children's learning and development, to provide relevant tools in complex contexts.

Key words: education system, school environment, affectivity, education and development, qualitative analysis.

¹ Proyecto Financiado por la Dirección General de Investigación de la Universidad de Playa Ancha, Concurso Regular 2020, Clave EDU 12-2122.

1. INTRODUCCIÓN

La situación derivada de la pandemia por Covid-19, ha modificado las rutinas educativas de niños y niñas en todo el mundo. El presente estudio surge a partir de la necesidad de contar con información situada sobre las problemáticas afectivas, interaccionales y contextuales que han vivenciado los niños y niñas de Chile, relatadas por los docentes, quienes describieron las experiencias educativas generadas por el cierre físico de las escuelas durante la situación sanitaria.

Para visualizar la magnitud del impacto causado a nivel global, en su informe anual la UNESCO (2021), indicaba que, a finales del mes de marzo del 2020, más de mil millones de estudiantes, -correspondientes al 83.2% del total de alumnas y alumnos matriculados-, habían sido afectados por el cierre de escuelas como medida de salud impuesta para hacer frente a la pandemia. Luego de un año, es decir en marzo de 2021, esta cifra se redujo a 163.921.494 estudiantes afectados, lo que equivale al 9.4% del total matriculado (UNESCO, 2021).

Las medidas de confinamiento, llevaron a la realización de clases virtuales en todos los niveles educativos en la mayor parte de los países del mundo, multiplicando horas de trabajo digital, las que fueron llevadas a cabo en los espacios que hasta ese momento, habían sido únicamente familiares. Del mismo modo, las horas de interacción social se redujeron a un vínculo eminentemente virtual, con un mínimo de relación entre pares (Beltrán et al., 2020).

La escuela, como un sistema complejo que involucra varios subsistemas (familiares, educativos, laborales, etcétera), se vio altamente estresada por esta situación completamente ajena, incierta y demandante (Hurtubia, Tartakowsky, Acuña y Landoni, 2021), transformando totalmente la relación educativa, impulsando nuevas formas de comunicación, en las que las sesiones remotas, la comunicación asincrónica y, en general, el uso de diversas herramientas tecnológicas median los procesos de interacción entre docentes y estudiantes.

El espacio abierto que los estudiantes encontraban en la escuela, les permitía la interacción social en las aulas, laboratorios y espacios de recreación, todo esto se cambió por espacios cerrados, que cada estudiante tuvo que adaptar en sus casas. La interacción cara a cara se transformó en interacciones mediadas por los dispositivos electrónicos a través de chats, video-conferencias y demás herramientas de comunicación (Pérez-Mora y Moreno, 2021).

En el ámbito educacional, las repercusiones han sido muy variadas y distintivas para cada actor educativo (IES-UNESCO, 2020; UNESCO, 2020). Para el estudiantado, por ejemplo, se plantean consecuencias negativas derivadas de la interrupción, el desfase o el rezago en el aprendizaje, por motivos socioeconómicos o familiares que acentúan las situaciones de desigualdad ajenas a la acción pedagógica (Albalá y Guido, 2020). La confluencia de factores como un confinamiento prolongado, el temor a la infección, el surgimiento de sensaciones de frustración y aburrimiento, la escasa vinculación con sus docentes y sus pares, los reducidos espacios en sus casas, han generado efectos psicológicos en niños, niñas y adolescentes (Wang, Zhang, Zhao, Zhang y Jiang, 2020).

Este contexto de aislamiento social, trastoca la naturaleza misma de la escuela, dado que ésta conforma 'por sí misma, un espacio social que forma, crece y desarrolla en interacción. La socialización de la escuela, no solo implica un proceso recreativo y lúdico, sino que constituye la base de la construcción del orden social, como espacio de intercambio

y movilización del conocimiento, convirtiéndose así en un marco privilegiado en que se crea y recrea la cultura. Durante la socialización, se transfieren los valores, conocimientos y actitudes que guían el comportamiento y la toma de decisiones. La interacción social influye de manera importante en la subjetividad, en la construcción de identidades y en la salud mental y, por extensión, repercute en el ámbito económico, político y social del mundo moderno (Pérez-Mora y Moreno, 2021).

La escasez de un contexto social ampliado y extendido en el tiempo, durante la niñez, puede derivar en una serie de problemáticas para el desarrollo infantil, ya que, la falta de estimulación adecuada, déficit en la comunicación e interacción social entre pares o con adultos, así como la limitación del tipo de juego, determinan falencias importantes en el desarrollo (Peredo, 2020).

Peredo (2020), plantea además que los padres, no necesariamente, saben cómo abordar las situaciones socioafectivas de sus hijos e hijas y, más que mediadores psicoeducativos, pueden llegar a interferir el aprovechamiento académico de los niños y niñas, a causa de problemas emocionales y relacionales que no son resueltos adecuadamente.

En Chile, las medidas adoptadas en relación a la emergencia sanitaria se han prolongado por más de dos años lectivos, alterando con ello las dinámicas de todos los agentes educativos por un largo periodo de tiempo (CIAE, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y EduGlobal, 2020). Entre las dificultades contextuales más mencionadas por los docentes, están los problemas de conexión de los estudiantes a las clases sincrónicas, hecho que afecta tanto al proceso de enseñar como al proceso de aprender. Estos problemas se asocian con la carencia de dispositivos adecuados, ausencia o fallas de internet, falta de tiempo para conectarse o apatía de las familias de niños y niñas. En este sentido, los docentes anticipan la preocupación que les genera la recepción que tienen las clases virtuales, debido a la dificultad para monitorear y retroalimentar los avances en el aprendizaje (Elige Educar, CEPPE, CIAE y Fundación Reimagina, 2020).

En relación a esto, UNICEF (2020) sostiene que las familias con menor nivel socioeconómico se han visto especialmente perjudicadas con la situación de confinamiento, puesto que el proceso de aprendizaje, en muchos casos se ha detenido o por lo menos se ha entorpecido, existiendo pocas alternativas para mitigar los efectos psicosociales que la detención de la educación presencial produce en estos contextos (Murillo y Duk, 2020). Al respecto, Feito (2020) plantea que la brecha que separa a las familias en función de su capital cultural y económico se ha hecho más evidente, puesto que contar con una buena conexión a internet y con los dispositivos adecuados para la conexión, es un imperativo que antes de la pandemia no había sido tan evidente.

Entre los factores que más inciden en la educación a distancia, se encuentran las condiciones materiales para la educación remota (calidad de la vivienda y acceso a internet y a dispositivos electrónicos) y el apoyo familiar al interior del hogar. A nivel nacional, dos de cada tres escolares presentan carencias en estas dimensiones, perjudicando la factibilidad del aprendizaje a distancia, siendo los niños y niñas de hogares más vulnerables, quienes tienen las mayores carencias -con excepción de la disponibilidad de un adulto durante la jornada escolar- (Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra, 2020).

Las dificultades que los niños y niñas han tenido al conectarse a las clases virtuales, repercuten también en la función docente, dado que la educación virtual impide a los docentes, aminorar las desigualdades relativas a los recursos materiales, a los aspectos socioculturales que el estudiantado tiene en sus hogares (Albalá y Guido, 2020).

Estudios realizados en Chile, evidencian que la pandemia y el confinamiento han afectado la situación socioemocional de niños y niñas, con un impacto en la disposición a actividades escolares, mostrando con una alta incidencia que se aburren con facilidad, les cuesta concentrarse, no quieren hacer las tareas y se frustran con frecuencia (Eyzaguirre, Le Foulon y Salvatierra, 2020).

En el caso de los docentes, se menciona la carga adicional que ha implicado habituarse a una modalidad de enseñanza distinta, sobrecarga que ha derivado en mayores niveles de estrés (Elige Educar et al., 2020; CIAE et al., 2020). Sobre esto, Rogero-García (2020) sostiene que, adicionalmente al estrés gatillado por una mayor carga laboral, se agrega la incertidumbre que generan los cambios de escenario, alineados con modalidades virtuales, híbridas o presenciales, las cuales requieren de una adaptación de recursos, metodologías y calendarios difíciles de programar debido a la incerteza que trae consigo la inestabilidad de éstas en el tiempo. El cambio súbito en las condiciones de vida, derivado de la contingencia sanitaria, ha generado una reacción emocional aflictiva tanto en docentes, como en estudiantes, lo que a nivel psicológico puede entenderse como una consecuencia más de la pandemia. Las formas de afrontar las situaciones en una crisis, en muchas ocasiones, se sustentan en emociones como el enojo, la tristeza, la frustración o la ansiedad, como mecanismos que están a la base de la toma de decisiones.

El estudio de Medina-Gual, Chao-Rebolledo, Garduño-Teliz, Baptista-Lucio y Ojeda-Núñez (2021), plantea que gran parte de los docentes y estudiantes, han modificado algunos de sus hábitos como por ejemplo de los ciclos de sueño (dificultades para quedarse dormido o interrupción del sueño) o en la alimentación (a partir de un aumento en el consumo de comida chatarra y de cafeína), todo ello producido por estados de estrés y de ansiedad frecuentes presentados ante la sensación de preocupación o intranquilidad por la situación sanitaria. Estos antecedentes ponen principalmente a los docentes, en el centro de atención respecto del cuidado de su salud mental, puesto que estos elevados niveles de estrés afectan su desempeño escolar y laboral.

Este mismo estudio indica que entre los y las docentes existe la percepción de no contar con redes de apoyo, lo que indudablemente puede agudizar los estados de aflicción emocional (Medina-Gual et al., 2021).

Según Sánchez-Reyes, Ramón-Santana y Mayorga-Santana (2020), durante el prolongado proceso de confinamiento por el Covid19, se han elevado las alteraciones conductuales o emocionales en los niños y niñas, destacando entre estas: problemas de concentración, irritabilidad, depresión, estrés, malestar psicológico y aumento de los niveles de ansiedad. Las medidas sanitarias, como el cierre físico de colegios, ha significado para la población infantil, entre otras, la pérdida de rutinas, de lazos sociales y de apoyo educativo, así como también el aumento significativo de la carga escolar que significa la modalidad virtual de enseñanza.

Abufhele y Jeanneret (2020) sostienen que las consecuencias para la salud, tanto física como mental, generadas por este cambio a la modalidad virtual, podría alterar el desarrollo integral de la población infanto-juvenil y sus familias tanto a corto como a largo plazo, sobre todo, porque se ha visto afectada la interacción primaria entre pares (Pinchak, 2020). Es, por tanto, relevante considerar estos hallazgos e identificar los efectos concretos que está causando la pandemia en los niños, niñas y adolescentes, para contribuir así con propuestas situadas que ayuden a subsanar los efectos secundarios de la pandemia (Lizondo-Valencia, Silva, Arancibia, Cortés y Muñoz-Marín, 2021).

Frente a esto, se estima importante el fortalecimiento de la inteligencia emocional como una de las alternativas para contrarrestar el impacto de esta pandemia psicológica global, dado que lleva a las personas a preocuparse por sí mismas y por su vida social (Mehrad, 2020). Desde esta perspectiva, surge como respuesta la educación emocional, en el sentido de un proceso educativo, continuo y permanente, para potenciar el desarrollo de competencias emocionales que fortalezcan el desarrollo integral de la persona y le capaciten para la vida (Pérez-Escoda y Filella, 2019), a partir de herramientas de apoyo para la resolución de problemas o la mediación entre el alumnado y las familias, que se han hecho más difíciles de lograr a partir de las características de la educación virtual.

Es por ello que se cree que la realidad educativa actual, requiere de la figura de un docente capaz de educar, acompañar y cuidar al alumnado, puesto que solo así se estaría cumpliendo con la misión de la formación integral de los estudiantes (Tarabini, 2020). En este sentido se precisa de una comunidad de aprendizaje que además sea una comunidad de cuidado (Hargreaves, 2003), en donde los y las estudiantes estén al centro de la labor educativa y las relaciones están cargadas de humanidad (Dolz y Rogero, 2012).

Tomando en cuenta que en general las personas en sus primeras etapas desarrollan una gran parte de su vida en el contexto escolar, resulta pertinente que los y las docentes asuman como tareas el educar el autoconocimiento y el manejo emocional, las cuales revisten una importancia de tal magnitud, que no pueden quedar supeditadas a la iniciativa particular o al criterio de los y las educadores. En este marco de educación emocional, se requiere que para su puesta en práctica, el profesorado haya recibido una formación previa, la que paradójicamente no se encuentra intencionada de manera sistemática en las mallas curriculares y programas formativos a través del desarrollo de competencias emocionales (Costa-Rodríguez, Palma y Salgado, 2021).

Considerando la situación a nivel mundial a la que se ha visto sometida la educación, surge el interés por analizar las problemáticas afectivas, interaccionales y contextuales, que impactan los procesos educativos, de niños y niñas durante la pandemia, desde la percepción de los y las docentes, representando fragmentos de una realidad educativa cotidiana en contexto de pandemia, como un aporte para la toma de decisiones, escuchando a quienes viven estas situaciones y han de implementar las medidas correspondientes (Beltrán et al., 2020).

2. METODOLOGÍA

Este trabajo ha sido abordado desde un paradigma cualitativo, tiene un carácter exploratorio, descriptivo y adopta un enfoque fenomenológico; ello con la finalidad de comprender cómo los participantes le otorgan significados a sus experiencias, para describirlas tal como son vividas y entendidas por las personas (Duque y Aristizábal, 2019).

Se realizó un procedimiento de recogida de información, para analizar las problemáticas afectivas, interaccionales y contextuales que impactan los procesos educativos de niños y niñas durante la pandemia, desde la percepción de 54 profesores de dos establecimientos educacionales, uno de la región de Valparaíso y otro de la región de Ñuble, en Chile.

Previamente a la recogida de información, se solicitó autorización a los directores de los establecimientos educacionales, a través de reuniones informativas donde se explicaron los objetivos y alcances del estudio, posteriormente los participantes firmaron un consentimiento informado, para resguardar los principios éticos de voluntariedad,

confidencialidad y anonimato. En este documento, los y las docentes autorizaron la grabación de la entrevista la que sería usada solo con fines investigativos.

En cuanto a la técnica de construcción de datos, en el contexto de una reunión de trabajo, se motivó la participación del profesorado a partir de una discusión socializada en torno a sus experiencias con los estudiantes en el trabajo virtual. Posteriormente, se invitó a los participantes a responder un cuestionario abierto en formato virtual para establecer la relación entre emociones y las situaciones pedagógicas que las generan, describiendo cada una de ellas.

Se realizó un análisis de contenido para generar la comprensión de los datos obtenidos, siguiendo la metodología de la inducción analítica, desde la Teoría Fundamentada (Taylor y Bogdan, 1987). Para ello se comenzó por una codificación abierta que dio origen a un sistema de categorías emergentes desde un enfoque esencialmente inductivo, procurando que los códigos reflejaran, en mayor grado, el sentido de las unidades (respuestas). Una vez categorizadas todas las unidades, se realizó un barrido de los datos para revisar si se habían incluido todas las categorías relevantes y comprobar si se había captado el significado que buscaban transmitir las personas participantes. En el segundo nivel de codificación se identificaron similitudes y diferencias entre las categorías, considerando vínculos posibles entre ellas. En este punto del análisis, el objetivo consistió en integrar las categorías en temas y subtemas (Estrada-Acuña, Giraldo y Arzuaga, 2020).

3. RESULTADOS

Desde la perspectiva de los docentes se presentan, en primer lugar, aquellos problemas relacionados con el contexto educativo general y, en segundo, los relacionados directamente con los procesos de enseñar y aprender.

3.1. PROBLEMÁTICAS ASOCIADAS AL CONTEXTO EDUCATIVO

A continuación, se presentan las subcategorías desprendidas de esta categoría

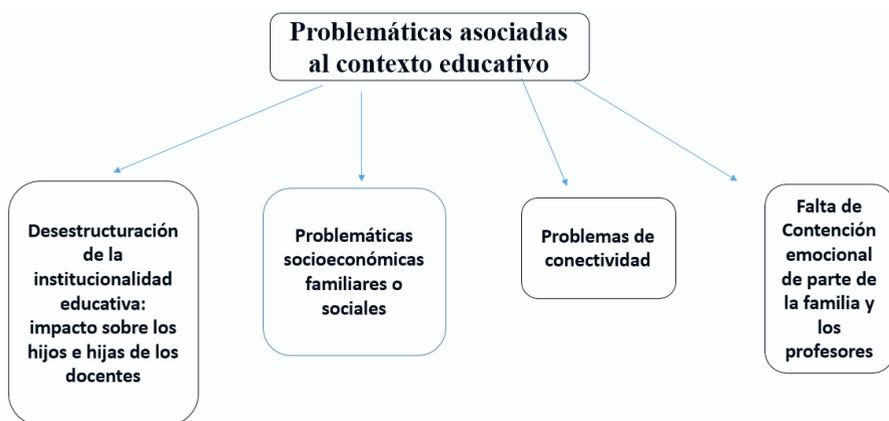


Figura 1. Subcategorías derivadas de las Problemáticas asociadas al contexto educativo.

Estas problemáticas refieren a aspectos contextuales, roles y funciones que deben asumir simultáneamente los docentes y condiciones tecnológicas que estarían a la base de los procesos educativos.

a. Desestructuración de la institucionalidad educativa: impacto sobre los hijos e hijas de los docentes

Las medidas adoptadas en Chile ante la emergencia socio-sanitaria ocasionaron una profunda desestructuración de la institucionalidad educativa, llevando al profesorado a realizar el trabajo desde sus hogares, con lo cual se pierden los límites entre las demandas familiares y laborales, incidiendo negativamente en la atención de las necesidades escolares de sus respectivos hijos o hijas.

“Tengo un hijo que igual tiene clases remotas y todo se mezcla, dejando de lado a nuestra propia familia por estar cumpliendo con la responsabilidad docente, porque estoy focalizada a realizar todo el trabajo y mi vida familiar en casa, sin mucha posibilidad de cambiar el contexto” [Establecimiento 2].

“Dejar a mis hijos solos en sus clases, no poder guiar sus aprendizajes, como sí lo hago con los estudiantes que trabajo” [Establecimiento 1]

“Tener que dejarlos encerrados en la pieza a cargo del mayor de 8 años, cuando van al baño, gritan que están listos y yo tengo mi micrófono encendido o cuando pelean entre ellos encerrados solos o lloran y yo no poder ir hasta finalizar mis clases” [Establecimiento 2]

b. Problemáticas socioeconómicas familiares o sociales

Surgen además problemáticas contextuales referidas a situaciones de vulnerabilidad familiar, económica y social que afectan el desempeño de los estudiantes.

“Cuando mis estudiantes tienen dificultades en sus hogares, ya sea de índole económica, social o familiar y no pueden asistir a sus clases por situaciones ajenas a su voluntad” [Establecimiento 1]

“Estudiantes que no encienden su cámara, debido a que viven en situación de vulnerabilidad de su vivienda (material de construcción, hacinamiento, entre otras)” [Establecimiento 2]

c. Problemas de conectividad

Esta situación se hizo más evidente debido a la “brecha digital”, es decir, las diferencias de acceso al uso de la tecnología en función de variables sociodemográficas o económicas. Dado que el trabajo pedagógico quedó supeditado al uso de los canales remotos, las fallas y dificultades en el acceso generaron diversos problemas en el proceso educativo.

“La mala conexión de internet, el poco alcance para ayudar a los estudiantes que están solos en el hogar y no encuentran sus cosas” [Establecimiento 1]

“Esa familia que no tiene ningún aparato tecnológico para poder conectarse o no tienen conectividad, por vivir en zona rural” [Establecimiento 2]

d. Falta de Contención emocional de parte de la familia y los profesores

Los relatos expresan la existencia de problemáticas relacionales al interior de las familias y una dificultad de los docentes para conectarse con las problemáticas de los niños y niñas, que generan en ellos distracción de las actividades escolares

“cuando tienen problemas familiares, los padres separados o cuando están sin trabajo sus papás, dónde está su mente mientras estamos en clases, dónde está su corazón, que necesitarán, el no poder estar ahí para escucharles, para abrazarlos, contenerles, tener que conformarme con una llamada donde ellos no se pueden expresar con toda la sinceridad, ya que alguien les está escuchando en casa...” [Establecimiento 1]

3.2. PROBLEMÁTICAS RELACIONADAS CON LOS PROCESOS DE ENSEÑAR Y APRENDER

A continuación, se presentan las subcategorías desprendidas de esta categoría

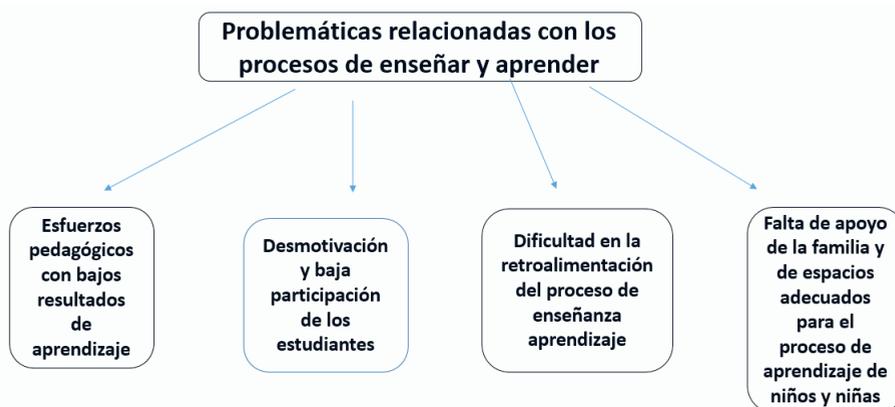


Figura 2. Subcategorías derivadas de las Problemáticas relacionadas con los procesos de enseñar y aprender.

Estas problemáticas aluden a las dificultades que se visualizan en los estudiantes, como la falta de apoyo y recursos en el contexto familiar, desinterés y desmotivación por el aprendizaje, pese al arduo trabajo desplegado por el profesorado, generando problemas en la retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

a. Esfuerzos pedagógicos con bajos resultados de aprendizaje

Una de las principales dificultades observadas durante la pandemia se relaciona con los bajos resultados de aprendizaje logrados en los estudiantes, pese a los esfuerzos desplegados para evitar esta situación.

“Que los niños, niñas y apoderados no respondan con interés al trabajo que con tanto esfuerzo he realizado” [Establecimiento 2]

“Cuando, a pesar de mis esfuerzos, no se logra un aprendizaje óptimo” [Establecimiento 1]

b. Desmotivación y baja participación de los estudiantes

Otra de las problemáticas más recurrentemente señaladas por los profesores fue la baja motivación de las y los estudiantes para participar activamente en clases virtuales.

“Cuando no hay adherencia de niños o niñas al aprendizaje” [Establecimiento 1]

“Baja participación de los y las estudiantes durante el proceso de consultas. Estudiantes conectados que no contestan nada (ni la lista)” [Establecimiento 2]

c. Dificultad en la retroalimentación del proceso de enseñanza aprendizaje

Para el profesorado el proceso de enseñanza aprendizaje, es eminentemente interaccional, lo que implica una retroalimentación constante, para ir tomando decisiones sobre su avance. Sin embargo, debido a las características del trabajo telemático y al bajo nivel de participación de los estudiantes, se dificulta entregar esta retroalimentación.

“no podemos comprobar realmente si los estudiantes están aprendiendo o no, puesto que no responden o responden siempre con un sí entendí, además es tan poco el tiempo que estamos con ellos en la clase, que no podemos cerciorarnos si entregamos bien el conocimiento y ellos lo adquirieron” [Establecimiento 2]

d. Falta de apoyo de la familia y de espacios adecuados para el proceso de aprendizaje de niños y niñas

Otros problemas señalados por los docentes que surgieron del trabajo a distancia, son la falta de apoyo de adultos mediadores para el aprendizaje y de espacios adecuados para realizar el trabajo escolar.

“muchos no tienen las mismas oportunidades, tratando muchas veces de solucionar las situaciones que aquejan a los estudiantes, están solos, no pueden realizar sus actividades, no tienen quien les acompañe en sus clases zoom” [Establecimiento 1]

“que el alumno no logra entender las actividades y como está solo, no tengo quien lo guíe o cuando un apoderado le está retando a su hijo” [Establecimiento 2]

De acuerdo al análisis realizado, las categorías anteriores muestran diversas problemáticas de tipo afectivo, interaccional y contextual, que impactan los procesos educativos, de niños y niñas durante la emergencia sanitaria derivada del COVID-19.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ante la pregunta ¿Cuáles son las problemáticas afectivas, interaccionales y contextuales, que impactan los procesos educativos, de niños y niñas durante la emergencia sanitaria, desde la percepción de los docentes?, se puede señalar que éstas se relacionan con el contexto educativo en general y con los procesos de enseñar y aprender en particular.

Respecto a las problemáticas asociadas al contexto educativo, se corrobora el efecto de desestructuración señalado por Hurtubia et al. (2021) en relación a la institucionalidad educativa, enfatizando el impacto que ha tenido sobre los hijos e hijas de los docentes, cuyas necesidades educativas no han podido ser atendidas. Además se resaltan las problemáticas socioeconómicas, familiares o sociales de los estudiantes, que como señala Feito (2020)

hace más profunda la brecha existente, según el capital económico y cultural de las familias, sumado a los problemas de conectividad a las clases virtuales, que ya habían sido evidenciados el año anterior por CIAE et al. (2020) y la falta de contención emocional hacia niños y niñas de parte de la familia y los profesores, corroborando los planteamientos de Albalá y Guido (2020), en el sentido del incremento en la brecha de desigualdad en el acceso a la tecnología y al aprendizaje que se ha producido en la situación de emergencia sanitaria; del mismo modo, se confirma lo señalado por Tarabini (2020) en relación al rol del profesorado en el acompañamiento y cuidado del alumnado (Dolz y Rogero, 2012), en especial para atender e intentar mitigar los efectos que, como señalaron Wang et al. (2020), han afectado a los niños y niñas, desde el punto de vista psicológico, manteniendo y profundizando las alteraciones emocionales y conductuales encontradas por Sánchez et al. (2020).

En relación con las problemáticas referidas a los procesos de enseñar y aprender, que aparecen mencionados en los relatos, destacan los bajos resultados académicos, la desmotivación y la baja participación de los estudiantes en las clases, confirmando los resultados presentados por Ponce et al. (2020) en la encuesta aplicada a educadores chilenos, lo cual ocurre pese a los esfuerzos pedagógicos desplegados por los docentes, confirmando las proyecciones que Unicef (2020) había realizado al inicio de la situación de confinamiento, así como lo planteado por Murillo y Duk (2020) en lo relativo a los efectos negativos sobre el aprendizaje; del mismo modo se releva la dificultad para retroalimentar el proceso educativo, proporcionando datos empíricos a las preocupantes proyecciones surgidas en el estudio desarrollado por Elige Educar et al. (2020) en la realidad chilena, lo que unido a la falta de apoyo familiar y de espacios adecuados, como ha señalado Peredo (2020), repercute en el avance de los estudiantes.

Como contribución de este trabajo se puede señalar su pertinencia en el sentido de una información situada, que como señalan Lizondo-Valencia et al. (2021), aporta en la elaboración de propuestas que mitigan los efectos adversos asociados a la situación experimentada. Los hallazgos son recogidos desde la voz de uno de los principales actores que ha vivenciado la situación, en este caso el profesorado, cuya percepción debería ser considerada en la toma de decisiones (Beltrán et al., 2020), revelándose además el impacto que ha ocasionado la educación virtual en niños y niñas desde múltiples perspectivas, en especial en lo afectivo, relacional y educativo.

La modalidad virtual ha significado para profesores y estudiantes trasladar el espacio escolar a sus hogares, generando problemas en el ámbito personal, social y tecnológico, concordando con los hallazgos de Eyzaguirre et al. (2020) en relación a los ámbitos en los que se ha producido mayor impacto, dando lugar a un cúmulo de emociones contrapuestas, experimentadas por todos quienes forman parte de la comunidad educativa. En el ámbito personal, reafirmando los datos encontrados por Medina-Gual et al. (2021), los niños y niñas han perdido rutinas propias de la escuela y han tenido que trabajar en espacios que no son los más adecuados, lo que ha incidido en su motivación; en lo social, como había sido planteado por Pinchak (2020), han perdido la posibilidad de interactuar con sus pares y otros referentes, que son importantes para su desarrollo. En lo tecnológico, como ya había sido señalado por otros estudios en Chile (CIAE et al., 2020; Eyzaguirre et al., 2020), se evidencian dificultades de conectividad, por situación geográfica, falta de recursos u otros motivos, sumado al hecho que los estudiantes pueden optar por ausentarse de la clase, apagando cámaras y micrófonos.

Queda en evidencia que, en este nuevo escenario, a muchos padres se les ha dificultado asumir un acompañamiento en la tarea formativa de sus hijos e hijas, por lo que niños y niñas experimentan una situación de falta de contención emocional, despreocupación y desamparo, lo que concuerda con el planteamiento de Peredo (2020), cuando señala que muchos padres no saben cómo abordar desde el punto de vista socioafectivo, las situaciones surgidas con sus hijos e hijas.

Los resultados de este estudio proyectan la importancia que, para la implementación de la política educativa, reviste el considerar la experiencia y percepciones de los principales protagonistas en la educación, sobre los factores que dificultan el aprendizaje infantil, detectando el desafío de abordar una educación emocional desde la formación inicial y el desarrollo profesional docente, de manera sistemática, transversal, integral y colaborativa, vinculando a la familia, de manera que los adultos significativos y estudiantes posean las herramientas que les permitan afrontar contextos complejos, disminuyendo el impacto psicosocial que situaciones como las experimentadas a raíz de la emergencia sanitaria pudieran tener sobre el desarrollo de niños y niñas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abufhele, M. y Jeanneret, V. (2020). Puertas Adentro: La otra cara de la pandemia. *Revista chilena de pediatría*, 91(3), 319-321. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.v91i3.2487>
- Albalá, M. A. y Guido, J. I. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: Posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (50), 173-194. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.101>
- Beltrán, J., Venegas, M., Villar-Aguilés, A., Andrés-Cabello, S., Jareño-Ruiz, D. y de Gracia-Soriano, P. (2020). Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 13(2), 92-104. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17187>
- CIAE, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y EduGlobal (2020). COVID-19: Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile. Informe de Resultados. http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2072&externo=boletín
- Costa-Rodríguez, C., Palma, X. y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos XLVII*, N° 1: 219-233. DOI: 10.4067/S0718-07052021000100219
- Dolz, A. y Rogero, J. (2012). Amor y cuidado, claves de la educación para un mundo nuevo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 74(26.2), 97-113.
- Duque, H. y Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Elige Educar, CEPPE, CIAE y Fundación Reimagina (2020). Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia: Informe de Resultados. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Estrada-Acuña, R., Giraldo, C. y Arzuaga, M. (2020). Aproximación al análisis de datos cualitativos en teoría fundamentada desde la perspectiva clásica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 19-37.
- Eyzaguirre, S., Le Foulon, C. y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, 159, 111-180. doi: <https://doi.org/10.38178/07183089/1430200722>

- Feito, R. (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19, 156-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384614>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.
- Hurtubia, V., Tartakowsky, V., Acuña M. y Landoni, M. (2021). Espacios de contención y resiliencia en comunidades educativas frente al contexto de la COVID-19 en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 113-123. <https://doi.org/10.35362/rie8624383>
- IES-UNESCO (2020). "Es necesario recopilar datos educativos esenciales durante la crisis del COVID-19", Ficha informativa UIS/2020/ED/FS/58. Montreal: UIS-UNESCO.
- Lizondo-Valencia, R., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F. y Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16-25.
- Medina-Gual, I., Chao-Rebolledo, C., Garduño-Teliz, E., Baptista-Lucio, P... y Ojeda-Núñez, J. A. (2021). El impacto de la pandemia en la educación media superior mexicana: un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 125-146. <https://doi.org/10.35362/rie8624356>
- Mehrad, A. (2020). Post-traumatic stress disorder (PTSD) effect of coronavirus (COVID-19) pandemic and role of emotional intelligence. *Journal Of Social Science Research*, 15, 185-90. <https://doi.org/10.24297/jssr.v15i.8750>
- Murillo, J. y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Peredo, R. (2020). ¿Volvemos a clases? Análisis desde la Psicología Educativa ante los efectos de la pandemia por Covid-19. *Revista de Investigación Psicológica*, (Especial), 42-56. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000300007&lng=es&tIng=es
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-Mora, R. y Moreno, C. I. (2021). Percepciones de los estudiantes, desde su diversidad, sobre los efectos de la transición a la modalidad en línea en el marco de la pandemia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(2), 147-169 <https://doi.org/10.35362/rie8624444>
- Pinchak, C. (2020). Pandemia por coronavirus (COVID-19); sorpresa, miedo y el buen manejo de la incertidumbre en la familia. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 91(2), 76- 77. <https://dx.doi.org/10.31134/ap.91.2.1>
- Ponce, T., Bellei, C. y Vielma, C. (2020). Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile. <https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- Rogero-García, J. (2020). La ficción de educar a distancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2) Especial, COVID-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384621>
- Sánchez-Reyes, L., Ramón-Santana, A. y Mayorga-Santana, V. (2020). Desarrollo Psicomotriz en niños en el contexto del confinamiento por la pandemia del COVID 19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 203-219. <https://www.semanticscholar.org/paper/Desarrollo-Psicomotriz-en-ni%C3%B1os-en-el-contexto-del-S%C3%A1nchez-Reyes-Ram%C3%B3n-Santana/4be7ef6427ee88456f32fcb1234a2001f6a96262>
- 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, 145-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384626>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- UNESCO. (2020). Adverse Consequences of School Closures, UNESCO el 10 de marzo de 2020. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- _____. (2021). Impacto de la COVID-19 en la educación. Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el COVID-19. <https://bit.ly/3xW7etf>
- UNICEF (2020). COVID-19: Reimaginar la educación. Aprendizajes sobre los que construir el nuevo curso. UNICEF España. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/educa/unicef-educa-COVID-19-Reimaginar-educacion.pdf>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J. y Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

INVESTIGACIONES

Estrategias de autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática¹

Learning self-regulation strategies:
a systematic review

Jakeline Duarte-Duarte^a
Fanny Angulo-Delgado^a
Walter Alfredo Salas-Zapata^b
Marcela Alejandra Herrera-Mesa^c

^aFacultad de Educación. Universidad de Antioquia, Colombia.
jakeline.duarte@udea.edu.co, fanny.angulo@udea.edu.co

^bEscuela de Microbiología. Universidad de Antioquia, Colombia.
walter.salas@udea.edu.co

^cMaestría[©] en Educación en Ciencias Naturales. Universidad de Antioquia, Colombia.
marcela.herrera@udea.edu.co

RESUMEN

Se presenta una revisión sistemática de 110 artículos publicados entre 2018 y 2020, para identificar consensos en torno a fundamentos teóricos, factores y tipos de estrategias de autorregulación de aprendizajes en estudiantes desde primaria hasta educación superior. Los resultados indican que continúa predominando la investigación en países de habla inglesa y la población universitaria sigue siendo la de mayor interés. Hay consenso sobre la autorregulación como proceso individual y cíclico. Se destaca la atención a la competencia lectora y al aprendizaje de una segunda lengua señalando el rol de la motivación y la autoeficacia. Ha surgido como objeto de interés el uso de dispositivos móviles, aplicaciones y plataformas para promover la autorregulación, sin que haya consenso sobre su efectividad. Desde las características sociodemográficas, ciertos estudios muestran que las mujeres emplean más estrategias metacognitivas que los hombres, mientras que la etnia no es un factor determinante en la autorregulación.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, publicación científica periódica, motivación.

ABSTRACT

A systematic review of 110 articles published between 2018 and 2020 is presented to identify consensus around theoretical foundations, factors and types of learning self-regulation strategies in students from elementary school to higher education. The results indicate that research continues to predominate in English-speaking countries and the university population continues to be the one of greatest interest. There is consensus on self-regulation as an individual and cyclical process. Attention to reading competence and learning a second language is highlighted, pointing out the role of motivation and self-efficacy. The use of mobile devices, applications and platforms to promote self-regulation has emerged as an object of interest, without there being consensus on its effectiveness. From the sociodemographic characteristics, certain studies show that women employ more metacognitive strategies than men, while ethnicity is not a determining factor in self-regulation.

Key words: learning, teaching, periodic scientific publication, motivation.

¹ El artículo se deriva del proyecto "Decisiones y desenlaces de las formas de retroalimentación y autorregulación socio-natural. La experiencia de estudiantes de tres programas de pregrado de la Universidad de Antioquia". *Financiado por el Comité para el Desarrollo de la Investigación - CODI*. Universidad de Antioquia. Convocatoria Programática Área Ciencias Sociales. 2016.

1. INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje pueden generarse de forma individual o colectiva, siendo el sujeto quién a través de su desempeño, concreta de forma consciente los objetivos propuestos, promoviendo la autorregulación, y con ella, procesos de aprendizaje que mejoren la calidad de vida al lograr metas personales. Según Monereo y colaboradores las estrategias de aprendizaje son:

Procesos de toma de decisiones – conscientes o intencionales – en los que el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir las exigencias de un objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, et al., 2006, p. 27).

Las estrategias de aprendizaje activan en los sujetos el reconocimiento consciente y reflexivo de sus decisiones, sus habilidades y limitaciones (Rosario et al., 2013; Ferreras, 2008; Monereo et al., 2006; Vigotsky, 1993). No obstante, usualmente los sujetos no son conscientes de las estrategias que utilizan, y tampoco de la autorregulación que adquieren durante el aprendizaje. Para estudiar este fenómeno, han surgido investigaciones en diferentes ámbitos educativos, que analizan la manera como los sujetos adquieren, seleccionan, modifican o crean dichas estrategias, y estudian los factores que influyen en su utilización, así como el desempeño de los docentes para promover la autorregulación (Montero & De Dios, 2004).

Esta revisión sistemática tiene el objetivo de identificar en artículos derivados de investigaciones, publicados durante los últimos tres años, los fundamentos teóricos, las estrategias y los factores que influyen en la utilización de estrategias de autorregulación de aprendizajes por estudiantes desde preescolar hasta educación universitaria.

2. APROXIMACIONES TEÓRICAS

El concepto de autorregulación ha sido abordado en varios estudios, destacándose autores como Pintrich, quién la define como:

Un proceso de construcción activo mediante el cual los aprendices fijan sus metas y se esfuerzan por monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento, guiados y delimitados por sus propias metas y las características del contexto donde interactúan (2000, p. 453).

En la misma línea Schunk y Zimmerman (1995), argumentan que la autorregulación se relaciona con la forma de usar los recursos propios para planear, controlar y analizar la ejecución de los procesos cognitivos ya sea en actividades académicas, tareas y la elaboración de productos de aprendizaje, llevando a los individuos a identificar procesos de pensamiento propio, por medio de la consciencia de su cognición y metacognición, en una reflexión permanente con su accionar.

Para promover esta reflexión, se utilizan las estrategias de aprendizaje, las cuales surgen como un asunto consciente del comportamiento, donde cada individuo tiene un sistema que

construye con base a unos estímulos y al incluirlos engloba aspectos cognitivos y afectivos para actuar y lograr paulatinamente sus propias metas personales (Lanz, 2006). En este sentido, la autorregulación requiere de las estrategias personales, para lograr que el sujeto ejerza control sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivaciones (Panadero & Alonso, 2014a), que surgen de procesos formados a partir de pensamientos autogenerados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr objetivos personales (Zimmerman, 2000, en Panadero & Alonso 2014b). Esta actividad se lleva a cabo a partir de: 1) la aproximación las metas que el individuo quiere alcanzar; 2) la fuente de origen de la motivación, que surge de acuerdo con sus intereses y necesidades; y 3) si el carácter de la motivación es profunda o superficial (Lanz, 2006).

Desde esta perspectiva, todo sujeto tiene dentro de su proceso personal, la experiencia de utilizar en la vida cotidiana estrategias de aprendizaje de manera no consciente, aunque tal utilización puede ser consciente cuando al sujeto le son visibles los procesos de planificación y análisis discriminativo de recursos necesarios para alcanzar la meta fijada (Monereo et al., 2001). Las estrategias de aprendizaje surgen lentamente como una habilidad a través del tiempo, pues cuando el sujeto se enfrenta una tarea, comienza a elaborar nuevos conceptos de los objetos que estudia, generando un aprendizaje autónomo e independiente, en el que planifica, regula y evalúa su propio desempeño (Beltrán, 1996). Por ello, cuando estas estrategias se hacen visibles, facilitan la asimilación de la información al sistema cognitivo, por medio de la gestión y supervisión de un agente externo que enseña y fomenta el aprendizaje autónomo.

3. METODOLOGÍA

Esta revisión sistemática se realizó en cuatro bases de datos de amplio uso en el campo de la educación y la pedagogía: DialNet, DOAJ, EBSCO y ERIC, a través de la opción de búsqueda avanzada. Se rastrearon palabras clave en inglés (*'self-regulated-learning'*, *'self-regulation-learning'* y *'self-control-learning'*) y español (*'autorregulación-aprendizaje'* y *'autorregulado-aprendizaje'*).

Los artículos encontrados en publicaciones científicas periódicas se tamizaron mediante tres criterios: 1) estudios publicados en el periodo 2018-2020 (ambos años inclusive), 2) que tuvieran una estructura de introducción, método y resultados de investigación, de tal manera que no se incluyeran artículos de revisión y ensayos, y 3) que investigaran la autorregulación como proceso de aprendizaje. Luego se verificaron los artículos que estuvieran duplicados y se delimitó el número de artículos, excluyendo aquellos que no relacionaban las estrategias de aprendizaje con la autorregulación. Luego de aplicar criterios de exclusión se seleccionaron 110 artículos.

Se organizó una matriz en la que se introdujo información de título, autor, año, lugar, revista, referencia bibliográfica, concepto de autorregulación, teoría que refiere el autor, estrategias de aprendizaje, consecuencias o desenlaces de las estrategias de aprendizaje, factores intrínsecos y extrínsecos, enfoque y tipo de investigación, sujetos estudiados, y resultados de la investigación.

A partir de esta matriz, se procedió con el análisis de la información en cuatro categorías: 1) descripción de las características generales de los estudios de acuerdo al país, año, número de publicaciones, sujetos participantes y paradigma; 2) la fundamentación

teórica que orienta la investigación, mediante 3 criterios de similaridad: la autorregulación como proceso individual, como proceso interactivo y como proceso cíclico; 3) el tipo de estrategias de aprendizaje utilizadas en las investigaciones, las cuales se clasificaron mediante la tipología de Pintrich (1991, 1995), que denota una perspectiva más general: estrategias cognitivas, metacognitivas, motivacionales/apoyo y de regulación de recursos; y 4) de acuerdo a los factores intrínsecos y extrínsecos que influyen en la utilización de estrategias de aprendizaje.

4. RESULTADOS

4.1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS ESTUDIOS

Los resultados muestran que la mayoría de las investigaciones fueron realizadas en Asia y Europa (37 estudios en cada región) lo que representa un total del 66%, seguido de Norte América con 20 estudios, es decir el 18.1%. Los países que mayor número de investigaciones han realizado son: España con 21, Estados Unidos con 17 y Turquía con 13 estudios. América Latina, contiene el 10% de los estudios registrados, siendo Colombia el país con más desarrollos investigativos en esta área geográfica (38%), en menor proporción se encuentran Argentina, México y Brasil con igual número de estudios registrados (2) lo que significa una participación de cada uno del 15% respecto al total en la región.

El año en el que más se publicaron artículos de investigación fue 2018 con un 50%, seguido del año 2019 con un 30%, siendo el 2020 el año con menos investigaciones reportadas (20%).

Los 110 artículos de investigación se clasificaron según el tipo de paradigma y población estudiada. Entre las descripciones realizadas, 66 fueron de corte cuantitativo, lo que representa el 60% del total de estudios, siendo principalmente investigaciones de corte cuasi y experimental realizadas con estudiantes universitarios de diferentes áreas disciplinares y con escolares, como se aprecia en la tabla 1. Los estudios de diseño mixto le siguen en preferencia metodológica toda vez que constituyen el 35.4% de las investigaciones realizadas en mayor proporción con estudiantes universitarios. Los estudios de corte cualitativo son menos frecuentes, en tanto representan el 5.6%, y de igual modo en estos ha participado un mayor número de estudiantes de educación superior.

Tabla 1. Características metodológicas y población en los estudios publicados entre los años 2018-2020

Paradigma	Número de estudios	Sujetos participantes	Número de participantes
Cuantitativo (66)	24	Estudiantes escolares ¹	10543
Cuantitativo (66)	12	Estudiantes universitarios - educación	2112
	28	Estudiantes universitarios – otros ²	11258
	3	Docentes en ejercicio	31
	3	Varios	33101
Cualitativo (10)	5	Estudiantes escolares	29
Cualitativo (10)	2	Estudiantes universitarios – educación	165
	1	Estudiantes universitarios – otros	3
	4	Docentes en ejercicio	51
	1	Varios	9
Mixto (34)	10	Estudiantes escolares	534
Mixto (34)	3	Estudiantes universitarios – educación	197
	17	Estudiantes universitarios – otros	1169
	6	Docentes en ejercicio	101
	3	Varios	310
Total 110			Total 59613

¹ Categoría que incluye estudiantes de educación secundaria obligatoria y Posobligatoria.

² Categoría que incluye estudiantes universitarios de carreras diferentes a educación.

4.2. FUNDAMENTO TEÓRICO DE AUTORREGULACIÓN

Autores como Bandura (1997), Pintrich (2000, 2004), Schunk y Zimmerman (1995, 1998, 2001) entre otros, han abordado el concepto de autorregulación desde diversas coordenadas de interpretación con algunos puntos de coincidencia. Es posible identificar varias corrientes a partir de las cuales se hizo la revisión de los artículos hallados.

Como se especifica en la figura 1, de los 110 artículos de investigación, el 38%, es decir 42, asumen que la autorregulación es un *proceso individual* en el que el sujeto monitorea, regula y controla su cognición, metacognición, motivación y comportamiento, de forma consciente, con la intención de alcanzar objetivos de aprendizaje. Este proceso también requiere del sentido de autoeficacia, que se refiere a pensamientos autogenerados, así como la selección e implementación de estrategias para reflexionar sobre el propio conocimiento durante el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta el entorno para mejorar paulatinamente la habilidad y el rendimiento.

La segunda perspectiva, es decir como *proceso interactivo*, es asumida en 12 de los artículos, es decir el 11%, en los cuales se señala que la autorregulación es un proceso que se construye en colectivo mediante la interacción comunicativa, participativa y dialógica entre estudiantes - docente. Presenta dimensiones como la cognitiva y contextual, que permiten procesar y gestionar la información a través de mecanismos y procesos sumamente complejos para mejorar la actividad mental. En este sentido los estudiantes hacen y reformulan preguntas, expresando problemas y delimitando situaciones particulares, a través de herramientas que tejen un sentido social, para proyectar y reflexionar el razonamiento propio, buscando alcanzar metas de aprendizaje.

La tercera corriente la abordan 44 estudios, lo que corresponde al 40%, siendo la perspectiva predominante, en la que se considera que la autorregulación es un *proceso cíclico* que requiere que el sujeto autoevalúe permanentemente su aprendizaje para mejorar lo que considere pertinente. Los estudiantes planean, organizan, se automonitorean y se autoevalúan, mediante la interacción de factores personales, comportamentales y ambientales, en varias etapas del proceso de aprendizaje. Los sujetos activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos orientados al logro de metas personales, en función de sus intereses y expectativas de éxito.

Los restantes 12 artículos asumen la autorregulación como un proceso mixto estableciendo diversas relaciones entre lo individual, lo interactivo y lo cíclico.

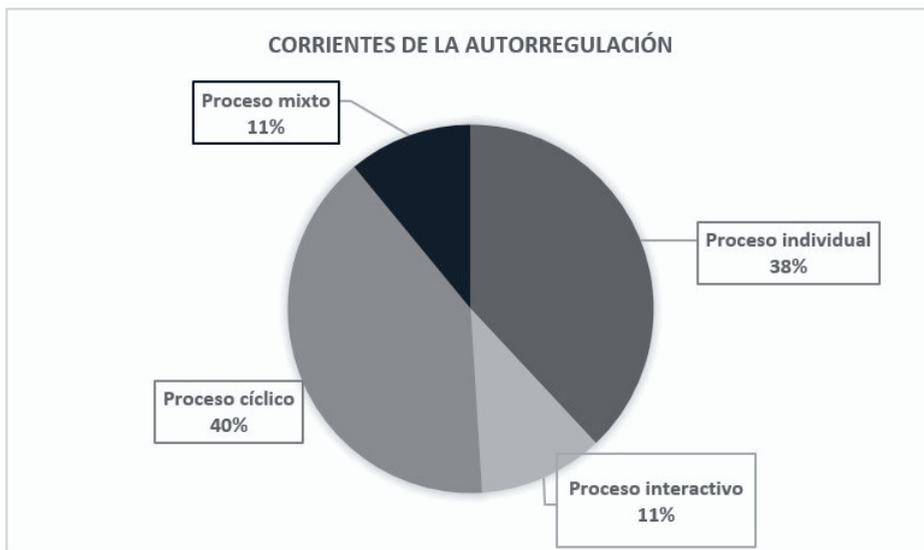


Figura 1. Corrientes teóricas sobre la autorregulación.

4.3. TIPOS DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

De acuerdo a la tipología de Pintrich (1991, 1995), se clasificaron las estrategias de aprendizaje abordadas dentro de las publicaciones en cuatro tipos: cognitivas,

metacognitivas, motivacionales/apoyo y regulación de recursos. La figura 2, muestra que 43 artículos de 110 se refieren a un solo tipo de estrategia, de los cuales, el 89% se centra en las metacognitivas, donde se incluye la planificación, el control, la regulación y la ayuda del docente hacia el estudiante.

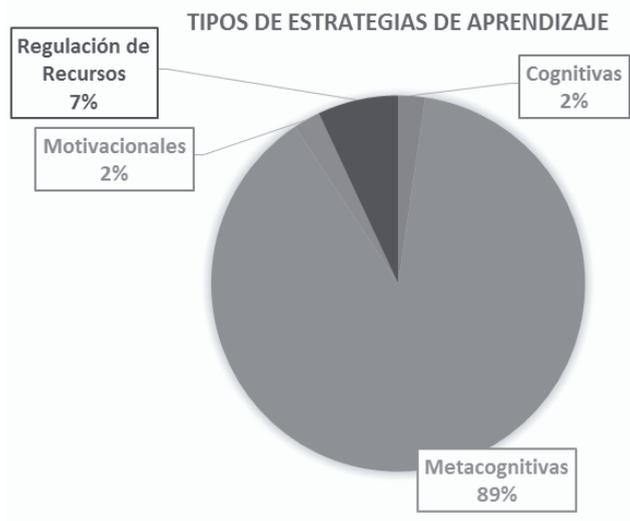


Figura 2. Artículos referidos a un solo tipo de estrategias de aprendizaje según Pintrich (1991, 1995).

En el 2% de los artículos se estudiaron las estrategias cognitivas, las cuales incluyen el repaso, la memorización, elaboración y organización de la información y el pensamiento crítico, con la finalidad de incrementar el rendimiento escolar. Otro 2% de los estudios, utilizaron las estrategias motivacionales, en las cuales se encuentra mejorar el interés, la autoeficacia y la motivación. Y con respecto a las estrategias de regulación de los recursos, el 7% de los artículos consideraron la organización del tiempo, ambiente de estudio, la regulación del esfuerzo, el aprendizaje con pares y la búsqueda de ayuda.

Es de aclarar, que los resultados de los estudios no eran exclusivos de un solo tipo de estrategia. En este sentido, 67 de los 110 artículos abordaron combinaciones entre los diferentes tipos de estrategias y de estos, el 21% atiende a los cuatro tipos, como se muestra en la figura 3.

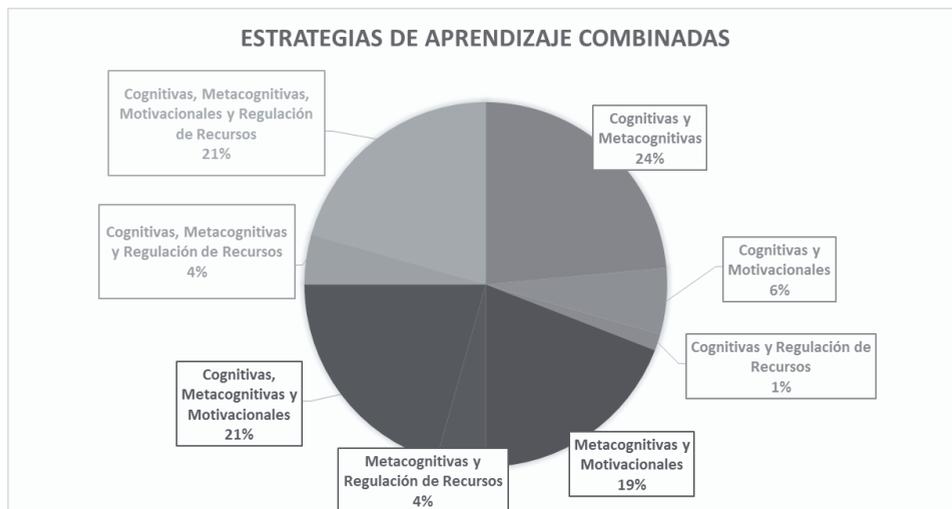


Figura 3. Porcentaje de artículos que analizaron más de un tipo de estrategias.

La tendencia de la investigación señala el interés por estudios que de manera integral, abordan los cuatro tipos de estrategias y las posibles interacciones entre las mismas en torno a un contenido definido desde algún área del conocimiento (ingeniería, matemáticas, ciencias experimentales, lenguas extranjeras –entre otras), en los que se vinculan mediadores, muchas veces de carácter tecnológico (aplicaciones, plataformas, juegos, simulacros e interfaces, por ejemplo) en programas de formación que van desde el preescolar hasta el posgrado.

4.4. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA UTILIZACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Se tomaron en cuenta los resultados de los estudios de tipo descriptivos/observacionales (54%) y los de intervención -sea por entornos de aprendizaje o grupo control y experimental- (46%). Se evidenciaron factores que influyen en la utilización de las estrategias de aprendizaje (individuales - intrínsecos y externos - extrínsecos), con la finalidad de alcanzar la autorregulación.

4.4.1. Factores intrínsecos identificados en los estudios

Los estudios evidenciaron factores intrínsecos como la autoeficacia, la motivación, el aprendizaje autónomo, las habilidades del sujeto, las emociones, las actitudes y los estilos de aprendizaje, cuando utilizan estrategias de aprendizaje. Los estudiantes deben estar dispuestos a adquirir o modificar estrategias de aprendizaje, para promover su autorregulación, pero también requieren de influencias externas para afianzar estos nuevos aprendizajes. En la tabla 2 se destacan algunos de los estudios que asumieron con predominancia un factor en tanto no fue posible establecer una cuantificación taxativa dada la combinación de tales factores.

Tabla 2. Factores intrínsecos que influyen en las estrategias de aprendizaje

Factor	Descripción de los factores y autores
Autoeficacia	En entornos hipermediales, las indicaciones del docente no tienen efecto sobre: uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, calidad de las estrategias de aprendizaje; los resultados del aprendizaje, pero sí en el aumento de la autoeficacia de los estudiantes (Gentner y Seufert, 2020).
Motivación, Emociones y Actitudes	En la resolución de problemas complejos, la intervención también influye: autorregulación, compromiso, sentido de competencia, orientación a la meta de la tarea, aspiración a la educación y a una carrera en ciencias (Kadir et al., 2020). Pero, no siempre el desarrollo de competencias socioemocionales, las estrategias de aprendizaje autorregulado y la competencia percibida por el estudiante, mejoran su rendimiento en un área específica (Campayo y Cabedo, 2018).
Habilidades del sujeto	Las habilidades cognitivas y metacognitivas mejoran con el uso de herramientas tecnológicas (Arias y González, 2019; Raharjo y Hamdani, 2020). La conciencia del aprendizaje, planificación de tareas, autorregulación y autoevaluación impactan el aprendizaje y la motivación intrínseca se acrecienta (Córdoba y Marroquín, 2018), al igual que las habilidades relacionadas con los conceptos y habilidades científicas (Urzúa et al., 2018).
Estilo de aprendizaje	En general, quienes conocen y hacen uso de los estilos de aprendizaje tienen mayores habilidades de autorregulación y más éxito en logros académicos (Turan y Koc, 2018).

4.4.2. Factores extrínsecos identificados en los estudios

En la tabla 3 se mencionan algunos estudios que señalan factores externos al estudiante, habitualmente asociados a que su autorregulación sea más eficaz cuando este mejora sus habilidades metacognitivas. Es importante aclarar que en cada estudio se evidencia la importancia del docente como facilitador de este proceso.

Tabla 3. Factores extrínsecos que influyen en las estrategias de aprendizaje

Factor	Descripción de los factores y autores
Metodologías del docente	<p>La enseñanza de las ciencias basada en el diseño (DBS) favorece el uso de estrategias de monitoreo y de aprendizaje metacognitivo, pero no tanto las de planificación y regulación (Tas et al., 2019)</p> <p>Durante la pandemia COVID-19, el aprendizaje autorregulado de los estudiantes se convirtió en el principal método de aprendizaje. Los maestros que guían en vivo a sus estudiantes usando protocolos, logran mejores aprendizajes (Cai et al., 2020)</p>
Andamiaje	<p>En un Programa de Andamiaje Formativo se observaron cambios en el nivel de autoeficacia de los estudiantes y se fomentó la autorregulación en matemáticas (Grothérus et al., 2019).</p> <p>Los estudiantes que interactuaron con el andamiaje metacognitivo en física, presentaron logros significativamente mayores que quienes no lo utilizaron. También se eliminaron las diferencias en el logro de aprendizaje de estudiantes con distinto estilo cognitivo y favoreció algunos indicadores de autorregulación del aprendizaje (López et al., 2018).</p>
Retroalimentación y Evaluación formativa	<p>Las prácticas de evaluación formativa en el rendimiento académico afectan significativamente las actitudes hacia las lecciones y las habilidades de autorregulación. La evaluación formativa influye en la toma de decisiones activa, favorecida por la comprobación y reflexión de las consecuencias que conlleva (Ozan & Kincal, 2018).</p> <p>Los estudiantes que detectaron sus errores y posteriormente formularon y completaron actividades de autorregulación, lograron un mejor desempeño (Zamora et al., 2018).</p>
Aprendizaje con pares	<p>El análisis interactivo en entornos de aprendizaje autorregulado por computador, mejora la actividad del aprendizaje colaborativo (Michailidis et al., 2018), sin embargo, en un estudio con juegos interactivos se encontró que la motivación real por superar las dinámicas, el esfuerzo docente para la creación de los juegos, la necesidad de acciones formativas para profundizar o cierto desencanto de los jugadores intensivos, siguen siendo aspectos en discusión (Gómez et al., 2020)</p> <p>Las interacciones de los estudiantes con el material de aprendizaje, con sus instructores y entre ellos, se traduce en un mayor rendimiento académico (Atwa et al., 2019). No obstante, al estudiar las interacciones se encontró que en ciertos componentes de una actividad (como herramientas, reglas, división del trabajo), un grupo con bajo nivel de autorregulación suele tener más contradicciones (Zheng et al., 2019)</p>
Uso de herramientas	<p>Las estrategias de enseñanza sin tecnología desde el aprendizaje autorregulado siguiendo las 3 P (presentación, práctica y producción) son más efectivas que las implementadas con recursos y aplicaciones en línea (Chien, 2019)</p> <p>La implementación de una unidad didáctica de aprendizaje móvil no afecta las habilidades de autorregulación de los estudiantes, pero sí la motivación externa e interna junto con un cambio en la aplicación de estrategias de aprendizaje (Seifert y Har-Paz, 2020)</p>
Características sociodemográficas	<p>Las mujeres emplean más estrategias metacognitivas y de aprendizaje que los hombres (Cao & Lin, 2020) mientras que hay poca diferencia por etnia (Chumbley et al., 2018), la familia influye en la actitud y motivación del estudiante (García, 2018)</p> <p>Ser mujer y estar en escuelas de mayor nivel socioeconómico predijo mejor autorregulación en los aprendizajes en el área de matemáticas en preescolar (Youmans et al., 2018)</p>

5. DISCUSIÓN

Una tendencia significativa dentro de las investigaciones son las publicaciones en países asiáticos y europeos con igualdad de porcentaje (33.5%). Los hallazgos de otras revisiones sistemáticas como las de Hernández & Camargo (2017) y Rosario et al. (2013), muestran que han ido aumentando el número de investigaciones a nivel iberoamericano. Si bien esta tendencia también se observa en esta revisión, la producción en inglés es mayor, con lo cual los países europeos, asiáticos y norteamericanos se posicionan en cuanto a estos desarrollos investigativos.

Respecto a las características metodológicas, los estudiantes universitarios son mayoritariamente estudiados, mientras que los de primaria son la minoría. Este resultado llama la atención si se tiene en cuenta que es importante promover las estrategias de aprendizaje desde etapas tempranas en tanto se requiere la autorregulación para que los niños establezcan metas con planificación intencionada y seguimiento (Ozku & Duman, 2019) y están demostradas las ventajas de trabajar la dimensión emocional del aprendizaje desde la infancia (Martínez y Valiente, 2019).

Las investigaciones sobre el aprendizaje autorregulado de los universitarios (Bron y Barrio, 2018) se centran en el aumento de la autoeficacia en el aprendizaje en entornos hipermediales (Gentner y Seufert, 2020), el efecto del componente afectivo-motivacional en resolución de problemas y el rendimiento matemático (Sasaki et al., 2018). En este sentido, los estudiantes que realizan indagaciones con la estrategia de aprendizaje autorregulado aumentan su tendencia a la gestión del tiempo, la búsqueda de ayuda y la autoevaluación (Lai et al., 2018).

Otros hallazgos señalan el interés por las estrategias metacognitivas (89%), orientando el aprendizaje a la regulación del pensamiento, con efectos positivos en el rendimiento académico, además del incremento de la percepción de autoeficacia y motivación intrínseca (Covington, 1985; Zimmerman, 1990). Sin embargo, la literatura sugiere que el uso de las estrategias metacognitivas se hace evidente cuando el sujeto es consciente de las estrategias cognitivas, motivacionales/apoyo y de regulación de recursos que le ayudan en su proceso de aprendizaje, donde se promueven decisiones como la planificación, el control y la autorregulación (Maquilón, 2003; Serra & Bonet, 2004; Ferreras, 2008). En este sentido, las investigaciones muestran el uso de dos o más estrategias de aprendizaje principalmente cognitivas y metacognitivas (24%) o cognitivas, metacognitivas y motivacionales (21%), y en un 21% abordan los cuatro tipos de estrategias, ya sean porque las promueven mediante alguna intervención metodológica del docente; por un programa o porque las identifican incluso como categorías emergentes.

Uno de los factores intrínsecos más importantes es la motivación. Se ha identificado que los estudiantes que tienen una motivación alta o moderada alcanzan significativamente más habilidades de aprendizaje de indagación en comparación con sus compañeros con una motivación baja (Järvenoja et al., 2018), dato que coincide con el aprendizaje de una segunda lengua (López de la Serna y Tejada, 2019) y el rendimiento en el área de matemáticas (Martínez y Valiente, 2019). Sin embargo, se requiere tener presente que no siempre el desarrollo de competencias socioemocionales mejora el rendimiento en un área específica (Campayo y Cabedo, 2018). Un factor que se esperaba encontrar presente en un número más elevado de investigaciones fue el de autoeficacia, sin embargo, son escasos los estudios que le hacen un seguimiento riguroso a este factor intrínseco. Por el contrario, sí se

observó un mayor número de estudios orientados a los estilos de aprendizaje y se identificó que quienes los conocen y utilizan, tienen mayores habilidades de autorregulación y más éxito en términos de logros académicos (Turan y Koc, 2018). De igual modo se ha evidenciado que las estrategias de planificación estratégica y seguimiento metacognitivo tienden a usarse más por los estudiantes que las estrategias de búsqueda de ayuda (Conde, 2019).

Con respecto a los factores extrínsecos, la metodología del docente es fundamental, pero más allá de la instrumentalización de las estrategias, se trata de concebir el aprendizaje autorregulado como un proceso de interacción social y cultural en el cual el docente reconoce las necesidades, intereses y creencias de los estudiantes, y a partir de esta, se diseñan las metas a seguir y se proporciona el andamiaje necesario (Zorro, 2019).

De igual modo, la intervención docente favorece la interiorización de los criterios de evaluación, el desempeño en las discusiones colectivas y su capacidad de autorregulación, aunque es preciso aclarar que ello no ocurre de forma consistente en todos los estudiantes (Semana y Santos, 2018). Vale señalar que los docentes deben orientar a los estudiantes para que realicen un aprendizaje autorregulado de acuerdo con las características de la disciplina y en consecuencia deben elegir materiales y métodos de aprendizaje adecuados para los estudiantes de acuerdo con sus condiciones académicas (Cai et al., 2020). Se resalta la incidencia positiva de los instrumentos y comentarios de retroalimentación facilitados por los docentes (Zolle y Fuentes, 2019).

El factor extrínseco que más se destaca es el uso de herramientas tecnológicas y computacionales. Los resultados de los estudios revelan que pueden tener efectos positivos, no obstante, se les suele sobreestimar. En el caso del estudio realizado por Seifert y Har-Paz (2020), implementaron una unidad didáctica de aprendizaje mediante herramientas móviles, sin lograr afectar la autorregulación de los estudiantes, pero sí la motivación externa e interna junto con un cambio en la aplicación de estrategias de aprendizaje. Chien (2019) identificó que las estrategias de enseñanza sin tecnología desde el aprendizaje autorregulado siguiendo las 3P (presentación, práctica y producción), son más efectivas que las implementadas con recursos y aplicaciones en línea.

Pocos estudios relacionan las características sociodemográficas con la autorregulación de los aprendizajes, sin embargo, se pudo evidenciar que las mujeres emplean más estrategias metacognitivas y de aprendizaje que los hombres (Cao & Lin, 2020) mientras que hay poca diferencia por etnia (Chumbley et al., 2018), no obstante, se identifica que la familia tiene un lugar importante a la hora de influir en la actitud y motivación del estudiante (García, 2018). Youmans et al., (2018) identificaron que ser mujer y estar en escuelas de mayor nivel socioeconómico predijo mejor autorregulación en los aprendizajes en el área de matemáticas en pre-escolar.

6. CONCLUSIONES

Los resultados sugieren que las publicaciones sobre autorregulación y estrategias de aprendizaje han ido en aumento a nivel iberoamericano, pero sigue siendo mayor la producción en habla inglesa. El ámbito universitario es el de mayor interés para los investigadores, ello revela la necesidad de incentivar los estudios en educación pre-escolar y en primaria, pues la literatura sugiere que el proceso de autorregulación debe llevarse a

cabo desde edades tempranas para transformar habilidades cognitivas y metacognitivas en los sujetos y generar procesos de motivación hacia el aprendizaje.

Con respecto a la fundamentación teórica, no hay una sola corriente que conceptualice la autorregulación, sin embargo, hay una mayor aceptación del concepto de autorregulación como proceso individual activo. En este sentido, la autorregulación a través del tiempo, se vuelve en un aprendizaje cíclico, porque el sujeto modifica sus acciones y decisiones para mejorar paulatinamente su habilidad y rendimiento.

A su vez, las estrategias de aprendizaje -especialmente las metacognitivas- juegan un papel fundamental en la autorregulación: permiten el uso de las demás estrategias en pro de hacer conscientes las capacidades y limitaciones de los sujetos, para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Para promoverlas, influyen factores como la motivación y la autoeficacia, donde el sujeto ejerce cambios estructurantes en su manera de percibir el mundo y a partir de allí las estrategias de aprendizaje emergen de forma individual para desarrollar capacidades que se mantengan en el sujeto, en colaboración permanente con el docente y sus métodos de enseñanza.

Se destaca el trabajo investigativo en competencia lectora y el aprendizaje de una segunda lengua, especialmente por el lugar de la motivación, el uso de estrategias de autorregulación y el desarrollo de habilidades metacognitivas.

Finalmente, el uso de dispositivos tecnológicos como los aparatos móviles, al igual que herramientas computacionales, han cobrado un lugar protagónico en la autorregulación del aprendizaje, la motivación, las estrategias de aprendizaje, procesos de andamiaje, sin que aún se pueda afirmar con contundencia su alta efectividad. Lo que sí queda claro es la importancia de la mediación del docente en el uso de tales herramientas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, L. y González, Y. (2019). Digital Literacy and Basic Self-Regulation Habits in Early Childhood Learning of English as a Foreign Language. *Folios*, (49), 177-196. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9404>
- Atwa, S., Gauci, V., Thomson, R. & Hegazi, I. (2019). Team-based and case-based learning: a hybrid pedagogy model enhancing students' academic performance and experiences at first-year tertiary level. *The Australian Educational Researcher* 46(1), 93-112. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0282-y>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Beltrán, J. (1996). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. *Complutense de Educación*, 6(2), 235. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595220235A>
- Bron, M. y Barrio, M. (2018). Mejora de las competencias de autodirección mediante aprendizaje basado en proyectos colaborativos en Comunicación Multimedia. Estudio de caso en la Universidad Nacional de La Rioja (Argentina). *Doxa Comunicación*, (27), 337-367. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n27a17>
- Cai, R., Wang, Q., Xu, J. & Zhou, L. (2020). Effectiveness of Students' Self-Regulated Learning during the COVID-19 Pandemic. *Science Insights: the Real Journal of Science*, 34(1), 175-182 <https://ssrn.com/abstract=3622569>
- Campayo, E. y Cabedo A. (2018). Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de

- música en España. *Psychology, Society, & Education*, 10(1), 15-36. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1767>
- Cao, Z. & Lin, Y. (2020). A Study on Metacognitive Strategy Use in Listening Comprehension by Vocational College Students. *English Language Teaching*, 13(4), 127-139. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/0/42360>
- Chien, C. (2019). Taiwanese EFL undergraduates' self-regulated learning with and without technology. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/017501229.2016.1264076>
- Chumbley, S., Haynes, J., Hainline, M. & Sorensen, T. (2018). A Measure of Self-Regulated Learning in Online Agriculture Courses. *Journal of Agricultural Education*, 59(1), 153-170. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1176251>
- Conde, B. (2019). Repurposing MOOCs for Self-Regulated Language Learning in an English for Academic Purposes Course. *Research-publishing.net. New case studies of openness in and beyond the language classroom*, 115-128. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.37.9782490057511>
- Córdoba, L. y Marroquín, M. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*. 36(1), 15-30. <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.1>
- Covington, M. (1985). Strategic thinking and the fear of failure. En J. V. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*, 1, 389-416. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ferreras, A. (2008). *Estrategias de aprendizaje. Construcción y validación de un cuestionario-escala* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/11162/83876>
- García, A. (2018). *Autorregulación del aprendizaje y educación alternativa: análisis comparativo de tres métodos educativos en educación primaria en España y Escocia*. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49375/1/T40286.pdf>
- Gentner, N. & Seufert, T. (2020). The Double-Edged Interactions of Prompts and Self-efficacy. *Metacognition and Learning*, 15, 261-289. <https://doi.org/10.1007/s11409-020-09227-7>
- Gómez, M., Ibarra, Á. & Rodríguez, G. (2020). Aprender a Evaluar mediante Juegos de Simulación en Educación Superior: Percepciones y Posibilidades de Transferencia para los Estudiantes. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 157-181. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.007>
- Grothérus, A., Jeppsson, F. & Samuelsson, J. (2019). Formative Scaffolding: how to alter the level and strength of self-efficacy and foster self-regulation in a mathematics test situation. *Educational Action Research*, 27(5), 667-690. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1538893>
- Hernández, A. & Camargo, A. (2017). Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 146-160. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001>
- Järvenoja, H., Malmberg, J., Järvelä, S., Näykki, P. & Kontturi, H. (2018). Investigating students' situation-specific emotional state and motivational goals during a learning project within one primary school classroom. *Learning: Research and Practice*, 5(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/023735082.2018.1554821>
- Kadir, M., Yeung, A., Ryan, R., Forbes, A. & Diallo, T. (2020). Effects of a Dual-Approach Instruction on Students' Science Achievement and Motivation. *Educational Psychology Review*, 25(3). <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9449-3>
- Lai, C., Hwang, G. & Tu, Y. (2018). The effects of computer-supported self-regulation in science inquiry on learning outcomes, learning processes, and self-efficacy. *Educational Technology Research and Development*, 66(4), 863-892. <https://doi.org/10.1007/s11423-018-9585-y>
- Lanz, M. (2006). Aprendizaje autorregulado: el lugar de la cognición la metacognición y la motivación. *Estudios pedagógicos* (Valdivia) 32(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200007>
- López de la Serna, A. y Tejada, E. (2019). Análisis del nivel de aprendizaje autorregulado dentro de un curso SPOC en una asignatura de grado. *Revista Educativa Hekademos*, (27), 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197817>

- López, O., Sanabria, L. y Buitrago, N. (2018). Efecto diferencial de un andamiaje metacognitivo sobre la autorregulación y el logro de aprendizaje en un ambiente de aprendizaje combinado. *TED: TecnÉ Episteme y Didaxis* (44), 33-50. <https://doi.org/10.17227/ted.num44-8988>
- Maquilón, J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios* [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].
- Martínez, M. y Valiente, C. (2019). Autorregulación afectivo- motivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 33–54. <https://doi.org/10.6018/educatio.399151>
- Michailidis, N., Kapravelos, E. & Tsiatsos, T. (2018). Interaction Analysis for Supporting Students' Self-Regulation during Blog-based CSCL Activities. *J. Journal of Educational Technology & Society is available*, 21(1), 37-47. <https://www.jstor.org/stable/26273866>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (2006). Estrategias de enseñanza y aprendizaje. *Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó, especialistas en educación. https://www.researchgate.net/publication/270158776_Estrategias_de_ensenanza_y_aprendizaje_Formacion_del_profesorado_y_aplicacion_en_la_escuela
- Monereo, C., Pozo, J. & Castelló, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. *Psicología de la educación escolar*. Madrid, 235-258. https://www.researchgate.net/publication/261082782_La_ensenanza_de_estrategias_de_aprendizaje_en_el_contexto_escolar
- Montero, I. & De Dios, M. (2004). Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y motivacionales en el contexto educativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(3), 189-196. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?35>
- Ozan, C. & Kıncal, R. Y. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 85–118. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0216>
- Ozkur, F. & Duman, G. (2019). Analyzing the Embedded Learning-Based Movement Education Program's Effects on Preschool Children's Visual-Motor Coordination and Self-Regulation. *Journal of Education and Learning* 7(3), 242-250. <https://ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/0/40783>
- Panadero, E. & Alonso, J. (2014a). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de psicología* 30(2), 450-462. http://www.redalyc.org/pdf/167/16731188_008.pdf
- Panadero, E. & Alonso, J. (2014b). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología educativa*, 20(1), 11-22. <http://pse.elsevier.es/es/teorias-autorregulacion-educativa-una-comparacion/articulo/S1135755X14000037/#.WerCnWjWzIV>
- Pintrich, P. (1991). Editor's Comment. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 199–205. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653132>
- _____. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 3–12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956304>
- _____. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P., Pintrich, P. & Zeidner, M. *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego, 451-502.
- _____. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <https://doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Raharjo, L. y Hamdani, A. (2020). Enhancing Self-Regulation Skills through Group Investigation Integrated with Think Talk Write. *International Journal of Instruction*, 13(1), 915-930. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1239297>
- Rosario, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A., Figueiredo, M., Núñez, J., Fuentes, S. y Gaeta, M. (2013). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781 – 797. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>

- Sasaki, M., Mizumoto, A. & Murakami, A. (2018). Developmental Trajectories in L2 Writing Strategy Use: A Self-Regulation Perspective. *The Modern Language Journal*, 102(2), 292–309. <https://doi.org/10.1111/modl.12469>
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1995). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- _____. (1998). *Selfregulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.
- _____. (2001). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seifert, T. & Har-Paz, C. (2020). The Effects of Mobile Learning in an EFL Class on Self-Regulated Learning and School Achievement. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 12(3), 49-65. <http://doi.org/10.4018/IJMBL.2020070104>
- Semana, S. y Santos, L. (2018). Self-Regulation Capacity of Middle School Students in Mathematics. *ZDM Educación Matemática*, 50(4), 743–755. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0954-0>
- Serra, B. & Bonet, P. (2004). *Estrategias de aprendizaje: eje transversal en la enseñanza técnica*. Instituto de las Ciencias de la Educación. Valencia. Universidad Politécnica de Valencia.
- Tas, Y., Aksoy, G. & Cengiz. (2019). E. Effectiveness of Design-Based Science on Students' Learning in Electrical Energy and Metacognitive Self-Regulation. *International Journal of Science and Mathematics Education* 17, 1109–1128. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9923-x>
- Turan, M. & Koç, K. (2018). Examination of the Effect of the Instructional Styles of Pre-Service Physical Education and Sports Teachers on the Ability of Self-Regulation. *Asian Journal of Education and Training*, 4(4), 302-308. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2018.44.302.308>
- Urzúa, L., Pino, P., Barría, M. y Williams, C. (2018). Aprendizaje profundo de conceptos químicos y rendimiento académico mediante autorregulación de aprendizaje. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 15(1). 6-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6442863>
- Vigotsky, L. (1993). *Obras escogidas*. Tomo 2, Madrid, Visor.
- Youmans, A., Kirby, J. & Freeman, J. (2018). How effectively does the full-day, play-based kindergarten programme in Ontario promote self-regulation, literacy, and numeracy? *Early Child Development and Care*, 188(12), 1788-1800. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1287177>
- Zamora, Á., Suárez, M. & Ardura, D. (2018). Error detection and self-assessment as mechanisms to promote self-regulation of learning among secondary education students. *The Journal of Educational Research*, 111(2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1225657>
- Zheng, X., Kim, H., Lai, W. & Hwang, G. (2019). Cognitive regulations in ICT-supported flipped classroom interactions: An activity theory perspective. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 103-130. <https://doi.org/10.1111/bjet.12763>
- Zimmerman, B. (1990). Self-Regulated learning and academic achievement: an overview. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- _____. (2000a). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation*. 13-40. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- _____. (2000b). Self-Efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zolle, T. y Fuentes M. (2019). Análisis de relatos de estudiantes universitarios sobre la autorregulación en experiencias de evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 515-520. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1738>
- Zorro, I. (2019). Principles of Self-Regulation in EFL mediated by Dialogic Tutoring Sessions. *HOW - A Colombian Journal for Teachers of English*, 26(2), 33-57. <https://doi.org/10.19183/how.26.2.502>

INVESTIGACIONES

Brecha entre las prácticas integradoras e inclusivas desarrolladas por los docentes para la adaptación académica de los estudiantes migrantes en región de Frontera¹

Gap between integrative and inclusive practices developed by teachers for the academic adaptation of migrant students in the Border region

Liden Bustos-Lira^a
Raúl Bustos-González^b

^aLiceo Granaderos de Putre, Chile.
lidencarolina@gmail.com

^bUniversidad de Tarapacá, Chile.
rbgonzalez@academicos.uta.cl

RESUMEN

La presente investigación busca identificar la brecha entre la integración y la inclusión de estudiantes migrantes, en una región de frontera, a partir de un diseño metodológico cualitativo, con enfoque etnográfico. Mediante entrevistas semiestructuradas, aplicadas a una muestra intencional no probabilística, de 15 docentes de establecimientos básicos con alto porcentaje de estudiantes migrantes, se identificaron cadenas textuales a partir de las cuales se realiza un análisis de discurso, concluyendo que los significados que construyen los docentes se enmarcan en un modelo integrador, al no existir estrategias orientadas a fortalecer los procesos cognitivos, motivación, contención socioemocional y desarrollo actitudinal de los estudiantes migrantes, como práctica formalizada, para atender a sus necesidades particulares. Lo anterior obedece a la asociación de los procesos de inclusión con el concepto “igualdad”, y no con el concepto de “equidad”, además del objetivo homogeneizador del modelo imperante en la escuela, sustentado en principios de asimilación y subordinación.

Palabras clave: aculturación, estudiante extranjero, migración, inclusión.

ABSTRACT

This research seeks to identify the gap between the integration and inclusion of migrant students, in a border region, based on a qualitative methodological design, with an ethnographic approach. Through semi-structured interviews, applied to a non-probabilistic intentional sample, of 15 teachers from basic establishments with a high percentage of migrant students, textual chains were identified from which a discourse analysis is carried out, concluding that the meanings that the teachers construct are framed in an integrating model, as there are no strategies aimed at strengthening the cognitive processes, motivation, socio-emotional containment and attitudinal development of migrant students, as a formalized practice, to meet their particular needs. This is due to the association of inclusion processes with the concept of “equality”, and not with the concept of “equity”, in addition to the homogenizing objective of the prevailing model in the school, based on principles of assimilation and subordination.

Key words: Acculturation, Foreign Student, Migration, Inclusion.

¹ Agradecimientos al Fondecyt Regular 1220055.

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios constituyen hoy un fenómeno global que aumenta de forma progresiva y que se ha instalado como una de las problemáticas sociales con mayor trascendencia para las naciones receptoras, y como uno de los principales movilizadores de procesos de discriminación y exclusión social (García et al., 2018).

En la práctica, al interior de las naciones receptoras, este colectivo no encuentra las oportunidades que motivaron inicialmente su desplazamiento, enfrentando procesos de discriminación, exclusión y desigualdad social. En este sentido, Romero et al. (2019), destaca que migrar en búsqueda de mejores oportunidades, implica para muchas personas vivir en contextos vulnerables, con problemas de identidad, desigualdad en la dinámica cultural y política, ser objeto de conductas de rechazo, de discriminación y xenofobia.

En Chile, de acuerdo con el Sistema de Información General del estudiante del Ministerio de Educación (2019), las y los estudiantes migrantes han pasado de constituir un 0,6% de la matrícula total en el año 2014, a constituir un 4,4% en el año 2019, aumentando un 615,6% en dicho período. En este escenario, la región de Arica y Parinacota, que ha convivido históricamente con un flujo constante y creciente de migrantes, se encuentra entre las cuatro regiones que concentran el 78% de los estudiantes migrantes del país, después de la región Metropolitana, de Antofagasta y Tarapacá.

Por otro lado, el sistema educativo en Chile, promueve un discurso de promoción del derecho a la educación, inclusión y valoración de la diversidad, que en la práctica se traduce en la integración del estudiante migrante, ya que con éxito se ha normalizado su ingreso al sistema educativo, pero no se han comprometido esfuerzos y propuestas significativas para avanzar hacia su inclusión (Contreras et al., 2010).

La presente investigación busca identificar la brecha entre la integración y la inclusión de estudiantes migrantes, a partir de un diseño metodológico cualitativo, que posibilita una aproximación holística y contextualizada al fenómeno de estudio, que resulta especialmente sensible para revelar información sobre las prácticas docentes en contextos de diversidad cultural (Mondaca et al., 2018).

El enfoque de la presente investigación, es etnográfico, ya que analiza el fenómeno en estudio, sustentado en los significados que construyen los sujetos protagonistas (Arias, 2000). La técnica utilizada para la recolección de la información es la entrevista semiestructurada, aplicada a una muestra seleccionada a través de un muestreo no probabilístico e intencional, que incluyó a 15 docentes que imparten clases en establecimientos básicos con alto porcentaje de estudiantes migrantes en la región de Arica y Parinacota. Una vez realizadas las entrevistas, se identificaron cadenas textuales a partir de las cuales se elaboró una codificación de carácter mixta, para posteriormente realizar un análisis de discurso.

La presente investigación espera aportar a visibilizar las necesidades particulares de los estudiantes migrantes para desarrollarse en contextos educativos inclusivos, equitativos y de calidad, donde se valoren sus características y se les permita desarrollarse de forma integral.

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE

Existe una inconsistencia latente en el discurso que promueve el sistema educativo en Chile, respecto a la promoción de la inclusión y la interculturalidad, que en la práctica solo se concretiza a través de la integración del estudiante migrante, puesto que solo se ha normalizado su ingreso al sistema educativo, pero no se han comprometido esfuerzos y propuestas significativas para su inclusión.

La literatura ha indicado, a cerca del término integración, que “se ha utilizado para describir procesos mediante los cuales ciertos niños reciben apoyos con el fin de que puedan participar en los programas existentes (en gran medida sin modificaciones) en los colegios” (Ainscow, 1999, p. 25). Por el contrario, de acuerdo con García y Sáez, educar en la diversidad con un enfoque inclusivo corresponde a:

Un proceso de enseñanza- aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos, una educación fundamentada en los derechos humanos, en el respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad que necesitamos hoy (1997, p. 31).

En este escenario, el creciente número de estudiantes migrantes que año a año se integran al sistema educativo, desafían el modelo de gestión de la diversidad que se observa en la práctica docente, que evidencia procesos integradores que se traducen en acceso al sistema regular de educación desde un enfoque etnocentrista, y desde la perspectiva de la asimilación y la adaptación a los patrones culturales establecidos en la escuela (Bustos y Gairín, 2017).

Esta realidad se contradice con el discurso que promueve el sistema educativo nacional, el que a través de sus diferentes canales de comunicación y documentos oficiales promueve el derecho a la educación, la inclusión, la interculturalidad y la valoración de la diversidad, como ejes fundamentales del proceso educativo, que en la práctica solo se traduce en la integración del estudiante migrante, sin comprometer esfuerzos y propuestas significativas y pertinentes para abordar la problemática en el ámbito de la política pública, y avanzar hacia una educación inclusiva e intercultural que transforme el modelo de asimilación y subordinación imperante (Blanco, 2005).

Esta disonancia invisibiliza la vulneración de los derechos de los estudiantes migrantes de acceder, permanecer y prosperar en un sistema educativo que les proporcione espacios inclusivos, equitativos y de calidad. Además, frente al contexto de suspensión de clases presenciales, el aislamiento social y las limitaciones para la movilidad, los factores preexistentes de vulnerabilidad e inequidad se han acentuado y los estudiantes migrantes y sus familias, han debido continuar con sus procesos formativos, sorteando dificultades como problemas físicos y emocionales derivados de la crisis sanitaria, la crisis económica y el confinamiento.

Frente a este desafiante escenario, se espera que a través de la búsqueda constante de mejoras en la calidad y la equidad de la educación, se puedan mitigar y eventualmente eliminar las barreras que asumen la diferencia como una amenaza para el objetivo

homogeneizador que impera en el sistema educativo, que expone disonancias profundas que, como sociedad, se deben problematizar con la convicción de contribuir al cambio y la promoción de los derechos humanos en todas las áreas y espacios de su desarrollo.

De acuerdo con Contreras et al. (2010), la educación es una de las garantías fundamentales a las que debe tener oportunidad toda persona y es, por tanto, responsabilidad de cada Estado, proveerla a todos y cada uno de sus habitantes, sean estos nacidos dentro o fuera del territorio nacional. Este derecho fundamental fue ratificado por Chile el 14 de agosto de 1990. Desde su ratificación, el Ministerio de Educación ha desarrollado diversas acciones y programas para asegurar el ingreso a la educación formal de niños y niñas migrantes, no obstante, existen importantes limitaciones de índole históricas y culturales (Pavez y Galaz, 2018).

De acuerdo con el estudio de Joiko y Vásquez (2016), el 59% de estudiantes migrantes en Chile cursa actualmente niveles de educación básica y el 23% niveles de educación media. Más del 56% de los estudiantes migrantes, se encuentra matriculado en establecimientos municipales y un 36% de ellos en particulares subvencionados. En relación con el grupo socioeconómico al que adscribe el establecimiento, de acuerdo al indicador del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), el 6% de los estudiantes migrantes está matriculado en establecimientos que atienden estudiantes de nivel socioeconómico bajo, el 73% en establecimientos que atienden a grupos socioeconómicos medio- bajos y medios, y un 21% en establecimientos medio- altos y altos.

Si bien ha habido una preocupación creciente por parte del Ministerio de Educación, organizaciones no gubernamentales e investigadores, por caracterizar la realidad de los estudiantes migrantes, dicha preocupación se enfoca principalmente en la cobertura, distribución regional y orígenes nacionales de la población migrante, desplazando en segundo lugar a las dimensiones asociadas a las adaptaciones curriculares, identificando las tensiones entre los intentos asimilacionistas y los esfuerzos interculturales y de atención a la diversidad en aulas heterogéneas (Belmar et al., 2019; Bustos y Mondaca, 2018; Bustos y Díaz, 2018).

Al respecto, Mondaca y Gajardo (2013) sostienen que lo que caracteriza al sistema educativo regional es que aún en la actualidad impera un currículum de tipo hegemónico y nacionalista, en el que la educación intercultural bilingüe (EIB) es la única propuesta para abordar la diversidad cultural, aludiendo esta exclusivamente a lo indígena.

De acuerdo con la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, las problemáticas administrativas y brechas discriminatorias que se dan en distintos ámbitos educativos hacia este grupo de estudiantes, tienen relación con comprender el fenómeno migratorio de manera transversal y multidimensional, y generar una articulación eficiente entre los distintos organismos del Estado, procurar acompañamiento a la implementación de la política pública educativa y constante actualización de material educativo en la materia, entre otras.

A partir de lo descrito, se vislumbra la necesidad de asumir el desafío inicial de subsanar desde la articulación intersectorial estas problemáticas, avances que se deben articular con un enfoque inclusivo e intercultural, en concordancia con los principios de los derechos fundamentales que sustentan en términos pedagógicos un lugar diseñado para el encuentro de saberes, de identidades multiculturales y de ciudadanos y ciudadanas que aspiran a la construcción democrática de una sociedad más justa y solidaria (Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, 2018).

Considerar en estos espacios de educación la diversidad cultural vigente, debiese tener como objetivo último la supresión de la brecha social y el refuerzo para la incorporación a la nueva cultura, desarrollando un nuevo sentido de pertenencia que se sustente en la valoración de la cultura de origen (Gatica, 2018).

En ese sentido, Flecha y Puigvert (2011) expresan que, al afrontar la diversidad cultural, podemos encontrar principalmente tres enfoques: etnocéntrico, relativista y comunicativo. El enfoque etnocéntrico se sustenta en principios culturales de asimilación y subordinación de una cultura hacia otra, expresando además que estas no pueden poseer un estatus igualitario; el enfoque relativista (multiculturalismo) se sustenta sobre la idea de que la convivencia e interacción entre diferentes grupos culturales no es posible, debido a una supuesta inviabilidad de entendimiento entre ellos. Finalmente, la perspectiva comunicativa (interculturalismo) considera que no existen culturas, ni etnias superiores, pero sí reconoce la diferencia entre estas, fomentando “la igualdad de diferencias”, por lo tanto, promueve la igualdad, pero no la homogeneidad. Se caracteriza por ser un enfoque de naturaleza antirracista y de mirada crítica y transformadora, ya que fomenta el diálogo como una oportunidad de consenso y no de imposición (Flecha y Puigvert, 2011).

El espacio escolar posee un alto potencial integrador e inclusivo, pero que usualmente se focaliza desde una perspectiva asimilacionista. En este escenario, la diferencia ha sido vista tradicionalmente como una amenaza para el objetivo homogeneizador, que expone disonancias profundas entre el discurso de una educación para todos y las prácticas de asimilación y subordinación imperantes en el sistema educativo. Al respecto, Mondaca et al. (2018), plantea que la integración social y pedagógica debe llevarse a cabo por medio de la aceptación de la diversidad, donde debieran articularse los distintos entornos o contextos que son parte de una comunidad, para transitar hacia una ciudadanía intercultural.

El término “integración” se ha sustituido por el término “inclusión”, ya que la integración parte del supuesto de que el alumno “diferente” es quien debe “integrarse”, concibiendo la vulnerabilidad como una responsabilidad del sujeto parte del grupo minoritario, y no como un proceso compartido (Dovigo, 2014). Según Booth y Ainscow, desde la perspectiva educativa “La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes” (2002, p. 9).

De acuerdo con Meza y Muñoz (2019), se debe considerar una educación inclusiva, aquella que implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y la reducción de su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas locales, además de requerir la reestructuración de la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos, para que puedan atender a la diversidad de su localidad. En resumen, en este caso, la diversidad no se percibe como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos.

En consecuencia, la Inclusión Educativa es un proceso orientado a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes sin distinción alguna, prestando especial atención a quienes están en situación de mayor exclusión o en riesgo de ser marginados, desarrollando escuelas inclusivas, que acojan a todos los estudiantes y favorezcan su plena participación, desarrollo y aprendizaje. Es una poderosa herramienta para mejorar la calidad de la educación y avanzar hacia sociedades más justas y cohesionadas (Franco, 2017).

Como dan cuenta Joiko y Vásquez (2016), hablar hoy de educación y migración requiere necesariamente plantearse preguntas relacionadas con la inclusión y la interculturalidad dentro de la escuela, pues ambas constituyen formas de pensar y construir sociedades más justas, equitativas y democráticas en contextos multiculturales y globalizados.

Específicamente, se hace necesario tratar el tema de las prácticas y estrategias que han emergido como respuesta a este desafío, entendiendo como estrategia “El conjunto de actuaciones y procesos que configuran procedimientos considerados adecuados para el logro de la adaptación académica de los migrantes. Se distinguen entre estrategias de aula y estrategias institucionales” (Bustos y Gairín, 2017, p. 195).

De acuerdo con Lanza y Sánchez (2013) las estrategias de aula se pueden clasificar en: Estrategias de apoyo, Estrategias cognitivas y Estrategias metacognitivas. Las Estrategias de apoyo abarcan la motivación, las actitudes y el afecto, y su objetivo es sensibilizar al estudiante hacia el aprendizaje; en segundo lugar, las Estrategias cognitivas se relacionan con la integración del nuevo aprendizaje con el conocimiento previo, estas estrategias se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información; y en tercer lugar, las Estrategias metacognitivas abarcan la planificación y supervisión de las estrategias cognitivas, teniendo una doble función: el conocimiento y el control.

Las Estrategias institucionales se asocian con el “apoyo social”, entendido como una transacción de recursos psicológicos que se produce entre una fuente de apoyo y un receptor de ayuda, que contempla las dimensiones: emocional, instrumental e informacional. El apoyo emocional representa el sentimiento personal de ser amado y la seguridad de poder confiar en alguien, el apoyo instrumental es la posibilidad de disponer de ayuda directa y el apoyo informacional se relaciona con la provisión de consejo o guía para la solución de conflictos (Hombrados y Castro, 2013).

Las investigaciones desarrolladas por Bustos y Gairín (2017) dan cuenta de que las estrategias institucionales que emergen como respuesta a un enfoque inclusivo e intercultural, sólo se presentan como acciones e iniciativas esporádicas e individuales por parte de algunos profesores. Si bien se alude a estrategias de control emocional, se indica que los profesores hacen responsables de estas estrategias a otros profesionales. Las estrategias de apoyo social se presentan con un incipiente nivel de implementación, principalmente de carácter actitudinal, mientras que las estrategias cognitivas, obedecen a iniciativas particulares que en ocasiones son respaldadas por la institución educativa, sin embargo: “...estarían determinadas por el desempeño individual del estudiante migrante y no por las condiciones generadas en el contexto de acogida. De esta manera, no hay opción para llevar a cabo acciones efectivas de cambio de situación del grupo más vulnerable” (Bustos y Gairín, 2017, p. 215).

El objetivo general del presente documento es analizar la brecha que existe entre las prácticas integradoras e inclusivas desarrolladas por los docentes para la inclusión de los estudiantes migrantes en las escuelas de educación básica de una región de frontera. Para cumplir con esta tarea, es necesario identificar los significados que los docentes de estas escuelas le asignan a la experiencia de adaptación académica de los estudiantes migrantes y las estrategias para la adaptación académica de estos estudiantes, desarrolladas por ellos. Solo a partir de esa tarea, se podrá determinar si las estrategias identificadas y desarrolladas por los docentes, corresponden a prácticas integradoras o inclusivas. La relevancia de lo propuesto, radica en que es el primer paso para proponer adecuaciones y mejoras a la labor docente, que permita transformar las estrategias integradoras en prácticas inclusivas (Sánchez y Teodoro, 2006).

3. MARCO METODOLÓGICO

De acuerdo con el objetivo de estudio, la presente investigación presenta un diseño metodológico cualitativo, que posibilita una aproximación holística y contextualizada al fenómeno de estudio, ya que resulta especialmente sensible para revelar información sobre las prácticas socioculturales en contextos de diversidad cultural (Mondaca et al., 2018).

El enfoque de la presente investigación, es etnográfico, ya que se desarrolló a través del análisis de los significados construidos por los sujetos protagonistas (Arias, 2000). La investigación cuenta con una unidad de análisis que corresponde a profesores de educación básica. El universo está delimitado geográficamente en la región de Arica y Parinacota, específicamente atendiendo a establecimientos de educación básica dependientes del Servicio Local de Educación Pública Chinchorro, los que corresponden a un número total de 64 establecimientos distribuidos en la zona urbana, rural, precordillerana y altiplánica de la región.

El procedimiento utilizado para el muestreo fue no probabilístico, intencional, ya que la muestra fue seleccionada a partir de criterios establecidos para conocer en profundidad la problemática de estudio y tener acceso a casos significativos (Martínez, 2012). Los criterios para la selección de la muestra fueron los siguientes:

Ejercer como docente de aula o de apoyo en los niveles del primer y segundo ciclo de educación básica.

Impartir clases en establecimientos con alto porcentaje de estudiantes migrantes.

Desempeñarse en establecimientos de la región de Arica y Parinacota, dependientes del Servicio Local de Educación Pública Chinchorro.

El tamaño final de la muestra, (15 sujetos), se obtuvo cuando se alcanza la saturación de datos (Aliaga, 2000). La caracterización de los docentes que conformaron la muestra, es la siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Sexo	Edad	Tipo de Establecimiento	Actividades que desempeña	Experiencia Docente
M	34	Rural	Profesor de Ed. Física- Jefatura.	8 años
M	63	Rural	Profesor de Historia, G. y C.S.- Jefatura.	37 años
F	35	Rural	Profesora generalista- Jefatura.	13 años
F	64	Urbano	Coordinadora de Enlace- Profesora de aula del plan general.	41 años
M	46	Urbano	Profesor de Inglés.	18 años
M	46	Urbano	Profesor generalista- Jefatura.	18 años
F	41	Urbano	Profesora de Lengua y comunicación- CRA- Coordinadora de convalidación de estudios.	15 años
F	55	Urbano	Profesora generalista- Jefatura.	30 años
F	35	Urbano	Profesora de Lenguaje y Comunicación- Jefatura.	14 años
F	57	Urbano	Profesora generalista- CRA- Coordinadora de convalidación de estudios.	30 años
M	31	Urbano	Profesor de Inglés- Encargado de Enlaces- Apoyo UTP.	7 años
F	64	Urbano	Profesora generalista- CRA.	11 años
M	64	Urbano	Profesor de lengua y cultura aimara.	24 años
F	67	Urbano	Profesora de aula para el fomento lector- CRA.	45 años
F	40	Urbano	Profesora de Matemáticas- Jefatura.	13 años

La técnica de recolección de información considerada para la presente investigación fue la entrevista semiestructurada, ya que ofrece un grado mayor de flexibilidad y a su vez, permite mantener la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio (Canales, 2006). Estas fueron aplicadas a los docentes que conforman la muestra, con el objetivo de profundizar en las concepciones previas, prácticas y experiencias que los docentes expresan respecto de los procesos de integración/ inclusión de los estudiantes migrantes. La aplicación fue de carácter individual para los 15 docentes que conformaron la muestra, en una sesión con una duración que varía entre 30 a 45 minutos, cada una. Las entrevistas fueron realizadas en sus respectivos establecimientos educacionales y se utilizó registro auditivo. La pauta para la entrevista semiestructurada fue validada por jueces expertos.

Dado el carácter cualitativo de la presente investigación, la reducción de los datos se realizó mediante categorización de dimensiones generales y subdimensiones, para posteriormente realizar un análisis de discurso. Específicamente, se trabajó a partir de transcripciones y se identificaron cadenas textuales mediante una codificación mixta.

Finalmente, se pretende con la presente investigación problematizar la necesidad de avanzar desde la integración a la inclusión de los estudiantes migrantes y acortar la brecha entre el discurso valorativo de la diversidad y los esfuerzos que en la práctica se realiza para avanzar en ese sentido, pues esta brecha sustenta desigualdades sociales que afectan directamente la calidad de la educación y las oportunidades de desarrollo de los estudiantes migrantes de nuestra región.

4. RESULTADOS

De acuerdo a lo señalado por los docentes, se puede constatar que parte importante realizan la diferenciación entre integración e inclusión, como parte de un proceso progresivo: “La integración es cuando acogemos a los niños, pero la escuela no genera cambios que sean tan significativos o tan relevantes digamos por parte de la comunidad, sino que vienen... claro, comparten con nosotros, pero no hay cambios” (CIC, 2021, p. 2).

Los docentes también identificaron que la inclusión se presenta como un proceso orientado a la valorización del estudiante desde la diversidad de sus características particulares, y la adaptación de las experiencias en aula y los elementos que la componen para facilitar y promover su participación, incorporando aquellos elementos que son naturales para los estudiantes migrantes, propios de su cultura, aquellos que les resultan significativos y despiertan su interés y su curiosidad, y no aquello que es interesante exclusivamente para el docente y el currículum de educación nacional.

La inclusión a mí me parece que tiene que ver más con la posibilidad de que se pueda incorporar en los procesos de aprendizaje aquellos elementos que son naturales también para los estudiantes de origen extranjero. (...) Yo veo más que nada el tema de la inclusión como lo significativo, aquello que resulta significativo, una clase tiene que llamar la atención, aquello que despierta su interés... (ICC, 2021, p. 2).

Cabe destacar, que de forma unánime los docentes asocian los procesos de inclusión con el concepto igualdad: “La inclusión tiene que ver con que todos somos iguales, entonces no hay diferencia” (RIB, 2021, p. 2).

En general, en los establecimientos rurales, se percibe el proceso de inclusión de los estudiantes migrantes como un proceso positivo, que se da de forma natural, por el entorno particular de la escuela y por el alto número de estudiantes migrantes o hijos de migrantes que asisten a esta, lo que configuraría un lugar seguro para los estudiantes, donde compartir una misma cultura, costumbres y festividades.

Ellos se desenvuelven y lo bueno es que son todos iguales, este es como su lugar seguro, quizás en la ciudad se van más para adentro, pero acá son todos iguales, se visten como quieren y ellos son como quieren... y ninguno se mira (RIB, 2021, p. 2).

En las escuelas de educación pública de la ciudad de Arica, se percibe el proceso de inclusión de los estudiantes migrantes, positivamente, desde la mirada de que las características particulares de los estudiantes migrantes, su predisposición por participar y sus experiencias de vida, permiten motivar a sus pares a participar y concientizarlos sobre

los temas sociales. Además, se destaca que los estudiantes no hacen diferencias entre ellos y aceptan con mayor facilidad la diversidad: “Impactan positivamente porque su personalidad la traspasan a los otros niños, los motivan, a bailar a hablar más, sin vergüenza... ellos siempre se destacan y los chilenos igual ven eso con admiración” (EAB, 2021, p. 2).

Los docentes perciben de forma negativa situaciones en que la familia, al no tener sus documentos regularizados no encuentra trabajo, o situaciones de abandono y de drogadicción que se han presentado en estudiantes migrantes de enseñanza media, cambios de domicilios que interrumpen el proceso educativo de los estudiantes y los prejuicios que principalmente surgen en los adultos y que son transmitidos a los niños, niñas y jóvenes en los establecimientos.

4.1. PERCEPCIÓN ACERCA DE LOS ESTUDIANTES MIGRANTES

De acuerdo con lo señalado por los docentes que se desempeñan en contextos con una alta presencia de estudiantes migrantes, se define a los estudiantes provenientes de Perú como estudiantes respetuosos e introvertidos, en general similares en su dimensión actitudinal a los estudiantes chilenos, y con una destacada preparación académica de base.

Los estudiantes provenientes de Bolivia son percibidos por los docentes como estudiantes respetuosos, con un comportamiento más pasivo, tímidos e introvertidos respecto de los estudiantes provenientes de Perú, y que requieren de un refuerzo adicional para el fortalecimiento de su confianza, motivación y participación en las actividades pedagógicas y en la interacción con sus pares: “El boliviano es más pasivo, está para escuchar al profesor (...)hay que protegerlo mucho más, darle más confianza, más seguridad para que participe, le cuesta más...” (ICB, 2021, p. 2).

Específicamente, en el contexto particular de una escuela, ubicada en el valle de Azapa, se describe a los estudiantes provenientes de Perú y Bolivia, y a los estudiantes chilenos hijos de padres peruanos y bolivianos, como estudiantes disciplinados, obedientes, respetuosos, inocentes, independientes respecto de sus necesidades básicas y con un sentimiento muy profundo de valorización hacia sus raíces étnicas y sus países de origen. En el ámbito pedagógico, presentan dificultades a causa de las labores que deben cumplir en el hogar y la baja escolaridad de los padres. No obstante, se les define también como estudiantes motivados, esforzados y agradecidos.

De por sí son ordenados... yo creo que las dificultades de estudio que tienen ellos son porque los papás son iguales... no saben mucho, no tienen escolaridad, algunos no saben escribir y leer, pero si ellos ponen atención o tú les dices algo, ellos se esfuerzan por captar y por aprender (EEA, 2021, p. 1).

De forma diferenciada, se define al estudiante migrante proveniente de Venezuela, Colombia, Ecuador, Haití y Cuba, como estudiantes alegres, participativos, entusiastas, motivados, extrovertidos, inquietos, carismáticos y sociables, con un carácter más fuerte que en general el estudiante chileno, educados y con ganas de aprender y participar.

De modo general, se observa un rendimiento menor, respecto del rendimiento destacado de estudiantes migrantes que llegaron hace dos o tres años atrás, principalmente en los estudiantes provenientes de Venezuela, problemática asociada a la pandemia y a los largos periodos en que transitan de un país a otro sin recibir educación formal.

4.1.1. La experiencia en el aula de los estudiantes migrantes y su relevancia para su trayectoria académica y personal

Los docentes, en su mayoría de establecimientos rurales, consideran que la experiencia en el aula de los estudiantes migrantes es inclusiva, porque se dan las condiciones para que se sientan cómodos con sus pares, ya que comparten un espacio geográfico común, lo que permitiría que ellos se sientan seguros: “Ellos están aquí desde siempre y saben que este espacio es de ellos y se sienten parte de él, son de aquí. Son todos iguales y hay que darles a todos la misma atención” (EEB, 2021, p. 2).

En el caso de las escuelas de educación pública de la ciudad de Arica, los docentes también comparten la percepción de que la experiencia de los estudiantes migrantes en el aula es inclusiva, ya que se facilita su ingreso y su permanencia en las escuelas, y se incluyen de forma esporádica, elementos que son propios de su cultura de origen, en los contenidos y en las actividades festivas. Sin embargo, también señalan que el curriculum principalmente es integrador, y consideran que se podría avanzar hacia la inclusión, si existieran recursos que apoyen la labor docente, como orientaciones pedagógicas y beneficios sociales para las necesidades básicas de los estudiantes migrantes.

Respecto de la relevancia que tiene la inclusión escolar de los estudiantes migrantes para su trayectoria académica y personal, los docentes señalan que la experiencia inicial de los estudiantes en la escuela es muy importante, ya que esperan prepararlos para su posterior inserción a la enseñanza media en los establecimientos ubicados en la ciudad de Arica, en espacios donde ellos serán minoría y probablemente serán excluidos o desplazados.

En las escuelas de educación pública de la ciudad de Arica, los docentes de forma generalizada enfatizan en la necesidad de priorizar en este proceso el sentido de acogida hacia el estudiante migrante y las expectativas de desarrollo posterior, respecto de sus oportunidades de continuar con sus estudios superiores, regularizar su situación migratoria y tener un futuro en el país junto a sus familias:

No hay una reflexión, sino que tú vas trabajando y superando los obstáculos solo. Tampoco te preguntan por experiencias exitosas dentro del aula con los niños extranjeros o con los niños del PIE, sino que uno hace intercambio de experiencia, pero en forma general, son desafíos que uno se plantea y hay profesores que no les importa y no pasa nada, y también pueden marcar de forma negativa a ese niño y nadie se da cuenta, nadie te impone nada acá, todo es autodidacta (CIB, 2021, p. 3).

Como se puede vislumbrar en la cita anterior, los docentes señalan que no existe un proceso de reflexión en torno a la trascendencia de esta experiencia inicial para los estudiantes migrantes, sino que van superando los obstáculos que se presentan, conforme se van presentando las problemáticas, sin más intervención que intercambios no formales de experiencias con los pares.

4.1.2. Las dificultades que deben enfrentar los estudiantes migrantes

En el contexto particular de estudio, los docentes identifican como debilidades, para enfrentar la inclusión de los estudiantes migrantes, los siguientes elementos:

- El periodo inicial de adaptación individual de cada estudiante, con sus pares, profesores, y con la dinámica del sistema educativo.
- Prejuicios de los adultos, ya sea, de apoderados, profesores y/o profesionales miembros de la comunidad educativa.
- Situaciones de Bullying difíciles de percibir, y que tienen relación con la exclusión del estudiante migrante, principalmente del proveniente de Perú y Bolivia: "...tú los ves solitos en el patio o en su grupito, y eso es peor" (ICA, 2021, p. 3).
- Percepciones y conflictos históricos a causa de la Guerra del Pacífico, lo que repercute en una impronta negativa. Además, se percibe un sentimiento de superioridad del estudiante chileno frente a sus pares provenientes de Perú y Bolivia.
- El desnivel académico respecto de los contenidos mínimos para cada nivel educativo, que se ha acentuado en los últimos dos años.
- La prueba de validación de estudios, el tiempo para obtener los resultados.
- El currículum nacional de educación homogeneizado para todo el territorio nacional y recargado de elementos nacionalistas, y con ello los contenidos curriculares y textos escolares.
- Las dificultades para que los estudiantes migrantes que se encuentran desnivelados en sus aprendizajes mínimos requeridos, sean incluidos en el Programa de Integración Escolar, dificultades que tienen relación con una falta de cupos en el programa y con el requisito de tener un diagnóstico, que requiere de recursos y la atención de diferentes profesionales.
- La participación de la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, a causa de extensas jornadas de trabajo.
- La situación socioeconómica de los padres y apoderados para cumplir con los requerimientos escolares y cubrir las necesidades básicas de los estudiantes migrantes.
- Desconocimiento en general, de la estructura, dinámica y contenidos que son parte de los sistemas educativos de sus países de origen.

4.1.3. Los elementos facilitadores que promueven la inclusión de los estudiantes migrantes

Los docentes de los establecimientos rurales incorporados al estudio, identifican como elementos facilitadores, el entorno geográfico cercano a lo que ellos ven todos los días, sus pares y profesores con quienes comparten una misma cultura, las celebraciones con representación de bailes y alimentos propios de su cultura, y principalmente el rol del profesor jefe, ya que es él quien articula el currículum nacional de educación, la enseñanza en el aula, la familia y la comunidad educativa en general: "La escuela en sí es un elemento facilitador, el entorno cercano a lo que ellos ven todos los días ..." (EEB, 2021, p. 2).

Por su parte, los docentes de las escuelas de educación pública de la ciudad de Arica, identifican como elementos facilitadores para la inclusión de los estudiantes migrantes, los siguientes elementos:

- Predisposición de los estudiantes migrantes por participar y superarse, mostrándose respetuosos, esforzados, extrovertidos, con ganas de aprender y participar.
- Disposición de las escuelas para matricular a todos los estudiantes sin distinción, cuenten o no, con su documentación regularizada.

- Predisposición del docente para incorporar en la enseñanza de los contenidos, algunos elementos conocidos para ellos y propios de su cultura y vocabulario.
- Realización de encuentros para las familias, con representación de instituciones públicas para la socialización de orientaciones respecto de la regularización de sus documentos y acceso a beneficios disponibles.
- Los equipos de orientación y asistentes sociales, comprometidos con dar respuesta a las necesidades básicas de los estudiantes.

4.1.4. Los principales desafíos que impone la inclusión educativa de los estudiantes migrantes al rol docente y la escuela

En las escuelas de educación pública de la ciudad de Arica, los docentes identifican que los principales desafíos para la inclusión de los estudiantes migrantes tienen relación con contar con políticas sociales, que resguarden las necesidades básicas de los estudiantes migrantes, como alimentación, bienestar, recreación, salud y seguridad, ya que sin estas necesidades básicas cubiertas no se puede priorizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, un desafío importante es que el currículum nacional de educación se encuentra descontextualizado de las realidades de la región, por lo tanto, se exige al docente un sobre esfuerzo para adaptar el currículum, que termina por desgastarlo a él y a los estudiantes, que no encuentran sentido o no se motivan por contenidos y recursos de enseñanza lejanos a su realidad particular.

Se destaca, además, el desafío de capacitarse en la cultura y organización de sistemas educativos de origen de los estudiantes migrantes, para poder hacer la articulación con la propuesta nacional, conocer las normativas que regulan la migración, los trámites asociados al proceso de regularización de la situación migratoria, e incorporar esos elementos en la práctica pedagógica cotidiana, regulando las interacciones entre los estudiantes y visibilizando la diferencia como valor social.

El rol de las escuelas municipales en la ciudad de Arica, se orienta al desarrollo de valores sociales, con esfuerzos particulares por parte de los docentes, quienes expresan que existe una sobrecarga de temas que deben ser abordados, y, por lo tanto, no se dispone del tiempo necesario para que se dé una reflexión profunda en el aula. Sin embargo, y como respuesta a esa problemática, se propone resaltar y trabajar con valores como la empatía, el altruismo, la solidaridad, el respeto y la valoración por el otro, como valores universales.

4.1.5. Estrategias para la adaptación académica de los estudiantes migrantes, desarrolladas por los docentes

Los docentes señalan que no existen adaptaciones curriculares formalizadas, orientadas a los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes migrantes, ya que hay una sobrecarga curricular, de responsabilidades en torno a la labor docente, y exigencias descontextualizadas de la realidad y de las necesidades reales de los estudiantes de la región: "... el currículum chileno tiene tantos objetivos, que si empezamos por uno, desatender el otro" (ICC, 2021, p. 6).

Las adaptaciones curriculares desarrolladas en torno a los procesos de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes migrantes, tienen relación con adaptar los ejemplos y los ejercicios realizados en las asignaturas. Sin embargo, estos esfuerzos particulares de

algunos docentes, emergen como respuestas a dificultades que se presentan en la práctica, y no como una estrategia sistemática y planificada orientada a valorar las diferencias y características particulares de los estudiantes migrantes, para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar.

Un gran número de docentes señalan que los procesos de motivación para la participación de los estudiantes se desarrollan de forma general para todos, sin hacer diferencias, aludiendo principalmente a que el estudiante migrante ya tendría un recorrido previo, en el mismo establecimiento o en el mismo sistema educativo, lo que lo ubicaría en una misma posición respecto de sus pares de origen nacional, y podría regular estos procesos de forma personal.

Un número menor de docentes, declaran que, de forma personal, para promover la motivación y participación de los estudiantes migrantes, utilizan las siguientes estrategias:

- Observar a los estudiantes regulando las preguntas para que todos puedan participar.
- Permitir, que el estudiante presente el contenido directamente al profesor y no forzarlo a que lo exponga frente a sus compañeros.
- Un trato cariñoso, dando pausas y recompensas para su motivación.

Se destaca además la percepción de que en este sentido se podría hacer más, y que se deberían proponer prácticas enfocadas especialmente para los estudiantes provenientes de Perú y Bolivia, ya que se describen en términos generales como estudiantes más tímidos e introvertidos, a diferencia del estudiante que proviene de Venezuela, Colombia, Ecuador, Haití y Cuba, que se describe como un estudiante con una personalidad más extrovertida y con predisposición a participar.

Se hace la diferencia también entre los estudiantes provenientes de Perú y Bolivia que ingresan al sistema educativo durante el primer ciclo básico y estudiantes que ingresan en niveles superiores, destacando que aquellos que ingresan antes, tienen más oportunidades de desenvolverse en el futuro, de forma más abierta que sus pares, que ingresan en niveles superiores.

Los docentes señalan que las estrategias orientadas al desarrollo socio- emocional de los estudiantes, se dan de forma transversal para todos, sin hacer una diferencia en la contención para los estudiantes migrantes, aun identificando diferentes situaciones en su entorno, que pueden afectar al estudiante en su dimensión socio- afectiva. Además, esta responsabilidad recae exclusivamente en el equipo de orientación y de Convivencia Escolar de la escuela, siendo su rol como profesores, identificar situaciones que requieran de intervención y derivarlos para que se realice el seguimiento correspondiente.

Sin embargo, algunas estrategias de control emocional orientadas a todos los estudiantes, que incluye a los estudiantes migrantes, tienen relación con generar espacios de confianza para que los estudiantes expresen sus inquietudes, miedos y vivencias significativas para ellos, apoyándolos cuando se ven evidentemente afectados por una situación particular, y algunas intervenciones con ayudas económicas, de vestimenta y/o alimentación, para familias de estudiantes que se encuentran en una situación particular de vulnerabilidad y necesidad.

Hay que ver el otro tipo de discriminación, porque puede ser que no se molesten, pero se hacen grupitos y ahí tú los ves juntitos, más pasa con los peruanos y bolivianos que se juntan digamos con el chileno aimara y ahí uno va mediando cómo hacer para...

por ejemplo, hacer grupos aleatorios, pero un enfrentamiento no, yo no he visto (ICB, 2021, p. 7).

Los docentes describen a los padres y apoderados provenientes de Perú y Bolivia, como apoderados introvertidos: “Son como de poca personalidad... hablan poco, no sé si más por un tema de vergüenza o porque no saben mucho” (EEA, 2021, p. 2). Se perciben como padres desapegados y con dificultades para cumplir con los cuidados básicos de sus hijos e hijas, ya que privilegiarían sus actividades agrícolas y aquellas orientadas al campo laboral, dando paso a que los estudiantes a temprana edad desarrollen una autonomía respecto de sus necesidades básicas, el cuidado de sus hermanos menores y los quehaceres del hogar, exponiéndose a riesgos de accidentes durante el proceso:

Son muy desapegados. (...) Los chiquitos acá en tercero básico saben cocinar o hacer todo lo que hace el papá en el trabajo, o los papás están trabajando y ellos cuidan a sus hermanitos más pequeños, hasta bebés. Acá ha habido muchas, muchas muertes de niños de 2 o 3 años por el canal, porque ellos no se dan cuenta y los niños salen, también hemos tenido varios casos de abuso. (...) Entonces hay que reforzar mucho eso en ellos, son muy poco preocupados los papas, en las reuniones también no opinan mucho, casi nada, pero son colaboradores (EEC, 2021, p. 2).

De forma particular, se define a los padres y apoderados de los estudiantes migrantes provenientes de Venezuela, Colombia y Ecuador, como apoderados más extrovertidos, preocupados y participativos, con facilidad para expresar sus ideas, inquietudes y reclamos en el contexto escolar. De forma general, los docentes señalan que la principal dificultad sería la comunicación con la familia, a causa de la forma y los modismos que en general caracterizan a cada lengua.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación propone analizar la brecha que existe entre las prácticas integradoras e inclusivas desarrolladas por los docentes, para la inclusión de los estudiantes migrantes en las escuelas de educación básica de una región de frontera. Es así que, a partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas a docentes que se desempeñan en contextos con presencia importante de estudiantes migrantes, se concluyó que los significados que construyen los docentes respecto de los procesos de adaptación académica de estos estudiantes y las prácticas pedagógicas que se sustentan a partir de estos significados, se enmarcan en un modelo integrador, y no así inclusivo.

Esta brecha se sustenta en cuanto no existen estrategias orientadas a fortalecer los procesos cognitivos, la motivación, la contención socioemocional y el desarrollo actitudinal de los estudiantes migrantes, como una práctica formalizada, para atender a sus características y necesidades particulares.

Las deficiencias evidenciadas en las prácticas desarrolladas por los docentes, tienen relación principalmente con dos causas. La primera refiere a que existe un error conceptual en torno a la caracterización de los procesos integradores e inclusivos, ya que de forma unánime asocian los procesos de inclusión con el concepto “igualdad”, y no así con el

concepto de “equidad” que persigue la inclusión, lo que justificaría la ausencia de procesos reflexivos, respondiendo a sus necesidades particulares solo cuando estas se presentan como dificultades que interrumpen su labor docente o la dinámica en el aula.

El segundo factor, tiene relación con el objetivo homogeneizador del modelo imperante en la escuela y en la práctica docente, que se sustenta en principios culturales de asimilación y subordinación de una cultura hacia otra.

Lo anterior se presenta en concordancia con la definición propuesta por Dovigo (2014) que señala que un modelo educativo “integrador”, parte desde el supuesto de que es el alumno “diferente” quien debe “integrarse”, concibiendo en la práctica y en los significados que construyen los docentes, la vulnerabilidad como una responsabilidad exclusiva del sujeto perteneciente a un grupo minoritario y no como un proceso compartido, tendiente a eliminar las barreras que impone un modelo de asimilación y subordinación de una cultura hacia otra, imperante en el actual sistema educativo. Estas deficiencias sustentan la brecha entre un modelo integrador y un modelo inclusivo para el colectivo de estudiantes migrantes.

Sin embargo, de forma incipiente, se presentan algunos esfuerzos particulares de algunos docentes por avanzar hacia un modelo de educación “inclusiva”, orientada a eliminar y minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los colectivos de estudiantes más expuestos a situaciones de exclusión (Booth y Ainscow, 2002, p. 9).

La percepción de los docentes respecto de los estudiantes migrantes es positiva en cuanto se destaca que los estudiantes migrantes, en su dimensión actitudinal son respetuosos, responsables, agradecidos y con muy buena disposición para aprender y participar. Sin embargo, se da de forma unánime una diferencia en la percepción que se tiene del estudiante migrante proveniente de Perú y Bolivia (“tradicional”), y el proveniente de Venezuela, Colombia, Ecuador, Haití y Cuba (“reciente”).

En ese sentido, se describe al migrante tradicional como un estudiante respetuoso, obediente, más introvertido, tímido y dado a aplicarse y mimetizarse con facilidad, asumiendo que estas características corresponden a una herencia cultural y no así a las deficiencias del entorno educativo exclusivo y homogeneizador donde se desarrollan. Por otra parte, el migrante reciente se percibe como un estudiante alegre, participativo, extrovertido, más inquieto y con un carácter más fuerte que el estudiante chileno en general, lo que a su vez los ubica en una situación de atención ya que sus características se asocian a problemas conductuales y la necesidad de regularlos para que se adapten a las normas de la escuela, como objetivo homogeneizador.

En su dimensión académica, los docentes perciben una baja en el nivel del rendimiento respecto del rendimiento destacado de estudiantes migrantes que llegaron hace dos o tres años atrás, principalmente en los estudiantes provenientes de Venezuela, problemática asociada a la pandemia y a los largos periodos en que transitan de un país a otro sin recibir educación formal. Los docentes perciben de forma negativa los problemas socioeconómicos de las familias migrantes, que interrumpen el proceso de adaptación de los estudiantes.

Al evaluar la experiencia de los estudiantes migrantes en el aula, los docentes señalan que su percepción es que esta es inclusiva, ya que se facilita su ingreso y permanencia en las escuelas, y se incluyen de forma incipiente elementos que son propios de su cultura de origen en la enseñanza de los contenidos y en las actividades festivas. Lo anterior refleja un error conceptual en los docentes, al percibir estos esfuerzos como generadores de un

ambiente inclusivo para los estudiantes migrantes. Por otra parte, los docentes también identifican que el currículum escolar es integrador,

Por otro lado, los docentes señalan que existen factores externos como la situación socioeconómica de la familia que los ubica en una situación particular de vulnerabilidad, y consideran que se podría avanzar hacia la inclusión si existieran políticas públicas orientadas a generar recursos que apoyen la labor docente, principalmente, como orientaciones pedagógicas y beneficios sociales para asegurar las necesidades básicas de los estudiantes migrantes, enfatizando, en este último punto como la base para la predisposición física y emocional del estudiante frente a sus procesos particulares de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, los docentes señalan que no existe una reflexión en torno a la trascendencia de este proceso y esta experiencia inicial para los estudiantes migrantes, sino que van superando los obstáculos que se presentan en el ejercicio de la docencia, conforme se van presentando las problemáticas, sin más intervención que intercambios no formales de experiencias con los pares, dejando entrever que sus acciones surgen como respuestas esporádicas, cuando se presentan dificultades que interrumpen su desempeño cotidiano y no como prácticas planificadas orientadas a promover su participación y permanencia. Este análisis que realizan los docentes, es coherente con un currículum nacional de educación poco flexible en su propuesta curricular, que da cuenta de un enfoque etnocéntrico, de asimilación y subordinación.

Finalmente, respecto de los significados que los docentes le asignan a la experiencia de adaptación de los estudiantes migrantes, se pudo constatar que no existe una unanimidad de preconcepciones, ya que varían de acuerdo a la experiencia particular del docente, su formación académica y el conjunto de valores y concepciones preexistentes, presentándose como principal desafío, la necesidad de instancias formativas y lineamientos generales que emerjan para toda la comunidad educativa, en torno a objetivos transversales que debe perseguir la educación formal.

En su conjunto, las propuestas que identifican los docentes, son esfuerzos que en la práctica les permitirán avanzar hacia un modelo de adaptación más amigable con el estudiante migrante, pero que requieren para avanzar hacia un modelo inclusivo, incorporar un proceso sistemático de reflexión interna y colectiva por parte de los docentes, respecto de los propios significados que construyen en torno a la experiencia de adaptación de los estudiantes migrantes.

Lo anterior, se sustenta en la concepción de que en cuanto sus preconcepciones se orienten a percibir la diversidad no como un problema por resolver, sino como una riqueza para el aprendizaje de toda la comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2002), es que el docente de forma intrínseca se sentirá motivado y predispuesto para adquirir y desarrollar las herramientas disciplinares y pedagógicas que le permitan promover la participación y permanencia de todos sus estudiantes, evaluando y transformando sus prácticas cotidianas y reestructurando desde su espacio particular la cultura escolar.

El presente trabajo busca contribuir a superar la necesidad cultural de avanzar desde la integración a la inclusión de los estudiantes migrantes y acortar la brecha entre el discurso valorativo de la diversidad y los esfuerzos que en la práctica se realiza para avanzar en ese sentido, mediante el ejercicio mismo de la socialización de la práctica docente cotidiana con procesos de reflexión que le permitan evaluar las experiencias de los estudiantes migrantes, sus significados y preconcepciones y las prácticas que en aula desarrolla para avanzar en ese sentido.

Sin embargo, la complejidad de la realidad en estudio sugiere la necesidad de futuras investigaciones que complementen la información revelada a partir de la presente investigación y le dé continuidad a la problematización de las realidades desiguales en torno a los colectivos más vulnerables de la sociedad, como lo es la población migrante, desde la pedagogía y sus protagonistas, como espacio privilegiado para equiparar las desigualdades sociales y promover valores sociales como la igualdad, el respeto, la valoración de la diversidad, la justicia social y la libertad (SJM et al., 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aliaga, F. (2000). *Bases epistemológicas y proceso de investigación psicoeducativa*. CSV.
- Ainscow, M. (1999). *Comprender el desarrollo de escuelas inclusivas*. Falmer Press. <https://doi.org/10.4324/9780203016619>
- Arias, V. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13- 26.
- Belmar, M. Cornejo, J. Cornejo, C. Domínguez, J. Rioseco, M. y Sanhueza, S. (2019). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Revista de Educación*, 1(29). <https://www.redalyc.org/journal/3845/384556936002/html/>
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PREALC*, 4(1), 174- 177.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO- CSIE.
- Bustos, R. y Díaz, A. (2018). Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perfiles Latinoamericanos*, 26(51), 123- 148.
- Bustos, R. y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, 46, 193- 220.
- Bustos R. y Mondaca C. (2018). Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Revista Interciencia*, 43(12), 816-822.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Lom Ediciones.
- Contreras, D., Cortés, S. y Fabio, C. (2010). Niños, niñas y adolescentes migrantes y su derecho a la educación en Chile. En, ACNUR; Organización Internacional para las Migraciones, OIM; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (Eds.), *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile: Avances y desafíos* (pp. 218- 243). Andros Impresores.
- Dovigo, F. (2014). El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En Gairín, J. (Ed.), *Colectivos vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 87- 118). Wolters Kluwer.
- Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 705- 728.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2011). Contra el racismo. *Acciones e investigaciones sociales*, 11, 135- 164.
- García, A. y Sáez, J. (1997). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Narcea.
- García, R., Valverde, M. y Hernández, F. (2018). Migración y xenofobia desde el enfoque de igualdad. *Revista Huellas de la Migración*, 3(6), 157- 171.
- Gatica, G. (2018). Aportes de las personas migrantes y refugiadas a la creación de riqueza en Costa Rica. *Revista Rupturas*, 8(1), 71- 100.
- Hombrados, I. y Castro, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 1(29), 108- 122.

- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en la Educación*, 45, 132- 173.
- Lanza, D. y Sánchez, V. (2013). Estrategias de aprendizaje en educación secundaria: un estudio comparativo sobre su uso entre alumnos españoles e inmigrantes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 227- 236.
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia y Salud Colectiva*, 17(3), 613- 619.
- Meza, N. y Muñoz, S. (2019). *Percepciones docentes en torno a la inclusión educativa de estudiantes migrantes en una escuela municipal de la comuna de Concepción*. [Tesis de maestría no publicada, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/275>
- Ministerio de Educación. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018- 2022*. Mineduc.
- _____. (2019) *Sistema de Información General del Estudiante (SIGE)* <https://sige.mineduc.cl>
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Revista Diálogo Andino*, 42, 68- 87.
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas*, 57, 181- 202.
- Pavez, I. y Galaz, C. (2018). Hijas e hijos de migrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, (57), 73- 86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073>
- Romero, G., Menéndez, F. y Moreira, T. (2019). Migración como fenómeno social vulnerable y salvaguarda de los derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 281- 294. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300073> **link incorrecto, cambiar por uno actualizado**
- Sánchez, I. y Teodoro, A. (2006). De la integración a la inclusión escolar: cruce de perspectivas y conceptos. *Revista Lusófona de educación*, 8, 63- 83.
- Servicio Jesuita a Migrantes (SJM), Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. Universidad Alberto Hurtado.

INVESTIGACIONES

Cambios en el proceso de aprendizaje de pacientes pediátricos debido a una pandemia: una perspectiva familiar¹

Changes in the learning process of pediatric patients due to a pandemic: a family perspective

Laia Riera^{a, 2}
María Rosa Rosselló^a
Sebastià Verger^a

^a Escuela Inclusiva y Diversidad (GREID).

Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación en la Universidad de las Islas Baleares, España.
laia.riera@uib.cat, mrosa.rossello@uib.es, s.verger@uib.es

RESUMEN

La implementación de la educación a distancia debido a la crisis sanitaria ha supuesto un cambio repentino en la dinámica educativa, lo que ha repercutido en la población estudiantil en situación de enfermedad, usuarios de la pedagogía hospitalaria. Se propone un análisis exploratorio y descriptivo de la percepción de los familiares (N=251) de los usuarios de la pedagogía hospitalaria a través de un cuestionario. Los participantes expresan valoraciones positivas y negativas de la educación a distancia, y se encuentra un indicio de correlación entre la coordinación escuela-familia con la satisfacción del proceso educativo ($r=.412$; $p<.001$). Aun así, la mayoría de los estudiantes prefieren volver a la modalidad educativa presencial.

Palabras clave: educación remota, informe familiar, pedagogía hospitalaria, proceso educativo.

ABSTRACT

The implementation of remote education due to the health crisis has meant a sudden change in the educational dynamics, which has had an impact on the student population in a situation of illness, users of hospital pedagogy. An exploratory and descriptive analysis of the perception of family members (N=251) of hospital pedagogy users is proposed through a questionnaire. The participants express positive and negative evaluations of remote education, and an indication of correlation is found between the coordination of the school-family with the satisfaction of the educational process ($r=.412$; $p<.001$). Even so, most students prefer to return to the face-to-face educational modality.

Keywords: Remote Education, Family Report, Hospital Pedagogy, Vulnerable Students, Education Process.

¹ Este trabajo ha sido financiado por la Consejería de Asuntos Sociales y Deportes del Gobierno de las Illes Balears [OCDS-CUD2020/08].

² Es la autora de correspondencia.

1. INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria derivada de la pandemia de la COVID-19 obligó al cierre masivo de escuelas en todo el mundo como una intervención no farmacéutica para frenar la propagación del virus (Larsen et al., 2021; Nussbaumer-Streit et al., 2020) y proteger a los estudiantes, sus familias y al personal docente. Anteriormente se demostró que el cierre de escuelas fue efectivo durante la pandemia de gripe (Di Domenico et al., 2020; Luca et al., 2018; Jackson et al., 2013), aunque se desconocen los efectos sobre la salud psicosocial (Rashid et al., 2015), la calidad de vida y el proceso educativo en los estudiantes afectados (Singh et al., 2020; Brooks et al., 2020). Uno de los primeros y más evidentes síntomas del efecto sobre su salud mental y física es el letargo y el aumento de horas de sueño (Lim et al., 2021), aunque el cansancio emocional (Idoiaga, 2021), la ansiedad, la soledad, el estrés y la tristeza son también comunes (Chaabane et al., 2021). Según Kidger et al. (2012), las escuelas brindan un ambiente adecuado para la adquisición de habilidades sociales y emocionales.

Existe una falta de evidencia sobre los cambios en los procesos educativos en los territorios afectados por la pandemia de la Covid-19 (Gajardo & Díez, 2021), si bien es cierto que la pandemia y el cierre de escuelas revelaron desigualdad en la educación de los estudiantes más vulnerables (Kalil et al., 2020; Radina & Balakina, 2021). Esta disparidad se hace aún más evidente en el caso de estudiantes que padecen alguna discapacidad o enfermedad, especialmente si se trata de hospitalizaciones frecuentes (Benigno et al., 2020). Según los autores, la necesidad de romper con la educación regular ha afectado severamente las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Las personas en situación de enfermedad experimentan cambios sustanciales en sus patrones de contacto social (Eames et al., 2010), a los que se suman los cambios provocados por la crisis sanitaria. La interrupción de la educación ordinaria provocó varios desafíos que, según Radina & Balakina (2021), demostraron que en muy pocos casos los sistemas educativos estaban preparados para el cambio de modalidad en la educación, lo que provocó un aumento de la estratificación y la inequidad entre los estudiantes. Como explican Chaabane et al. (2021) los niños con discapacidad o en situación de enfermedad son más vulnerables a las disparidades educativas, por lo que es fundamental acompañarlos durante todo el proceso.

Las emociones ejercen una gran influencia sobre la atención que, según Tyng et al. (2017), está fuertemente ligada a los procesos que ocurren durante el aprendizaje. Como afirman King & Chen (2019), sin duda las emociones juegan un papel importante en el aprendizaje. Valiente et al. (2012) explican que la mayoría de los estudios se centran en las asociaciones entre emociones negativas, como la ansiedad, y el rendimiento escolar. El estrés leve puede ser un facilitador del rendimiento cognitivo, aunque el estrés crónico es perjudicial (Tyng et al., 2017). En este sentido, el factor enfermedad puede ser un estresor sostenido para estos estudiantes. Por ello, como dicen King & Chen (2019), es relevante reconocer el papel clave que juegan las emociones en los entornos educativos. En el contexto de incertidumbre que se presentó durante la pandemia, la familia es el primer facilitador en la intervención educativa, siendo un mediador importante en el trabajo con el docente (Benigno et al., 2020). En muchos casos, los padres apoyaron la decisión de cerrar las escuelas porque, según Brooks et al. (2020), protegen la salud de los estudiantes, por lo que las familias han tomado un mayor protagonismo durante el aprendizaje a distancia. Como explican Chaabane et al. (2021), este tipo de aprendizaje puede ser desafiante, por lo que la participación de la familia es fundamental.

En muchos casos, las estrategias de educación a distancia llevadas a cabo por las organizaciones educativas no tuvieron éxito, ya que no se tomaron en cuenta las necesidades educativas de los estudiantes hospitalizados (Benigno et al., 2020). Según los autores, los estudiantes ingresaron a la educación a distancia con entusiasmo, sin embargo, las intervenciones educativas no fueron bien planificadas a largo plazo. Según De (2020), la educación a distancia efectiva para estudiantes hospitalizados puede lograr el éxito académico y el desarrollo social y emocional. Además, tanto los docentes como los estudiantes y sus familias deben recibir orientación sobre el uso de las diferentes herramientas educativas en línea disponibles (Pokhrel & Chhetri, 2021). En resumen, Moreno et al. (2020) plantean que los procesos seguidos para la educación a distancia no garantizan plenamente el derecho a la educación, ya que dejan fuera a parte del estudiantado. Son desigualdades exacerbadas por la crisis sanitaria del COVID-19. En el caso de Chile, las aulas hospitalarias fueron cerradas durante el primer confinamiento, dejando a todos los alumnos hospitalizados sin ningún tipo de intervención educativa durante ese período (Riera-Negre et al., 2021).

Ante este escenario, las familias han tenido que desarrollar un rol para el cual no estaban preparadas (Chaabane et al., 2021), y no contaban con los recursos adecuados (Pokhrel & Chhetri, 2021). Debido a la mayor implicación de las familias a raíz de la educación en línea, es relevante analizar las experiencias de estas familias respecto al proceso educativo (éxitos de aprendizaje, estrategias pedagógicas, relación con el docente y valoración general) para construir una base sólida sobre la que diseñar futuras soluciones. Para ello, se deben identificar las fortalezas y debilidades del proceso educativo con el fin de potenciar respuestas efectivas y minimizar los efectos negativos. Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar la vivencia de las familias de los alumnos de las aulas de pedagogía hospitalaria respecto a la experiencia educativa realizada durante el confinamiento provocado por la COVID-19. Este estudio se enmarca dentro del proyecto “COVID-19 y Pedagogía Hospitalaria: soluciones inclusivas y tecnológicas en tiempos de confinamiento” con el que se pretende ofrecer soluciones inclusivas y tecnológicas para el alumnado en situación de enfermedad.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

Los participantes del estudio fueron 251 padres o tutores legales de los alumnos usuarios del servicio de Pedagogía Hospitalaria en 4 de las Aulas Hospitalarias de Chile. Las aulas fueron escogidas al azar entre las 56 que hay en todo el país. Todos los participantes recibieron un documento informativo sobre la investigación y autorizaron su participación mediante consentimiento informado.

2.2. INSTRUMENTOS

Adaptamos el cuestionario elaborado por Moreno et al. (2020) para analizar cuál fue la experiencia de las familias con el aprendizaje a distancia durante el confinamiento. La pertinencia y adecuación del cuestionario adaptado fue evaluada por un comité de revisores

externos formado por 7 expertos en la materia. El instrumento estuvo formado por 20 ítems divididos en 4 dimensiones: estrategias pedagógicas, éxitos de aprendizaje, relación con el docente y valoración general.

2.3. PROCEDIMIENTO

Se realizó un análisis descriptivo del fenómeno social objeto de estudio que es la vivencia de las familias de los estudiantes usuarios de pedagogía hospitalaria respecto a la experiencia educativa realizada durante el confinamiento ocasionado por el COVID-19. Una vez aprobado el proyecto por la Comisión de Investigación (CER) de la Universitat de les Illes Balears, se inició la recogida de datos a través de un cuestionario online implementado en la plataforma Lime Survey. En ningún momento durante el estudio los datos recabados permitieron la identificación de los participantes y se asegura su anonimato durante el proceso. Los datos recopilados se almacenaron siguiendo los requisitos éticos y legales para la protección de datos. Los datos se analizaron utilizando el software de análisis estadístico SPSS 27.0.

3. RESULTADOS

Se realizó un análisis descriptivo exploratorio de las dimensiones del cuestionario. Este análisis se realizó para cada ítem de cada una de las dimensiones o conglomerados de preguntas. Para realizar el análisis estadístico, no se consideraron los valores faltantes ni las respuestas marcadas como “NS/NC”.

La dimensión *Estrategia Pedagógica* está compuesta por 4 ítems. En relación a la motivación de los hijos percibida por sus padres en comparación con la que tenían antes de la pandemia, se observó que las respuestas fueron altamente compensadas. Sin embargo, una mayoría ligeramente superior de participantes afirma que la motivación en relación con la escuela es mayor durante el confinamiento (33,86% del total). En cuanto a la metodología de las clases online, en casi la mitad de los casos (48,20%) las clases se impartían a diario. Sin embargo, llama la atención que en 1 de cada 10 casos se realizó menos de una sesión por semana. En la mayoría de los casos, las sesiones duraron entre 1 y 3 horas (47,80%), seguidas de menos de 1 hora (43,43%). Los padres afirmaron que en aproximadamente el 75% de los casos sus hijos habían necesitado ayuda con actividades y tareas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Análisis descriptivo de la dimensión Estrategia Pedagógica

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>
Estrategia pedagógica	1 Valore el nivel de motivación escolar de su hijo/a en comparación con el que tenía durante las clases presenciales.	Menos motivado (1)	75	29,88%					
		Igual (2)	75	29,88%					
		Más motivado (3)	85	33,86%					
		No sé	16	6,37%					
		Total	251	100%	.826	2.04	2	.054	3
	2 Sesiones de clases online desde casa, ¿con qué frecuencia se realizan semanalmente?	Diario (1)	121	48,20%					
		4 días a la semana (2)	56	22,31%					
		2 a 3 días a la semana (3)	47	18,72%					
		1 día/semana o menos (4)	27	10,75%					
		Total	251	100%	1.048	1.92	2	.066	1
	3 ¿Cuánto duran las sesiones de clase en línea?	1 hora o menos (1)	109	43,43%					
		Entre 1 y 3 horas (2)	120	47,80%					
		Entre 3 y 4 horas (3)	19	7,57%					
		Más de 4 horas (4)	3	1,19%					
		Total	251	100%	.669	1.67	2	.042	2
	4 ¿Ha necesitado su hijo/a ayuda de la familia para realizar las actividades propuestas, en algún tema?	Sí (0)	181	74,79%					
No (1)		61	25,21%						
Total		242	100%	.435	.25	0	.156	0	

La dimensión *Éxitos de Aprendizaje* está compuesta por 5 ítems. El primero de ellos es una valoración de los padres sobre la coordinación entre la escuela y la familia durante la pandemia. La gran mayoría de los padres afirmó que la coordinación era muy buena (68,65%), lo que fue confirmado por la media del ítem ($m=3,63$). El segundo ítem fue una evaluación de la adecuación del número de actividades propuestas por la escuela. Casi todos los padres manifestaron que la cantidad era adecuada (40,87%) o muy adecuada (54,37%). De la misma forma que ocurre con la cantidad, la mayoría de los padres valoraron que la adecuación de la dificultad era adecuada (44,44%) o muy adecuada (49,60%). Finalmente, las respuestas al último ítem de esta dimensión indicaron que los niños pudieron seguir las actividades propuestas con normalidad desde casa de la misma forma que con la educación presencial (43,95%). Además, el 26% de los participantes indicó que la modalidad a distancia fue peor que la modalidad presencial y el 30% indicó que fue mejor (ver Tabla 2).

Tabla 2. Análisis descriptivo de la dimensión Éxitos de Aprendizaje

Dimensión	Ítem	Escala	N	%	DS	M	Me	e	Mo
Éxitos de Aprendizaje	1 ¿Cómo calificaría la coordinación de la escuela con la familia para realizar actividades educativas durante la pandemia?	Mala (1)	1	0,40%					
		Regular (2)	13	5,16%					
		Buena (3)	65	25,79%					
		Muy buena (4)	173	68,65%					
		Total	252	100%	.602	3.63	4	.038	4
	2 ¿Cómo calificaría la cantidad de actividades educativas propuestas por la escuela en el contexto actual?	Muy inapropiada (1)	0	0%					
		Inapropiada (2)	12	4,76%					
		Adecuada (3)	103	40,87%					
		Muy adecuada (4)	137	54,37%					
		Total	252	100%	.589	3.50	4	.037	4
	3 Si respondió "1" o "2" en la pregunta anterior, ¿a qué te refieres?	Actividades excesivas (0)	10	71,43%					
		Actividades insuficientes (1)	4	28,57%					
		Total	14	100%	.469	.29	0	.125	0
	4 Teniendo en cuenta la edad y los conocimientos de su hijo, ¿cómo calificaría la dificultad de las actividades educativas?	Muy inapropiada (1)	0	0%					
		Inapropiada (2)	15	5,95%					
		Adecuada (3)	112	44,44%					
		Muy adecuada (4)	125	49,60%					
		Total	252	100%	.605	3.44	3	.038	4
	5 ¿Considera que su hijo/hija sigue con normalidad el transcurso de las actividades propuestas desde casa?	Peor que cuando era cara a cara (1)	58	26%					
		Igual (2)	98	43,95%					
Mejor (3)		67	30,05%						
Total		223	100%	.749	2.04	2	0.50	2	

La dimensión *Relación con el Docente* estaba compuesta por 5 ítems. El grueso de los participantes manifestó que la relación con el docente a raíz de las clases a distancia fue más estrecha que cuando fueron presenciales (86,38%). De igual forma, los participantes valoraron que la relación con el docente era igual (23,61%) o incluso más personal (68,67%) que antes de la pandemia. En el 34,26% de los casos, los tutores escolares se comunicaban con la familia fuera de las clases ordinarias, y en el 61,75% de los casos, esta comunicación se producía semanal o quincenalmente. Es importante resaltar que la mayoría absoluta (98%) opinó que este seguimiento por parte del docente fue adecuado o muy adecuado. Finalmente, el grado de satisfacción general de los padres en relación con los profesores fue positivo. En el 24,7% de los casos se calificaron como bastante satisfechos y el 72,11% consideró que estaban muy satisfechos. Solo en 1 caso manifestaron no estar nada satisfechos (ver Tabla 3).

Tabla 3. Análisis Descriptivo de la dimensión Relación con el Docente

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>
Relación con el docente	1 Siento que la relación de mi hijo/hija con los profesores durante el confinamiento es...	Más distante (1)	16	6.81%					
		igual de distante (2)	16	6.81%					
		Más cercana (3)	203	86.38%					
		Total	235	100%	.548	2.80	3	.036	3
	2 Siento que la relación de mi hijo/hija con los profesores durante el confinamiento es...	Más impersonal (1)	18	7.73%					
		Igual de personal (2)	55	23.61%					
		Más personal (3)	160	68.67%					
		Total	233	100%	.628	2.61	3	.041	3
	3 ¿Con qué frecuencia se comunica el tutor con las familias, fuera de las clases regulares?	No hay comunicación (1)	0	-					
		A diario (2)	86	34.26%					
		Semanal/quincenal (3)	155	61.75%					
		Mensual (4)	10	3.98%					
		Total	251	100%	.540	2.70	3	.034	3
	4 ¿En qué medida considera adecuado el seguimiento docente que recibe su hijo?	Muy inapropiado (1)	0	-					
		Inapropiado (2)	5	1.99%					
		Adecuado (3)	106	42.23%					
		Muy adecuado (4)	140	55.78%					
		Total	251	100%	.538	3.54	4	.034	4
	5 ¿Cuál es su grado de satisfacción general en la relación con el docente?	Nada satisfecho (1)	1	0.40%					
		Poco satisfecho (2)	7	2.79%					
Bastante satisfecho (3)		62	24.70%						
Muy satisfecho (4)		181	72.11%						
Total		251	100%	.545	3.69	4	.034	4	

El primer ítem de la dimensión *Preguntas de Evaluación* era un ítem de respuesta múltiple, por lo que se midió el porcentaje de respuesta de cada ítem de la escala sobre el total de N. Se calcularon estadísticos descriptivos asignando el valor 0 a “Sí” y 1 a “No”. La acción valorada como más relevante fue que el centro o la administración impartieran cursos de formación para aprender a utilizar las herramientas tecnológicas que se han necesitado durante el confinamiento, tanto para las familias (74,5%) como para los niños (63,75%). En segundo lugar, se valoró como más relevante habilitar espacios virtuales que permitan la socialización entre los estudiantes (63,75%). Seguidamente, la necesidad de que los organismos públicos proporcionen dispositivos inclusivos como tecnologías de apoyo para aquellos alumnos que presenten alguna dificultad en su aprendizaje (62,15%). No

sólo las tecnologías de apoyo, sino también los recursos materiales tecnológicos básicos, como los ordenadores y la conexión a internet (61,35%). A continuación, más de la mitad de los participantes (57,37%) consideró necesario dotarlos de más recursos educativos accesibles desde casa para facilitar el proceso de aprendizaje, como vídeos, aplicaciones educativas y actividades para realizar online. Algunos padres valorarían el acceso a los resultados de aprendizaje de sus hijos (51,79%). Es interesante que casi la mitad de los participantes opinaron que también se deben brindar cursos de capacitación para que los propios docentes aprendan a utilizar las herramientas tecnológicas necesarias para realizar las actividades y clases en línea. Por otro lado, la acción valorada como menos relevante fue que los docentes siguieran más directamente el progreso de los niños (39,84%), (ver Tabla 4). El segundo ítem de la dimensión *Preguntas de Evaluación* fue una evaluación de las posibles consecuencias de la crisis del COVID-19 en la educación del país. Cada uno de los sub-ítems siguió una escala Likert de 1 a 4 en el siguiente orden creciente: ningún impacto (1), poco impacto (2), bastante impacto (3) y mucho impacto (4). En todos los casos, las consecuencias se habían valorado como “Gran impacto”, seguido de “Bastante impacto”. Solo en el caso de problemas por mal uso de la tecnología las respuestas fueron más equilibradas, en torno al 20-30% en cada una de las opciones (ver Tabla 5).

Tabla 4. Análisis descriptivo del Ítem 1 de la dimensión Preguntas de Evaluación

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>
Preguntas de Evaluación	1 Indique diferentes medidas que cree que se deberían tomar para mejorar este modelo de educación a distancia, por parte de todas las partes involucradas (N=251)	Que el Centro/Administración facilite recursos tecnológicos a las familias (ordenadores, tabletas, conexión wifi) (1)	154	61.35%	.488	.39	0	.031	0
		Que el Centro/Administración facilite dispositivos de accesibilidad o tecnologías de apoyo a los alumnos que presenten alguna dificultad en su aprendizaje, dificultades para interactuar con el ordenador o alguna discapacidad particular (2)	156	62.15%	.486	.38	0	.031	0
		Que el Centro/Administración facilite recursos educativos accesibles desde internet (vídeos, aplicaciones educativas, actividades para realizar online) (3)	144	57.37%	.496	.43	0	.031	0
		Que el Centro/Administración facilite cursos de formación para que el alumno aprenda a utilizar estas herramientas tecnológicas (4)	160	63.75%	.482	.36	0	.030	0
		Que el Centro/Administración facilite cursos de formación para que las familias aprendan a utilizar estas herramientas tecnológicas (5)	187	74.50%	.437	.25	0	.028	0

	Que el Centro/Administración facilite cursos de formación para que el profesorado aprenda a utilizar estas herramientas tecnológicas (6)	122	48.61%	.501	.51	1	.031	1
	Que los maestros monitoreen el progreso de su hijo más directamente (7)	100	39.84%	.491	.60	1	.031	1
	Tenga acceso a las calificaciones y los resultados de aprendizaje de su hijo (8)	130	51.79%	.501	.48	0	.032	0
	Que los docentes utilicen estrategias que motiven más a los estudiantes (9)	118	47.01%	.500	.53	1	.032	1
	Que se propongan estrategias para gestionar mejor los tiempos de descanso entre sesiones de clase (10)	116	46.22%	.500	.54	1	.032	1
	Que se habiliten espacios virtuales para la socialización entre los estudiantes (11)	160	63.75%	.482	.36	0	.030	0

Tabla 5. Análisis descriptivo del Ítem 2 de la dimensión Preguntas de Evaluación

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Subítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>	
Preguntas de Evaluación	2 Evaluar el impacto de las posibles consecuencias de la crisis del COVID-19 en la educación del país.	Más gasto público en educación	1	22	8.8 %						
			2	52	20.8%						
			3	76	30.4%						
			4	100	40%						
			Total	250	100%	.982	3.02	3	.062	4	
		Formación docente en la nueva modalidad online	1	8	3.2%						
			2	25	10%						
			3	91	36.4%						
			4	126	50.4%						
			Total	250	100%	.787	3.34	4	.050	4	
		Formación familiar suficiente	1	14	5.6%						
			2	35	14%						
			3	89	35.6%						
			4	112	44.8%						
			Total	250	100%	.881	3.20	3	.056	4	

		Suficientes recursos humanos	1	16	6.4%						
			2	37	14.8%						
			3	99	39.6%						
			4	98	39.2%						
			Total	250	100%	.886	3.12	3	.056	3	
		Suficientes recursos materiales	1	13	5.2%						
			2	46	18.4%						
			3	84	33.6%						
			4	107	42.8%						
			Total	250	100%	.896	3.14	3	.057	4	
		Desmotivación y desconexión del estudiantado	1	11	4.4%						
			2	39	15.6%						
			3	74	29.6%						
			4	126	50.4%						
			Total	250	100%	.878	3.26	4	.056	4	
		Suficiente participación de los maestros	1	13	5.2%						
			2	23	9.2%						
			3	92	36.8%						
			4	122	48.8%						
			Total	250	100%	.84	3.29	3	.053	4	
		Suficiente participación familiar	1	9	3.6%						
			2	34	13.6%						
			3	93	37.2%						
			4	114	45.6%						
			Total	250	100%	.823	3.25	3	.052	4	
Dificultades por la brecha digital	1	14	5.6%								
	2	33	13.2%								
	3	67	26.8%								
	4	136	54.4%								
	Total	250	100%	.902	3.30	4	.057	4			
Problemas causados por el mal uso de la tecnología (ciberacoso, grooming, sexting...)	1	66	26.4%								
	2	54	21.6%								
	3	58	23.2%								
	4	72	28.8%								
	Total	250	100%	1.16	2.54	3	.074	4			

El análisis del ítem 3 (ver Tabla 6) de las preguntas de evaluación reveló que el 36% de los participantes creía que la modalidad a distancia era peor en comparación con la modalidad presencial, mientras que el 42,4% pensaba que era mejor. Para comprender mejor el razonamiento detrás de estas respuestas, se les pidió que explicaran brevemente y libremente el motivo de su evaluación.

- Como aspectos positivos de la modalidad a distancia, los participantes valoran lo siguiente: aumenta la motivación, es más cómodo para los alumnos, es necesario adaptarse a la digitalización, permite que los padres ayuden desde casa, les permite estar más presentes y atentos a los niños, es más seguro, es igual de participativo, a los niños les gusta, facilita el trato a los pacientes pediátricos, mayor individualización, mayor personalización, más tiempo juntos en casa, permite que cada niño realice actividades a su propio ritmo, reduce las distracciones de los compañeros, el material es accesible en cualquier momento, es seguro debido a la pandemia, permite el desarrollo de nuevas habilidades, aumenta la autonomía, mejora el aprendizaje, aumenta la participación, aumenta la cercanía con los docentes, es inclusivo para quienes no pueden asistir a clase por circunstancias físicas, mayor diversidad y entretenimiento, disminuye la comparación social, hay más material de apoyo, reduce la ansiedad social, no se perpetúa el bullying, permite que los padres estén presentes durante el aprendizaje y también pueden asistir alumnos enfermos.
- Como aspectos negativos de la modalidad a distancia, los participantes valoran lo siguiente: es más artificial, disminuye la cercanía, disminuye la motivación de los alumnos, es agotador para los padres, no se resuelven satisfactoriamente las dudas de los alumnos, falta de supervisión del docente, es frustrante para los padres no saber ayudar a sus hijos, se pierde la rutina, falta de relaciones sociales y contacto humano, se reduce la socialización, falta de recursos materiales, pérdida de hábitos generados en la escuela, falta de habilidades tecnológicas, necesidad de apoyar a los niños, estudiantes poco responsables no asisten a clases en línea, aumenta el aislamiento, mala conexión que dificulta asistir a clases a distancia, el proceso de aprendizaje es difícil, falta de seguimiento por parte de los docentes, es más impersonal, disminuye el interés de los estudiantes, hay diferencias de oportunidades, falta de apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales, profundizan menos en el asunto, y dificulta la concentración.

Tabla 6. Análisis descriptivo de los Ítems 3 y 4 de la dimensión Preguntas de Evaluación

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>DS</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>
Preguntas de evaluación	3 Evalúe la modalidad a distancia, en relación a la modalidad presencial.	Mucho peor (1)	21	8,4%					
		Peor (2)	90	36%					
		Mejor (3)	106	42,4%					
		Mucho mejor (4)	33	13,2%					
		Total	250	100%	.821	2.60	3	.052	3
	4 ¿Su hijo/a quiere volver a la modalidad presencial?	Sí (0)	159	77,18%					
		No (1)	47	22,82%					
Total		206	100%	.421	.230	0	.029	0	

El análisis cualitativo de estas valoraciones dio como resultado 4 categorías que abarcan todas las respuestas. Algunos de ellos tienen características que contemplan varias categorías, sin embargo, se han considerado unidimensionales en la dimensión más representativa. Los 4 clústeres son los siguientes: aspectos organizacionales, tecnológicos, pedagógicos y de salud (Tabla 7). Sin embargo, a pesar de las valoraciones positivas en el ítem anterior, se preguntó a los padres si sus hijos querían volver a la modalidad presencial. De ellos, 44 respondieron que no sabía, pero lo interesante es que el 77,18% del resto respondió que sí, y solo el 22,82% no consideró volver a la modalidad presencial.

Tabla 7. Categorización de las respuestas de los participantes
 “Aspectos positivos o negativos de la educación”

<i>Categoría</i>	<i>Elemento</i>
Organizacional	Agotamiento Rutina Habilidades tecnológicas Diferencias de oportunidad Comfort
Tecnológico	Artificialidad Medios Digitalización Accesibilidad
Pedagógico	Cercanía Motivación Dudas Supervisión Frustración Relaciones sociales Hábitos Apoyo Aislamiento Interés Presencia parental Inclusión
Salud	Seguridad Facilitación del tratamiento Salud mental

El Ítem 5 de la dimensión *Preguntas de Evaluación* solicitó a los participantes que indicaran cómo creen que se ha desarrollado el proceso educativo según una serie de enunciados (ver Tabla 8). Dicho ítem consta de 9 sub-ítems, los cuales fueron evaluados mediante la siguiente escala Likert creciente: malo (1), regular (2), bueno (3), muy bueno (4). Los resultados mostraron que se valoraba muy positivamente la comunicación de la familia, tanto con el centro como con el profesorado. La media de ambos sub-ítems fue mayor a 3, lo que indica que en su mayoría habían recibido una calificación de “Muy

bueno”. Posteriormente, una serie de elementos obtuvieron puntajes más centrales, en su mayoría “Bueno”, y su promedio se ubicó en el rango de 2.70-3.10. Estos elementos fueron: la preparación previa del padre/tutor para ayudar con las tareas, el conocimiento sobre plataformas y herramientas digitales que tiene el familiar que ha ayudado al alumno, la coordinación entre diferentes docentes de las actividades propuestas, acceso a dispositivos tecnológicos, y acceso a calificaciones y seguimiento.

Tabla 8. Análisis descriptivo del ítem 5 de la dimensión Preguntas de Evaluación

Dimensión	Ítem	Subítem	Escala	N	%	SD	M	Me	e	Mo	
Preguntas de evaluación	5 Indique cómo cree que se ha desarrollado el proceso educativo de acuerdo con las siguientes afirmaciones.	Comunicación entre el centro y la familia durante el confinamiento	1	1	.4%						
			2	13	5.20%						
			3	84	33.60%						
			4	152	60.8%						
			Total	250	100%	.614	3.55	4	.039	4	
		Comunicación entre docentes y familia sobre las actividades virtuales del alumno	1	1	.40%						
			2	8	3.20%						
			3	77	30.8%						
			4	164	65.6%						
			Total	250	100%	.571	3.62	4	.036	4	
		Comunicación con otros estudiantes en la clase y/o escuela.	1	60	24%						
			2	66	26.4%						
			3	78	31.2%						
			4	46	18.4%						
			Total	250	100%	1.048	2.44	2	.066	3	
		La preparación previa del progenitor/tutor para ayudar con la tarea	1	11	4,4%						
			2	67	26.8%						
			3	98	39.2%						
			4	74	29.6%						
			Total	250	100%	.860	2.94	3	.054	3	
		El conocimiento sobre plataformas y herramientas digitales que tiene el familiar que ha ayudado al alumno	1	21	8,4%						
			2	68	27,2%						
			3	94	37,6%						
			4	67	26,8%						
Total	250		100%	.922	2.83	3	.054	3			

		Coordinación entre diferentes maestros / profesores de las actividades propuestas	1	3	1,2%					
			2	16	6,4%					
			3	120	48%					
			4	111	44,4%					
			Total	250	100%	.656	2.83	3	.058	3
		La conexión a internet de la casa familiar	1	50	20%					
			2	77	30.8%					
			3	83	33.2%					
			4	40	16%					
			Total	250	100%	.986	2.45	3	.042	3
		Acceso a dispositivos tecnológicos	1	30	12%					
			2	75	30%					
			3	85	34%					
			4	60	24%					
			Total	250	100%	.966	2.70	3	.061	3
		Acceso a calificaciones y seguimiento	1	10	4%					
			2	38	15.2%					
			3	119	47.6%					
			4	83	33.2%					
			Total	250	100%	.798	3.10	3	.050	3

El ítem 6 de la dimensión *Preguntas de Evaluación* estuvo compuesto por 6 sub-ítems, los cuales fueron evaluados utilizando la siguiente escala Likert creciente: nada (1), un poco (2), bastante (3), mucho (4). Se solicitó a los participantes que calificaran algunas afirmaciones (ver Tabla 9) y manifestaron estar de acuerdo con la empatía y motivación que han mostrado los docentes por el bienestar de sus estudiantes ha sido positiva ($m=3.62$; $DE=.590$). La tipología de tareas que el profesorado ha propuesto a los alumnos durante la etapa de confinamiento ha sido valorada como adecuada ($m=3.29$; $DT=.626$), seguida de La Administración debe formar a las familias en competencia digital educativa ($m=3.26$; $DT=.765$). Por último, Los medios técnicos (ordenador, wifi...) en casa para el seguimiento de las tareas, recibieron la valoración más baja por parte de los participantes. El 27,2% de ellos lo valora como algo adecuado y el 11,20% como nada adecuado. La media del elemento es $m=2.75$ ($SD=.951$).

Tabla 9. Análisis descriptivo del ítem 6 de la dimensión Preguntas de Evaluación

<i>Dimensión</i>	<i>Ítem</i>	<i>Subítem</i>	<i>Escala</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>e</i>	<i>Mo</i>
Preguntas de evaluación	6 Califique las siguientes afirmaciones.	La cantidad de trabajo y tiempo frente a la pantalla es/ha sido adecuado	1	6	2,4%					
			2	30	12%					
			3	142	56,8%					
			4	72	28,8%					
			Total	250	100%	.701	3.12	3	.044	3
		La empatía y motivación que han mostrado los docentes por el bienestar de sus alumnos ha sido positiva	1	3	1,2%					
			2	5	2%					
			3	75	30%					
			4	167	66,8%					
			Total	250	100%	.590	3.62	4	.037	4
		La Administración debe formar a las familias en competencia digital educativa	1	8	3,2%					
			2	25	10%					
			3	112	44,8%					
			4	105	42%					
			Total	250	100%	.765	3.26	3	.048	3
		La tipología de tareas que los docentes han propuesto a los alumnos durante la etapa de confinamiento fue adecuada	1	2	0,8%					
			2	17	6,8%					
			3	137	54,8%					
			4	94	37,6%					
			Total	250	100%	.626	3.29	3	.040	3
		La preparación previa de la familia para ayudar a los alumnos en casa a resolver tareas virtuales	1	7	2,8%					
			2	51	20,4%					
			3	118	47,2%					
			4	74	29,6%					
			Total	250	100%	.783	3.04	3	.050	3
		Los medios técnicos (ordenador, wifi...) en casa para el seguimiento de las tareas	1	28	11,2%					
			2	68	27,2%					
			3	93	37,2%					
4	61		24,4%							
Total	250		100%	.951	2.75	3	.060	3		

Se realizó un cuadro cruzado para determinar si existía alguna relación entre la variable de la fila, la motivación de los estudiantes, con las variables de la columna, que son la coordinación (tabla 10) y la relación con el centro educativo (tabla 11). Las tablas parecían indicar que efectivamente existía una correlación positiva entre estas variables, por lo que para confirmar este indicio se aplicó el estadístico de Correlación de Pearson. La coordinación entre escuela-familia y la motivación del estudiante tuvo un valor de $r=.168$ ($p=.010$), lo que indica que la correlación es muy baja. Sin embargo, la coordinación escuela-familia y la satisfacción general con el profesor se correlacionó moderadamente ($r=.412$; $p<.001$). Por otro lado, la relación con el docente (cercanía) y la motivación del estudiante tuvo un valor de $r=.304$ ($p<.001$), lo que indicó una baja correlación. La relación con el profesor (personal-impersonal) y la motivación del alumno también presentaban una baja correlación ($r=.203$; $p=.002$). Finalmente, la satisfacción con el profesor se correlacionó débilmente con la relación con el profesor (cercanía) ($r=.278$; $p<.001$), aunque no se correlacionó con la relación en cuanto a si es más personal o impersonal ($r=.127$; $p=.052$). Asimismo, el análisis de tabla cruzada mostró que puede existir una correlación positiva entre el número de actividades propuestas y la evaluación de la modalidad a distancia, así como una correlación negativa entre la evaluación y la dificultad de las actividades (ver tabla 12). El estadístico r de Pearson mostró que la valoración general de la educación a distancia no se correlacionó con la adecuación de la dificultad ni con el número de actividades propuestas desde el centro. La cantidad y la valoración general tuvieron una correlación casi nula $r=.117$ ($p=.065$), mientras que la dificultad y la valoración general no correlacionaron ($r=-.010$; $p=.876$).

Tabla 10. Tablas cruzadas de las variables motivación del alumno, coordinación escuela-familia y relación con el profesor

	<i>Coordinación entre familia y escuela</i>						<i>Relación con el docente</i>							
	Mala	Regular	Buena	Muy buena	Total		Más distante	Igual	Más cercano	Total	Más impersonal	Igual	Más personal	Total
La motivación de los estudiantes ahora en comparación con antes de la pandemia	Menos motivado ahora	0	9	20	46	75	12	8	46	66	11	16	40	67
	Igual de motivado	1	2	23	49	75	2	5	67	74	1	22	49	72
	Más motivado ahora	0	2	18	65	85	2	1	81	84	4	13	65	82
	Total	1	13	61	160	235	16	14	194	224	16	51	154	221

Tabla 11. Tablas cruzadas de las variables satisfacción del alumno y relación con el profesor

	Más distante			Más cercano			Igual			Total		
	Más distante	Igual	Más cercano	Más impersonal	Más personal	Total	Más impersonal	Más personal	Total	Más impersonal	Más personal	Total
Satisfacción con el docente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
No del todo satisfecho	2	1	3	1	1	6	2	3	6	2	3	6
Poco satisfecho	8	6	42	7	7	56	14	35	56	14	35	56
Bastante satisfecho	6	9	158	10	10	173	39	122	171	39	122	171
Muy Satisfecho	16	16	203	18	18	235	55	160	233	55	160	233
Total												

Tabla 12. Tablas cruzadas de las variables satisfacción del alumno y relación con el profesor

		<i>Educación a distancia</i>				
		Mucho peor	Peor	Mejor	Mucho mejor	Total
Número de actividades	Muy inapropiado	0	0	0	0	0
	Inadecuado	2	4	6	0	12
	Adecuado	11	36	45	10	102
	Muy adecuado	8	50	55	23	136
	Total	21	90	106	33	250
Dificultad de las actividades	Muy inapropiado	0	0	0	0	0
	Inadecuado	2	7	5	1	15
	Adecuado	7	37	52	16	112
	Muy adecuado	12	46	49	16	123
	Total	21	90	106	33	250

4. DISCUSIÓN

El cierre repentino de las escuelas debido a la pandemia de COVID-19 ha afectado de alguna manera el proceso educativo (Singh et al., 2020), especialmente aquellos en situación de enfermedad previa (Benigno et al., 2020). Es un cambio repentino para el que los sistemas educativos no estaban preparados, lo que evidenciaba las disparidades educativas preexistentes en el contexto educativo (Radina & Balakina, 2021). En esta situación, han sido las familias las que han tenido que asumir un mayor protagonismo (Moreno et al., 2020), lo que supone un reto para los implicados (Chaabane et al., 2021). Los familiares que han participado en esta investigación afirman que el cierre de los colegios ha tenido un gran impacto en la implicación familiar en el proceso educativo de sus hijos, y valoran que permite a las familias estar más presentes y atentas para poder ayudar sus hijos de casa. En relación a las Estrategias Pedagógicas, también refieren que es agotador y frustrante si no pueden resolver satisfactoriamente las dudas de sus hijos. Alrededor de las tres cuartas partes de los participantes tuvieron que ayudar a sus hijos con la educación remota en algún momento. Benigno et al. (2020) afirman que los estudiantes iniciaron la educación a distancia con ilusión, coincidiendo con Riera-Negre et al. (2021) quienes encontraron que los estudiantes en situación de enfermedad manifestaron una mayor calidad de vida durante la pandemia. Sin embargo, nuestros hallazgos indican que la motivación de los estudiantes es igualmente mayor y menor que antes del confinamiento. Así lo reafirma la valoración de los familiares, quienes valoran la motivación como un aspecto pedagógico de gran relevancia.

En relación a los *Éxitos de Aprendizaje*, las familias expresan que la cantidad y dificultad de las actividades fue adecuada, lo que nos lleva a deducir que la ayuda que han necesitado los alumnos no está relacionada con el contenido de la actividad sino con las herramientas educativas en línea. Coincidiendo con Pokhrel & Chhetri (2021), las familias manifiestan

que una debilidad de la educación a distancia es que en muchos casos no cuentan con los recursos materiales adecuados ni con la formación suficiente en cuanto a su uso. En concreto, las familias valoran que lo más útil para ellas hubiera sido que la Administración o el colegio impartieran cursos para aprender a utilizar herramientas tecnológicas y plataformas online. La coordinación entre la escuela y la familia es fundamental (Reich et al., 2020) y en el caso de las familias participantes en el estudio, la coordinación fue muy adecuada. Además, en aproximadamente el 60% de los casos, las familias mantienen una comunicación semanal o quincenal con el profesor fuera del horario de clases, que valoran como muy positiva. Sin embargo, la mayoría de los participantes manifiestan que los estudiantes siguieron las actividades con la misma normalidad que con la educación presencial, por lo que no podemos afirmar ni refutar que la educación a distancia entorpece el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la *Relación con el Docente*, los resultados indican que la cercanía entre docentes y alumnos aumenta durante la educación a distancia, y la relación se vuelve más personal. El profesorado se implica más en el proceso educativo debido a la situación excepcional y realiza tutorías personalizadas con los alumnos con necesidades (Moreno et al., 2020). Las familias valoran este seguimiento como adecuado y en la mayoría de los casos están muy satisfechas con el tutor. Esto se debe a que la educación a distancia permite una mayor individualización y personalización de las actividades, aunque en ocasiones se carece de la supervisión presencial por parte del docente. En definitiva, los puntos fuertes de la educación a distancia percibidos por las familias de los alumnos hospitalizados se refieren a la mayor implicación del profesorado y al seguimiento más directo de su progreso. La relación entre estudiantes y docentes se vuelve más estrecha a medida que los docentes asumen un rol de apoyo psicosocial. Los alumnos pueden acceder a las actividades o explicaciones en cualquier momento y progresar a su ritmo, así como mejorar su autonomía y desarrollar otras habilidades. En cuanto a las relaciones sociales, protegen a los alumnos de las comparaciones sociales o la ansiedad social, especialmente en aquellos casos en los que los alumnos sufren bullying. Además, permite la asistencia a clases de los alumnos enfermos, lo que normaliza su situación. La digitalización es inevitable y es fundamental adaptarse al e-learning. Por otro lado, los principales puntos débiles de la educación a distancia se centran en la falta de recursos tecnológicos y la falta de conocimiento para utilizarlos. Se ha carecido de dotación de recursos tecnológicos por parte de la Administración, así como de recursos educativos accesibles desde Internet. Las familias expresan su preocupación por la brecha digital y la desconexión emocional de los estudiantes por los efectos de la pandemia en su salud mental. La falta de socialización y el aislamiento son una de las principales preocupaciones de las familias, y aunque aproximadamente el 55% de los participantes expresa que es mejor la modalidad a distancia, la gran mayoría prefiere volver a la modalidad presencial.

La principal limitación del estudio se basa en la falta de un grupo control de escolares sanos que asisten a la escuela regular, lo que permitiría identificar posibles diferencias relevantes entre ambos grupos, así como determinar si los fenómenos medidos son específicos del grupo de estudiantes en situación de enfermedad o general en la población estudiantil. Además, por tratarse de un estudio descriptivo transversal, no podemos afirmar que la correlación encontrada entre varios ítems sea una relación causal.

En conclusión, el estudio ofrece una mirada descriptiva sobre cómo las familias y los alumnos han vivido los cambios en la educación provocados por la crisis sanitaria.

Se ha descrito el fenómeno aportando las fortalezas y debilidades del modelo a distancia, que esperamos sirva de base para el diseño de soluciones inclusivas y tecnológicas para mejorar el proceso educativo de los estudiantes que no pueden asistir a la escuela regular por motivos de salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benigno, V., Dagnino, F. & Fante, C. (2020). Exploring the impact of the COVID-19 pandemic on Italy's school-in-hospital (SiHo) services: the teachers' perspective. *Continuity in Education*, 1(1). <https://continuityineducation.org/articles/10.5334/cie.26/>
- Brooks, S. K., Smith, L. E., Webster, R. K., Weston, D., Woodland, L., Hall, I. & Rubin, G. J. (2020). The impact of unplanned school closure on children's social contact: rapid evidence review. *Eurosurveillance*, 25(13), 2000188. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7140596/>
- Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R. & Cheema, S. (2021). The impact of COVID-19 school closure on child and adolescent health: A rapid systematic review. *Children*, 8(5), 415. <https://www.mdpi.com/2227-9067/8/5/415>
- De, S. (2020). Impacts of the Covid-19 pandemic on global education. https://nsuworks.nova.edu/cnso_bio_facbooks/27/
- Di Domenico, L., Pullano, G., Pullano, G., Hens, N. & Colizza, V. (2020). Expected impact of school closure and telework to mitigate COVID-19 epidemic in France. *EPIcx Lab*, 15. https://www.epicx-lab.com/uploads/9/6/9/4/9694133/inserm_covid-19-school-closure-french-regions_20200313.pdf
- Eames, K. T. D., Tilston, N. L., White, P. J., Adams, E. & Edmunds, W. J. (2010). The impact of illness and the impact of school closure on social contact patterns. *Health technology assessment (Winchester, England)*, 14(34), 267-312. <https://researchonline.lshtm.ac.uk/id/eprint/3204/>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543074001059>
- Gajardo, K. & Díez, E. J. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 319-338. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000200319&script=sci_arttext&tlng=n
- Idoiaga, N., Berasategi, N., Eiguren, A. & Dosil, M. (2021). Exploring the social and emotional representations used by students from the University of the Basque Country to face the first outbreak of COVID-19 pandemic. *Health Education Research*, 36(2), 159-169. <https://academic.oup.com/her/article/36/2/159/6134830?login=true>
- Jackson, C., Vynnycky, E., Hawker, J., Olowokure, B. & Mangtani, P. (2013). School closures and influenza: systematic review of epidemiological studies. *BMJ open*, 3(2), e002149. <https://bmjopen.bmj.com/content/3/2/e002149.short>
- Kalil, A., Mayer, S. & Shah, R. (2020). Impact of the COVID-19 crisis on family dynamics in economically vulnerable households. *University of Chicago, Becker Friedman Institute for Economics Working Paper*, (2020-143). https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3706339
- Kidger, J., Araya, R., Donovan, J. & Gunnell, D. (2012). The effect of the school environment on the emotional health of adolescents: a systematic review. *Pediatrics*, 129(5), 925-949. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2248>
- King, R. B. & Chen, J. (2019). Emotions in education: Asian insights on the role of emotions in learning and teaching. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 279-281. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-019-00469-x>

- Larsen, L., Helland, M. S. & Holt, T. (2021). The impact of school closure and social isolation on children in vulnerable families during COVID-19: a focus on children's reactions. *European child & adolescent psychiatry*, 1-11. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00787-021-01758-x>
- Lim, M. T. C., Ramamurthy, M. B., Aishworiya, R., Rajgor, D. D., Tran, A. P., Hiriyur, P. ... & Goh, D. Y. T. (2021). School closure during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic—Impact on children's sleep. *Sleep Medicine*, 78, 108-114. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S138994572030575X?casa_token=YFkADlBj7CAAAAAA:KdpTJLb7vXVcKbC0lqR4XIHeggyVrcM-JJZlUg7pEqsCrS3Y-4PTgujXrqBcpwRi1jA1ZcJlvQ
- Luca, G. D., Kerckhove, K. V., Coletti, P., Poletto, C., Bossuyt, N., Hens, N. & Colizza, V. (2018). The impact of regular school closure on seasonal influenza epidemics: a data-driven spatial transmission model for Belgium. *BMC infectious diseases*, 18(1), 1-16. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12879-017-2934-3>
- Moreno Olmedilla, J. M., Bolivar Botia, A., Clavijo Ruiz, M., Cortés de las Heras, J., Gómez Alfonso, J. A., Hernández Ortega, J., ... & Manso Ayuso, J. (2020). Informe de investigación COVID19: Voces de docentes y familias. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/691408>
- Nussbaumer-Streit, B., Mayr, V., Dobrescu, A. I., Chapman, A., Persad, E., Klerings, I., ... & Gartlehner, G. (2020). Quarantine alone or in combination with other public health measures to control COVID-19: a rapid review. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (9). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32267544/>
- Pokhrel, S. & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2347631120983481>
- Radina, N. K. & Balakina, J. V. (2021). Challenges for Education during the Pandemic: An Overview of Literature. *Вопросы образования*, (1 (eng)). <https://cyberleninka.ru/article/n/challenges-for-education-during-the-pandemic-an-overview-of-literature>
- Rashid H, Ridda I, King C, Begun M, Tekin H, Wood JG, et al. (2015). Evidence compendium and advice on social distancing and other related measures for response to an influenza pandemic. *Paediatr Respir Rev*. 16(2), 119-26. doi: 10.1016/j.prrv.2014.01.003
- Reich, J., Buttimer, C. J., Fang, A., Hillaire, G., Hirsch, K., Larke, L. R., ... & Slama, R. (2020). Remote learning guidance from state education agencies during the COVID-19 pandemic: A first look. <https://edarxiv.org/437e2/>
- Riera-Negre, L., Paz-Lourido, B., Negre, F., Rosselló, M. R. & Verger, S. (2021). Self-Perception of Quality of Life and Emotional Well-Being among Students Attending Hospital Classrooms during COVID-19 Pandemic. *Healthcare*, 9(8), 943. <https://doi.org/10.3390/healthcare9080943>
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry research*, 293, 113429. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016517812031725X?casa_token=40a1O7Pbcy8AAAAA:qFZrTgsKoXHfrVVBCv5qakTLdk4MYtSjwJNY2s51sPA6Y3wmB7mf5PeJ5n969i5QxPedYulT5g
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in psychology*, 8, 1454. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full?fbclid=IwAR1X0KywrVcqD9WOb8KYMIUjlnKMXRpAwMKUNtEnQoKwxsSFbrzbBzs2tpc>
- Valiente, C., Swanson, J. & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child development perspectives*, 6(2), 129-135. https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x?casa_token=S8yb9HH-w4MAAAAA%3AusKoK1GDRWyBD-RXsrI1Jknt88aH5QHQlvDpJ1bDkiX7HPTwB9HHDU3p0PLj7kQFwAyNRa0T3BBXvs

INVESTIGACIONES

Impacto del “estallido social de Octubre” (18-o) en conceptos y actitudes en torno a la democracia de estudiantes de enseñanza secundaria en colegio de la Región del Biobío

The impact of the “social outbreak of October” on concepts and attitudes around democracy of secondary school students at a school in the Biobío Region

Pablo Santibáñez-Rodríguez^a

^a Institute of Education (IoE) University College London, Reino Unido.
p.santibanez-rodriguez.19@ucl.ac.uk

RESUMEN

Este artículo busca analizar el impacto del 18-O en las percepciones en torno a la democracia en estudiantes de un colegio de la región del Biobío. La reforma educacional a la formación ciudadana evidencia la relevancia que eventos sociopolíticos poseen en su caracterización (Ej. Movimientos Sociales). A partir de lo anterior se decide estudiar el impacto del “Estallido Social” en conceptos y actitudes en torno a la democracia. Con tal objetivo se aplicó un cuestionario que permite caracterizarlos en momentos previos/posterior evidenciando impactos en dimensiones como: (1) Desconfianza en instituciones, medios de comunicación y relato nacional y (2) aumento en valores democráticos y construcción de ciudadanía directa. Los resultados son discutidos a la luz de la evidencia en el área y su relevancia para ser procesados por futuras implementaciones en el área de la formación ciudadana.

Palabras clave: formación ciudadana, estallido social, politización, valores democráticos, desconfianza.

ABSTRACT

This article evaluates the impact of 18-O on the perception of democracy in students from a school in the Biobío region. The modifications in citizenship education evidenced the relevance that socio-political events have in it (e.g. social movements, corruption cases). Based on the above, it was decided to study the impact of the “Social Outbreak” on concepts and attitudes around democracy. An adaptation of a scale that allows characterizing them in previous/subsequent moments was applied, showing significant impacts on the perception of Chilean democracy, evidencing: (1) A decrease in trust in institutions, the media and the national account and (2) an increase in values democratic and construction of direct citizenship. The results are discussed considering the evidence in the area and its relevance to be processed by future implementations in citizenship education.

Keywords: Citizen Education, Social Outbreak, Politicization, Democratic Values, Mistrust.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos meses el país se ha visto envuelto en un evento sociopolítico de características únicas que ha interpelado distintas áreas del desarrollo nacional originando procesos de dialogo político pocas veces visto en la historia contemporánea chilena (Folchi, 2019; Ramírez, Yáñez-Urbina & Salinas, 2019). Desde el 4 de octubre se observa en distintos lugares de Santiago-Chile la emergencia de acciones colectivas organizadas por estudiantes secundarios que cuestionan el aumento del costo del transporte. En específico, los estudiantes critican el alza de 30 pesos de la tarifa del metro (transporte subterráneo de la región metropolitana) promoviendo la evasión del pago como una acción de protesta (Pizarro Hofer, 2020). Este sentimiento de injusticia en torno al coste de transporte se suma a una serie de “desafortunadas” apariciones en la prensa por parte de representantes del gobierno del presidente Sebastián Piñera¹. Este sentimiento de injusticia se esparciría de una forma nunca vista en nuestro país, trayendo consigo una de las movilizaciones políticas más importantes de la historia de la democracia chilena.

El 18 de octubre las protestas escalan desde acciones colectivas organizadas por estudiantes en estaciones de metro a protestas generalizadas que evidencian que el sentimiento va más allá de la protesta sobre el alza del transporte (Valenzuela, 2019). El 19 de octubre las protestas surgen en otros lugares del país. La acción de estudiantes secundarios se había transformado en un estallido social de escala nacional, espontáneo y con una nunca vista diversidad de motivaciones. Estas podían ir desde el sentimiento individual frente a formas particulares de injusticia a un cambio del modelo económico-político implementado durante los últimos 30 años (Pizarro Hofer, 2020).

Durante los días, semanas y meses posteriores, el conflicto iría escalando en una serie de dimensiones que demostrarían el carácter colectivo y masivo del sentimiento (Fuentes, 2019). Un ejemplo de esto es “La marcha más grande de todas” del día 25 de octubre. Esta concentración registra la mayor cantidad de personas desde el inicio de la democracia contemporánea chilena, con réplicas de similares características en como Concepción y Valparaíso/Viña del Mar (BBC, 2019). El sentimiento de injusticia y movilización tendría una vertiente en el movimiento feminista, evidenciable en la relevancia nacional e internacional de “un violador en tu camino” del colectivo “Las tesis” y la masividad de la marcha #8M que sirvieron de revitalizadores del proceso de movilización (Blanco, 2019). Una dimensión adicional sería el Festival de Viña del Mar, el cual demostró la vertiente cultural del conflicto sirviendo de cierta forma de termómetro para demostrar la persistencia del sentimiento luego de 4 meses de ocurrido las primeras protestas (Urrejola, 2020).

La discusión intelectual y académica en torno a las razones que llevan al “Estallido Social” son tan variadas como las razones explicitadas por los ciudadanos que participaron de las distintas protestas y acciones colectivas durante el periodo. En una primera vertiente encontramos propuestas que subrayan su aparición como resultado del bienestar logrado a partir de la exitosa aplicación de un modelo de desarrollo en Chile (Peña, 2020). Para otros, el “Estallido Social” surge justamente a partir de las limitaciones de aquel modelo, al establecer una forma de interacción entre instituciones, actores y prácticas económicas,

¹ Evidenciable en la frase “Quien madrugue puede ser ayudado a través de una tarifa más baja” por parte del Ministro de la cartera de Transporte Juan Fontaine (Reyes, 2019).

sociales, políticas y culturales excluyentes (Fuentes, 2019; Pizarro Hofer, 2020; Valenzuela, 2019). Dentro de estas, una fundamental para este estudio es su vertiente política.

Las consecuencias vistas hasta el momento poseen aristas políticas que van desde la suspensión de eventos de carácter internacional a una discusión constitucional en un contexto altamente politizado. Para Ramírez et al. (2019) los eventos sucedidos implican un cuestionamiento estructural al tipo de democracia representativa desarrollada en el país. Estudios muestran un fuerte cuestionamiento a la forma en que las fuerzas que tienen como objetivo garantizar el orden público reaccionan frente a las movilizaciones (Pizarro Hofer, 2020). Esto es evidenciado por distintas encuestas que al mismo tiempo muestran las peores cifras de aprobación a un presidente de la república en la historia de las mediciones (Centro de Estudios Públicos, 2019; Criteria Research, 2019). La persistencia de formas de acción colectiva de carácter violento tiene como respuesta una agenda de seguridad que tensiona el diálogo al interior del parlamento y el espacio público (Pizarro Hofer, 2020). A esto se suma la oportunidad de discutir y decidir sobre la necesidad de una nueva Constitución, elemento que también se observó en cabildos ciudadanos autoconvocados.

Lo anteriormente descrito muestra procesos de amplia participación y diálogo político. En este sentido, se hace necesario explorar si las instituciones educativas se han mantenido asepticas a lo ocurrido. Las protestas surgen principalmente motivadas por actores estudiantiles que durante los últimos años han mostrado un rol activo en política. La profundidad de los eventos ocurridos llevó a la suspensión de clases y modificación de las rutinas básicas de los estudiantes. La vuelta a clases se desarrolla en un contexto altamente politizado. Mientras algunas comunidades se organizaban para discutir e imaginar el proyecto político del país otras se veían tensionadas por amenazas de tomas o paros. En este sentido, es necesario comprender el impacto que el “Estallido Social” y las distintas aristas políticas poseen en la forma en que nuestros jóvenes perciben la democracia y la ciudadanía. Todo esto entendiendo la escuela como un espacio que no se muestra ajeno a la vida pública y que durante los últimos años ha buscado transformarse en un espacio para la formación ciudadana. En base a estos objetivos, en el siguiente punto se presentan las características actuales que posee el proceso de formación en política y democracia en el sistema educativo chileno.

2. EL DESARROLLO DE CONCEPTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES EN TORNO A LA DEMOCRACIA Y CIUDADANÍA EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

Pensar la escuela como un espacio en donde se desarrollan los ciudadanos del futuro es una idea que ha predominado desde los inicios de los sistemas educativos formales de occidente (Heater, 2007). Esto ha llevado al desarrollo de distintas aproximaciones que buscan comprender la relevancia de la educación para formar ciudadanos/ciudadanas y las formas que esta debe tener para transformarse en un espacio para su expresión. Durante las últimas décadas, en concordancia con la realidad política mundial, la concepción liberal de la democracia representativa ha sido dominante en los marcos de formación ciudadana global (Biesta & Lawy, 2006). El interés por conocer el estado de estas percepciones ha llevado a centrarse en el estudio del rol que la formación ciudadana tiene al interior de estos marcos de politización (Amadeo, 1999). Este es el caso de las investigaciones coordinadas

por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010; Torney-Purta, Schwille, & Amadeo, 1999) como por ejemplo el International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). Para algunos estudios, se hace relevante la necesidad de subrayar la definición de lo que construye un “buen ciudadano” debe ser entendido como algo controversial, como algo en constante cuestionamiento y apertura (Biesta, 2011, 2015). Reconociendo la diversidad de posiciones, podemos plantear que la relevancia de la educación en la formación, representación y/o subjetivación política posee apoyos transversales que atraviesan distintas tradiciones epistémicas e ideológicas.

En el caso chileno, es desde 1996 que la reforma educativa establece como uno de sus ejes de trabajo el desarrollo de futuros ciudadanos (Cox & García, 2015). Los últimos años de la reforma educativa en el área de la formación ciudadana se ha ido construyendo en dialogo y tensión con distintos procesos sociopolíticos. La desconfianza en la política tradicional (Cárdenas, 2014) y nuevas formas generacionales de participación política han jugado un rol importante en motivar una nueva aproximación a la política educativa en formación ciudadana (Bellei, Cabalin, & Orellana, 2014; DEG, 2016; PNUD, 2015). Estos procesos llevan a un interés focalizado al rol que la educación puede aportar al desarrollo democrático chileno. Como consecuencia, durante el primer semestre del 2016 el Ministerio de Educación inició la implementación de un nuevo Plan de Formación Ciudadana.

Esta reforma buscó cambios relevantes en la forma en que la ciudadanía era entendida en educación. La reforma definió la formación ciudadana como aquel “proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática” (Mineduc, 2016, p. 11). Adicionalmente, llamó al desarrollo de un plan descentralizado que otorga a cada comunidad escolar la posibilidad de desarrollar procesos de dialogo para definir la forma en que se implementaría en base a los valores de la comunidad. Para esto, se dispuso de distintos recursos y actividades recomendadas para la promoción y apoyo del trabajo en establecimientos educacionales (Mineduc, 2016). Cada uno de estos esfuerzos llamaban a comprender la centralidad que los establecimientos educacionales chilenos tienen en el desarrollo de conceptos, habilidades y actitudes democráticas.

Es posible constatar que cada uno los esfuerzos en formación ciudadana se han encontrado en constante dialogo con los eventos sociopolíticos, que se desarrollan en el país. En ese sentido los movimientos sociales del 2006 y 2011 (que tuvieron un fuerte componente estudiantil) y el “Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la Corrupción” son una muestra de esto (Mineduc, 2016).

El dialogo entre los procesos de formación de futuros ciudadanos con los sucesos sociales e históricos ya han sido relevantes en la academia. En este mismo sentido, distintos estudios de procesos de subjetivación e imaginarios políticos nos demuestran que existen eventos relevantes con un rol figurativo y normativo en los conceptos y actitudes políticas de nuevas generaciones. Los eventos sociales relevantes se transforman no solo en efectos de cierto imaginario sociopolítico, sino que también el motor para la producción de nuevas representaciones políticas generacionales (Bourdieu, 1993; Muñoz, 2011; Santibáñez-Rodríguez & Ganter, 2016). A consecuencia de esto, se vuelve fundamental investigar la posibilidad de que el “Estallido Social” tengan un impacto en la forma en que se desarrolla la formación ciudadana. Dilucidar esta relación permitiría otorgar información relevante

para pensar la forma que debe adquirir el proceso de formación de futuros ciudadanos durante los próximos años. Para lograr tales objetivos el presente estudio desarrolla una metodología cuantitativa cuasiexperimental detallada en el siguiente punto.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

Con el objetivo de comprender el impacto del “Estallido Social, se realizó un diseño comparativo cuasiexperimental con pretest y post-test a un mismo grupo en dos momentos distintos (McGuigan, 1996). Siguiendo la nomenclatura planteada por Campbell & Stanley (2015) el diseño aplicado es de tipo:

G1 O1 X O2

Donde:

G1: estudiantes del establecimiento analizado

O1: Conceptos y actitudes a la democracia en Chile previo a la intervención.

X: Estallido Social

O2: Conceptos y actitudes a la democracia en Chile posteriores a la intervención.

3.2. PARTICIPANTES

Para este estudio se obtuvo una muestra de 111 estudiantes de enseñanza media de un establecimiento particular-subsuencionado de la comuna de San Pedro de la Paz, Chile. La edad media de los participantes fue de 16 años, cursando distintos niveles de enseñanza media (desde Primero a Cuarto Medio). Un 57% correspondía a mujeres y un 43% correspondía a hombres.

La aplicación de la investigación se vio apoyada por la institución educativa dado su interés por comprender el perfil ciudadano desarrollado por la comunidad. La muestra se obtuvo con consentimiento informado y los datos se recolectaron como parte de los objetivos institucionales diseñados para la convivencia escolar del establecimiento.

3.3. INSTRUMENTO

Dado el carácter complejo e intersubjetivo del trabajo en torno a la cognición política y la formación ciudadana se buscó desarrollar una aproximación que permitiera comprender la forma en que estudiantes conceptualizan y valoran distintas dimensiones de la democracia, el Estado, la ciudadanía, las instituciones y el país. Para dar respuesta a tales interrogantes, esta investigación aplicó un instrumento que surge a partir de los ítems liberados por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durante un estudio internacional para comprender las principales características de la educación cívica (Sibbers, 2004). La adaptación del instrumento se compuso por 76 ítems de escala Likert. Se procedió a calcular el Alpha de Cronbach para los instrumentos de pre-test y post-test. Existieron cinco ítems que fueron codificados inversamente previo al testeado de confianza. El

alfa de Cronbach para el instrumento durante el pretest fue de .85 y para el post test fue de .69, indicando una buena y moderada consistencia interna respectivamente. El instrumento comprende al mismo tiempo 7 subescalas. Se utilizó una escala Likert de 4 puntos para las respuestas. Las categorías se denominaron del modo siguiente: no responde (0), muy en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3), muy de acuerdo (4) Los valores de confiabilidad de las subescalas variaron desde .67 a .82, indicando un rango de consistencia moderada a buena. La aplicación del instrumento se desarrolló durante la última semana de agosto para el caso del pre-test y la tercera semana de noviembre para el caso del post-test.

3.4. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

Para definir el cambio significativo en las subescalas se utilizó los resultados de la prueba de muestras emparejadas entre ambos momentos. Para definir el cambio estadísticamente significativo en los ítems que componen las escalas se utilizó la prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon.

4. RESULTADOS

4.1. EL IMPACTO EN LAS ACTITUDES EN TORNO A LA DEMOCRACIA Y LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA

La tabla 1 muestra los resultados de la prueba de muestras emparejadas para las siete subescalas. La media de cuatro subescalas se ven modificadas positivamente al comparar la media del pre-test con el post-test. De estas, solo 2 subescalas muestra diferencias estadísticamente significativas al comparar sus medias. Existen diferencias estadísticas significativas en la subescala de “Ciudadanía como acción social directa” (diferencia media en los resultados=0.18807, con un intervalo de confianza del 95% con un rango desde .30650 a .06965, $P < .01$) y “Actitudes hacia valores democráticos” (diferencia media en los resultados=0.08102, con un intervalo de confianza del 95% con un rango desde .15616 a .00588 $P < .05$).

Tabla 1. Comparación de Medias Pre-Post test para las 7 subescalas

Subescala	Medias		Diferencias emparejadas				t	gl	Sig.	
	Pre	Post	Diferencia Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% IC LL LS				
Ciudadanía como acción social directa.	3.387	3.575	.18807	.62375	.05974	-.30650	-.06965	-3.148	108	.002
Actitudes hacia valores democráticos.	3.581	3.662	.08102	.39392	.03791	-.15616	-.00588	-2.137	107	.035
Rol social del Estado.	3.727	3.806	.07955	.52126	.04970	-.17805	.01896	-1.601	109	.112
Rol económico del Estado.	3.278	3.317	.03853	.64663	.06194	-.16130	.08424	-.622	108	.535
Actitudes hacia un relato nacional.	2.931	2.489	-.44213	.80402	.07737	.28876	.59550	5.715	107	.000
Confianza en los medios de comunicación.	2.626	2.077	-.54829	.99606	.09629	.35738	.73920	5.694	106	.000
Confianza en las instituciones del estado.	2.617	1.879	-.73302	.91513	.08806	.55846	.90759	8.324	107	.000

Nota. IC= Intervalo de confianza; LL = límite inferior; LS = límite superior.

En la vereda del frente, encontramos que las 3 subescalas que cambian negativamente muestran ser estadísticamente significativas. Específicamente, “Confianza en las instituciones del estado” (diferencia media en los resultados= -.73302, con un intervalo de confianza del 95% con un rango desde .55846 a .90759 $P < .01$), “Confianza en los medios de comunicación” (diferencia media en los resultados= -.54829, con un intervalo de confianza del 95% con un rango desde .35738 a .73920, $P < .01$) y “Actitudes hacia un relato nacional” (diferencia media en los resultados= -.44213, con un intervalo de confianza del 95% con un rango desde .28876 a .59550, $P < .01$). Las diferencias pueden ser observadas en la Figura 1.

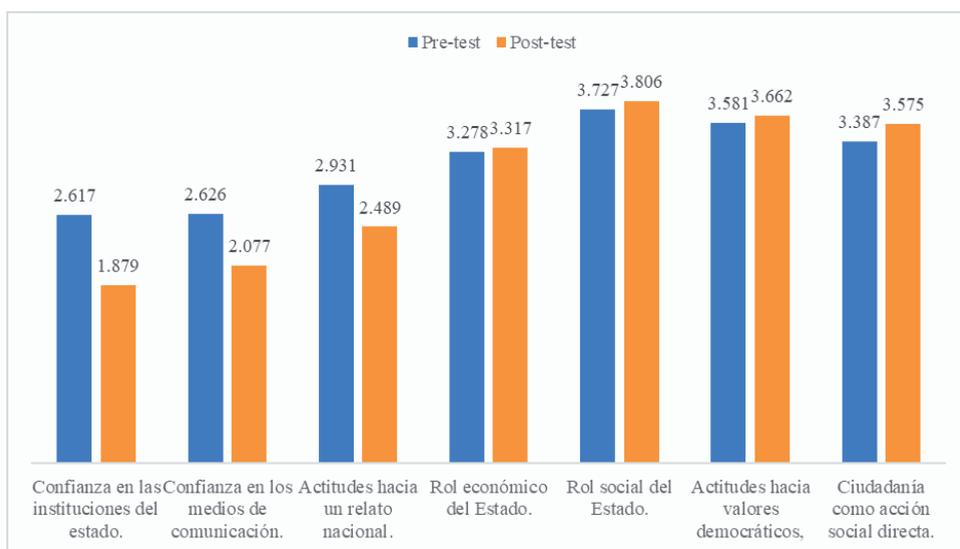


Figura 1. Gráfico de comparación de medias pre-post test para las 7 subescalas.

Fuente. Elaboración propia.

4.2. CAMBIOS SIGNIFICATIVOS POSITIVOS: LA CIUDADANÍA COMO ACCIÓN SOCIAL DIRECTA

La comparación entre los resultados obtenidos por los estudiantes en el instrumento aplicado previa y posteriormente al estallido social muestra que unos de los cambios significativos de carácter positivo es la valorización de la “Ciudadanía como acción social directa”. Como es observable en la Tabla 2, la cantidad de estudiantes que muestran actitudes favorables hacia distintas acciones sociales directas es modificada positivamente. De estas, son dos las afirmaciones que muestran diferencias estadísticamente significativas al comparar sus medias. Los estudiantes muestran un aumento favorable frente a la participación en protestas pacíficas frente a leyes percibidas como injustas (diferencia relativa en la frecuencia=16.3%, $P < .01$) y la participación en acciones que impliquen beneficios para la comunidad (diferencia relativa en la frecuencia =15.3%, $P < .01$).

Tabla 2. Resumen del número y porcentaje de afirmaciones para percepciones de estudiantes frente a Ciudadanía como acción social directa

Afirmación	n	Frecuencia favorable		Diferencia relativa	Sig *
		Pre-Test	Post-TEst		
Toma parte de acciones para proteger el medio-ambiente.	111	98 (88.3%)	108 (97.3%)	10 (9.00%)	.707
Participa en una protesta pacífica contra una ley que cree injusta	111	88 (79.2%)	101 (95.5%)	13 (16.30%)	.000
Toma parte en actividades que promueven los derechos humanos	111	91 (82%)	107 (96.4%)	16 (14.40%)	.217
Participa en actividades que benefician a la gente de la comunidad	111	86 (77.5%)	103 (92.8%)	17 (15.30%)	.002

Nota. * Significatividad basada en prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon.

4.3. CAMBIOS SIGNIFICATIVOS POSITIVOS: ACTITUDES HACIA VALORES DEMOCRÁTICOS

La comparación entre los resultados muestra que las “Conceptualizaciones sobre una buena democracia” también se ven modificadas de forma positiva. Como se observa en la Tabla 3, existen 6 afirmaciones que muestran diferencias significativas positivas con el instrumento previo al estallido social. Los estudiantes muestran un aumento en sus percepciones favorables a la demanda ciudadana sus derechos políticos y sociales (diferencia relativa en la frecuencia favorable=1.90%, $P < .01$) y a la protesta pacífica en contra de una ley que ellos creen injusta (diferencia relativa en la frecuencia =5.90%, $P < .01$).

Al mismo tiempo algunas de las afirmaciones debieron ser codificadas de forma inversa y muestran diferencias significativas. En este sentido, los estudiantes muestran un aumento favorable en la temática del rol de los medios de comunicación en la democracia. Específicamente, los estudiantes conceptualizan una buena democracia como una en la cual los canales de televisión presentan diversas opiniones políticas (diferencia relativa en la frecuencia favorable= 6.20%, $P < .01$) y en cual la propiedad de los periódicos no es concentrada por una compañía específica (diferencia relativa en la frecuencia=2.50%%, $P < .01$). Otra temática relevante que muestra cambios positivos significativos tiene que ver con la integridad y honradez en el desarrollo del gobierno. Por un lado, los estudiantes conceptualizan una democracia en donde no se ve una mayor influencia de los ricos en el gobierno (diferencia relativa en la frecuencia=1.20%%, $P < .01$) y en la cual los políticos no otorgan trabajo a familiares (diferencia relativa en la frecuencia favorable=6.30%%, $P < .05$).

Tabla 3. Resumen del número y porcentaje de afirmaciones para percepciones de estudiantes frente a actitudes hacia valores democráticos

Afirmación	n	Frecuencia favorable		Diferencia relativa	Sig *
		Pre-Test	Post-Test		
Cuando las personas exigen sus derechos políticos y sociales.	108	105 97.20%	110 99.10%	5 1.90%	.002
Cuando hay una separación entre la iglesia y el gobierno	99	95 96.00%	101 93.50%	6 -2.50%	.057
Cuando los ricos no poseen más influencia en el gobierno * *	104	99 95.20%	106 96.40%	7 1.20%	.008
Cuando partidos políticos poseen reglas que apoyan la aparición de líderes mujeres.	103	96 93.20%	104 93.70%	8 0.50%	.410
Cuando una compañía no es dueña de todos los periódicos * *	101	93 92.10%	105 94.60%	12 2.50%	.000
Cuando se protesta pacíficamente en contra de una ley que ellos creen injusta	104	96 92.30%	108 98.20%	12 5.90%	.000
Cuando todos los canales de televisión no presentan las mismas opiniones políticas * *	103	92 89.30%	105 95.50%	13 6.20%	.000
Cuando los políticos en el poder no otorgan trabajo a familiares * *	100	73 73.00%	88 79.30%	15 6.30%	.039

Nota. * Significatividad basada en prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon ** Resultado de codificación inversa.

4.4. CAMBIOS SIGNIFICATIVOS NEGATIVOS: LA CONFIANZA EN INSTITUCIONES DEL ESTADO Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Los estudiantes muestran un significativo descenso en la confianza en las instituciones del Estado (ver Tabla 4). Sin embargo, son solo algunas de estas cuya frecuencia de confianza es impactada significativamente. En este sentido, son aquellas instituciones que han estado en el centro de los conflictos durante el estallido social las que muestran diferencias significativas: El actual gobierno (diferencia relativa=21%, $P < .01$), el poder judicial (diferencia relativa=19.3%, $P < .01$), y Carabineros de Chile (diferencia relativa=21%, $P < .01$).

Tabla 4. Resumen del número y porcentaje de afirmaciones para percepciones de estudiantes en confianza en las instituciones del estado y en los medios de comunicación

Afirmación	n	Frecuencia favorable		Diferencia relativa	Sig *
		Pre-Test	Post-Test		
Al actual gobierno	96	28 29.20%	9 8.20%	-19 -21.00%	.000
Los alcaldes	91	23 25.30%	33 30.00%	10 4.70%	.353
El poder judicial	97	39 40.20%	23 20.90%	-16 -19.30%	.002
Los carabineros	102	42 41.20%	21 19.10%	-21 -22.10%	.000
Partidos políticos	95	22 23.20%	25 22.70%	3 -0.50%	.683
Congreso Nacional	91	27 29.70%	22 20.40%	-5 -9.30%	0.83
Noticias de la televisión	96	36 36.30%	15 13.60%	-21 -22.70%	.000
Noticias del periódico	97	45 44.60%	36 33.30%	-9 -11.30%	.012
Noticias de la radio	91	51 50.00%	56 51.40%	5 1.40%	.862

Nota. * Significatividad basada en prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon.

Adicionalmente, los estudiantes muestran un descenso significativo en la confianza de algunos medios de comunicación. Como lo muestra la Tabla 4, encontramos un importante descenso en la confianza de las noticias de la televisión (diferencia relativa=21%, $P < .01$) y en las noticias del periódico (diferencia relativa=9%, $P < .01$). Interesante es recalcar que las noticias de la radio no muestran cambios significativos.

4.5. CAMBIOS SIGNIFICATIVOS NEGATIVOS: ACTITUDES HACIA UN RELATO NACIONAL

Finalmente es posible observar en la tabla 5 que la frecuencia de algunos ítems que son parte de la subescala de pertenencia a relatos nacionales muestra cambios significativos. Existe una disminución importante en torno al orgullo nacional observable en la baja significativa de ítems como el orgullo frente a lo que Chile ha logrado (diferencia relativa=24.1%, $P < .01$) y su codificación inversa (diferencia relativa=11.8%, $P < .05$). Adicionalmente se observa una reducción significativa en la pertenencia a símbolos como el himno nacional (diferencia relativa=14.1%, $P < .01$) y el reconocimiento de lazos afectivos como el amor al país (diferencia relativa=14.6%, $P < .01$). Esto es ratificado por un ítem que muestra una baja significativa en aceptar sin cuestionar las decisiones de su país (diferencia relativa=13.1%, $P < .01$).

Tabla 5. Resumen del número y porcentaje de afirmaciones para percepciones de estudiantes en actitudes hacia un relato nacional

Afirmación	n	Frecuencia favorable		Diferencia relativa	Sig *
		Pre-Test	Post-Test		
Chile debe estar orgulloso de lo que ha logrado		73 77.70%	59 53.60%	-14 -24.10%	.003
La gente debe apoyar a su país incluso cuando siente que están haciendo algo equivocado **		25 24.80%	13 11.70%	-12 -13.10%	.003
El himno Chileno es importante para mi		50 51.00%	41 36.90%	-9 -14.10%	.007
Siento un gran amor por Chile		64 66.00%	57 51.40%	-7 -14.60%	.009
La bandera de Chile es importante para mi	96	60 60.00%	56 50.50%	-4 -9.50%	.059
Chile se merece el respeto de otros países en base a lo que hemos logrado	97	76 79.20%	74 67.90%	-2 -11.30%	.131
Siempre debemos estar alertas y detener amenazas desde otros países	91	88 91.70%	94 85.50%	6 -6.20%	.225
Hay poco de que sentirse orgulloso de Chile **		27 27.80%	44 39.60%	17 11.80%	.046

Nota. * Significatividad basada en prueba no paramétrica de los rangos con signo de Wilcoxon

** Resultado de codificación inversa.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados en estudio podemos sugerir que el “Estallido Social” ocurrido durante el mes de octubre del 2019 en nuestro país posee un impacto significativo en los conceptos y actitudes ciudadanas de los estudiantes. Esto lo argumentamos basados en los cambios estadísticamente significativos observados en subescalas e ítems específicos entre el momento previo y posterior a este evento.

Un primer eje de nuestros hallazgos y análisis es la caída importante de la confianza en las instituciones y medios de comunicación. Esto es coherente con una serie de investigaciones de opinión pública que muestra fenómenos similares en la población mayor de edad de nuestro país (Centro de Estudios Públicos, 2019; Criterio Research, 2019; Ramírez et al., 2019). Adicionalmente podemos indicar que continúa con una profundización del fenómeno del debilitamiento de la confianza que ya arrastra más de 20 años (PNUD, 2017). Los actores institucionales afectados por esta disminución en la confianza son aquellos que estuvieron en el centro del conflicto y que fueron abiertamente cuestionados por aquellos que sintieron pertenencia al relato establecido durante el “estallido social” (Dittus, 2019; Folchi, 2019; Mayol, 2019).

Estos resultados nos muestran cierta complejidad en el desarrollo actual y futuro de los procesos de formación ciudadana ya que los estudiantes muestran una distancia importante con instituciones fundamentales del sistema democrático, por ejemplo, aquella instituida por el Estado para garantizar la seguridad de sus ciudadanos. Sin embargo, también plantean interesantes oportunidades ya que podríamos proponer que este aumento en la desconfianza surge justamente a partir de la aplicación de los objetivos otorgados a la formación ciudadana en nuestro país. En otras palabras, el aumento de la desconfianza en estas instituciones surge justamente a partir de estudiantes que ponen en movimiento todos aquellos conocimientos y habilidades desarrollados durante sus años escolares en torno a democracia y derechos humanos. Esto es observable al analizar que las instituciones del Estado que disminuyen significativamente su confianza entre ambos momentos sufrieron una serie de acusaciones por vulneración de DD. HH, eje central de Formación Ciudadana (Mineduc, 2016). En la misma línea, el pluralismo y diversidad de opiniones son centrales para los objetivos de aprendizaje de distintas asignaturas (Solorzano, 2019). En este sentido, la discusión y evaluación de la neutralidad de los medios de comunicación y sus decisiones editoriales durante el desarrollo de los eventos debería asumirse como producto normal de procesos de formación ciudadana. Podemos indicar que lo que sucede o deja de suceder en la escuela viene a ser central para comprender la forma en que funcionan los conceptos, habilidades y actitudes en el área y las nuevas generaciones.

Una segunda línea de nuestro análisis tiene que ver con la significativa disminución en la pertenencia a cierto relato nacional por parte de nuestros estudiantes. Mucho de los indicadores pasan a ser aceptados por solo una parte de ellos. En este sentido disminuye la pertenencia a un relato que subraya orgullo por las acciones desarrolladas como país y sus símbolos. Esto se ve acompañado por un aumento de la percepción crítica frente a narrativas que llaman a un accionar acrítico basado en la pertenencia nacional. En este sentido se hace necesario pensar la forma en que el relato nacional está siendo lo suficientemente abierto para ser entendido como propio por los actuales estudiantes, no solamente en Chile, sino que alrededor del planeta (Schulz, 2019). Si partimos de la idea de que cualquier relato nacional no es natural, sino que proviene de un carácter social e históricamente construido e imaginado (Anderson, 1993) podemos plantear que estas nuevas generaciones necesitan de espacios para (re)construir tal relato dada sus propias lecturas del tiempo y espacio que viven. En este sentido, los sistemas educativos formales pueden ser un espacio de apoyo y plataforma para desarrollar un relato nacional que los haga sentir más incluidos (o discutir si es que necesitan de uno).

Finalmente, no todos los indicadores muestran bajas significativas. Otros espacios tienden a aumentar y solidificarse como nuevos principios en la forma en que se entiende

la democracia y la participación política. En este sentido podemos observar que valores democráticos vinculados con la participación se ven fortalecidos. Esto es coincidente con otros estudios y encuestas que a partir del estallido social muestran un aumento en la legitimación de la democracia previamente a este evento sociopolítico (PNUD, 2019). Tal como lo plantea PNUD (2015), las nuevas generaciones se muestran más cercanas a relatos democráticos y nuevos procesos de politización. Sin embargo, se muestran en formas alternativas que de cierta forma disputan el relato sobre lo que constituye la participación política y la definición de lo que entienden por política. Como plantea Ranciè (1996) podemos observar que surgen procesos “controversiales”, en el sentido que disputan formas particulares de definir lo que constituye lo político.

Tal como muestran otros estudios en el ámbito de juventudes y participación política, surgen ciertos eventos que gatillan procesos de disputa del relato y se constituyen como matrices para significar y representar lo político de una forma distinta (Ganter, 2016; Santibáñez-Rodríguez & Ganter, 2016; Zarzuri, Aguilera, & Contreras, 2007; Zarzuri & Ganter, 2002). Dado lo anterior, se hace necesario analizar como los espacios educativos formales como son los establecimientos educacionales se transforman en espacios en donde se comprende que los procesos de formación ciudadana deben comprender el carácter interpretativo-hermenéutico de como los jóvenes construyen sus ideas en torno a la política y la democracia. En este sentido los jóvenes tienen roles reproductivos de imaginarios institucionales, pero adicionalmente productivos, al hacer sentido de eventos sociopolíticos de una forma en la cual desarrollan nuevos imaginarios e ideas. El rol de los establecimientos educacionales para el trabajo con ellos debe ser imitando tal lógica. Una aproximación a la Formación Ciudadana post-estallido social debe ser capaz de desarrollar acciones para el logro de habilidades y actitudes democráticas, pero al mismo tiempo construir espacios para que estudiantes formulen y evalúen esas nuevas formas que surgen de su lectura de los eventos sociales, políticos o culturales que surgen a nivel nacional y global.

6. IMPLICANCIAS Y LIMITACIONES

El abordaje de la realidad social es complejo y por lo tanto todo estudio que se plantea comprenderla posee una serie de limitaciones que deben ser subrayadas sobre todo como un llamado a futuras acciones de aquellos que buscan construir conocimiento en el área. Una de las limitaciones del estudio es su carácter de caso, ya que supone que sus resultados no pueden ser generalizados la población total que busca comprender (jóvenes en sistemas de educación formal en Chile). Una segunda limitación que debe llamar la atención tiene que ver con su carácter cuasiexperimental al ser de un grupo. En este sentido podemos plantear que los cambios significativos observados pueden estar dados por una serie de variables que son difíciles de ser aisladas para definir su impacto en el objeto de estudio. La respuesta a esto es compleja, dado el alcance y carácter del evento que se busca a estudiar deja poco espacio para encontrar grupos “de control”. En este sentido grupos basados en sus construcciones conceptuales/actitudinales en torno a la democracia previa al estallido social o basado en sus niveles de participación en el evento, pueden ayudar a comprender variables adicionales.

El carácter de la investigación desarrollada plantea implicancias para futuros estudios que decidan seguir explorando la lógica en que eventos sociopolíticos se desarrollan con

la juventud y la formación ciudadana. En este sentido, el estudio busca abrir una discusión en torno al rol del fenómeno más que plantear respuestas absolutas. Este estudio cuasi experimental desarrollado en un caso plantea la necesidad de continuar profundizando los hallazgos en donde sea posible incorporar las imágenes de estudiantes de otros contextos espaciales, culturales, sociales y económicos. Adicionalmente se hace necesario enriquecer los hallazgos mediante estudios longitudinales que se planteen la necesidad comprender como estas imágenes obtenidas en un contexto inmediatamente previo y otro posterior al “Estallido Social” van siendo modificadas por la emergencia de nuevos escenarios a nivel nacional y global como por ejemplo el contexto de pandemia.

La necesidad de incrementar y discutir el alcance de estos hallazgos no solo debe ser evaluado a partir de aumento número de casos, sino que también en la profundidad con la cual nos acercamos a las representaciones e imaginarios sociopolíticos desarrollados por la juventud en contextos de sistemas educativos. Por lo tanto, los hallazgos propuestos por el presente estudio de carácter exploratorio implican un llamado a abordajes que sean capaces de comprender de forma cualitativa la producción de sentido político por parte de los jóvenes. En este sentido planteamos que se necesita de abordajes que vayan reconstruyendo desde un punto de vista sociohistórico la forma en que las biografías e historias de vida de jóvenes durante el proceso analizado se van conectando con procesos como la desconfianza en las instituciones y la valoración de la democracia en sentidos más amplios que el formal/tradicional. Este elemento es fundamental considerando que los jóvenes han mostrado una capacidad de representación/imaginación que implica enriquecer perspectivas positivas que evalúan su experiencia/percepción política a partir de una norma particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amadeo, J. A. (1999). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el surgimiento y difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BBC. (2019). Protestas en Chile: la histórica marcha de más de un millón de personas que tomó las calles de Santiago. BBC News Mundo.
- Bellei, C., Cabalin, C. & Orellana, V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education*, 39(3), 426-440.
- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 141-153.
- _____. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63-79.
- Blanco, L. (2019). ‘Un violador en tu camino’, la canción feminista de Las Tesis que atraviesa América. El Mundo.
- Bourdieu, P. (1993). Youth is just a word. *Sociology in question*, 94-102.
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (2015). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin,
- Cárdenas Neira, C. (2014). Representación de la acción política de los estudiantes chilenos: movilización de significados en redes sociales. *Última década*, 22(40), 57-84.

- Centro de Estudios Públicos. (2019). Encuesta CEP. Estudio Nacional de Opinión Pública N° 84.
- Cox, C. & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*, 283-319.
- Criteria Research. (2019). *Agenda Ciudadana: Agenda Ciudadana diciembre 2019*. Santiago de Chile: Criteria.
- DEG (2016). Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana. Santiago: Ministerio de Educación.
- Dittus, R. (2019). Las paredes hablan en Chile: crisis social, grafiti y arte callejero. *Revista Chilena de Semiótica* (12), 198-214.
- Folchi, M. (2019). *Chile despertó: Lecturas desde la Historia del estallido social de octubre*. Santiago: Universidad de Chile.
- Fuentes, A. (2019). El clamor de las inequidades: Estallido social y salud en Chile. *Revista Chilena de Salud Pública*, 23(2), 93-94.
- Ganter, R. (2016). Signos de cambio en los repertorios de protesta callejera juvenil en el marco del movimiento estudiantil del 2011, Concepción-Chile. *Contested cities*, 4(5), 1-13.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía, Una breve historia*. Madrid: Alianza.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Mayol, A. (2019). *Big bang. Estallido social 2019: Modelo derrumbado-sociedad rota-política inútil*. Editorial Catalonia.
- McGuigan, F. J. (1996). *Psicología experimental: Métodos de Investigación*. Prentice Hall Hispanoamericana, SA.
- Mineduc. (2016). Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Muñoz, V. (2011). Juventud y política en Chile: Hacia un enfoque generacional. *Última década*, 19(35), 113-141.
- Peña, C. (2020). *Pensar el malestar: La crisis de octubre y la cuestión constitucional*. Santiago de Chile: TAURUS.
- Pizarro Hofer, R. (2020). Chile: rebelión contra el Estado subsidiario. *El Trimestre Económico*, 87(346).
- PNUD. (2015). Desarrollo Humano en Chile: Los tiempos de la politización. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- _____. (2017). Chile en 20 años: un recorrido a través de los Informes de Desarrollo Humano. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- _____. (2019). Diez años de auditoría a la Democracia: Antes del estallido. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Ramírez, C., Yáñez-Urbina, C. & Salinas, I. (2019). Chile, la democracia se acabó: crisis institucional en el 18-O chileno. RE-PRESENTACIONES. *Investigación en Comunicación*, 12(Segundo semestre), 6-28.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y Filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión Argentina.
- Reyes, V. (2019). Ministro de Economía por alza del Metro: Quien madrugue puede ser ayudado por una tarifa más baja. BioBioChile.
- Santibáñez-Rodríguez, P. & Ganter, R. (2016). Representaciones sociales de lo político: Convergencias y divergencias del relato generacional en el gran Concepción. *Última década*, 24, 39-70.
- Schulz, W. (2019). Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes Among Lower-Secondary Students in 24 Countries: Results From ICCS 2016. In *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 1-44): IGI Global.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

- Sibberns, H. (2004). *IEA Civic Education Study Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Solorzano, P. (2019). Una experiencia de asesoría en la instalación de los planes de formación ciudadana (Ley 20.911) en establecimientos de dependencia municipal de la Región Metropolitana de Chile. *Foro Educacional*, 32, 53-66.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. A. (1999). *The IEA Civic Education Study: Expectations and Achievements of Students in Thirty Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Urrejola, J. (26.02.2020). Chile: el estallido social se toma el Festival de Viña del Mar. *Deutsche Welle*.
- Valenzuela, I. (2019). “Estallido Social” y Teoría Social: Aportes a la reconceptualización entre mercado y sociedad. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(43).
- Zarzuri, R. Aguilera, O. & Contreras, T. (2007). Transformaciones en la participación juvenil y en la construcción de ciudadanía. *Observatorio de Juventud*, 69-76.
- Zarzuri, R. & Ganter, R. (2002). *Culturas juveniles, narrativas minoritarias y estéticas del descontento*. Santiago: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS

VOLUMEN L, Nº 1, 2024

Información básica

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS es una revista científica inter-transdisciplinaria en Ciencias de la Educación, que acoge artículos de investigación y revisión en las áreas de epistemología, gestión educacional, políticas educativas, didácticas generales y específicas, psicología y sociología de la educación.

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS es publicada desde el año 1976 por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.

La revista recibe sólo trabajos inéditos y que no hayan sido enviados simultáneamente para su publicación en otra revista. Se publican dos números por año, julio y diciembre respectivamente.

Además se publica un Número Especial.

Indizada en

- Academic One File
- CLASE
- Dialnet
- Directory of Open Access Scholarly Journals in Education
- DOAJ
- EBSCO
- Educator's Reference Complete
- Equipu
- Google Académico
- Latindex (Directorio y Catálogo)
- Informe (revistas en español)
- Infotrac Custom
- International bibliography of book reviews: IBR
- International bibliography of periodical literature: IBZ
- Revistas Científicas de América Latina y el Caribe - Redalyc
- Revistas Electrónicas UACh
- Scientific Electronic Library Online - Scielo
- Scopus

Representante legal

Hans Richter. Universidad Austral de Chile.

Editor jefe

Javier Vega. Universidad Austral de Chile.

Editores asociados

Claudia Contreras Contreras. Universidad Austral de Chile.
Edith Andrade Díaz. Universidad Austral de Chile.
Alberto Galaz Ruiz. Universidad Austral de Chile.
Ivan Oliva Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Marcelo Arancibia Herrera. Universidad Austral de Chile.
Otto Lührs Middleton. Universidad Austral de Chile.
Marta Silva Fernández. Universidad Austral de Chile.
Pamela Tejada Cerda. Universidad Austral de Chile
Sergio Toro Arévalo. Universidad de Santiago de Chile.
Paulina Larrosa López. Universidad Austral de Chile.
Claudia Quintana Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Susan Sanhueza Henríquez. Universidad de Chile.
Paulo Carlos Lopez-Lopez. Universidade de Santiago de Compostela.
Angel Torres Toukoumidis. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
José Juncosa Blasco. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Comité Científico

Alberto Moreno Doña. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
Alfredo Pena-Vega. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.
Ana Teresa Molina Álvarez. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Antonio Elizalde Hevia. Universidad Bolivariana. Chile.
Carlos Calvo Muñoz. Universidad de La Serena. Chile.
Carmen Trigueros Cervantes. Universidad de Granada. España.
Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile. Chile.
Enrique Rivera García. Universidad de Granada. España.
Ernesto Edelberto Hernández. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Javier Valenciano Valcárcel. Universidad de Castilla La Mancha. España.
José Devís Devís. Universidad de Valencia. España.
José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Chile.
Juan Carlos Miranda Castillo. Universidad Austral de Chile. Chile.
Juan Eduardo García Huidobro. Universidad Alberto Hurtado. Chile.
Juan Mari Lois. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.
Luis Flores González. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Universidad del Cauca. Colombia.
Manfred Max-Neef. Universidad Austral de Chile. Chile.
Manuel Sergio Viera e Cunha. Instituto Piaget Lisboa. Portugal.
Marcelo Arnold Cathalifaud. Universidad de Chile. Chile.
Morena Cuconato. Università di Bologna. Italia
Nolfa Ibáñez Salgado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.
Sebastián Donoso Díaz. Universidad de Talca. Chile.
Silvia López de Maturana Luna. Universidad de La Serena. Chile.
Sonia Osses Bustingorry. Universidad de La Frontera. Chile.
Walter Molina Chávez. Universidad de Magallanes. Chile.

Gestor de tecnologías de información

Italo Costa Roldán

Secretaria

Carolina Schick Carrillo

Revisión de traducciones

Claudia Herrera Martínez (inglés)

Vera Lucia Gonçalves (portugués)

Producción editorial

- **Gestión, Difusión y Corrección de pruebas.**

Pedro Ignacio Tapia León

Oficina de publicaciones

Universidad Austral de Chile

Instrucciones a los autores (as)

Forma y preparación de los manuscritos

Consideraciones generales:

- Cada artículo debe ser enviado en formato Word Office 97-2003 (.doc), tamaño carta, en sistema operativo Windows.
- El tipo de fuente para la totalidad del documento debe ser Times New Roman, tamaño 12, empleando interlineado simple y margen estándar.
- En la primera línea debe figurar el título del trabajo en castellano, inglés y portugués.
- Los títulos de los artículos deben ser registrados en minúsculas, siguiendo los estándares y reglas ortográficas del idioma correspondiente.
- En caso que el trabajo haya sido auspiciado o financiado por alguna institución debe ser simbolizado en el título en castellano por medio de un asterisco (*) y luego especificado como nota al pie de página.
- Cada resumen no debe superar las 150 palabras y debe incluir los tres idiomas antes mencionados.
- Posterior a cada resumen se deben incluir tres a cinco palabras clave.
- Cada artículo no debe superar las 10.000 palabras ni contener menos de 4.000, incluyendo título, resúmenes, descriptores y referencias bibliográficas.
- El documento que contenga el artículo debe estar completamente anonimizado, tanto en el nombre del archivo como en el cuerpo del texto, de forma que no aparezca identificación de autores(as).
- Toda la información debe estar contenida en el cuerpo del texto, es decir, no se incluirán anexos posteriores a las referencias bibliográficas.
- Cada trabajo debe incluir un documento externo, en el mismo formato que el artículo en cuanto a sistema operativo y detalles formales, en el que se especifique como ficha de identificación los siguientes datos: nombre y apellidos de cada autor(a), títulos y universidades en las que se obtuvieron, institución donde actualmente desarrolla su carrera académica, correo electrónico y teléfono.

Consideraciones referidas al texto

- Si el artículo está dividido en secciones o apartados, los títulos deberán ir en mayúscula e irán precedidos por la numeración decimal, comenzando por 1., siguiendo por 1.1 o 2, según corresponda.
- En la línea que da inicio a un nuevo párrafo se utilizará una sangría de cinco espacios en el margen izquierdo. Un párrafo que va a continuación de un título o un subtítulo no lleva sangría en su primera línea.
- Las notas a pie de página deben emplear fuente Times New Roman tamaño 9. Serán utilizadas, preferentemente, para efectuar comentarios o agregar información que permitan ampliar la perspectiva de lo referido en el cuerpo del artículo. No hay límite de notas a pie de página, siempre que cumplan con lo señalado.
- Las tablas y gráficos deben estar incluidos en el cuerpo o desarrollo del artículo. Deben además contener su título y numeración decimal respectiva.
- En el caso de adjuntar imágenes, estas deben poseer una alta resolución y estar en formato .jpg, .tiff, .png y/o .gif.

Consideraciones referidas a la citación

Todas las fuentes que sean citadas en los artículos o a su vez mencionadas en el cuerpo del texto, deberán estar claramente identificadas siguiendo las normas otorgadas por la American Psychological Association (APA).

- Para las citas no textuales o de referencia general, se indicará entre paréntesis el apellido del autor(a) y el año.
- Si se trata de una fuente con dos autores(as) se mencionarán ambos(as) autores(as) seguidos de una coma y el año entre paréntesis.
- Si las fuentes contienen de tres a cinco autores(as) la primera vez que se citen se deben mencionar todos los apellidos seguidos de una coma y el año. Posteriormente se citará solo el primer apellido y se agregará “et al.”.
- En el caso de una fuente con más de seis autores(as) se mencionará el primer autor(a) seguido de la abreviación “et al.”.
- Si la cita procede de una fuente indirecta se indicará entre paréntesis el documento citado, año, dos puntos y página de la obra desde la que se obtuvo.
- Las citas textuales (en las cuales no se utilizará la letra cursiva, salvo que esta se encuentre en el texto original) serán presentadas de la siguiente manera: cuando las citas no sobrepasen las cuatro líneas irán entrecomilladas e incorporadas en el párrafo. Las citas de más de cuatro líneas irán en párrafo aparte y exclusivo, sangrado a 10 espacios y sin comillas. Al final de cada tipo de cita se indicará entre paréntesis el apellido, el año y la página.
- Solo si las o los autores(as) y el año han sido precisados claramente antes de introducir la cita, entonces se señalará exclusivamente el número de la página. En el caso de que la cita proceda de Internet a continuación del apellido se escribirá “en línea” (la dirección electrónica específica será señalada dentro del listado de obras citadas).
- El apego de la cita al texto original será pleno, reproduciéndose incluso las singularidades expresivas que pueda contener aquél, en cuyo caso, junto a la palabra o expresión que corresponda, se escribirá entre paréntesis *sic*.
- En caso de numeración de citas deberá emplearse un patrón cronológico.
- La exclusión u omisión de alguna parte del texto original (ya sea de una o más palabras) será advertida en la cita poniendo entre corchetes tres puntos suspensivos en el sitio en que corresponda. Asimismo, serán puestas entre corchetes palabras o expresiones que, no hallándose en el texto original, resulta necesario introducir ya sea para facilitar la fluidez de la lectura o bien para contextualizar una expresión o un contenido que podría resultar equívoco.

Referencias bibliográficas

- Al final del documento se presentará un listado con todas las obras citadas bajo el título Referencias Bibliográficas.
- En las referencias deberá incluirse solo aquella bibliografía citada en el cuerpo del texto.
- Cuando se cita una obra editada en una lengua extranjera, se conservan en el idioma original tanto el nombre del autor o autora, título y editorial.
- Tratándose de capítulos de libros deberá emplearse “En/”In” y “2da Ed. / 2nd Ed.” según el idioma respectivo.
- Cada referencia se ordenará alfabéticamente según el primer apellido del autor o autora principal citado(a). Si en el artículo se han citado dos o más obras de un mismo autor o autora, estas se ordenarán cronológicamente poniendo en primer lugar la más reciente (y escribiendo el apellido solo en esta, en las demás entradas se realizará una línea). Si coincide el año de edición, se diferenciarán agregando una letra después de este (a, b, c).

Las Referencias Bibliográficas se elaborarán de acuerdo a las siguientes indicaciones:

Libro completo de un solo autor o autora:

- Apellido en minúscula, coma, inicial del primer nombre, punto, año de edición entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, ciudad de publicación, dos puntos, editorial, punto.

Ejemplo: García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

Libro completo de varios(as) autores(as):

- Se indicarán todos los autores siguiendo el orden anterior. Entre el penúltimo y último autor/a (o entre el primero y el segundo, si son dos) se escribirá una “y” (&, en inglés).

Ejemplo: Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

Libro de autores(as) corporativos:

- Nombre de la institución y organismo, año de publicación entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, ciudad de publicación, dos puntos, editorial, punto.

Ejemplo: American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (2nd Ed.). Washington: APA.

Capítulo de libro:

- Se indica autor(a), siguiendo el orden anterior. Después del año se indicará el nombre del capítulo (sin comillas ni cursiva). A continuación y tras un punto, se escribirá “En” agregando la inicial y el apellido (este último en minúscula) del editor(a) o compilador(a) del libro (Ed.). Después de una coma se escribirá en cursiva el título del libro agregando entre paréntesis la página inicial y final del capítulo (ambas unidas por un guion). Finalmente se indica ciudad seguido de dos puntos y editorial.

Ejemplo:

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm (Ed.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Barcelona: Paidós.

Artículo de revista:

- Se debe indicar apellido, letra inicial del nombre, punto, año de aparición de la revista entre paréntesis, punto. A continuación se indicará el título del artículo (sin comillas ni cursiva), punto, nombre de la revista en cursiva. Después de una coma se señalará el volumen y el número de la revista entre paréntesis. Tras otra coma, la página inicial y final del artículo unidas por un guion.

Ejemplo: Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.35 (1), 221-238.

- Cabe señalar que todo artículo que cuente con DOI (Digital Object Identifier System) debe estar especificado al final de la referencia.

Documentos electrónicos

Para todo documento que se encuentre en línea se debe proceder del mismo modo señalado anteriormente incorporando al final de cada referencia tanto la fecha de consulta como la dirección electrónica del documento.

Ejemplo: Ambrosy, I. (2012) Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos?. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.38 (2) 277-285. Recuperado el 30 de marzo de 2015 desde <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art17.pdf>

Compromiso de Originalidad y Cesión de Derechos de Difusión

Para iniciar el proceso de envío y posterior evaluación de cada artículo, se solicita a cada autor(a) adjuntar una carta de compromiso con la originalidad de la contribución, cumplimiento de las normas editoriales y de cesión de derechos de difusión. **La carta tipo o modelo puede ser descargada en este sitio web.**

Proceso editorial

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS recibe cada artículo en el formato anteriormente señalado. El no cumplimiento de las consideraciones generales y las referidas al texto involucra automáticamente el rechazo de la contribución. Sin embargo, se otorgará una oportunidad de subsanar los errores cometidos. Por tanto, en el caso de que en una segunda oportunidad el texto mantenga errores vinculados a esta normativa, el artículo quedará rechazado de forma definitiva.

Al momento de recepción e inclusión del artículo en el proceso evaluativo, se enviará acuse de recibo del artículo por la misma vía de ingreso (correo electrónico). Además, en caso de aceptación o rechazo se enviarán las cartas correspondientes a cada autor o autora notificando la decisión del comité evaluador.

Envío de contribuciones

Revista Estudios Pedagógicos

Email

eped@uach.cl

Fono Revista: 56 63 2221262

Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Valdivia

**Región de los Ríos
Chile**

Basic Information

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS is an inter-transdisciplinary scientific journal in Educational Sciences which takes research papers and reviews in the epistemological field, educational management, educational policies, specific and general didactics, educational psychology and sociology.

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS has been published since 1976 by the Philosophy and Humanities Faculty from Universidad Austral de Chile.

The journal only accepts unreleased papers which have not been sent to any other journal for publication. Two issues are published every year in July and December; also a special issue is released every year.

Indexation

The articles published in **ESTUDIOS PEDAGÓGICOS** are indexed according to:

- Academic One File
- CLASE
- Dialnet
- Directory of Open Access Scholarly Journals in Education
- DOAJ
- EBSCO
- Educator's Reference Complete
- Equipu
- Google Académico
- Latindex (Directorio y Catálogo)
- Informe (revistas en español)
- Infotrac Custom
- International bibliography of book reviews: IBR
- International bibliography of periodical literature: IBZ
- Revistas Científicas de América Latina y el Caribe - Redalyc
- Revistas Electrónicas UACH
- Scientific Electronic Library Online - Scielo
- Scopus

Legal representative

Hans Richter. Universidad Austral de Chile.

Main editor

Javier Vega. Universidad Austral de Chile.

Associated editors

Claudia Contreras Contreras. Universidad Austral de Chile.
Edith Andrade Díaz. Universidad Austral de Chile.
Alberto Galaz Ruiz. Universidad Austral de Chile.
Ivan Oliva Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Marcelo Arancibia Herrera. Universidad Austral de Chile.
Otto Lührs Middleton. Universidad Austral de Chile.
Marta Silva Fernández. Universidad Austral de Chile.
Pamela Tejada Cerda. Universidad Austral de Chile
Sergio Toro Arévalo. Universidad de Santiago de Chile.
Paulina Larrosa López. Universidad Austral de Chile.
Claudia Quintana Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Susan Sanhueza Henríquez. Universidad de Chile.
Paulo Carlos Lopez-Lopez. Universidade de Santiago de Compostela.
Angel Torres Toukoumidis. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
José Juncosa Blasco. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Scientific committee

Alberto Moreno Doña. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile
Alfredo Pena-Vega. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.
Ana Teresa Molina Álvarez. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Antonio Elizalde Hevia. Universidad Bolivariana. Chile.
Carlos Calvo Muñoz. Universidad de La Serena. Chile.
Carmen Trigueros Cervantes. Universidad de Granada. España.
Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile.
Enrique Rivera García. Universidad de Granada. España.
Ernesto Edelberto Hernández. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Javier Valenciano Valcárcel. Universidad de Castilla La Mancha. España.
José Devís Devís. Universidad de Valencia. España.
José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Chile.
Juan Carlos Miranda Castillo. Universidad Austral de Chile. Chile.
Juan Eduardo García Huidobro. Universidad Alberto Hurtado. Chile.
Juan Mari Lois. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.
Luis Flores González. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Universidad del Cauca. Colombia.
Manfred Max-Neef. Universidad Austral de Chile. Chile.
Manuel Sergio Viera e Cunha. Instituto Piaget Lisboa. Portugal.
Marcelo Arnold Cathalifaud. Universidad de Chile. Chile.
Morena Cuconato. Università di Bologna. Italia
Nolfa Ibáñez Salgado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.
Sebastián Donoso Díaz. Universidad de Talca. Chile.
Silvia López de Maturana Luna. Universidad de La Serena. Chile.
Sonia Osses Bustingorry. Universidad de La Frontera. Chile.
Walter Molina Chávez. Universidad de Magallanes. Chile.

Secretary

Carolina Schick Carrillo

Revision of translations

Claudia Herrera Martínez

IT

Italo Costa Roldán

Editors

- **Management, Dissemination and Proofreading**

Pedro Ignacio Tapia León

Publishing Department

Universidad Austral de Chile

Directions to authors

Structure and preparation for manuscript submission

General aspects:

- Every article must be sent respecting the following format: Word Office 97-2003 (.doc), letter size, for Windows O.S.
- Font format must be Times New Roman 12 for the entire document. Simple line spacing and standard indentation must also be applied.
- First line must present the Title of the paper in Spanish, English, and Portuguese.
- Titles must be written in lower case, following the corresponding language rules for writing and punctuation.
- In case the research has been sponsored or funded by any institution, this must be signed by the inclusion of an asterisk (*) at the end of the title in Spanish and then specified in a footnote.
- Abstracts cannot exceed 150 words and must be presented in Spanish, English and Portuguese.
- Following every abstract three to five key concepts must be included.
- Papers must not exceed 10.000 words or, on the contrary, contain less than 4.000 words. Including title, abstracts, descriptors and bibliographic references.
- The file including the paper must be completely anonymized in the title of the file or the body in order to avoid any author(s) identification.
- The entire information must be contained in the body of the paper, no later attachments after the bibliographic references.
- Every paper must include an external document, with the same formatting rules of the paper where an identification form includes: Names and last-name of every author(s), degrees and the institutions where these were obtained, authors' current working institution, email and telephone.

Considerations related to the text.

- In case the article is divided into sections, titles must be written in capital letter beginning with number 1 and followed by 1.1 or 2, as needed.
- The first line in a new paragraph will have a left indentation of 5 blank spaces. A paragraph located right after a title or subtitle will not contain indentation in the first line.
- Footnotes will use the font Times New Roman size 9. These will be used, preferably, to make comments, add information, or explain deeply any aspect mentioned in the article's body. There is no limit in the number of footnotes, as long as all above mentioned specifications are respected.
- Tables and charts must be included in the paper corpus or development. All must contain the corresponding title and numbering.
- In case of using images, these will have the following formats: high resolution .jpg, .tiff, .png and/or .gif.

Considerations related to quotes

All the sources quoted within the papers or mentioned in the body of the text must be clearly identified following the quotation norms established by the American Psychological Association (APA).

- For non-literal or general references, the last name of the author and the year of publication will be shown between brackets.
- If it is a source with two authors both of them will be mentioned followed by a comma and the year of publication between brackets.
- In sources with three to five authors, the first time the source is quoted all the last-names must be mentioned followed by a comma and the corresponding year. From then on, only the first last-name will be mentioned followed by the abridging “et al.”.
- In case the source quoted includes more than six authors only the first one will be mentioned followed by the abridging “et al.”
- If the reference comes from an indirect source, it will be included the quoted document, year, colon, and the page number of the corresponding document between brackets.
- Literal quotes (in which no italics will be used unless if in the original text are) will be presented as follow: when quotes do not exceed four lines will be presented between quotation marks and included within the paragraph. Quotations which exceed four lines will be incorporated in a separated and exclusive paragraph, with an indentation of 10 blank spaces and without quotation marks. At the end of both types of quotations the last-name, year of publication and the corresponding page number of the source will be included between brackets.
- Only when the author(s) and the year have been clearly presented before including the quote, then only the page number will be included. In case the quote comes from an internet source, following the last-name the expression “on line” will be added (the specific internet address will be presented in the list of references).
- The fidelity of the quote to the original text will be complete, reproducing even expressive singularities in it, in which case following the corresponding expression the Word *sic* will be written between brackets.
- In case of numbering the quotations a chronological pattern must be used.
- The exclusion or omission of any part of the original text (one or more words) must be noted in the quotation with the sign [...] where it belongs. At the same time, square brackets will be used when adding words which are not part of the original text but which result necessary to incorporate in order to provide more fluency when reading, or for contextualizing an expression or any information which might be confused.

Bibliographic References

- At the end of the document a list with all the works cited must be presented under the title Referencias Bibliográficas.
- The reference list must include only bibliographic works quoted or mentioned within the body of the text.
- When quoting a work published in a foreign language the original name of the author(s), title, and publishing house are kept.
- When referencing a book chapter authors must use “En/”In” and “2da Ed. / 2nd Ed.” According to the corresponding language.
- References must be ordered alphabetically according to the authors’ last-name or the main author quoted. When two or more works of a same author are quoted, the order will be chronological beginning with the latest one and writing the authors’ name only in this case (the following ones will be preceded by a line). If references of the same author have the same year of publication the difference will be given by the use of letters afterwards (a,b,c,)

Bibliographic references must respect the following guidelines:

Complete book by one author:

- Last-name in lower case, comma, first name initial, dot, publication year between brackets, dot, book title in italics, dot, city of publication, colon, publishing house, dot.

Example: García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

Complete book from several authors

- Following the above mentioned order, all authors will be mentioned. Between the penultimate and the last author (or between the first and the second one, if there are only two) “&” will be written.

Example: Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

Book by corporate author(s):

- Name of the institution and organism, year of publication between brackets, dot, book title in italics, dot, city of publication, colon, publishing house, dot.

Example: American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (2nd Ed.). Washington: APA.

Chapter in a book

- The name of the author will be shown (following the above mentioned order). Afterwards, the year must be included and then the name of the chapter (no inverted commas and no italics). After the name of the chapter and following a stop, “In” will be written, including the initial of the first name and then the last name (in lower case letter) of the editor or compiler. After a comma, the title of the book will be written in italics, and the starting and ending page numbers for the chapter will be written between brackets (with a hyphen between the numbers). For example:

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. In M. Elkaim (Ed.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Barcelona: Paidós.

Article in a journal

- The name of the article will be written (no inverted commas and no italics) after the year it was published in. Following a stop, the name of the journal will be written in italics. The volume of the journal will be shown between commas, then the number of the journal and after another comma, the first and last page of the article (separated by a hyphen).

For example:

Villalta, M. (2009). Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, vol.35, n.1, 221-238.

- It is necessary to note that any article with DOI (Digital Object Identifier System) must specify its information at the end of the reference.

Electronic Documents

- Any document online must be referenced as it has been explained previously adding at the end of every reference the specific date of retrieval as well as de electronic address of the document.

Example: Ambrosy, I. (2012) Teoría Queer: ¿Cambio de paradigma, nuevas metodologías para la investigación social o promoción de niveles de vida más dignos?. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.38 (2) 277-285. Retrieved on March 30th, 2015 from <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art17.pdf>

Originality commitment and Cession of rights for publicity

To start the application and pater evaluation of each paper, every author must attach a letter of commitment related to the originality of the contribution, the fulfillment of publishing norms and the cession of publicity rights. **The letter format can be downloaded from this website.**

Publishing Process

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS will receive papers following the format previously mentioned. Not fulfilling general considerations automatically implies the rejection of the contribution. Nonetheless, there will be chance to change mistakes committed. Thus, in case the document still presents mistakes in its second version submitted, the article will be rejected definitely.

When receiving and including articles for evaluation an immediate response will be sent via email. In case of approval or rejection the corresponding letters will be sent to the authors notifying the committee's decision.

Submit articles

Revista Estudios Pedagógicos

Email

eped@uach.cl

Telephone: 56 63 2221262

Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Valdivia

Región de los Ríos

Chile

Informação básica

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS é uma revista científica intertransdisciplinar em Ciência da Educação que aceita artigos de pesquisa e revisão nas áreas de epistemologia, gestão e política educacional, didática geral e específica, psicologia e sociologia da educação.

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS, editada desde 1976 pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidad Austral de Chile, aceita apenas trabalhos inéditos que não tenham sido enviados simultaneamente para serem avaliados por outro periódico. A Revista é publicada semestralmente, em julho e dezembro. Também se publica um Número Especial.

Indexação

- Academic One File
- CLASE
- Dialnet
- Directory of Open Access Scholarly Journals in Education
- DOAJ
- EBSCO
- Educator's Reference Complete
- Equipu
- Google Académico
- Latindex (Directorio y Catálogo)
- Informe (revistas en español)
- Infotrac Custom
- International bibliography of book reviews: IBR
- International bibliography of periodical literature: IBZ
- Revistas Científicas de América Latina y el Caribe - Redalyc
- Revistas Electrónicas UACH
- Scientific Electronic Library Online - Scielo
- Scopus

Representante legal

Hans Richter. Universidad Austral de Chile.

Editor chefe

Javier Vega. Universidad Austral de Chile.

Editores asociados

Claudia Contreras Contreras. Universidad Austral de Chile.
Edith Andrade Díaz. Universidad Austral de Chile.
Alberto Galaz Ruiz. Universidad Austral de Chile.
Ivan Oliva Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Marcelo Arancibia Herrera. Universidad Austral de Chile.
Otto Lührs Middleton. Universidad Austral de Chile.
Marta Silva Fernández. Universidad Austral de Chile.
Pamela Tejeda Cerda. Universidad Austral de Chile
Sergio Toro Arévalo. Universidad de Santiago de Chile.
Paulina Larrosa López. Universidad Austral de Chile.
Claudia Quintana Figueroa. Universidad Austral de Chile.
Susan Sanhueza Henríquez. Universidad de Chile.
Paulo Carlos Lopez-Lopez. Universidade de Santiago de Compostela.
Angel Torres Toukoumidis. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
José Juncosa Blasco. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.

Comité Científico

Alberto Moreno Doña. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile
Alfredo Pena-Vega. École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Francia.
Ana Teresa Molina Álvarez. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Antonio Elizalde Hevia. Universidad Bolivariana. Chile.
Carlos Calvo Muñoz. Universidad de La Serena. Chile.
Carmen Trigueros Cervantes. Universidad de Granada. España.
Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile.
Enrique Rivera García. Universidad de Granada. España.
Ernesto Edelberto Hernández. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.
Javier Valenciano Valcárcel. Universidad de Castilla La Mancha. España.
José Devís Devís. Universidad de Valencia. España.
José Joaquín Brunner. Universidad Diego Portales. Chile.
Juan Carlos Miranda Castillo. Universidad Austral de Chile. Chile.
Juan Eduardo García Huidobro. Universidad Alberto Hurtado. Chile.
Juan Mari Lois. Universidad Mayor de San Simón. Bolivia.
Luis Flores González. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
Luis Guillermo Jaramillo Echeverri. Universidad del Cauca. Colombia.
Manfred Max-Neef. Universidad Austral de Chile. Chile.
Manuel Sergio Viera e Cunha. Instituto Piaget Lisboa. Portugal.
Marcelo Arnold Cathalifaud. Universidad de Chile. Chile.
Morena Cuconato. Università di Bologna. Italia
Nolfa Ibáñez Salgado. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile.
Sebastián Donoso Díaz. Universidad de Talca. Chile.
Silvia López de Maturana Luna. Universidad de La Serena. Chile.
Sonia Osses Bustingorry. Universidad de La Frontera. Chile.
Walter Molina Chávez. Universidad de Magallanes. Chile.

Secretário

Carolina Schick Carrillo

Revisão das traduções

Vera Lucia Gonçalves

Gestor de tecnologías de informação

Italo Costa Roldán

Produção editorial

- **Gestão, Disseminação e Revisão**

Pedro Ignacio Tapia León

Oficina de Publicações

Universidad Austral de Chile

Instruções aos autores

Apresentação formal dos originais

No preparo do original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

- Os originais, digitados em processador de texto Word for Windows, em fonte Times New Roman em todo o documento, tamanho 12, espaço simples, margem padrão, em folha formato Carta, devem ser salvos no formato Office Word 97-2003 (.doc). Os autores devem submeter o texto à revisão ortográfica e gramatical antes de apresentá-lo à Revista.
- A primeira linha deve conter o título do trabalho em Castelhana, Inglês e Português. Ele deve ser registrado com letra minúscula, na ortografia oficial do idioma.
- Se o trabalho foi patrocinado ou financiado por qualquer instituição, empregar um asterisco (*) após o título em Castelhana e inserir nota de rodapé explicativa na página.
- O Resumo não deve exceder 150 palavras e deve ser apresentado nas três línguas.
- As palavras-chave devem ser de três (3) a cinco (5).
- O original, incluindo título, resumo, notas e referências bibliográficas, não deve conter mais de 10.000 palavras ou menos de 4.000.
- O(s) autor(res) não deve(m) ser identificado(s) no nome do arquivo ou no corpo do texto.
- Todas as informações devem estar contidas no corpo do texto, não devendo ser incluídos anexos após as Referências Bibliográficas.
- Um segundo documento com as mesmas informações, no mesmo sistema operacional e formato, deve conter nome completo de cada autor (a), titulação, vinculação institucional, correio eletrônico (e-mail) e telefone.

No texto, deverá ser observado o seguinte:

- Nos textos dividido em seções, os títulos devem estar em letra maiúscula e ser numerados por números cardinais, começando por 1, seguido de 1.1 ou 2, conforme apropriado.
- Na linha que iniciar um novo parágrafo deve ser utilizado um recuo de 5 (cinco) espaços na margem esquerda. O parágrafo, depois de um título ou subtítulo, não terá recuo.
- A nota de rodapé, em fonte Times New Roman, tamanho 9, será empregada para comentar ou adicionar informações para expandir a perspectiva de referência feita no corpo do texto. Não há limite de notas de rodapé, desde que cumpram as funções.
- Tabelas e figuras devem ser incluídas no corpo do texto, ser numeradas e intituladas. As imagens anexadas devem ter alta resolução e estar no formato .jpg, .tiff, .png e / ou .gif..

Na citação, deverá ser observado o seguinte:

- Todas as fontes citadas ou mencionadas no corpo do texto devem ser claramente identificadas de acordo com as normas da American Psychological Association (APA).
- Para as citações não textuais ou de referência geral, citar o sobrenome do autor ou autora e ano da publicação entre parênteses.
- Para as citações de dois autores ou autoras, citar o sobrenome de ambos (as) seguido por uma vírgula e o ano da publicação entre parênteses.
- Se as fontes citadas contêm de 3 (três) a 5 (cinco) autores ou autoras, devem ser mencionados todos os sobrenomes, seguidos por uma vírgula e o ano da publicação apenas na primeira citação. Posteriormente, citar apenas sobrenome do primeiro, seguido da expressão “et al”.
- No caso de uma fonte com mais de 6 (seis) autores, citar o sobrenome do(a) primeiro (a), seguido da expressão “et al”.

- Se a citação é indireta, deve ser indicada entre parênteses a obra citada, o ano seguido de dois pontos (:) e a página de onde foi retirada.
- As citações textuais, nas quais não se emprega o itálico (apenas em conformidade com o texto original), deverão ser apresentadas da seguinte maneira: quando contêm até 4 (quatro) linhas deverão estar entre aspas (“ ”) e incorporadas ao parágrafo; caso tenham mais de 4 (quatro) linhas, deverão estar em parágrafo exclusivo, sem aspas (“ ”), com recuo de 10 (dez) espaços. Em ambos os casos, ao final da citação, citar o sobrenome do autor ou autora, o ano da publicação e o número da página de onde foi retirada entre parênteses.
- No caso de os autores ou as autoras e o ano da publicação terem sido explicitados claramente antes da citação, será indicada apenas o número da página. Caso a citação provenha da Internet, após o sobrenome deve ser escrita a palavra “online” (o endereço eletrônico será citado nas Referências Bibliográficas).
- A reprodução da citação deve ser idêntica ao texto original, o que implica a reprodução das singularidades expressivas contidas no texto, junto das quais se deve empregar a expressão sic entre parênteses (sic).
- No caso de citação numerada, deve ser empregue um padrão cronológico.
- A exclusão de alguma parte do texto original (seja uma ou mais palavras) será explicitada na citação, empregando-se três pontos entre colchetes [...]. Do mesmo modo, palavras ou expressões que, mesmo não estando no texto original, precisam ser incorporadas para facilitar a fluência da leitura ou melhor contextualizar uma expressão ou conteúdo que poderia causar equívoco, devem ser colocadas entre colchetes.

Nas Referências Bibliográficas, deverá ser observado o seguinte:

- Ao final do texto, abaixo do título Referências Bibliográficas, serão apresentadas, em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, todas as obras citadas no texto. A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade do autor ou autores dos trabalhos.
- No caso de citação de obra publicada em língua estrangeira, deve ser preservado o idioma da publicação, bem como o nome do autor, o título e a editora.
- No caso de capítulo de livro, deve ser utilizado “in/”In” e “2^a/2nd ed” de acordo com o respectivo idioma.
- Cada referência será ordenada alfabeticamente pelo sobrenome do primeiro autor citado (a). Se o texto citar duas ou mais obras de um mesmo autor ou autores, elas serão ordenadas cronologicamente, partindo da obra mais recente (nesse caso, o sobrenome do autor aparece apenas diante da primeira obra citada e, nas demais, uma linha no lugar do sobrenome do autor). Se o ano da publicação for o mesmo, as obras devem ser distinguidas por meio da adição de uma letra (a, b, c).

Alguns exemplos de Referências bibliográficas

Livro de um autor ou autora:

Sobrenome em letras minúsculas, vírgula, inicial do primeiro nome, ponto, ano de publicação entre parênteses, ponto, título do livro em itálico, período, cidade de publicação, dois pontos, editora, ponto.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas de sistemas complexos de Jean Piaget*. Barcelona: Gedisa.

Livro de vários autores ou autoras:

Todos os autores, seguindo a instrução anterior, devem ser citados. Entre o penúltimo e último (ou entre o primeiro e segundo, se houver dois) se deve escrever um “e” (&, em inglês), ponto.

Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.

Livro de autores corporativos:

Nome da instituição ou organização, ano de publicação entre parênteses, ponto, título do livro em itálico, ponto, cidade de publicação, dois pontos, editora, ponto.

American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (2nd Ed.). Washington: APA.

Capítulo de livro:

O autor é indicado conforme orientação anterior. Após o ano, o nome do capítulo é indicado (sem aspas ou itálico). Em seguida, escrever “Em” e acrescentar a inicial, ponto, o sobrenome (em minúsculas) da editora ou compiladora do livro (Ed.). Depois, uma vírgula, o título do livro (em itálico), acrescentar, entre parênteses, “pp” e a primeira e a última página do capítulo (ambas ligadas por um hífen). Depois vem a cidade, dois pontos, editoria e ponto.

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm (Ed.), *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Barcelona: Paidós.

Artigo de Revista ou Periódico:

Indica-se o sobrenome em letras minúsculas, primeira letra do nome, ponto, ano de publicação da revista entre parênteses, ponto. Título do artigo (sem aspas ou itálico), ponto, nome da revista ou periódico em letras minúsculas, vírgula, o volume e, entre parênteses, o número da revista ou periódico. Depois de outra vírgula, a primeira e última página do artigo, ligados por um hífen e ponto.

Villalta, M. (2009). Análise de conversação: Uma proposta para estudar ensino na interação em sala de aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.35 (1), 221-238.

* Vale ressaltar que todo artigo que tenha um DOI (Digital Object Identifier System) estedeve ser especificado no final da referência.

Documentos eletrônicos:

Para todos os documentos que estão online deve-se seguir a orientação anterior, mas acrescentar a data do acesso e o endereço eletrônico do documento.

Ambrosy, I. (2012) Teoria Queer: Mudança de paradigma, novas metodologias para a investigação social mais digno ou promoção da qualidade de vida?. *Revista Estudios Pedagógicos*, vol.38 (2) 277-285. Acesso em: 30 de mar. de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v38n2/art17.pdf>.

Compromisso de originalidade e Cessão de Direitos de divulgação

Para iniciar o processo de envio e posterior avaliação de cada texto, os autores ou autoras devem anexar uma Carta de Compromisso com a originalidade do texto, com o cumprimento das normas editoriais e cessão de direitos de divulgação. **O modelo de Carta de Compromisso pode ser encontrado sobre este site.**

Processo Editorial

ESTUDIOS PEDAGÓGICOS recebe cada item no formato previamente definido e sua inobservância poderá implicar a recusa da contribuição. No entanto, será dada aos autores a oportunidade de reformular o texto. No caso de uma segunda oportunidade, se a inobservância das orientações persistir, o texto será recusado imediata e definitivamente.

No momento da recepção e inclusão do texto no processo de avaliação, será acusado seu recebimento pela mesma via de entrada (e-mail). No caso de aceitação ou rejeição, serão emitidas cartas aos autores ou autoras informando a decisão da Comissão de Avaliação.

Envio de contribuições

Revista Estudios Pedagógicos

E-mail

eped@uach.cl

Telefone: (56) 63 2221262

Universidad Austral de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Valdivia

Región de los Ríos

Chile

Las colaboraciones, suscripciones y correspondencia deben ser dirigidas a la Dirección de la revista: Oficina de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Fono/Fax: 56 63 221275, Isla Teja s/n, Valdivia, Chile. E-mail: eped@uach.cl

Las suscripciones incluyen los gastos de envío:
Chile: cheque o vale vista por \$ 10.000. Otros países: US\$ 15.
El canje debe ser enviado a Biblioteca Central, Universidad Austral de Chile,
Correo 2, Valdivia

