

Co-construyendo aprendizajes integrales



© Univeridad Andres Bello (UNAB) Chile.
Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
Oficina en Chile
Encuentro Iberoamericano de Educacion (EIDE)

Co-construyendo aprendizajes integrales

Escritos corresponden a investigaciones noviembre 2022
Publicado en 2024
Edición Digital

ISBN: 978-956-7247-93-6
Santiago de Chile.

Compiladores

Dra. Margarita Aravena Gaete
Dra. Cecilia Marambio Carrasco
Dr. Francisco Gárate Vergara
Dr. David Ruete Zuñiga

Comité Organizador

Dra. Margarita Aravena Gaete. OEI - Chile
Dra. Cecilia Marambio Carrasco. UNAB – Chile y CIEDUC
Dr. Francisco Gárate Vergara. OEI - Chile
Dr. David Ruete Zuñiga. UNAB – Chile
Dr. Mario Martin Bris. UAH – España
Dr. Jose Luis Bizelli. UNESP – Brasil

Coordinadores de Eje

Emilio Rodríguez Macayo
Jeanette Soto Miranda
Macarena Soto Alvarado
Diana Flores Noya
Carlos Muñoz Sánchez

Colaboración

Taise Dall'Asen
Javiera Ribera Lisboa
Daniela Morales Vera
Daniela Muñoz Cheuque

Comité de Honor

Dr. Mariano Jabonero Blanco.

Secretario General Organización de Estados Iberoamericanos. OEI

Dr. Julio Castro Sepúlveda.

Rector Universidad Andres Bello UNAB-Chile

Marco Antonio Ávila Lavanal.

Ministro de Educación de Chile.

Dr. José Vicente Saz Pérez.

Rector Universidad Alcalá. UAH-España

Dr. Pasqual Barretti.

Rector Universidade Estadual Paulista. UNESP-Brasil

Dr. Fernando León García.

Rector Centro de Enseñanza Técnica y Superior. CETYS-México

Dr. Juan Camilo Montoya Bozzi.

Rector Universidad de Bucaramanga. UNAB Colombia.

Luis Humberto Fernández Fuentes.

Titular de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.

Comité Organizador

Dra. Margarita Aravena Gaete. OEI - Chile

Dra. Cecilia Marambio Carrasco. UNAB – Chile y CIIEDUC

Dr. Francisco Gárate Vergara. OEI - Chile

Dr. David Ruete Zuñiga. UNAB – Chile

Dr. Mario Martin Bris. UAH – España

Dr. Jose Luis Bizelli. UNESP – Brasil

Comité Académico

Adriana Martínez. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia.
Carla Lobos. Universidad Andrés Bello. Chile
Carlos A. Muñoz Sánchez. Universidad Andrés Bello. Chile.
Cecilia Marambio Carrasco. Universidad Andrés Bello. Chile
Diana Flores Noya. Universidad de Atacama. Chile.
Diego Báez Zarabanda. Universidad de Investigación y Desarrollo. Colombia.
Diego Castro. Universitat Autònoma de Barcelona. España
Eladio Sebastian Heredero. Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. Brasil.
Emilio Rodríguez Macayo. Universidad Autónoma de Chile. Chile.
Fátima Elisabeth Denari. Universidade Federal de São Carlos. Brasil.
Francisco Gárate Vergara. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Chile.
Gabriela Croda Borges. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. México.
Jeannette Patricia Soto Miranda. Chile.
José Luís Bizelli. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Brasil.
José Luis Bonilla Esquivel. CETYS Universidad. México.
Juan Pablo Catalán Cueto. Universidad Andrés Bello. Chile.
Lina María Osorio Valdés. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia.
Luz Marina Acevedo Tovar. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
Macarena Soto. Pontificia Universidad Católica de Chile. Chile.
Margarita Aravena Gaete. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Chile.
María Cristina Miranda Álvarez. Universidad Veracruzana. México.
Marina García-Carmona. Universidad de Granada. España
Mario Martín Bris. Universidad de Alcalá. España.
Maritza Rosas Maldonado. Universidad Andrés Bello. Chile.
Michelle Mendoza Lira. Universidad Andrés Bello. Chile.
Mohammed El Homrani. Universidad de Granada. España.
Nieves Hernández Romero. Universidad de Alcalá. España.
Rubén Edel Navarro. Universidad Veracruzana. México.
Taise Dall'Asen. Universidad Diego Portales y Universidad Alberto Hurtado. Brasil

ÍNDICE

SOBRE EL EIDE.....	10
PRESENTACIÓN	11
EDUCACIÓN CIENTÍFICA.....	12
RELACION PENSAMIENTO-LEGUAJE EN LA COMPRESIÓN DEL CONCEPTO DE “INFORMACIÓN GENÉTICA” EN LA FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS BIOLÓGICAS.....	13
DISEÑO DE RECURSOS AUDIOVISUALES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN CIENCIAS.....	22
PRÁCTICAS COLABORATIVAS DESDES LA PERSPECTIVA DE LA CIENCIA DE LA MEJORA: EL CASO DE AVANZADO JUNTAS.....	31
INICIACIÓN CIENTÍFICA EN LA ESCUELA Y FORMACIÓN DOCENTE: UNA EXPERIENCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA	41
CULTURA OCEÁNICA: BORRANDO LAS FRONTERAS ENTRE TIERRA Y MAR DESDE LA ESCUELA.....	51
POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN, GESTIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJES A LO LARGO DE TODA LA VIDA	62
FORMACIÓN DE DOCENTES UNESP/CAR/BRASIL: POLÍTICAS AFIRMATIVAS Y GÉNERO FEMENINO	63
CONOCIMIENTO SOBRE SALUD POSTURAL EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA	69
GESTION PEDAGÓGICA CURRICULAR. UNA PROPUESTA DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA A LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL	77
APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL DEL ROLE PLAY EN LA ASIGNATURA DE DERECHO ROMANO	86
LA EQUIDAD DE GÉNERO: UN CAMINO PARA ALCANZAR LA JUSTICIA SOCIAL. UN ESTUDIO SOCIOCRTICO EN LA CARRERA DE INGENIERIA.....	94
LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN COMO MECANISMO PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE GRUPOS OBJETIVOS	103
NARRATIVAS DE DIRECTIVOS ESCOLARES SOBRE EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: MIRADAS AL TRABAJO DOCENTE	113
EDUCACIÓN NO SEXISTA EN ENSEÑANZA TÉCNICO PROFESIONAL DETERMINACIÓN DE BRECHAS ENTRE LOS CÓDIGOS DE LA COMUNIDAD DOCENTE Y POLÍTICAS ESTATALES	122
OBESIDAD Y VIOLENCIA EN UNA ZONA ESCOLAR DE LA CIUDAD DE MEXICO.....	132

EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	140
GESTIÓN DE REVISTAS Y PROCESOS EDITORIALES PARA LA CALIDAD CIENTÍFICA.....	141
MEDICION DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN UN PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN, COMPARACIÓN DE DOS GENERACIONES ..	148
PRODUCCIÓN, PRODUCTIVIDAD Y PRODUCTO EN EL CONTEXTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA: UNA REFLEXIÓN NECESARIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	156
POLÍTICAS EDUCATIVAS Y TENSIONES QUE SE GENERAN AL IMPLEMENTAR PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN PARA LA INFANCIA	163
IMPLEMENTACION DE ESTRATEGIAS ACTIVO-PARTICIPATIVAS EN UNA ASIGNATURA DE LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA, UNIVERSIDAD DEL ALBA	171
GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA: UNA INNOVACIÓN EN AULA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR	179
EL DÉFICIT DE PROFESORES IDÓNEOS EN LA REGIÓN DE ATACAMA: UNA POLÍTICA ABANDONADA	187
IMPORTÂNCIA ESTRATÉGICA DAS REVISTAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS PARA AVALIAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO	198
LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EXPERIENCIA DEL MAGÍSTER EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDAD ANDRES BELLO	206
INNOVACIÓN CURRICULAR EN CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE CHILE: COMPONENTES PEDAGÓGICOS, DIDÁCTICOS- DISCIPLINARIOS Y PRÁCTICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	215
ODS'S, SOCIEDAD DIGITAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS DE FUTURO, TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS Y DEBILITAMIENTO SOCIAL	224
LA ARTICULACIÓN DE EVALUACIÓN COMO APRENDIZAJE CON PRÁCTICAS EVALUATIVAS DESCENTRALIZADAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE	233
LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA	242
CONSIDERACIONES PARA LA DOCENCIA DE CALIDAD DESDE LOS CRITERIOS Y ESTÁNDARES DEL SUBSECTOR UNIVERSITARIO EN CHILE .	252
ECOE COMO METODOLOGIA DE EVALUACIÓN, PERCEPCION DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE OBSTETRICIA Y ODONTOLOGÍA USS	262
DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES, UN APORTE A LA EVALUACIÓN INICIAL DIAGNÓSTICA DE ESTUDIANTES DE UNA FACULTAD DE EDUCACIÓN.....	274

ESTUDIO BIOGRÁFICO NARRATIVO SOBRE LAS CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA Y LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD DOCENTE.....	285
NEUROEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA	297
EXPERIENCIA EDUCATIVA: ESTUDIANTES ELABORAN PROYECTOS PARA COMBATIR LA VIOLENCIA EN SU ESCUELA EN CONTEXTO POST PANDEMIA	298
INCLUSION DE LENGUA DE SEÑAS EN LA EDUCACIÓN EN SALUD, UNA BRECHA NO RESUELTA	303
LA ESTRATEGIA APRENDE EN CASA: VIVIDA DESDE SU PREPARACIÓN, HASTA SU PRESENTACIÓN.....	309
PROCESO INTEGRACION EDUCATIVA DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN UNA ESCUELA DE LA COMUNA DE ESTACIÓN CENTRAL, CHILE.....	315
VIOLENCIA SEXUAL CONTRA LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES - LAS NOTAS DE LA LITERATURA CIENTÍFICA EN BRASIL	321
EL NUEVO PARADIGMA DE LA ESCUELA ESPAÑOLA: PLURILINGÜISMO, DIGITALIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	328
UNIVERSIDAD DEL ADULTO MAYOR EN JUBILADOS DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	335
ENSEÑO IGUALDAD APRENDIENDO ENTRE IGUALES: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE	343
INNOVACIÓN, VULNERABILIDAD Y ALIANZA ESCUELA-UNIVERSIDAD: UNA EXPERIENCIA DE UN LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA	351
UNIVERSIDAD, SALUD EMOCIONAL Y CULTURA DEL CUIDADO	360
AL EMOCIONARME APRENDO MEJOR.....	369
LA JUSTICIA EDUCATIVA Y LA DIVERSIDAD CULTURAL; GARANTÍA MÍNIMA DE JUSTICIA EDUCACIONAL.....	378
LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES QUE SIGUEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL. UN ACERCAMIENTO A SU FORMACIÓN DOCENTE	388
DESAFÍOS Y FORTALEZAS DE LA INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR EN NIÑOS Y FAMILIAS MIGRANTES EN CHILE	398
PLANIFICACIÓN INTERDISCIPLINARIA Y DIVERSIFICADA: UNA PROPUESTA CON SENTIDO Y EN LA QUE TODAS Y TODOS CABEN	408
EXPERIENCIA DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON SORDERA Y SUS FAMILIAS EN ESCUELAS QUE IMPLEMENTAN PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR – PIE.....	419
PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR.....	434
METODOLOGÍA “DESIGN THINKING” COMBINADA CON LA CREACIÓN DE PROTOTIPOS EN AR QUE FORTALECE LA EDUCACIÓN STEAM.	435

EVALUACIÓN FORMATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: USO DE PLATAFORMAS Y EL DECRETO 67/2018 EN EL CONTEXTO CHILENO	439
¿CON QUÉ PREPARACIÓN CUENTAN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS INCLUSIVOS EN LAS AULAS?	444
EDUCAR SIN ESTEREOTIPOS: CUENTOS CREADOS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL	450
LA RELEVANCIA DE LA MEDICIÓN DEL DOMINIO LECTOR	456
EDUCACIÓN EMOCIONAL: EL ROL DE LA EDUCADORA EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DENTRO DEL AULA.	464
DESARROLLO DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN HORARIO DE PATIO CON ENFOQUE EN CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA.	472
CARACTERIZACION DEL MODELO DE IMPARTICIÓN DE ENSEÑANZA ONLINE DEL MAGISTER GESTION PEDAGOGICA-CURRICULAR Y PROYECTOS EDUCATIVOS UNAB.....	479
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN AMBIENTES INCLUSIVOS PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVA ESPECIALES.....	486
DESARROLLO PROFESIONAL EN FORMADORES DE MATEMÁTICA: BRECHAS Y DESAFÍOS	493
LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL A EDUCADORAS DE PÁRVULOS PARA ACTUAR CON RESILIENCIA FRENTE A CONTEXTOS DE CRISIS MUNDIAL.....	501
LA DIMENSIÓN AFECTIVA NEGATIVA EN ESTUDIANTES EN PRÁCTICA DE TRADUCCIÓN: ORIENTACIONES PARA SU ABORDAJE	509
EL USO DE OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE ACTIVO	516
PARADIGMAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y DESARROLLO DE HABILIDADES SUPERIORES	525
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UN INSTRUMENTO MUSICAL EN PANDEMIA: DESAFÍOS PARA LA INFANCIA ..	533
PERIODISMO ESCOLAR PARA EL FOMENTO LECTOR-ESCRITOR: EXPERIENCIA DE VINCULACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA ESCUELA	542
ESTILO DE GERENCIA EVALUATIVA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS	551
LA EXCELENCIA ACADÉMICA Y LA RELACIÓN CON EL REZAGO Y EL BAJO DESEMPEÑO ESCOLAR: CONTEXTO POSTPANDEMIA	561
ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA AFECTIVIDAD DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN PARVULARIA.....	569
PROCESO DE DISEÑO DE PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y FACTORES QUE INCIDEN EN SU SISTEMATIZACIÓN	578
PROPUESTA DE MEJORAMIENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO PARA LA CODOCENCIA ENTRE DOCENTES DEL DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS Y DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR	587

PRÁCTICAS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA. EN EL CONTEXTO DEL MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD	597
EFFECTIVIDAD EN LA RETROALIMENTACIÓN DE PROFESORES, UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN COLABORATIVO.....	605
CÓMO POTENCIAR LAS HABILIDADES SUSTENTABLES EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS, A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN HUERTO PEDAGÓGICO.....	615
LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE CLASES CREATIVAS Y DESAFIANTES.....	621

SOBRE EL EIDE

En el 2006, la Universidad de Alcalá – UAH (España) y la Universidad Estatal Paulista – UNESP (Brasil) firmaron un acuerdo de cooperación académica, científica y técnica, con el propósito de divulgar el conocimiento en el área de la Educación; establecer intercambios de ideas, conceptos, de investigaciones e investigadores; desarrollar proyectos de investigación; y ampliar las relaciones internacionales postgrado en Educación.

El EIDE – Encuentro Iberoamericano de Educación, que se desarrolló en la UAH, Campus de Guadalajara, España, del 18 al 21 de octubre de 2006, fue fruto de la relación académica establecida por el acuerdo. En el 2007, del 18 al 20 de septiembre, se realizó el II EIDE en la Facultad de Ciencias y Letras de la UNESP, Campus de Araraquara-SP (FCLAr/UNESP). La alternancia entre las instituciones mencionadas ocurrió hasta 2012 cuando otras universidades se pusieron a disposición de ser sedes del EIDE: Chile (2012), Colombia (2014), México (2016), Perú (2018). En el 2019, el EIDE fue realizado en la UNESP, Campus de Araraquara-SP, por primera vez el encuentro ocurrió en modalidad híbrida por motivos de la pandemia y organizado por CETYS Universidad. Aún, en modalidad híbrida el encuentro número XIV fue realizado en México, en 2021 y organizado por CETYS Universidad.

Damos las gracias a todas las entidades asociadas por colaboración por hacer que el EIDE-2022, para su edición número XVI, arribe a Santiago de Chile, Campus de República de la Universidad Andrés Bello, que organiza de forma conjunta con OEI – Chile. Se espera que el Encuentro Iberoamericano de Educación permanezca en el tiempo y logremos hacer prevalecer su propósito inicial, que es el intercambio científico del conocimiento de manera fraterna y rigurosa.

PRESENTACIÓN

“Co Construcción de Aprendizajes Integrales”

Hoy en día el trabajo colaborativo y horizontal ha tomado gran relevancia para avanzar hacia la transformación del conocimiento, pero este avance es posible si lo hacemos de manera colectiva y conjunta.

Este encuentro nos ha permitido compartir experiencias, en este espacio en la Universidad Andrés Bello, junto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, organizamos este evento; siendo esta la segunda instancia que se realice este encuentro en Chile.

Los vínculos que hemos generado a lo largo de estos 16 años y que se basan en la confianza, el respeto mutuo y la amistad, posibilita esta comprensión y con ello, la construcción conjunta de caminos posibles para lograr los propósitos comunes que hemos estado compartiendo. Esto ha sido posible gracias a la unión de distintos países, tales como: España, Brasil, Colombia, México, Perú y Chile, cada uno con sus singularidades y especificidades de las dimensiones social, económica y política.

La Co-construcción del conocimiento entre estudiantes, profesores, directivos y las distintas organizaciones que estuvieron en este encuentro producen esta simbiosis y a su vez vínculos cercanos que nos hacen generar conocimientos consensuados, compartidos y, por qué no decirlo, aterrizados, pero también con muchas dificultades de aprendizaje en los estudiantes, violencia escolar, uso y capacitación de la tecnología en los profesores y también la baja participación de los padres, madres y apoderados en los procesos formativos de sus hijos por nombrar algunas, dificultades que quedaron representadas por medios de escritos en los ejes de este encuentro, por lo tanto, tenemos desafíos que debemos enfrentar y dar respuestas de manera consensuada y participativa.

Necesitamos hacer transformaciones con todos los actores y organizaciones, públicas y privadas, con el fin de buscar sociedades más justas, inclusivas, equitativas, democráticas y más humanas, lo que será posible si seguimos cooperando entre todos los actores que hacemos que estos encuentros se realicen año a año y cada día nuestro aprendizaje será significativo e integral.

Margarita Aravena Gaete

Directora de la OEI (Oficina Chile)

EDUCACIÓN CIENTÍFICA

Coordinadora Macarena Soto Alvarado

Ese eje temático hace referencia a los estudios proyectivos de desarrollo de las ciencias en educación. La educación científica, en particular, contribuye por medio de la alfabetización científica que permite a las y los estudiantes tener una mayor participación ciudadana, utilizando sus conocimientos científicos para evaluar informaciones y generar opiniones fundamentadas sobre temáticas sociales: salud, seguridad, medio ambiente, ciencia y tecnología, entre otras.

Además, Tiene el objetivo de abordar desde el mundo de la educación los aspectos que se relacionan con los 17 objetivos de la Agenda UNESCO de Desarrollo Sostenible. La intencionalidad de este espacio es congregar investigaciones que tienen temas relacionados a los valores, educación, inclusión, integración y lucha contra las desigualdades entre otros ámbitos.

RELACION PENSAMIENTO-LEGUAJE EN LA COMPRENSIÓN DEL CONCEPTO DE “INFORMACIÓN GENÉTICA” EN LA FORMACIÓN INICIAL EN CIENCIAS BIOLÓGICAS

RELACÃO PENSAMENTO-LINGUAGEM NA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE “INFORMACÃO GENÉTICA” NA FORMACÃO INICIAL EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Matheus Ganiko-Dutra¹

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Brasil, Bauru – SP.

ORCID: [0000-0002-8292-9109](https://orcid.org/0000-0002-8292-9109)

Ana Maria de Andrade Caldeira

Professora Aposentada do Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Brasil, Bauru – SP.

ORCID: [0000-0003-1502-2483](https://orcid.org/0000-0003-1502-2483)

RESUMO

A aprendizagem do conceito de ácidos nucleicos, bem como da tecnologia relacionada, é um importante componente do Ensino de Ciências para que os cidadãos sejam capazes de compreender os riscos e benefícios dos artefatos e processos tecnológicos da atualidade. Investigamos as compreensões de professores de Ciências Biológicas em formação acerca do conceito de informação genética e analisamos a possibilidade de causar distorção conceitual, uma vez que a relação entre pensamento e linguagem pode ser metafórica. Solicitamos que estudantes do curso de Ciências Biológicas respondessem a um formulário estruturado e participassem de entrevistas em grupo semiestruturadas em encontros do nosso grupo de pesquisa. Categorizamos as concepções em quatro categorias relacionadas com as possíveis distorções conceituais: genocentrismo, teleologia, linearidade e pensamento não metafóricos. Consideramos que os estudantes convivem com concepções simultâneas e divergentes acerca desse conceito e podem beneficiar-se de um espaço metacognitivo para reestruturarem suas concepções. Propomos uma definição inicial e ampla de informação que poderia ser utilizada na Biologia, que permite a construção de uma relação pensamento-linguagem que não seja estruturada de forma metafórica.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Formação de Professores, Distorção Conceitual, Metáfora, Biologia Molecular.

¹ Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na modalidade CAPES/DS

INTRODUÇÃO

O Ensino de Ciências na contemporaneidade tem como um de seus objetivos permitir que os estudantes percebam as consequências de vivermos em uma sociedade de risco, em que as mesmas tecnologias que produzimos e nos proporcionam qualidade de vida em níveis complexos e sofisticados, são as mesmas que colocam em risco a nossa existência e das outras espécies do planeta (Pietrocola *et al.*, 2021). Neste cenário de incertezas, aprender ciências deve possibilitar a tomada de decisões em níveis individuais e coletivos que permitam perceber e minimizar esses riscos, orientada por valores de justiça e democracia.

Para atingir esses objetivos, é preciso incluir no Ensino de Ciências, a começar pela formação de professores, uma discussão acerca da forma como as sociedades transferem o poder de tomada de decisão para especialistas, de acordo com a complexidade das tecnologias das quais dependem (Fourez, 1995). Assim, quanto mais complexa for a tecnologia, mais dependente de especialistas uma sociedade tornar-se-á. Entretanto, a percepção das relações negativas entre sociedade e tecnologia, como a produção de riscos e a dependência de especialistas para tomadas de decisões são compreensões difíceis de ser atingidas na formação de professores. Mesmo após passarem por um processo sistematizado de ensino acerca das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, professores de Ciências Biológicas em formação demonstraram permanecer com concepções simplistas, indicando que o impacto da tecnologia na sociedade restringe-se a um aumento da qualidade de vida (Ganiko-Dutra & Caldeira, 2022).

Desta forma, em sala de aula, devem ser apresentados os problemas tecno científicos e ambientais da atualidade sem simplificações, mas com a devida complexidade na qual eles se manifestam na realidade. Na área da Genética e da Biologia Molecular, diversas tecnologias têm sido produzidas, trazendo qualidade de vida e promoção da saúde por meio de tratamentos avançados para diversas doenças, porém também têm gerado discussões éticas e estimulando conspirações que questionam os limites da ciência, gerando distorções acerca do trabalho científico.

Um exemplo, seria o uso do complexo molecular CRISPR/Cas9, que permite a edição de genes em regiões específicas das moléculas de ácidos nucleicos. Esta tecnologia tem sido estudada para tratar doenças como o câncer (Zhan *et al.*, 2019). Entretanto, no público geral pode gerar hipóteses que não se sustentam no conhecimento científico, como, por exemplo a possibilidade de editar características como a cor dos olhos, a cor do cabelo e a altura. Também surgem questões de tratamentos pseudocientíficos que se propõem a resolver conflitos de ordem psicológica por meio da “reprogramação do DNA”. Essas concepções demonstram uma compreensão reducionista e determinista da produção de fenótipos.

A fim de buscar promover as condições adequadas para o ensino e a aprendizagem dos fenômenos moleculares, faz-se necessário formar professores que compreendam estes fenômenos em profundidade e sejam capazes de relacioná-los com os cenários complexos de uma sociedade de risco. Tendo em vista que o conceito de “informação genética” evoca diversos significados acerca dos quais ainda não há consenso, podendo causar distorções conceituais na aprendizagem (Ganiko-Dutra, 2021), buscamos investigar as concepções de estudantes de um curso de Ciências Biológicas acerca desse conceito e analisamos de que forma as compreensões podem ou não causar distorções na aprendizagem.

METODOLOGIA

Esta investigação tem natureza de pesquisa qualitativa (Patton, 2002). Trata-se de um estudo longitudinal prospectivo original, intervencional, do tipo ensaio (Hochman *et al.*, 2005). Buscamos compreender o fenômeno em profundidade, sem intenção de fazer generalizações. A amostragem escolhida foi intencional e os dados têm natureza descritiva, tendo sido produzidos a partir de entrevistas em grupo. A organização dos dados foi realizada a partir de análises indutivas do pesquisador, utilizando categorias criadas *a posteriori*.

Por tratar-se de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto de pesquisa foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), seguindo as resoluções nº 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Brasil, bem como seus complementares, sob número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 58230422.0.0000.5398.

Os participantes da pesquisa foram estudantes do curso de Ciências Biológicas de uma Universidade Estadual Paulista do Brasil que demonstraram interesse em participar de encontros do Grupo de Pesquisa em Epistemologia da Biologia (GPEB) para discutir o tema “informação genética” a partir do ponto de vista epistemológico. Participaram dos encontros oito estudantes, cinco do gênero feminino e três do gênero masculino; um do primeiro ano do curso, um do terceiro ano, três do quarto ano e três do sexto ano.

Os dados foram coletados por meio de um questionário estruturado com questões abertas que foi respondido por meio de formulário do *Google* e por meio de entrevistas semiestruturadas coletivas, utilizando perguntas engajadoras. Neste trabalho, analisaremos parte dos dados coletados ao longo dos encontros do primeiro semestre.

O questionário possuía duas seções. Na primeira, os estudantes foram convidados a responder a seguinte questão: “Os ácidos nucleicos (DNA e RNA) são moléculas essenciais para a manutenção da homeostase do organismo, para a manutenção da espécie ao longo do tempo, e estão envolvidos em diversos processos moleculares da célula. Explique a função e funcionamento dos ácidos nucleicos nos organismos vivos.”. Na segunda seção, os estudantes foram apresentados à seguinte questão: “‘Informação’ pode ser entendida como uma unidade de comunicação. Quando informamos, estamos informando alguém sobre algo. No caso da informação genética...” e, em seguida, foram convidados a responder o que seria o emissor, o receptor e qual seria a informação sendo comunicada.

Nas entrevistas, os estudantes foram convidados a detalhar suas respostas, bem como a pensar sobre um problema linguístico: “informação genética” descreve um fenômeno de forma conotativa, por meio de uma metáfora, ou de forma denotativa? O pesquisador desempenhou o papel de observador participante, orientando as discussões por meio de movimentos discursivos (Windschitl *et al.*, 2018), bem como, fazendo o registro das discussões. As entrevistas foram gravadas em arquivo de áudio e, posteriormente, transcritas para análise.

As respostas do questionário e das entrevistas foram agrupadas por meio de análise indutiva do pesquisador em quatro categorias relacionadas às possíveis distorções conceituais causadas: genocentrismo, teleologia, linearidade e pensamento não metafóricos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A importância da investigação acerca do conceito de “informação genética” se justifica a partir do fato de que, quando solicitados a explicar a função dos ácidos nucleicos na primeira pergunta do questionário, em sete das oito respostas, foram mencionadas a palavra informação ou mensagem. Apresentaremos as categorias nas quais agrupamos as respostas de acordo com as distorções conceituais causadas.

Categorias de análise

Genocentrismo

O genocentrismo consiste em reduzir uma complexidade de causas para a explicação de um fenômeno, como a construção de fenótipos, para uma explicação baseada somente em fatores genéticos. Esta distorção conceitual esteve presente, por exemplo, nas enunciações do Estudante 1 (E1):

[E1]: A função dos ácidos nucleicos está relacionada ao armazenamento e transferência de informações dos organismos, são eles o código mestre, "a receita do bolo", de cada indivíduo. O funcionamento consiste em promover, por meio das suas informações, a síntese das proteínas que atuam na manutenção da vida.

A menção à analogia com a receita de bolo também aparece nas enunciações de E2:

[E2]: Os ácidos nucléicos são os responsáveis por conter todas as informações genéticas de um organismo. Funcionam como uma espécie de "receita de bolo", na qual o fenótipo dos organismos são reflexos das informações nele contidas.

Ao assumir que os ácidos nucleicos são o “código mestre” e também por meio da analogia com uma “receita de bolo”, sugere-se que essas moléculas seriam a base elementar para a construção do organismo e explicariam todos os seus fenótipos. Entre uma receita de bolo e o produto final, o bolo, há uma relação de previsibilidade: conhecendo a receita, é possível prever como será o bolo. Entretanto, esta mesma proporção de previsibilidade não é possível quando conhecemos apenas a sequência de bases nitrogenadas dos ácidos nucleicos de um organismo. Não é possível saber quais fragmentos de DNA irão interagir com outras moléculas e resultar em proteínas, em qual momento do desenvolvimento estas moléculas se envolverão nessas reações, se haverá *splicing* alternativo, quais fatores ambientais irão influenciar na construção dos fenótipos, como a luz, umidade, pH, cultura, etc. Neste sentido, é possível conhecer uma parte considerável das estruturas que se apresentam como causas da construção de um organismo, ou seja, a sua sequência de bases nitrogenadas e algumas de suas proteínas, mas não é possível prever de que forma essas moléculas irão interagir nos diferentes ambientes e momentos do desenvolvimento do organismo.

Outra enunciação que demonstra concepção reducionista da construção de fenótipos pode ser identificada em E3, que reduz as causas de uma característica do organismo a uma única sequência de bases nitrogenadas:

[E3]: Informação seria a sequência, uma sequência definida. É como se eu tivesse a sequência certinha que é a característica de um organismo.

Dessa forma, uma distorção conceitual existente nesta amostra relacionada com a compreensão de “informação genética” consiste no genocentrismo: a atribuição do genótipo como a principal causa para a determinação das características dos organismos.

Teleologia

Outra categoria de distorções conceituais relacionadas com as concepções dos estudantes, consiste na teleologia. A teleologia consiste na atribuição da capacidade de antevisão para organismos e estruturas biológicas, o que não se verifica nesses fenômenos, que acontecem de forma contingente e não planejada. Os estudantes podem também justificar um fenômeno ou o surgimento de uma característica a partir da necessidade de um organismo (Ceschim, 2017). Neste sentido, podemos verificar a justificativa de E4 ao explicar alguns aspectos da informação na Biologia:

[E4]: A informação sai de quem está carregando para chegar em alguém que vai escutar aquilo, que vai aproveitar essa coisa, informação, para poder fazer alguma coisa ou não.

A palavra “para” nas explicações dos estudantes pode ou não estar indicando a presença de um pensamento com planejamento ou a partir de necessidades (Kampourakis, 2020). O professor precisa continuar explorando as manifestações dos estudantes para fazer o diagnóstico adequado. Assim, ao decorrer da discussão, E4 continua com a seguinte enunciação, justificando que o fenômeno do armazenamento precisa atender a uma necessidade para manifestar-se:

[E4]: (Se a informação não fosse algo que causasse mudança) Por que a gente armazenaria isso?

Na enunciação de E5, a palavra “para” também aparece, neste caso podendo ser substituída por “com a finalidade de”:

[E5]: Quando os mastócitos têm contato com algo estranho, como um grão de pólen, aí eles vão desencadear e lançar mediadores químicos para ativar outras células.

Este estudante continua a participar da discussão, atribuindo intencionalidade para as células:

[E5]: Ela (a célula) tem um objetivo e aí o receptor, dependendo de quem for, vai receber de diferentes formas.

Em outros momentos, E5 demonstrará ter superado esta concepção teleológica ao nível celular. Assim, documentamos algumas formas que exemplificam como a concepção teleológica pode manifestar-se quando os estudantes pensam e discutem informação genética. A intervenção docente nessas manifestações pode conduzir os estudantes para a superação desse pensamento.

Linearidade

A linguagem informacional e da comunicação (como usar as palavras: leitura, ler, traduzir, transcrever, sinalizar, enviar, receber, emissor, receptor, etc) permite compreender os fenômenos moleculares da célula que envolvem os ácidos nucleicos que acontecem em nível submicroscópico e que apresentam grande complexidade, sendo, portanto, de difícil compreensão para os estudantes.

Entretanto, ao mesmo tempo que essa linguagem, possivelmente metafórica, permite a compreensão em algum nível desse fenômeno, também causa reduções e distorções relacionadas a atribuição de linearidade e direção para as interações moleculares. Essas concepções também podem ser verificadas nas enunciações de E4:

[E4]: Uma relação de causa e efeito. Aquilo foi uma causa e a gente viu seu efeito. É linear. (Sobre interações entre moléculas).

Esta manifestação expressa uma concepção das interações moleculares acontecendo de forma linear, ou seja, como se uma molécula saísse de um lugar e seguisse um caminho linear dentro do citoplasma. Esta ideia é reforçada, por exemplo, por diagramas e esquemas de livros didáticos que buscam explicar processos fisiológicos da célula, representando as moléculas com letras ou formas geométricas e suas interações por meio de setas e traços. Além disso, nestas representações também há a ideia de que as moléculas seguem uma direção em seu caminho, saindo de um lugar e indo em direção a outro, concepção também presente nas seguintes enunciações de E4 e E5 e expressas por meio da palavra “para” que poderia ser substituída por “em direção a”:

[E4]: Quando células do sistema imune estão se comunicando, uma está falando com a outra, não está verbalizando, mas está transmitindo uma informação ali para outra em específico.

[E5]: Esse mediador químico enviado pelo mastócito é uma informação que ele lança para quem vai receber.

Uma vez identificadas essas concepções em sala de aula, o professor pode intervir explicando que as interações moleculares na célula têm uma natureza contingente, em que acontece um choque caótico de moléculas, em que elas acabam interagindo por acaso com determinados receptores e outras moléculas compatíveis e desencadeando outras reações e processos, mas que isso não acontece de forma organizada e direcionada.

Pensamento não metafórico

Os estudantes apresentaram concepções com distorções conceituais ao mesmo tempo em que apresentaram concepções além do pensamento metafórico, identificando a natureza contingente, complexa e emergente da Biologia. Houve um momento de um encontro, em que E2 fez a seguinte formulação quando solicitado a explicar o que é informação genética:

[E2]: Em última instância, tudo o que tem ali são um conjunto de formas, que podem ser combinadas de diferentes jeitos para formar estruturas diferentes que é o que faz com que o organismo funcione, que na verdade são as bases nitrogenadas e tudo mais que tem diferentes combinações, para formar diferentes proteínas, que são a base de funcionamento do organismo.

Quando o estudante explica esse conceito por meio das combinações de bases nitrogenadas, consideramos que seu pensamento está além da metáfora. Não foram utilizadas palavras como “informação”, “leitura”, “tradução” que, apesar de serem as palavras que utilizamos para descrever esses fenômenos, são metafóricas.

Em outro momento, em que os estudantes estavam discutindo a informação na dimensão da comunicação celular, E2 e E5 fizeram as seguintes enunciações: [E5]: Eu acho que na minha cabeça eu nunca pensei na célula realmente passando uma informação. Acho que a palavra pra mim, seria interação. Elas interagem por meios químicos.

[E2]: A gente está interpretando a informação, porque a gente tem cognição, a célula não interpreta nada. Ela usa aquela molécula que serve como sinal que chegou para ela e isso vai desencadear alguma coisa no mecanismo celular. Mas ela não está interpretando exatamente aquilo.

Nestas considerações, também é possível verificar um pensamento além da metáfora da informação. Os estudantes demonstram compreender que a célula não está denotativamente se “comunicando” ou “interpretando” sinais, mas, sim, interagindo com moléculas sem que exista “pensamento” ao nível celular fazendo esta interpretação.

As concepções não metafóricas apareceram nas enunciações dos estudantes em diversos momentos dos encontros: antes e após intervenções do pesquisador. A partir disso, consideramos que os estudantes podem conviver com diversas concepções fragmentadas e não coerentes entre si. Ao mesmo tempo que pensam por meio da metáfora, identificam algumas incompatibilidades de pensar dessa forma. Algumas enunciações evidenciam que os encontros do grupo de pesquisa foram as primeiras oportunidades sistematizadas que foram oferecidas aos estudantes para tomarem consciência de suas próprias formas de pensar, explicitando para si mesmos essas incompatibilidades e buscando por sínteses possíveis:

[E5]: Quando eu respondi, percebi que nunca parei para pensar nisso, sabe?

[E4]: É que eu acho que nunca parei para pensar o que é informação.

Também identificamos nas enunciações as apropriações dos estudantes sobre seus próprios pensamentos e conflitos cognitivos, como uma etapa importante para a motivação de buscar por novas respostas:

[E3]: É que é difícil você definir informação sem usar a palavra “informação”. Você vai querer definir a palavra informação e parece que vem a palavra “informação” para você definir.

[E5]: Parece que a informação não tem um lugar certo em que ela está. E agora eu já discordei de mim.

O ensino meramente transmissivo, que prioriza um monólogo do professor, em que os alunos apenas ouvem e escrevem, não permite que os estudantes elaborem sua aprendizagem e se apropriem dos conceitos de forma a internalizá-los e incorporá-los em sua visão de mundo, por isso, defendemos a importância de espaços de aprendizagem durante a formação em Ciências Biológicas que permitam a integração dos conhecimentos científicos aprendidos ao longo do curso. Essa integração deve ser realizada por cada aluno, à medida em que lhe é oferecido um espaço para sua própria elaboração e metacognição com mediação do professor.

Em relação à linguagem informacional ser metafórica ou não para descrever os fenômenos moleculares das células, uma análise de literatura científica acerca do conceito aponta divergências e ausência de consenso (Ganiko-Dutra, 2021). Alguns pesquisadores defendem a existência de informação e significado ao nível informacional (Bergstrom & Rosvall, 2011; Godfrey-Smith, 2008; Shea, 2007), enquanto outros defendem tratar-se de uma linguagem metafórica que compromete a compreensão do fenômeno (Levy, 2011; Planer, 2014).

Na busca por um significado adequado para uso em sala de aula e que evite distorções conceituais, gostaríamos de propor uma definição ampla de informação, que não seja

metafórica e que possa ser aplicada em diversos aspectos na Biologia. Neste sentido, gostaríamos de propor que se compreenda “informação” na Biologia como: o padrão específico dos elementos de um dado conjunto A que estabelece uma relação de correspondência previsível, convencionada, estabelecida historicamente a partir de restrições químicas, físicas, biológicas, culturais e/ou de forma contingente com elementos de outro conjunto A’. “Código” deve ser compreendido como a descrição das relações entre os elementos desses diferentes conjuntos. Assim, por exemplo, dizemos que há informação genética no DNA, porque seus elementos (bases nitrogenadas) estabelecem relações previsíveis com elementos do RNA e das proteínas, por exemplo. O código genético descreve as relações entre códons e aminoácidos, que são os elementos de cada diferente sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos problemas identificados para a compreensão do conceito de informação genética causados por conta da relação pensamento-linguagem ser de natureza possivelmente metafórica, propomos uma nova definição de informação que pode ser utilizada em diversos aspectos da Biologia de forma denotativa. Esta definição ainda é rudimentar e continuará sendo elaborada em futuras publicações e pesquisas de nosso grupo. Este movimento consiste em uma ação inicial de buscar uma aprendizagem dos ácidos nucleicos que evite o surgimento de distorções conceituais a partir do ensino.

Além disso, defendemos a importância da institucionalização de espaços formativos no currículo dos cursos de Ciências Biológicas que permita que os estudantes tenham oportunidades de integrar os conhecimentos aprendidos de forma fragmentada ao longo do curso por meio da elaboração de suas próprias concepções.

REFERÊNCIAS

- Bergstrom, C. e Rosvall, M. (2011). The transmission sense of information. *Biology & Philosophy*, 26(1), 159-176.
- Ceschim, B. (2017). *O emprego da teleologia na interpretação da Biologia funcional e evolutiva: um estudo a respeito de concepções e da evolução conceitual de alunos de licenciatura em Ciências Biológicas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências].
- Fourez, G. (1995) *A Construção das Ciências: Introdução à Filosofia e à Ética das Ciências*. Editora Unesp.
- Ganiko-Dutra, M. (2021). *Relação pensamento-linguagem e distorções conceituais no uso de termos informacionais na Biologia Molecular e Genética*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”].
- Ganiko-Dutra, M. e Caldeira, A. M. A. (2022). *Teaching and learning of the relationships among Science, Technology and Environment in Biology Teacher Education*. [Comunicação oral]. XX IOSTE Symposium, Recife, Brasil.
- Godfrey-Smith, P. (2008). Information in Biology. In: Hull, D. L. e Ruse, M. *The Cambridge Guide to the Philosophy of Biology*. Cambridge University Press.

- Hochman, B., Nahas, F. X., Oliveira Filho, R. S. e Ferreira, L. M. (2005). Desenhos de pesquisa. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 20(2), 2-9.
- Kampourakis, K. (2020). Students' "teleological misconceptions" in evolution education: why the underlying design stance, not the teleology per se, is the problem. *Evolution: Education and Outreach*, 13, artigo número 1.
- Levy, A. (2011). Information in Biology: A Fictionlist Account. *NÔUS*, 45(4), 640-657.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications.
- Pietrocola, M., Rodrigues, E., Bercot, F. e Schnorr, S. (2021). Risk Society and Science Education: Lesson from the Covid-19 Pandemic. *Science Education*, 30, 209-233. DOI: 10.1007/s11191-020-00176-w.
- Planer, R. J. (2014). Replacement of the "genetic program" program. *Biology & Philosophy*, 29, 33-53.
- Shea, N. (2007). Representation in the genome and in other inheritance systems. *Biology & Philosophy*, 22, 313-331.
- Windschitl, M., Thompson, J. & Braaten M. (2018). Talk as a Tool for Learning, Chapter 3, in *Ambitious Science Teaching*. Harvard Education Press.
- Zhan, T., Rindtorff, N., Betge, J., Ebert, M. P. e Boutros, M. (2019). CRISPR/Cas9 for cancer research and therapy. *Seminars in Cancer Biology*, 55, 106-119.

DISEÑO DE RECURSOS AUDIOVISUALES PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN CIENCIAS.

DESIGN OF AUDIO-VISUAL RESOURCES FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS IN SCIENCE PEDAGOGY STUDENTS.

Juan Pablo Catalán Cueto

Universidad Nacional Andrés Bello (UNAB)

ORCID: 0000-0003-4702-8839

Carla Olivares-Petit

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

ORCID: 0000-0002-2366-4091

RESUMEN

El presente trabajo reporta la implementación de recursos audiovisuales durante el acompañamiento de las prácticas profesionales de profesores en formación inicial docente (FID). La implementación permitió evidenciar las competencias pedagógicas de la FID en estudiantes de pedagogías en ciencias. El problema fue: ¿Cómo evidenciar el proceso de desarrollo de competencias pedagógicas mediante el uso de recursos audiovisuales y/o tecnológicos)? El proceso se desarrolló desde el diseño y ejecución de recursos como: videos, podcast e infografías que permitieron evidenciar la apropiación de las competencias pedagógicas, centradas en las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿para qué enseñar?, todas situadas desde los Estándares de la profesión docente: Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021). Los resultados se obtienen a partir de los recursos pedagógicos en entornos virtuales producidos y un análisis desde un grupo focal (focus). Los hallazgos muestran que, a pesar de la cercanía con diversos recursos tecnológicos y/o plataformas sociales o de entretenimiento, la estructuración de materiales audiovisuales para fines de enseñanza y aprendizaje, revisten un grado de dificultad mayor al esperado. Además, la experiencia permitió a los estudiantes y futuros docentes de ciencias, reflexionar y revisar sus propias prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional continuo en la enseñanza de las ciencias naturales.

Palabras clave: recursos audiovisuales, tecnología, competencias pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual “ser profesor requiere unas competencias o disposiciones básicas o fundamentales: valores, actitudes y aptitudes necesarias para potenciar el desarrollo personal de los alumnos.” (García, 2009, p.10), que vaya desde el desarrollo cognitivo, ético, social y afectivo (García, 2009). Por esto mismo, se hace necesario la entrega de herramientas pedagógicas al cuerpo docente para enfrentar de mejor manera estos desafíos, comenzando esta labor desde la formación inicial de los docentes (FID). Este conjunto de disposiciones que conforman una competencia, se sostienen como un pilar

avanzado de la competencia pedagógica, que además se ve desafiada por el entorno y contexto, en relación a la tecnología y su uso.

Lo anterior, es el inicio a una discusión sobre el desarrollo de las competencias pedagógicas, las que, en este proceso, se buscó evidenciar de forma sistemática por medio de la implementación de nuevos recursos contextualizados al momento y necesidades del sistema (efecto pandemia), es decir, el uso de recursos tecnológicos para el aprendizaje.

Teniendo en consideración la trayectoria formativa de los estudiantes participantes en el presente estudio, se planificó desde la práctica profesional docente el desafío de diseñar recursos para el aprendizaje para entornos virtuales como una vía de articulación entre la implementación y la evaluación del proceso de acompañamiento formativo de los estudiantes.

El componente de “Implementación y seguimiento de trayectoria formativa”, como paso natural posterior a la planificación, destaca como elemento fundamental para entregar garantías de la calidad de enseñanza y tributar a la planificación didáctica, ya que, al especificar la ruta de aprendizaje para los y las estudiantes, permite verificar el desarrollo de las actividades que lleven a los aprendizajes esperados. (Martínez, 2020).

Londoño (2015) señala que la docencia no puede ser asumida o definida sólo desde la teoría, sino que, desde el ejercicio docente en sí, a partir de lo que Schön (1992) define como la práctica reflexiva.

La formación de un docente debe estar centrada no sólo en la adquisición de conocimientos, sino también que debe potenciarse a través de una reflexión continua de la propia praxis. “La reflexión de los docentes sobre su quehacer y sobre sus estrategias didácticas, es de por sí un aporte importante para el desarrollo tanto de la didáctica, como de la pedagogía ...” (Londoño, 2015, p.55) y aquello forma parte fundamental no sólo de su formación continua, sino también de la búsqueda de innovaciones y oportunidades de mejora, las que se propusieron en este trabajo desde la mirada de los recursos tecnológicos y en gran medida, como apoyo a la innovación en el aula, procurando “Tutorizar el proceso de aprendizaje del alumno propiciando acciones que le permitan una mayor autonomía” (2015, p.64), como ejercicio vital en el desarrollo de competencias profesionales.

Consideremos que la sociedad actual, es denominada también, “sociedad del conocimiento”, donde la información se ha convertido en uno de los principales valores, siendo precisamente la educación una vía trascendental para adquirirlo (De Longui, A., 2015). Esto se ve influenciado por la presencia de las llamadas “Tecnologías de la Información y Comunicación” (de ahora en adelante TIC), las cuales acompañan y promueven los procesos educativos en el contexto de la educación (Coll, 2011, como se citó en De Longui, A., 2015), llegando a ser desde el año 2019, de carácter indispensable para continuar con los procesos educativos de millones de estudiantes, dado el contexto de pandemia por COVID-19, que imposibilitó la actividad presencial regular por un tiempo, en especial en Chile (2019 y 2020).

Múltiples estudios en psicología de la educación, han relevado las ventajas del uso de recursos audiovisuales en el aula, haciendo énfasis en la simultaneidad con la cual se percibe la información a través de los sentidos. (Barros, 2015). Los medios audiovisuales y las TIC, utilizadas como herramientas didácticas, no sólo permiten comunicar y generar aprendizaje, sino que además permiten “integrar, revalorizar y resignificar la cultura cotidiana de los alumnos” (Barros, 2015, p. 27).

En relación a lo anterior, De Longui resalta la importancia de “la caracterización de los conocimientos pedagógicos y tecnológicos del contenido, entendidos como aquellos saberes que todo docente necesita para integrar las TIC de forma holística en los procesos de enseñanza, más allá de la disciplina de que se trate” (2015, p.151), proponiendo para este fin el modelo, denominado “Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido” (en inglés TPACK), que identifica y describe conocimientos que permitirán a los/las docentes un buen manejo de las tecnologías para su aplicación en la docencia, independiente de la disciplina en la cual se desenvuelven. (Mishra & Kamp; Koehler, 2006, como se citó en De Longui, A., 2015)

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.

El problema que se abordó en este trabajo, se resume en la pregunta: ¿Cómo monitorear el desarrollo de competencias pedagógicas mediante el desarrollo de recursos audiovisuales y/o tecnológicos en la FID?

Para abordar esta pregunta se generó un proceso de implementación según una ruta de trabajo. El inicio fue planificar el desarrollo de diferentes recursos TIC, asociados a competencias pedagógicas, disciplinares y tecnológicas. Los diseños propuestos fueron: videos, podcast e infografías. Se emplearon durante el desarrollo del trabajo, procesos empleando las preguntas ¿Qué?, ¿Cómo? Y ¿Para qué? desde la perspectiva del acto de enseñanza en contexto de la práctica pedagógica.

La aproximación de la metodología empleada, se situó desde un paradigma interpretativo. El paradigma interpretativo, se explica desde la teoría como una variable que constituye una reflexión en y desde la praxis que intenta comprender la realidad, describir el hecho en el que se desarrolla el acontecimiento, profundizar en los diferentes motivos de los hechos, en donde el individuo es un sujeto interactivo y comunicativo que comparte significados (Pérez Serrano, 1994, p.27-31).

En relación con el enfoque, este trabajo considera una línea de aproximación a los resultados de tipo mixta, siendo considerada por Hernández, Fernández y Batista como: Un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio. (Hernández, Fernández y Batista, 2014, p. 534). Se utilizó este enfoque pues luego del proceso de diseño de los recursos tecnológicos, el objetivo fue revisar el desarrollo de las competencias pedagógicas en relación a los procesos del grupo de estudiantes, mediante reflexiones dirigidas en grupos focales y desde un instrumento sustentado en Estándares de la profesión docente: Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021).

Los resultados se analizan como datos para realizar el cruce de estos de manera cualitativa a través de la triangulación de la información y que de esta manera se pueda generar las acciones de mejora para la problemática presentada (orientada hacia la implementación de los recursos audiovisuales, en contexto de las competencias pedagógicas).

La ruta de trabajo, fue ordenada de la siguiente forma:

- Primero: “Evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (2015, p.64) buscando coherencia entre el camino evaluativo y el objetivo del tema. En este sentido, a partir de la reflexión sobre las competencias pedagógicas, se inicia la ruta de diseño hacia

los recursos tecnológicos, con el fin de evaluar el desarrollo por parte de los estudiantes en FID. Sistematización de las estrategias a implementar, es decir, los talleres para diseñar: Podcast, infografías y capsulas de aprendizajes.

- Segundo: “Participar en la elaboración de materiales audiovisuales y/o tecnológicos, durante la tutorización del seguimiento de las prácticas profesionales” (2015, p.65): En este sentido se orienta el diseño y uso de herramientas TICs para la socialización de las competencias pedagógicas.
- Tercero: “Contribuir activamente a la mejora de la docencia” (2015, p.64) a través de procesos de reflexión pedagógica, desde las dimensiones:
 - Conocimiento Pedagógico (en inglés PK): Refiere de forma directa al conocimiento respecto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, didáctica y entendimiento de cómo se construye el conocimiento, habilidades y competencias.
 - Conocimiento sobre la Tecnología (en inglés TK): Incluye el conocimiento de una diversidad de herramientas y recursos tecnológicos, así como también el saber hacer distinciones respecto de qué herramientas son las más idóneas de acuerdo a los objetivos pedagógicos planteados.
 - Conocimiento Pedagógico del Contenido (en inglés PCK): Refiere a los conocimientos, habilidades, didáctica y metodologías de enseñanza que el/ la docente diseña a partir de la transformación de su conocimiento disciplinar para la enseñanza.
 - Conocimiento Tecnológico de Contenido (en inglés TCK): Implica comprender “la forma en que las tecnologías pueden influir en la presentación/abordaje de ese contenido” (p.152), dado que esta comprensión hará posible elegir la herramienta tecnológica que permita mostrar de manera más adecuada el conocimiento disciplinar que se enseña.
 - Conocimiento Tecnológico Pedagógico (en inglés TPK): Refiere al conocimiento respecto de las posibilidades y limitaciones pedagógicas de cada tecnología, al momento de integrarlas en una propuesta didáctica.

En esta etapa se desarrollaron los grupos focales, desde las categorías de estudio que emergen desde los estándares del Marco para la Buena Enseñanza. (CPEIP, 2021).

La integración de TIC en el aula, advierte De Longui (2015), debe tomar en consideración el contexto en el cual se desarrolla la enseñanza, para de esta manera resolver de manera creativa la toma de decisiones pedagógicas. Siguiendo esta lógica, Koehler, Mishra & Cain (Koehler, Mishra & Kamp; Cain, 2015, como se citó en De Longhi, 2015) resaltan que no existe una única manera de integrar las TIC en el currículum, sino que múltiples, dependiendo de factores tales como los conocimientos, contexto, área disciplinar, experiencia, entre otras. Para cubrir esta componente se trabajó con la implementación de los recursos siguientes:

1. Podcast: El podcast proviene de las abreviaturas: “Pod”, asociado con el Ipod, reproductor portátil de audio de Apple, y “Broadcast”, o transmisión traducido al español, siendo esta definición la que permite describir la práctica de difundir contenidos en formato de audio a través de distintas plataformas en internet (Yzidi, 2019). Tal como indica Solano y Sánchez (2010), en educación, el podcast puede ser una herramienta didáctica que infiere contenido educativo intencionado por el docente, y es por esto, que el equipo investigador ha decidido implementar los podcasts como llave de entrada al encuentro de formación pedagógica, para familiarizar a los futuros docentes con las temáticas que se abordarán en dicha instancia.

2. Videocápsula: Surge como una innovación desde el ámbito de las tecnologías de la información y comunicaciones hacia la pedagogía, con el fin de generar contenidos en un formato corto, que “faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje (González, A., 2018, como se citó en Vidal et al., 2019, p. 1). La palabra “video” hace alusión al formato en el cual se genera y expone el contenido, mientras que “cápsula” se relaciona con una pequeña medida de algo. La Videocápsula educativa, entonces, puede ser definida como un contenido clave expuesto de forma breve a través del formato audiovisual (Perrusquia, E., 2006, como se citó en Vidal et al., 2019).

Dentro de las principales ventajas del uso del video en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se encuentran la posibilidad de transmitir información de forma creativa a la vez que cumplir una importante función motivadora para los y las estudiantes (Gimeno, 1988, como se citó en García, M., 2014).

La importancia de la calidad de la producción de las video cápsulas, tiene directa relación con el impacto que estas tengan en el público objetivo y la resignificación del contenido de estas (Marino Jiménez, et al., 2020), para esto la rigurosidad de la propuesta visual y sonora debe estar a un nivel atractivo para el consumidor, de igual manera, para el equipo investigador resulta imprescindible la subtitulación de estas para tener un producto mucho más inclusivo.

3. Infografía: En la década de los 80 la prensa incorporó fuertemente los elementos gráficos, utilizando herramientas que generaran un mayor interés en los lectores. Dichas herramientas, junto con el desarrollo de la tecnología, utilizaban la imagen como protagonista, permitiendo una lectura veloz y de comprensión rápida de la información, es decir, utilizando infografías. (Simon, 2020). La infografía es un recurso de diseño gráfico que entremezcla elementos textuales y visuales con el fin de transmitir información, siendo altamente utilizado para transmitir mensajes de un modo amigable y estético, que sea atractivo para generar aprendizaje. (Mata et al, 2020). Dado su estructura organizativa de la información, se convierte en un elemento de transmisión de la información, entregando al usuario contenido que cobra significado a través de la gráfica, y le permite asimilarlo y aprenderlo.

El uso de las infografías en el ámbito educativo, es todavía reciente y novedoso, y presenta dos vertientes, por un lado, su empleo en el aula como forma de presentar la información y atraer la atención del alumnado; y por otro, acercar al alumno a su elaboración y de esta forma desarrollar en él las habilidades para buscar, obtener y procesar la información, o dicho de otro modo, desarrollar la competencia digital y tratamiento de la información (Valero, 2008, como se citó en Simon, 2020, p. 13).

RESULTADOS O DISCUSIÓN

La presente investigación, genera dos tipos de insumos relevantes y reflexivos para la innovación de la enseñanza de las ciencias, por parte de los futuros profesores. Por una parte, la generación de recursos tecnológicos para el aprendizaje y segundo, la reflexión sobre la revisión de sus prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional docente en la enseñanza de las ciencias.

Los recursos tecnológicos educativos diseñados por los estudiantes, pueden ser descargados y/o revisados en los links adjuntos a las figuras a continuación:

Figura 1.

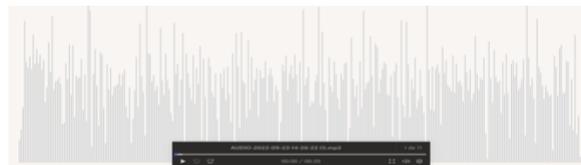
Ejemplo de recursos tecnológicos resultantes del proceso.



Nota: Evidencias de infografías realizadas por estudiantes participantes del trabajo reportado. Fuente: https://www.dropbox.com/sh/26cgkyxbeveu5yg/AAC84tDjZC8SmkR_vXyMTvnAa?dl=0

Figura 2.

Ejemplo de visualización de recursos tecnológicos podcasts resultantes del proceso.



Nota: Evidencias de Podcast realizadas por estudiantes participantes del trabajo reportado, las que puede encontrar en formato descargable en la carpeta de Dropbox citada en la fuente. Fuente: https://www.dropbox.com/sh/26cgkyxbeveu5yg/AAC84tDjZC8SmkR_vXyMTvnAa?dl=0

Como parte de los resultados de la investigación, se adjuntan los procesos reflexivos en los grupos focales. Las dimensiones mediante las cuales se presentan los resultados, son categorías a priori, las cuales son levantadas desde los estándares de la profesión docente. Posteriormente, se transcribieron los diálogos de los grupos focales para proceder al tratamiento de la información. Lo anterior, lleva a la codificación, registro ampliado y con ello el proceso de triangulación. La síntesis de la triangulación de resultados se presenta en la siguiente matriz de resultados:

Tabla 1.

Triangulación de resultados del grupo focal.

Dominio A: Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje			
E1: X	E2: ✓	E3: X	E4: X
Observaciones del focus:			
Desde el análisis crítico del focus, los actores involucrados manifiestan un desarrollo a partir de la experiencia, en el ámbito de las competencias pedagógicas una comprensión amplia, profunda y crítica de los conocimientos, habilidades y actitudes de la enseñanza de las ciencias naturales, su didáctica y el currículum, con el propósito de emplear la estrategia de podcast e infografía con sus futuros estudiantes.			
Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje			

E5: ✓	E6: ✓	
Observaciones del focus:		
Como resultado, los profesores en formación (FID), destacan las estrategias implementadas como nuevas formas de fomentar un ambiente de aula respetuoso, inclusivo y organizado, que favorecía el aprendizaje de sus pares. (destaca el aspecto convivencia). Gracias a la estrategia, los participantes manifiestan que se promovió un desarrollo personal y social favoreciendo competencias socioemocionales, y el ejercicio de la ciudadanía, con énfasis en aspectos como cuidado del medio ambiente y valoración por la diversidad.		
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes		
E7: ✓	E8: ✓	E9: ✓
Observaciones del focus:		
Como resultado del grupo focal, los participantes reflexionan sobre el uso de recursos de aprendizaje en entornos virtuales las siguientes ideas fuerzas:		
El uso de podcast e infografías, son estrategias de enseñanza para el logro de aprendizajes profundos y genera altas expectativas, participación de quien es destinatario del recurso.		
Promueven el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y la metacognición, basándose en los conocimientos de la disciplina que enseña, para que aprendan de manera comprensiva, reflexiva y con creciente autonomía.		
Los recursos en entorno virtuales permiten evaluar y retroalimentar para monitorear y potenciar el aprendizaje, basándose en criterios evaluativos y evidencia relevante, ajustando apoyos de manera oportuna y específica, y propiciando la autoevaluación en los/as estudiantes.		
Dominio D: Responsabilidades profesionales		
E10: X	E11: ✓	E12: X
Observaciones del focus:		
Desde el proceso de focus, los futuros profesores manifiestan que la actividad les permitió evaluar su aprendizaje profesional y proyectar transformaciones de sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias.		

Nota: La tabla muestra los resultados de los grupos focales, donde E, representa los Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza y el número que acompaña es la identificación del estándar. Las X determinan ausencia y el signo ✓ indica presencia del desarrollo del estándar enunciado. En observaciones, se describe con aproximación cualitativa el resultado de los focus grupales para cada dominio.

El resultado nos invita a discutir sobre el enfoque educativo para una educación centrada en el estudiante y su futuro profesional docente, enmarcado dentro de determinados estándares que la labor demanda.

Es importante, que la FID sea un espacio de reflexión y formación, donde los estudiantes estimulen el desarrollo no solo de los conocimientos, si no también, el desarrollo de habilidades y actitudes. Este desafío, lleva a desarrollar competencias genéricas y específicas para la enseñanza de las ciencias articulando componentes básicas del modelo de las ciencias naturales en Chile: Las grandes ideas de la ciencia; Naturaleza de las ciencias; Aprendizaje basado en proyectos; didáctica propia del área y TIC, todas las anteriores al servicio de la Alfabetización Científica (Mineduc, 2012, 2015 y 2019). El resultado muestra la importancia de reflexionar, no solo en el proceso formativo inmediato, si no en las proyecciones de constante formación durante el ejercicio docente (Maldonado, 2018), para generar los cambios esperados de acuerdo al contexto de enseñanza y aprendizaje (Toledo, 2021).

CONSIDERACIONES FINALES

Tenemos la convicción que la formación pedagógica es la base de un buen proceso de desarrollo de competencias en el estudiantado de la FID, las que deben ser complementadas con las competencias propias de la disciplina, su didáctica y las competencias tecnológicas, que impacten en la calidad de la educación, pues tal como señala Molina “La calidad de la enseñanza es uno de los factores determinantes en el aprendizaje del estudiante. Por consiguiente, es vital contar con un número suficiente de maestros con sólida formación “(2006, p. 132).

La experiencia nos indica, la necesidad de contar con formadores y/o cuerpos docentes que estén en un constante perfeccionamiento pedagógico para el desarrollo profesional (CINDA, 2010) con el fin de que las poderosas herramientas tecnológicas de hoy estén a su servicio y del aprendizaje.

Este trabajo nos lleva a reafirmar la búsqueda de sustento teórico acorde al paradigma centrado en el aprendizaje; el ordenamiento del material construido en base a rutas de aprendizaje; la incorporación de las TIC acorde a los tiempos y las características del actual estudiantado y los y las docentes de esta era; la búsqueda de estrategias de enseñanza centradas en construir y mantener la motivación de los y las docentes.

A través de la triangulación del trabajo, mediante los estándares, buscamos avanzar hacia una docencia fortalecida, contextualizada y actualizada que nos permita avanzar en calidad educativa, generando oportunidades de aprendizajes significativos y en línea con los desafíos que representa la sociedad del conocimiento que reviste un proceso de urgencia en la formación de los futuros profesores y su desempeño.

REFERENCIAS

- Ames, P. (2019) El uso de materiales audiovisuales y recursos digitales en la docencia universitaria: una experiencia de innovación a nivel de posgrado en Perú. REDU. Revista de docencia universitaria, *volumen 17* (1), 167-182.
- Barros Bastida, Carlos, & Barros Morales, Rusvel. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 26-31. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202015000300005&lng=es&tlng=es
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Ministerio de Educación de Chile, 2021. Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza.
- CINDA (2010). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior.
- De Longui, A. (2015). Estrategias Didácticas para Enseñar Biología. En Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales - Universidad Nacional de Córdoba (Ed.), *Cuadernos de Didáctica para la Formación Docente Inicial y Continua* (1a ed., pp. 136-185). Universidad Nacional de Córdoba.
- García, E. (2009) Capítulo I: Aprendizaje y construcción del conocimiento en Las plataformas de aprendizaje.

- García, E. (2010). *Desarrollo de la mente: Filogénesis, Sociogénesis y Ontogénesis*. Departamento de Psicología Básica. Procesos cognitivos. Universidad Complutense. Madrid.
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. *Miradas desde el estado del arte*. Itinerario Educativo, 66, p. 47-85. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/308044541_La_docencia_universitaria_realidad_compleja_y_en_construccion_Miradas_desde_el_estado_del_arte
- Maldonado, E. P. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 115–131. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000200115>
- Martínez, A. (2021). *Comunicación Audiovisual*. Recuperado 5 de diciembre de 2021, de <https://www.ipchile.cl/carreras/comunicacion-audiovisual/>
- Mata, Jaqueline, Ronquillo, Abraham, & Méndez, Enrique. (2020). La infografía didáctica, recurso en el desarrollo de contenidos educativos. Caso, Primera Infancia Puebla. *Zincografía*, 4(8), 44-61. Recuperado de <https://doi.org/10.32870/zcr.v0i8.82>
- Ministerio de Educación. (2020) ¿Cómo enfrentar la educación online? Sugerencias para docentes: Momento de una clase online. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/5-Recommendaciones-para-Docentes-Momentos-de-una-Clase-Online.pdf>
- MINEDUC (2015b). Bases Curriculares Séptimo a Segundo Medio. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación
- Molina, V. (2006). “Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. Necesidad de una reformulación de nuestras concepciones de educación”. En *Revista PRELAC* N° 3, UNESCO, diciembre 2006. 49-63
- Sevilla, S. (2014). Recursos audiovisuales y educación. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 24(0). https://doi.org/10.5209/rev_cdmu.2013.v24.46367
- Silva, J., & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa* (México, DF), 17(73), 117-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166526732017000100117&lng=es&tlng=es.
- Vidal, M., Alfonso, I. y Zacca, G. (2019). Cápsulas educativas o informativas. Un mejor aprendizaje significativo. *Revista Cubana de Educación Media Superior*, Volumen 33(2), 1-13.
- Yzidi, F. (2019). El podcast como herramienta creativa para desarrollar el aprendizaje y autoaprendizaje del E / LE. *Trans*, (23). Recuperado de <http://www.inst.at/trans/bio/yzidi-fatima-zohra/>
- Zapata, John (2015) El modelo y enfoque de formación por competencias en la educación superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. Corporación unificada Nacional de Educación Superior (CUN), Colombia. *Revista académica y Virtualidad* 8 (2): 24-33, 2015

**PRÁCTICAS COLABORATIVAS DESDES LA PERSPECTIVA DE LA
CIENCIA DE LA MEJORA: EL CASO DE AVANZADO JUNTAS**

**PRÁCTICAS COLABORATIVAS NA PERSPECTIVA DA CIÊNCIA DO
MELHORAMENTO: O CASO DE AVANZADO JUNTAS**

**COLLABORATIVE PRACTICES FROM AN IMPROVEMENT SCIENCE
APPROACH: AVANZADO JUNTAS' CASE**

Andrea Lagos Mancilla²

SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina
y el Caribe

ORCID: 0000-0001-9217-9375

Alejandra Canales-Tapia

SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina
y el Caribe

ORCID: 0000-0001-6433-4366

Dante Castillo-Canales

SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina
y el Caribe

ORCID: 0009-0005-2462-1981

RESUMEN

La investigación señala que el enfoque IS (Improvement Science) se aplica cada vez más, en tanto ayuda a conectar la investigación científica con la práctica de los actores en sus contextos reales de acción y a la conformación de comunidades en red. Lo que implica reconocer condiciones colectivas e individuales, trabajar en torno a esas necesidades, para luego abordar desafíos que contribuyan a mejorar la toma de decisiones y facilitar la gestión pedagógica. El proyecto se implementó con un grupo de 15 directoras de educación parvularia de un Servicio Local de Educación Pública (SLEP), junto a sus profesionales de apoyo y los investigadores de SUMMA. La pregunta que ha guiado este piloto es cómo un enfoque de ciencia de la mejora puede ayudar a fortalecer la capacidad de colaboración. Durante un año se realizaron talleres sobre la base metodológica de ciclos cortos de mejora. Es decir, identificando un desafío común, diseñando planes específicos para abordarlos, implementando actividades acordadas colectivamente y evaluando la experiencia desde los propios actores. El abordaje investigativo de tipo cualitativo planteó una dinámica de complementación entre las necesidades del grupo y los ajustes requeridos para poner en funcionamiento la metodología, dada la reciente

² IDRC y TPD@Scale Coalition for the Global South.

configuración del grupo y su organización. Los resultados muestran una percepción positiva del grupo respecto de la utilidad del enfoque metodológico para fortalecer las dinámicas de colaboración. Asimismo, dichas dinámicas de trabajo al promover espacios de reflexión pedagógica tendrían como resultado reducir su sentimiento de soledad en su rol de directoras, fortaleciendo su sentido de pertenencia y reconocimiento de desafíos similares. Por último, el rol de directora se ha beneficiado porque perciben mayor articulación, manejo de igual información, intercambio de apoyos en temas de gestión, planificación o desarrollo profesional.

Palabras clave: ciencia para la mejora, colaboración, liderazgo, educación parvularia, SLEP.

INTRODUCCIÓN

La crisis del COVID-19 dejó sus huellas en el sistema educativo, y el progresivo proceso de retorno a las aulas puso a prueba las más amplias capacidades del sistema. Sin embargo, también evidenció las profundas brechas de recursos y capacidades, y lo desafiante que se volvió retornar a la anhelada normalidad. El sistema siguió, con dificultades, funcionando a distancia; directivos y docentes se articularon para dar continuidad a procesos tradicionalmente presenciales, como la gestión y la coordinación educativa, así como también, el acompañamiento y la organización entre centros educativos y su institución. En el caso específico de esta investigación, en los procesos desplegados con los centros educativos, jardines infantiles y salas cunas que se dieron en paralelo a la instalación de un Servicio Local de Educación Pública.

Es indudable que los líderes escolares son fundamentales para apoyar la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través de la motivación de su comunidad educativa, la creación de entornos favorables para el desarrollo integral, la comprensión de las condiciones locales y la mediación con las familias que son parte de dicha comunidad (Bolívar y Murillo, 2017). El liderazgo educativo efectivo tiene un mayor impacto en los contextos escolares más desafiantes. Sin embargo, muchos de los y las líderes de países en desarrollo reciben poca preparación para desarrollar su función y con frecuencia se enfocan en tareas gerenciales en lugar de orientarse hacia liderazgo pedagógico (Bush, 2013). Por lo tanto, fortalecer el liderazgo escolar educativo es una prioridad política clave para avanzar en garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad (ODS 4).

Este proyecto tuvo como objetivo poner en acción la perspectiva de ciencia de la mejora para fortalecer la colaboración entre líderes de educación parvularia y mejorar la coordinación pedagógica con un Servicio Público Local en la región metropolitana en Chile³. Su implementación se llevó a cabo con 15 líderes de centros de educación parvularia para desarrollar su capacidad de colaboración mediante la identificación de soluciones a problemas de la práctica. Los y las líderes educativos junto con los investigadores trabajaron juntos como una Comunidad de Mejora en Red (del inglés Networked Improvement Community - NIC) siguiendo una serie de ciclos PDSA (por sus siglas en inglés -Planificar, Hacer, Estudiar, Actuar) para diseñar, implementar y evaluar soluciones y adaptaciones locales que orientadas a resolver desafíos comunes

³ El proyecto fue implementado por la Fundación para la Educación y el Desarrollo de la Tecnología de la Información (FIT-ED) en Filipinas, en asociación con SUMMA en Chile y Worldreader en Kenia. Todos miembros de TPD@Scale Coalition for the Global South.

(Bryk et al, 2015). El equipo de investigación organizó el proceso a través de ciclos PDSA utilizando una combinación de interacciones en línea y en persona, realizando un seguimiento continuo de aprendizajes sobre la metodología PDSA.

El objetivo general del proceso de intervención fue contribuir a fortalecer la práctica de toma de decisiones basada en datos y evidencia., La pregunta de investigación asociada a este proyecto buscaba mostrar hasta qué punto un enfoque científico de mejora ofrece una metodología útil para que los líderes educativos impulsen cambios pedagógicos en sus espacios escolares de referencia.

Contextualización

El proyecto se enmarca en el proceso de transición experimentado por 15 jardines infantiles y salas cuna y sus directoras a la nueva institucionalidad de Educación Pública en Chile, al pasar desde la administración municipal a los nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Las participantes del proyecto atravesaban un período de instalación que trajo diversas incertidumbres y tensiones a nivel de gestión y coordinación. La administración de los SLEP ha implicado un cambio de enfoque respecto a lo que se realizaba en los municipios en tanto la nueva estructura administrativa busca articular herramientas de gestión con propósitos estratégicos alineados con la política de la Dirección de Educación Pública (DEP) y atendiendo a las necesidades específicas de los territorios. Sin embargo, como señala el informe de la Agencia de Calidad de la Educación (2020) no todos los servicios locales tienen el mismo número de objetivos, ya que hay una modificación continua y aún en proceso de desarrollo. Por otro lado, los directores de los centros educativos y los profesionales de apoyo del SLEP están ajustando su práctica y la relación establecida con los diversos actores en el marco de la nueva administración educativa. En el caso específico del grupo directoras, éstas perciben que fueron integradas a un cuerpo escolar y un sistema altamente escolarizado al que antes no pertenecían (entrevistas diagnósticas). En este sentido, el apoyo administrativo y pedagógico se ha ido modificando a lo largo del tiempo, lo que ha implicado una transformación importante de la gestión de las instituciones educativas. Como resultado de la transición al nuevo SLEP, las directoras parecen estar más abiertas y receptivas al rol profesional de apoyo y más interrelacionadas con otros centros de educación infantil.

Las entrevistas de diagnóstico revelaron que la mayoría de las directoras comenzaba recién a conocerse, y solo algunas de ellas provenían de un mismo municipio tenían la experiencia de haber trabajado juntas previamente -el SLEP fue creado solo meses antes del inicio de esta propuesta de trabajo y comenzó a operar durante el período de pandemia de COVID-19-, por lo tanto, la implementación del proyecto coincide con el proceso de formar parte de la nueva institucionalidad de educación pública. En este escenario, las líderes de educación parvularia relevaron que una de las mayores necesidades de su trabajo radica en la escasa colaboración con sus pares y en el fuerte sentimiento de soledad que experimentan en el desempeño de sus funciones. Entonces, el desafío principal fue fortalecer el trabajo colaborativo y encaminarse a la formación de una comunidad de trabajo en red.

Proceso de intervención e implementación de IS.

La implementación se llevó a cabo mediante la realización de dos ciclos de mejora con 15 directoras de jardines infantiles y sala cuna del SLEP Gabriela Mistral. Participaron

del proceso las profesionales de acompañamiento del Servicio Local. Una de las acciones destacadas al inicio del proyecto fue la creación de una identidad del grupo con el nombre “Red Avanzando Juntas”.

El primer ciclo involucró tres talleres de trabajo colaborativo. La práctica de las directoras fue la “Elaboración del Plan Operativo para el año 2022” de sus establecimientos. La metodología aplicada para abordar esta tarea fue la creación de comisiones de trabajo que fomentaba la colaboración entre directoras de distintos territorios. Las comisiones se organizaron para trabajar en equipo sobre un formato de documento digital entregado con distintas secciones de acuerdo a los diferentes aspectos que el SLEP les solicitaba completar. Dentro de las comisiones, ellas tomaron decisiones para establecer protocolos comunes y luego cada una trabajó individualmente en el documento para cubrir las necesidades específicas de su centro. La manera en cómo lo llevaron a cabo fue analizado en el tercer taller de enero del 2022 que tuvo una modalidad de encuentro presencial. El objetivo de este taller fue compartir la experiencia de colaboración trabajando en comisiones para elaborar el Plan de Funcionamiento, en lo posible, siguiendo las orientaciones de un ciclo PDSA. En dicho taller, las directoras participaron en diversas dinámicas de trabajo en equipos, conversando y reflexionando sobre su práctica colaborativa.

El segundo ciclo incluyó dos talleres de trabajo colaborativo entre directoras reagrupadas de acuerdo con criterios de gestión definidos por el SLEP. La práctica de las directoras se realizó sobre una “Indagación colaborativa para construir una Comunidad de aprendizaje”. Este segundo ciclo de mejora reforzó la experiencia previa de trabajo de colaboración entre las directoras. Para esta nueva etapa, se agregaron nuevos pilares en términos de construcción de capacidades basales para apoyar la creación de la red de directoras Avanzando Juntas. Esto se tradujo en que se avanzó en aspectos como confianza, la práctica reflexiva y el liderazgo como partes constitutivas de una comunidad en red. En este sentido, el objetivo esperado al final de este ciclo fue que las directoras tuvieran la oportunidad de incrementar sus interacciones colaborativas generando mayor cercanía, así como también que tuvieran la posibilidad de compartir experiencias que las llevaran a crear un modelo de comunidad ajustado a sus realidades que las ayudara a movilizar la red “avanzando juntas” dando así forma inicial a su comunidad en red.

El primer taller del segundo ciclo tuvo como objetivo aproximar la red a los principios de una comunidad de aprendizaje (CdeA) a solicitud del SLEP, e identificar un micro-desafío de mejora para abordar en la práctica como parte de la formación de la red “Avanzando Juntas”. El resultado de las dinámicas de trabajo colaborativo derivó a que las directoras desarrollaran un pequeño trabajo de indagación en sus jardines infantiles y sala cuna. El tema escogido fue la “inclusión en los centros educativos” y un protocolo fue preparado para registrar cómo lo aborda el equipo de personas con las que trabajan las directoras en su comunidad educativa.

En el segundo taller y final, las directoras se reunieron presencialmente para compartir sus experiencias de indagación, y de esta forma analizar y evaluar el trabajo realizado desde la pregunta de cómo fue llevado a cabo el proceso de indagación hasta el contenido e información recolectada en sus establecimientos. Además, se trabajó en la proyección de acciones que lleven a la red *Avanzando juntas* a seguir desarrollándose y eventualmente consolidarse en el tiempo.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Este estudio aplicó un tipo de investigación-acción en la que los roles de los participantes eran investigadores de su propia práctica y, al mismo tiempo, eran objeto de observación. Por lo tanto, se aplicó el enfoque de estudio de caso cualitativo, pues permite un examen en profundidad de las experiencias de los participantes siguiendo la estructura de mejora de PDSA. Los datos recolectados comprendieron principalmente entrevistas semiestructuradas que fueron grabadas en video y audio y materiales producidos por los participantes durante los talleres. Las entrevistas fueron llevadas a cabo en distintos momentos del trabajo: a) entrevistas iniciales de diagnóstico (20 participantes), b) entrevistas intermedias (15 participantes) y c) entrevistas finales (15 participantes). Estas entrevistas fueron realizadas en formato virtual y grabadas.

Según la mirada del IS, el planteamiento inicial en el campo de trabajo permite definir los métodos. En este sentido, los métodos deben estar altamente integrados con la práctica diaria de la organización con la que trabaja para generar procesos de mejora efectivos (Bryk et al., 2021). Por lo tanto, desde la perspectiva de la ciencia de la mejora, dentro de cada ciclo se desarrolla un análisis de datos riguroso. Parte de ese proceso incluye corroborar la información con los actores involucrados. En este sentido, investigadores y profesionales trabajan juntos en la búsqueda de la mejora a partir de un reto común. En el caso de este proyecto, luego de establecer el diagnóstico y conocer el desafío propuesto por las directoras y profesionales de apoyo, se realizó un segundo taller. En esta instancia, el resultado fue discutido con todo el grupo participante corroborando la información y conclusiones a las que llegó el equipo de investigación. Por lo tanto, se presentaron los resultados de las entrevistas y encuestas para involucrar a los participantes en el proceso.

RESULTADOS

Los resultados buscan dar cuenta de los aprendizajes de las directoras, en torno al objetivo propuesto por el proyecto en búsqueda de favorecer y promover la colaboración entre las participantes bases para conformación de red de mejora o NIC.

Primer ciclo

En el primer ciclo se instala una dinámica de trabajo que para este grupo es nueva, ya que como se menciona en los antecedentes del proyecto, las directoras no tienen una historia en común, por lo cual no existe un relato compartido que se proyecte a la NIC. Sin embargo, se pueden percibir algunos indicios de cambio, los cuales se ubican en una etapa precursora de NIC, y se puede caracterizar como intercambio de información relevante para la gestión directiva. Las directoras plantean que es esencial el intercambio de experiencias, esto quiere decir, que hay un interés por conocer qué hacen los otros jardines infantiles, cómo realizan ciertos procesos o proyectos que se llevan a cabo en los centros educativos:

“...experiencias, se han bajado [compartido en el grupo], por ejemplo, el trabajo de algunas... Entrevistas, por ejemplo, que íbamos compartiendo preguntas y el tema de los protocolos también, como también se ha bajado como experiencias de lo que han tenido otros jardines, como más que nada eso [...] es un avance (...) Yo creo que van a venir mayores instancias” (DIntermedia 3).

Lo que se remarca en la cita, y que propone institucionalizar la nueva administración de educación, implica apropiarse de una nueva figura o principio colaborativo de las comunidades educativas de un SLEP, por eso también es relevante el trabajo que las directoras realizaron de elegir un nombre para su grupo -Avanzando juntas-, que viene a promover cierta identidad territorial y reconocimiento profesional de pares. En esta etapa inicial en que se encuentra esta NIC es un ideal compartido, el cual piensan seguir construyendo, tratando de romper las fronteras impuestas por las comunas, dando paso a un trabajo donde se destaca que:

“hay un poco más de solidaridad. Siento realmente, darte cuenta que todos pasamos por las mismas cosas. Yo creo que de una u otra manera podemos ir entendiendo a las otras personas de mejor manera” (DIntermedia 5).

En el primer ciclo el principal hito fue la inauguración o punto de inicio de un grupo que no existía formalmente, y que en algún sentido avanzaba contra el sentimiento de soledad o aislamiento, por lo cual los momentos de encuentro en modalidad presencial marcaron sustancialmente la percepción de las directoras:

“las instancias presenciales, claro [...], como que aportan a esta vinculación, a conocernos, al hablar... De todas, conocernos eh estar, [...], desde el saludo, desde saber cómo está tu jardín, si tenés como jardín lleno o no, eso aporta, las instancias presenciales” (DIntermedia 13).

Segundo ciclo

En el segundo ciclo se hacen algunos ajustes tomando en cuenta la experiencia del ciclo previo. Estos ajustes involucraron, por ejemplo, que en el primer taller las directoras levantaron la temática a abordar para este nuevo ciclo de mejora y de acuerdo a ello, el equipo de SUMMA ofreció una metodología participativa para su desarrollo. Como resultado, en las entrevistas finales, las participantes señalaron ver cambios positivos en aspectos como mayor cercanía, generación de confianza y mayor nivel de interacciones.

En relación a aspectos básicos involucrados en la construcción de una NIC, como lo es la colaboración, las directoras valoraron los progresos en cimentar un camino para reconocerse como un grupo de profesionales de la educación parvularia que tienen más temas que las une y que pueden apoyarse mutuamente trabajando en colaboración. Específicamente, algunas directoras mencionan sentir más cercanía con sus colegas directoras, perciben un incremento en el grado de confianza, mayor disposición a comunicarse en los grupos de WhatsApp creados y, por ende, un cambio en la sensación de soledad que habían sentido al momento de comenzar este proyecto, como lo podemos ver en los siguientes extractos:

“Al principio nos veíamos muy poco [...] Al principio nunca tuvimos opciones más que un día de juntarnos, de vernos físicamente, después vino toda la pandemia y estábamos en reuniones donde tú te conectabas, hablábamos y cortábamos y nos íbamos” (Dfinal 5).

Me encanta conocer más directoras que tienen la misma realidad mía, porque estamos en la base que tenemos el mismo perfil de niño, sociocultural, podemos hablar los mismos temas porque yo no me voy a poner a hablar con una directora del jardín infantil de allá de las Condes, por ejemplo, no es la misma realidad, no son las mismas necesidades, tienen otros recursos. Entonces, interactuar con directores que tienen la misma realidad mía es súper rico, beneficioso y en el fondo no te sentís tan sola porque estoy viviendo lo mismo y podemos ir entre todas ayudando (Dfinal 9).

Este espacio compartido sirvió para promover un ambiente donde se den interacciones profesionales con objetivos comunes planteados por las mismas directoras, se observa el surgimiento gradual de una disposición para interactuar con las colegas que no se conocían o no habían tratado antes. Cabe recordar, que dentro del grupo hay directoras recientemente asumidas, otras que están haciendo reemplazo y otras que llevan muchos años en el cargo.

DISCUSIÓN

La colaboración es un principio ineludible cuando hablamos de lo que se espera de los centros educativos, sin embargo, en qué niveles es deseable, a quiénes involucra, cuánto tiene que involucrarse una directora en colaborar dentro de su jardín y sala cuna, y también con sus pares o colegas. El cambio que trae consigo la nueva institucionalidad de educación pública genera desafíos de orden sistémico, y al mismo tiempo impactos directos en las prácticas de gestión educativa, que en algunos casos coincide con procesos de transición vividos durante la pandemia.

Como plantea Chapman (2017), la forma en que se concretiza una red (o NIC en este caso) y las posibilidades que pueden llevar a sus participantes a colaborar en contextos marcados por la incertidumbre, los cambios o transformaciones de las reglas de relacionamiento, en formatos novedosos (virtuales la pandemia), en proceso de conformación de grupos de referencia. Todo lo anterior, requiere rearticular prácticas y concepciones tradicionales con nuevos modos de acción e interrelación.

Las NIC, como estrategia de mejoramiento, puede tener diversos efectos para el sistema educativo y sus actores, en tanto pueden aportar al desarrollo profesional de sus miembros o, por el contrario, pueden ser un espacio de enfrentamiento de las ideas, donde no se construyen objetivos comunes y se mantienen las mismas reglas y se reproducen modelos ineficaces (Rincón-Gallardo et al, 2019). Sin embargo, realizando una lectura positiva de las redes, se requiere establecer un punto de partida mínimo de una cultura de la colaboración, la que no se presentó de forma natural e intrínseca en este grupo, siendo un desafío la construcción de las condiciones mínimas para colaborar y llegar a ser una NIC.

Por tanto, el rol que cumplió SUMMA como mediador e investigador, complementa ambos roles para una lectura necesaria sobre cómo se puede producir aprendizaje profesional en y entre las directoras y en sus profesionales de acompañamiento, por medio de un ejercicio que buscó cultivar los cimientos para colaborar de forma profesional, en las áreas que se consideraron pertinentes. Al mismo tiempo, vale la pena discutir los alcances logrados por los dos ciclos de mejora en clave de colaboración, red y comunidad de aprendizaje, es decir, una forma coordinada de mejorar entre pares con el soporte profesional de un externo.

La propuesta desarrollada ha implicado llevar a cabo un ciclo articulado, cuyos agentes buscan promover el mejoramiento, en sentido amplio, pero muy específico en términos contextuales. Es decir, en el proceso se presentaron situaciones a las cuales se responde de forma emergente, adaptando y siendo flexible en la planificación. Entendiendo que los tiempos educativos, durante y post pandemia, se vieron altamente alterados, en este caso, principalmente se visualiza el impacto en el retorno a la presencialidad de los niveles iniciales de educación infantil, donde este grupo de directoras se enfocó en responder a las necesidades intra centro educativo.

Implicancias en la gestión educativa.

Las prácticas focalizadas en la gestión educativa, desde el Marco de la Buena Dirección de Educación Parvularia (MBD EP, 2021), enfatizan que gestionar y liderar una unidad educativa significa vincularse con aspectos de diversa índole, y poder balancear las tareas que se requieren para lograr metas y objetivos, es decir, implican colaborar. Esta idea, en algunos casos es evidente a través de liderazgos más distribuidos, como se plantea en la discusión internacional del MBD EP, donde la directora pueda desempeñar su rol en compañía dentro y fuera del centro educativo. Para las directoras de la red *Avanzando Juntas* este ámbito se muestra evidente y deseable, pero se tensiona por las responsabilidades acumulativas del cargo, por la centralidad en la toma de decisiones, y la imprescindible presencia en el jardín infantil. Este tema significó una tensión para los tiempos de trabajo del proyecto, pues una cuestión siempre a negociar fue no interrumpir los tiempos de la gestión educativa o administrativa. Sin embargo, es un ámbito que tiene que ser abordado por cualquier intervención, pues generar instancias de colaboración requiere de espacios de tiempo dentro de sus horarios, que no signifiquen intervenir sus tareas en el jardín infantil.

Para poder avanzar en una comunidad en red o NIC, una de las cuestiones de base es la situación del liderazgo y la gestión que se produce en los jardines infantiles. Si bien, este proyecto no profundizó en lo que sucede intra jardín infantil, y sus lógicas de trabajo y funcionamiento, podemos plantear que la instalación de estas ideas es más bien difusa, pues se presentan temas muy claros sobre lo que se desea resolver dentro de una NIC, no así cuáles son las prácticas deseables para lograrlo. La disponibilidad, es una declaración transversal por parte de las directoras, no así en la práctica. Esto hace que se requiere cimentar el camino desde la facilitación, el acompañamiento y la generación de la red, para consolidar posteriormente prácticas de liderazgo sustentadas en la colaboración.

Para la implementación de los ciclos de mejora, se requiere de los participantes dedicación, autonomía y autogestión en algunos aspectos de la implementación de los ciclos. Las líderes necesitan tener la confianza profesional para poder asignar tiempo y energía en nuevos proyectos, que serán de ayuda para lograr objetivos individuales y colectivos. Por ejemplo, cuando se habla de capital profesional, la intensidad de los vínculos y relaciones entre las participantes, se considera una fuente de capital (Chapman, 2017), para liderar también se usa la misma definición, sumado a la comunicación efectiva como se plantea desde el MBD-EP. Una cuestión importante en este punto es que las interacciones sociales intensivas, profundas o colaborativas, tienden a ser favorables al desarrollo de una NIC, en este caso, al no ser del todo articuladas, se convierte en un desafío a seguir desarrollando y profundizando en el tiempo, a través de más encuentros y colaboraciones que faciliten la construcción de capital profesional de la red.

Por último, los principios metodológicos de base de los ciclos de mejora, como la comunicación efectiva en espacios planificados y organizados, son los que favorecen la interacción y sirven para hacer circular prácticas, experiencias y conocimientos. Las directoras destacan, de forma transversal, la necesidad de movilizar esas experiencias, que son traducidas en actividades concretas de intercambio. En una etapa inicial o de instalación de una red es importante conocer la realidad del otro, saber qué pasa en los centros educativos del territorio, así poder progresar en el conocimiento de las necesidades que existen en el grupo de participantes. Según Chapman (2017), estos espacios pueden llegar a ser un motor de la innovación y de mejora, pero para lograr ese objetivo se tienen que instalar las prácticas colaborativas y asociativas para lograr metas comunes entre sus miembros.

Es pertinente, seguir profundizando en metodologías, como la que propone la ciencia de la mejora, que ayuden a los equipos profesionales de los SLEPs a ser asertivos en el levantamiento de las necesidades de los nuevos equipos territoriales. En este caso, como también puede existir en otros SLEP, se requiere afianzar la construcción colectiva, esta instancia permitió dar un paso a esa interconexión deseable para una NIC y proyectar el desarrollo profesional de directores en este espacio. Este ejemplo, puede ser complementario a la labor de acompañamiento que realizan los SLEPs a los centros educativos. También puede ser extensiva a otros niveles del sistema educativo, como lo plantea la ley de educación pública (N° 21.040), trabajar en red debería ser la norma y no la excepción, con el objetivo de lograr mayores sinergias en el sistema, y consolidar la visión de mejoramiento sistémico.

CONSIDERACIONES FINALES

Este ejercicio de implementación de los ciclos de mejoramiento viene a reforzar la necesaria práctica de la investigación en vinculación con agentes educativos. En este caso permite aprender sobre el proceso de instalación de los SLEPs, como una nueva institucionalidad que genera grandes desafíos en sus participantes. Uno de ellos es el fortalecimiento de la capacidad de colaboración, la cual es base, si bien no el único factor, para generar procesos de mejoramiento educativo. Este ejemplo puede servir para la construcción de orientaciones técnico-pedagógicas de acompañamiento, las que complementen lo que ya se está llevando a cabo por equipos de acompañamiento, ayudando a la descentralización y fortaleciendo la gestión pedagógica local (Dirección de Educación Pública, 2022). Por lo tanto, se espera que la red Avanzando Juntas siga creciendo en sus capacidades, vinculando con mayor profundidad a sus participantes, levantando compromisos conjuntos, hasta el desarrollo profesional de todas en una comunidad de aprendizaje profesional, sirviendo de inspiración a lo que se puede lograr a través de la organización en red.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2020). *Análisis del servicio educacional provisto por los servicios locales de educación durante la primera etapa de su proceso de instalación*. Recuperado de [https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2021/04/Informe-Agencia-de-la-Calidad-de-la-Educación - Consejo-de-Evaluación.pdf](https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2021/04/Informe-Agencia-de-la-Calidad-de-la-Educación_-_Consejo-de-Evaluación.pdf)
- Bolívar, A. & Murillo, F.J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En Weinstein y Muñoz (ed). *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bryk, A.S., Gomez, L.M., Grunow, A. & LeMahieu, P.G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.
- Bush, T. (2013). Instructional leadership and leadership for learning: Global and South African perspectives. *Education as Change*, 17(1), S5-S20 103.

- Chapman, C. (2017). Construir redes: una clave para el mejoramiento sostenible. En Weinstein y Muñoz (ed). *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Dirección de Educación Pública (2022). *Experiencias de Apoyo Técnico Pedagógico en la educación pública*. Recuperado de <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2022/06/Libro-experiencias-DEP-compressed-1.pdf>
- LEY N° 21.040. Crea el Sistema de Educación Pública (16 de noviembre 2017) <https://bcn.cl/2f72w>
- Rincón Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. E., & Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, (1), 241-272. ISSN: 0185-1284. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27058155014>
- Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021. *Marco para la Buena Dirección de Educación Parvularia*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18606>

INICIACIÓN CIENTÍFICA EN LA ESCUELA Y FORMACIÓN DOCENTE: UNA EXPERIENCIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMA

SCIENTIFIC INITIATION AT SCHOOL AND TEACHER TRAINING: AN EXPERIENCE IN TMES OF PANDEMIC

Anelise Grünfeld de Luca⁴

Instituto Federal Catarinense – Campus Araquari

ORCID: 0000-0003-2949-916X

RESUMO

Este trabalho é parte do projeto “A promoção de práticas investigativas na escola, valorizando a curiosidade e desenvolvendo o interesse pela ciência”, vinculado ao Programa Ciência na Escola,

fomentado pelo CNPq. Foi desenvolvido entre março de 2020 a junho de 2022, de forma remota, em três escolas públicas brasileiras, coordenado por uma professora do Curso de Licenciatura em Química, do Instituto Federal Catarinense e duas licenciandas que atuaram como bolsistas. O objetivo foi formar um grupo de iniciação científica – IC, para investigar temas relacionados com situações cotidianas e interessantes aos estudantes. A intenção deste trabalho é discutir as contribuições para a formação docente, o movimento de orientação das pesquisas realizado pelas licenciandas, para a prática da pesquisa na escola. Como resultado, a formação do grupo IC realizou cinco pesquisas, publicadas em artigos, elaborados sob a orientação das bolsistas licenciandas. As contribuições para formação docente referem-se as atitudes científicas para as orientações das pesquisas, o desenvolvimento da capacidade de questionar e argumentar, buscando o interesse pela ciência e o pensamento crítico. As orientações atuaram de forma pontual e contínua desenvolvendo habilidades de comunicação oral e escrita para a apropriação da linguagem científica. Para a formação docente trouxe um novo olhar, evidenciando a pesquisa como importante ferramenta para promover a curiosidade, a argumentação e a alfabetização científica dos estudantes.

Palavras-chave: Iniciação. Científica. Formação. Professores. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte do projeto “A promoção de práticas investigativas na escola, valorizando a curiosidade e desenvolvendo o interesse pela ciência”, vinculado ao Programa Ciência na Escola, fomentado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações

⁴ CNPq (Chamada MCTIC/CNPq nº5/2019 – Programa Ciência na Escola)

e Comunicações, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O referido projeto foi desenvolvido em três escolas públicas brasileiras, coordenado por uma professora formadora do Curso de Licenciatura em Química, do Instituto Federal Catarinense, e duas licenciandas em Química que atuaram como bolsistas, da mesma instituição. O objetivo principal do projeto foi formar um grupo de iniciação científica, que se reuniria em contraturno e semanalmente, para estudar e investigar temas relacionados com situações cotidianas, relacionadas ao interesse dos estudantes da escola básica.

O que se pretende apresentar e discutir nesse trabalho são as contribuições deste projeto na formação inicial de professores, especificamente o movimento de orientação das pesquisas realizado pelas licenciandas, bolsistas do projeto, com vistas a formação de um professor que viabiliza a pesquisa na escola.

Pensar a Ciência na escola, é algo trivial, entretanto a promoção da Ciência como área de conhecimento que conecta com o funcionamento do mundo e orienta o olhar para o contexto com uma visão que clarifica e abre o pensamento, nem sempre acontece nas escolas. Para Espinoza (2010, p. 7) “a sociedade atribui um lugar complexo e contraditório ao conhecimento científico”, pois enquanto divulga avanços e grandes feitos da ciência, e preconiza a necessidade de os jovens buscarem formação sólida na área científica, as carreiras científicas não são muito disputadas e escolhidas, fragilizando e desconectando a função da ciência na vida das pessoas.

A escola como instituição deve por excelência oportunizar ações democráticas e de promoção da justiça social. Porém ainda reproduz um ensino de ciências deficitário e incipiente em relação às demandas científicas que a sociedade exige, e aquilo que efetivamente acontece nas salas de aula de ciências. Espinoza (2010, p. 7) afirma que o ensino de ciências, está para “um ‘dever ser e fazer’ que permeia o imaginário de muitos professores e em geral representa mais um peso, que um caminho para avançar na resolução do problema”.

Nesta perspectiva questiona-se, é necessário fomentar a Ciência na escola? A resposta é sim, na percepção sobre como a Ciência é desenvolvida na sala de aula. A defesa é da promoção de ações que possibilitem a apropriação de habilidades processuais para se aprender Ciência para que “[...] à medida que amadurecem, os alunos possam explorar o mundo de um modo mais sistemático, organizado e significativo” (Ward et al., 2010, p. 34).

A escola deve ser um espaço onde o conhecimento científico é discutido em sua forma plena. É a escola que oportuniza vivências para desenvolver a criticidade frente às situações corriqueiras e não problematizadas da vida. É nesse enfoque que o ensino de Ciências objetiva a promoção e a problematização do cotidiano, o favorecimento e o aprimoramento de atitudes questionadoras e de uma leitura de mundo, proclamada desde Freire (1989). Coaduna-se com Barros (1998, p. 70) que salienta que o “objetivo da educação formal escolar é preparar o futuro cidadão para a compreensão mais ampla dos significados da ciência, das suas limitações e do seu potencial de ação sobre a sociedade como um todo”.

Nesse interim, é fundamental desenvolver habilidades processuais para a aprendizagem de ciências, na proposição da investigação e do entendimento das situações problematizadas, com vistas a desencadear uma análise crítica e reflexiva. Ward et al. (2010) apresenta as habilidades processuais explicitando os saberes e fazeres dos estudantes frente a uma

situação que pode ser problematizada por eles ou indicado pelo professor. Esse conjunto de atitudes que podem ser denominadas científicas, presumem uma abordagem que inicia com as ideias e conhecimentos dos estudantes, perpassando pela tomada de decisão, escolha de equipamentos adequados, observações pontuais, fundamentadas em evidências, para finalmente comunicar os resultados sustentados em fatos e teoricamente discutidos.

As atitudes científicas preconizadas por Ward et al. (2010) estão alinhadas ao desenvolvimento da pesquisa como ambiente de aprendizagem, num movimento reconstrutivo Demo (2012). Nesse contexto a inserção da pesquisa na escola é discutida por Demo (2011) como princípio educativo e motivada por Bagno (2012) como uma prática sistemática, vivenciada e orientada pelos professores na escola. A escola como espaço social, é lugar onde acontecem múltiplas relações, diversos questionamentos sobre e no cotidiano e muitas interações entre os sujeitos, estudantes e professores. Este cenário abre espaço para a promoção da iniciação científica, que pode surgir de forma mais tímida no nível fundamental e num continuum avançando para o nível médio da Educação Básica.

A intenção é que se mobilize um fazer que viabilize a construção do conhecimento e a promoção da aprendizagem, desenvolvendo atitudes científicas (Pizzato et al. 2019), fomentando as práticas de ciências (Demo, 2011; Osborne, 2014) e a capacidade argumentativa (Jiménez-Aleixandre & Brocos, 2015), mobilizando novos fazeres para docência mediante um ensino investigativo (Carvalho, 2018), alfabetizando cientificamente os estudantes (Sasseron & Machado, 2017), num enfoque da pesquisa como princípio pedagógico (Demo, 2011).

Considera-se que o ato de pesquisar exige um método, envolve o confronto dos dados, das evidências, das informações coletadas e do conhecimento teórico construído a respeito dele (Lüdke & André, 2020). Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que este fazer não deveria ser priorizado nos fazeres dos professores e da escola, que é lugar do ensino e da aprendizagem. Entretanto, Bagno (2012, p. 14), defende que a pesquisa na escola, na sala de aula, vem ao encontro do ensinar a aprender, e, portanto, presume “criar possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão a sua disposição na sociedade”.

A defesa da pesquisa como princípio científico e educativo, vem ao encontro da desconstrução do professor como ‘repassador de conteúdo’ e do estudante como ‘receptáculo de ideias prontas e acabadas’. Quando se considera que a atividade central do professor é ‘dar aula’, ignora-se a sua condição de autoria (Demo, 2011).

Para Demo (2011) à docência inicia pela pesquisa, o professor é o profissional da aprendizagem, é ele quem gerencia a desconstrução/reconstrução do conhecimento em sala de aula, “num processo de questionamento do discurso, das verdades implícitas e explícitas nas formações discursivas, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem a novas verdades” (Moraes et al., 2012, p. 12). E é neste contexto que “a aula é consequência da pesquisa e é vitalizada pela pesquisa; não a precede, muito menos a substitui. Uma aula que se preza é aquela que leva a pesquisar, sendo ela mesma o produto da pesquisa” (Demo, 2011, p. 87).

Assume-se aqui a pesquisa como princípio educativo, que acontece em sala de aula, na escola, como um processo contínuo, avançando e complexificando-se no decorrer da educação básica. “[...] o processo da pesquisa em sala de aula, [...] pode ser representado como um ciclo dialético capaz de levar gradativamente a modos de ser, compreender e fazer cada vez mais avançados” (Moraes et al., 2012, p. 12).

Desta forma, acontece a mobilização da pesquisa e a mudança da sala de aula, como espaço de perguntas, de indagações sobre a realidade, do questionamento, que dá origem ao problema de pesquisa. Os questionamentos podem ser promovidos por atividades práticas que investigam e questionam “as ideias prévias dos educandos sobre determinados conceitos científicos [e] podem favorecer a mudança conceitual, contribuindo para a construção de conceitos” (Andrade & Massabni, 2011, p. 837).

A pesquisa como princípio formativo em cursos de formação de professor e como princípio educativo na Educação Básica, “representa não só uma ruptura epistemológica sobre a produção de conhecimento em sala de aula, assim como a superação da dicotomia entre teoria e prática” (Galiazzi, 2003, p. 54).

A Educação está carente de professores pesquisadores que saibam orientar os estudantes na construção de conhecimento científico e que sejam críticos de sua própria prática, desenvolvendo pesquisas na área da educação. E então, “a pesquisa como princípio formativo é fundamental para a construção da competência e da autonomia” (Galiazzi, 2003, p. 54).

Para que se possa de fato formar estudantes críticos, pensantes e atuantes é imprescindível que esses sejam capazes de questionar e repensar o meio em que vivem em busca de alternativas para os problemas que encontram, e isso requer um cenário acadêmico onde o estudante não se faz um mero ouvinte e reproduzidor, é necessário que haja um estímulo do professor para com a promoção de atividades de engajamento e atitude ativas, prezando um ensino por investigação na qual a aprendizagem ocorre por meio da pesquisa.

Aprender pela pesquisa, nunca foi um método utilizado no nosso sistema de educação, o que se encontra muitas vezes é apenas uma tentativa frustrada de copiar informações sem processá-las, tendo-se a ideia de que aprender pela pesquisa pode ser simplesmente fichar livros.

É fundamental promover atitudes questionadoras, ativas e com anseio de mudanças, na qual é preciso unir teoria e prática para reconstruir através de proposições fundamentadas. A pesquisa não se caracteriza de forma isolada, mas sim como ambiente de aprendizagem. No entanto, o currículo atual encontrado nas escolas prejudica esse método, o qual pode-se encontrar com ênfase nos programas específicos de Iniciação Científica (Demo, 2012).

A experiência com a pesquisa e com a orientação de pesquisas no Ensino Médio promove muitos benefícios e contribuições para os professores em formação que levam muitos destes saberes para a sua prática assim como desafios e obstáculos que enriquecem ainda mais esta experiência, nos fazendo lembrar que o conhecimento científico é uma produção humana, sujeita a erros e más interpretações, entretanto, não é uma prática fácil, tem seus métodos e rigor

METODOLOGIA

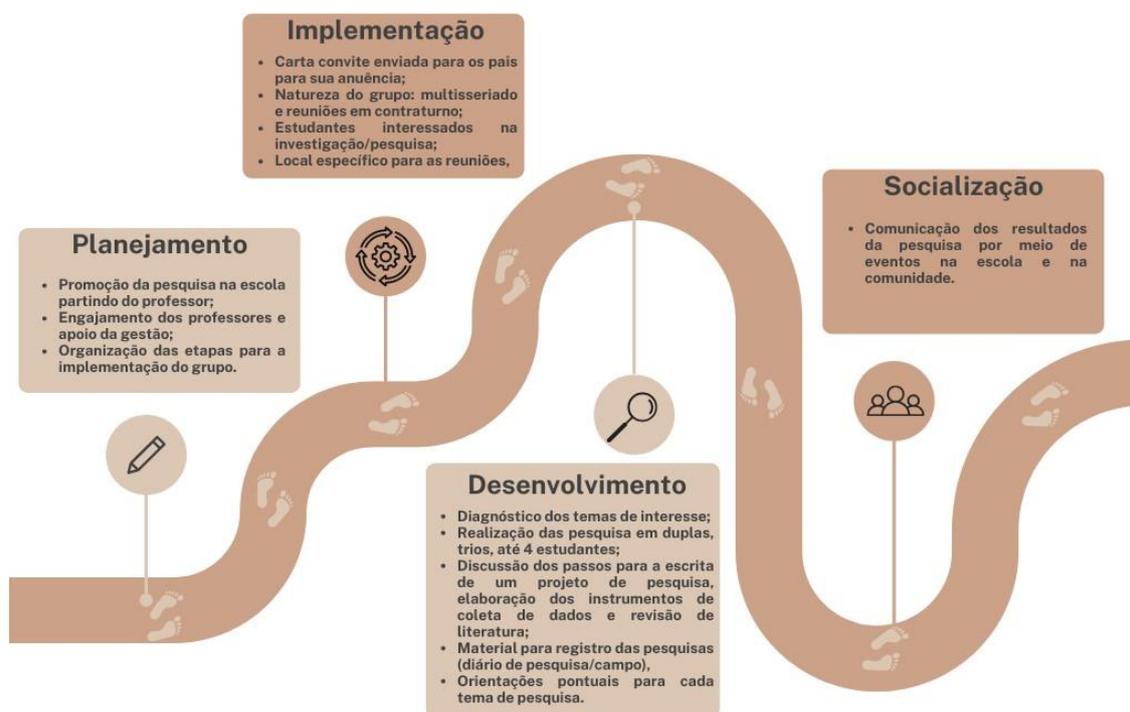
O projeto “A promoção de práticas investigativas na escola, valorizando a curiosidade e desenvolvendo o interesse pela ciência”, foi desenvolvido de março de 2020 até junho de 2022. Isso significa que desde a concepção do projeto, que data de 2019 para o início do seu desenvolvimento em 2020, as ações que foram inicialmente pensadas, necessitaram reestruturação e redirecionamento, devido a pandemia ocasionada pelo COVID-19, que modificou toda organização e execução do projeto, obrigando sua realização de forma remota.

Retomando o objetivo do projeto, na intenção de formar um grupo de iniciação científica (IC), esta ação foi viabilizada, porém numa perspectiva de encontros e discussão dos temas a serem investigados com os estudantes das escolas por meio do ensino remoto, via *Google Meet*.

Nesse movimento de viabilizar IC na escola, foi proposta uma trilha (conforme figura 1) que foi sendo remodelada para a forma remota, buscando promover práticas investigativas que mobilizassem leitura, escrita, problematização, estudo, discussão, argumentação, em um processo reconstrutivo de aprendizagem.

Figura 1

Proposta da trilha, como caminho a ser seguido no projeto



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado deste projeto foi a formação de um grupo de IC na escola, composto por 6 alunos do Ensino Médio, de três escolas públicas, que se reuniram de forma síncrona, quinzenalmente, de forma remota, via *Google Meet*. Este grupo vivenciou práticas investigativas que mobilizaram a problematização de temas de seus interesses, seguidos da leitura, escrita e estudo dessas temáticas com vistas a proposição de projetos de pesquisa. A execução desses projetos se deu por meio de coleta de dados empíricos, seguidos pela análise e discussão teórica, num processo reconstrutivo de aprendizagem.

O grupo IC na escola obteve a produção de cinco pesquisas, descritas em seus respectivos artigos, elaborados conjuntamente com as orientações de duas bolsistas licenciandas. O título dos artigos produzidos foram: As visões de moradores de Balneário Barra do Sul

sobre o avanço do mar; As cosmovisões de acadêmicos e do público em geral sobre a vida extraterrestre: uma abordagem do Paradoxo de Fermi; O uso de animais em testes de produtos: visões de consumidores; A música na formação da identidade de jovens do Ensino Médio de uma Escola de Educação Básica e A compreensão de estudantes do Ensino Médio de uma Escola de Educação Básica sobre a importância das abelhas na manutenção da biodiversidade.

As orientações para a elaboração das pesquisas foram conduzidas pelas bolsistas licenciandas em Química e em todo este processo muitas foram as contribuições e desafios. Na perspectiva de entender as contribuições deste projeto na formação inicial dessas licenciandas, foi solicitado um depoimento escrito, na intenção de compreender os saberes docentes que foram mobilizados, com vistas a formação de um professor que viabiliza a pesquisa em sua sala de aula. Optou-se por identificar as bolsistas como B1 e B2, garantindo o anonimato, e a transcrição em itálico, como forma de destacar as ideias das escritas. Em algumas escritas destacam-se em negrito ideias importantes para a discussão.

Inicialmente é importante demarcar que a formação inicial de professores prepara ao longo do curso para ensinar o conhecimento específico da área em que vai lecionar em conexão com saberes pedagógicos-didáticos. Tardif (2002) explicita os saberes necessários para docência, como os saberes da formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais.

Esses saberes são necessários para uma sólida formação teórica que muitas vezes deve preceder a prática docente, sendo imprescindíveis no movimento de fazer-se professor. É importante que além dos saberes conceituais e metodológicos da área que se pretende ensinar, se intensifique na formação docente os saberes integradores, relativos ao ensino dessa área conectados com os saberes pedagógicos (Carvalho & Gil Perez, 2015).

A qualidade na formação inicial pode ser entendida no aumento do repertório de experiências de estudo, pesquisa, escrita, leitura que promovam debates e discussões fundamentadas, não só em observações pontuais, e sim em vivências no contexto da escola, pelo exercício da escuta sensível e por novos e outros olhares para o contexto escolar que é diverso e precisa cada vez mais ser inclusivo. Neste sentido, é que se pontua a importância do contato das bolsistas licenciandas com os estudantes participantes do grupo IC na escola, pois as orientações atuavam de forma individual, explicitando as dificuldades, as dúvidas e em um processo contínuo de leitura, escrita, análise, interpretação dos dados e na comunicação dos resultados, mobilizando saberes que promovem a autoria e autonomia de todos os envolvidos.

As contribuições elencadas pelas bolsistas em seus depoimentos se misturam com os desafios, relacionam-se aos temas de pesquisa, escolhidos pelos participantes; ao movimento de orientação das pesquisas; a instrumentalização das bolsistas para fazer pesquisa na escola; a falta do contato presencial, nas dificuldades de disponibilidade de horários para orientação e na escrita científica.

A B1 declara que *“as demandas do grupo envolveram temas que não havíamos nos preparado previamente, pois foram propostos a partir do interesse dos alunos. Por mais que tenha sido extremamente desafiador, foi importante para nossa futura jornada docente aprendermos que mesmo como professoras podemos ser orientadoras do processo de aprendizagem do aluno, ao invés de **levar o conteúdo pronto podemos contribuir para que os alunos aprendam a aprender**”*.

Já B2 afirma que *“participar do projeto também nos instrumentalizou para futuramente formar grupos de IC nas escolas em que atuarmos ou trazer a pesquisa para o chão de sala de aula, trabalhando com coletas e análise de dados e proporcionando aulas em que os alunos sejam protagonistas de sua aprendizagem”*.

Observa-se tanto na escrita da B1 quanto na B2 que as contribuições para a formação docente estão nos saberes da formação profissional relacionados com os experienciais, anunciados por Tardif (2002). Esses saberes atuaram na construção de um repertório de experiências para a docência, que promoveram o desenvolvimento de habilidades e de atitudes fundamentais para formação docente: autonomia, criatividade, comunicação, empatia, pensamento crítico, bem com a escrita e a leitura, por meio de atividades de planejamento, orientação, discussão com os estudantes e com professores ou criação de conteúdo para mídias digitais.

A orientação de forma remota foi um desafio, pois o contato direto com os estudantes nas escolas foi substituído por um contato virtual, muitas vezes sem câmera e até mesmo sem áudio, ocorrendo com mais frequência, via *chat*, por parte dos estudantes, o que é compreensível, pois no começo percebeu-se uma insegurança tanto dos estudantes quanto das licenciandas.

Os encontros iniciais com o grupo IC na escola foram difíceis, a B1 apresenta que a dificuldade inicial estava relacionada a falta de um contato presencial, mas que no decorrer do projeto foi se constituindo e se fortalecendo, *“levou um tempo para criar algum vínculo, uma identificação dos estudantes das escolas com o projeto e com as pessoas envolvidas, mas aos poucos tudo foi se encaminhando e as dinâmicas de interação ajudaram muito neste processo, deixando tudo mais descontraído, passando a ser encontros de grandes trocas, conversas sobre ciência e problemáticas pertinentes à realidade e interesse de cada um, levando os estudantes a expressarem mais suas dúvidas, questionamentos, curiosidades, críticas, angústias”*.

Já a B2 salienta a dificuldades de disponibilidade de horários para o desenvolvimento das pesquisas. *“A maioria dos estudantes do Ensino Médio se encontravam na realidade de estudantes trabalhadores, o que dificultou a disponibilidade de horários, mesmo sendo de forma remota, no caso, sem precisar se deslocar para um lugar físico. Nos primeiros encontros com os estudantes de cada escola houve uma maior participação, mas em uma das reuniões, um deles conseguiu entrar apenas no intervalo do trabalho, essa atitude demonstra interesse e entusiasmo pelo projeto, compartilhou algumas ideias e teve de voltar ao trabalho, no entanto com o passar do tempo, não conseguiu participar de outro encontro do grupo”*.

No decorrer de todos os encontros e orientações, aproximadamente quinze estudantes de ensino médio tiveram uma participação no grupo, porém o projeto finalizou com seis, atribui-se a evasão dos estudantes a necessidade de trabalhar no período do contraturno de aula (além disso no momento da pandemia alguns jovens começaram a trabalhar inclusive no horário de aula), as demandas das atividades *online* da escola e outras demandas dessa fase da vida como preocupação com exames de seleção para as universidades.

A B1 ressalta que *“além de todos esses fatores citados para a evasão dos alunos, percebeu-se que eles apresentaram dificuldades no processo de realizar uma pesquisa científica. Como muito bem observado por Bagno (2012), a pesquisa escolar e pesquisa científica são muito diferentes, e estes estudantes passaram anos realizando “pesquisas” na escola que envolviam a busca de uma informação que já estava “pronta” e não havia uma metodologia específica para seguir”*.

Ainda B2 reforça que “os estudantes tiveram dificuldade na leitura de artigos que eram recomendados, na escrita de citações e referências e em escrever de forma impessoal, na análise de dados. Muitas dessas coisas foram repetidas diversas vezes ao longo das orientações, mas se reconhece que para além dessas dificuldades, **o primeiro contato com o método científico e as ações para realizar as pesquisas são significativas, gerando aprendizado**”.

O desenvolvimento de atitudes científicas não é comum, precisa ser construído num processo constante. Galiazzi (2003) nos provoca a planejar práticas que mobilizem o fazer pesquisa com ações para desenvolver nos estudantes a leitura crítica e reconstrutiva como um compromisso de todas as áreas do conhecimento. É fundamental “[...] propiciar sempre possibilidade para desenvolver a capacidade de argumentação, seja para desenvolver o domínio da linguagem, seja adquirir competência construtiva, porque saber a própria língua é a base primordial da cidadania competente, da inserção em uma cultura” (Galiazzi, 2003, p. 87)

Desta forma, educar pela pesquisa exige o uso de recursos culturais, como linguagem, escrita e a leitura, pois “é por meio desses recursos - produtos culturais- que nos constituímos” (Galiazzi, 2003, p. 95). Propiciando aos estudantes a capacidade de argumentação, de leitura de mundo e de inserção social. O “[...] saber pensar e o aprender a aprender dependem e exigem capacidade comunicativa, capacidade de argumentação e de elaboração própria, passando sempre pela formulação linguística cada vez mais adequada” (p. 87).

Num movimento de retomada de todas as vivências proporcionadas no desenvolvimento do projeto, percebe-se que as contribuições foram significativas e os desafios propiciaram novos olhares e outros afazeres para a formação docente. As experiências de orientação proporcionada às licenciandas viabilizou uma epistemologia da prática (Pimenta & Lima, 2012), construída num processo.

Ainda é fundamental ressaltar que as pesquisas de Quintanilla (2006) tem demonstrado a necessidade de desenvolver competências de pensamento científico (CPC) na formação de professores. Essas pesquisas mostram que as CPC que se pretende desenvolver com os estudantes estão relacionadas com a compreensão de CPC presentes no professor (suas crenças, teorias, concepção de aprendizagem, de pesquisa) e estes estão intrinsecamente articulados à formação de CPC em seus estudantes. Então, se o objetivo é que o estudante tenha atitudes científicas, capacidade de argumentação e de explicação, criticidade e autonomia, é preciso investir na formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promoção de grupo de IC na escola ofereceu possibilidades para as bolsistas licenciandas em Química, pois mobilizaram o saber pensar, a elaboração, a argumentação com autonomia e a autoria, tornando os momentos de pesquisa como laboratório de aprendizagem, provocando uma renovação contínua da sua função e prática docente.

A formação do grupo IC na escola proporcionou o sentimento de pertencimento e engajamento nas situações estudadas, estas atitudes são favoráveis à aprendizagem e ao gosto pela ciência. Evidenciou-se nas escritas das bolsistas licenciandas, que o impacto na sua formação foi significativo, mobilizou ações que são possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula, atuando especificamente na formação docente e cidadã. Ainda atuou no encorajamento para fomentar a pesquisa na escola, principalmente na busca como

princípio educativo e pedagógico. Isso “[...] exige encarar a sala de aula como espaço coletivo de trabalho, em que todos, professores e alunos, são considerados parceiros de pesquisa. [...] estabelecendo um equilíbrio entre trabalho coletivo e individual” (Galiazzi, 2003, p. 86-87).

O grupo IC na escola possibilitou as bolsistas licenciandas atitudes científicas relacionadas as orientações das pesquisas envolvendo situações que os estudantes vivenciam na escola ou no local onde vivem, além disso promoveu o saber fazer docente relacionado ao desenvolvimento da capacidade de questionar e argumentar, buscando despertar o interesse pela ciência e o pensamento crítico. O movimento das orientações necessitou a atuação pontual e contínua para com os estudantes participantes desenvolverem habilidades de comunicação oral e escrita, de grande importância para seu desenvolvimento pessoal bem como para apropriação da linguagem científica.

Os saberes e fazeres envolvendo a IC na prática docente trouxe um novo olhar sobre a docência, evidenciando a pesquisa como importante ferramenta para promover a curiosidade, a argumentação e a alfabetização científica dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Andrade, M. L. F. de & Massabni, V. G. (2011). O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, 17(4), 835-854.
- Bagno, M. (2012). *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. (25a ed.) Edições Loyola.
- Barros, S. de S. (1998). *Linguagens, Leituras e Ensino da Ciência*. Mercado das Letras.
- Carvalho, A. M. P de. & Gil Perez, D. (2015). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. Cengage Learning.
- Carvalho, A. M. P. de. (2018). Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino por Investigação. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 18(3), 765–794.
- Demo, P. (2011). *Praticar Ciência: metodologias do conhecimento científico*. Saraiva.
- Demo, P. (2012). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. (3ª ed.) Edipucrs.
- Espinoza, A. (2010). *Ciências na escola: novas perspectivas para formação dos alunos*. (1a ed.) Ática.
- Freire, P. (1989). *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. Autores Associados. Cortez.
- Galiazzi, M. do C. (2003). *Educar pela Pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências*. Unijuí.
- Jiménez-Aleixandre, M. P. & Brocos, Pablo. (2015) Desafios metodológicos na pesquisa da argumentação em ensino de ciências. *Revista Ensaio*. (17)139-159.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2020) *Pesquisa qualitativa em Educação: abordagens qualitativas*. (2a ed.) E.P.U.

- Moraes, R. (2012). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. (3a ed.) EDIPUCRS.
- Osborne, J. (2014) Ensinando Práticas de Ciências: Enfrentando o Desafio da Mudança. *J Sci Teacher Educ*, 25:177–196.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e docência*. (7ª ed.) Cortez.
- Pizzato, M. C.; Escott, C. M.; Souza, M. D. de; Rocha, P. de S. & Marques, L. C. (2019) O que são atitudes investigativa e científica, afinal? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 18, Nº 2, 342-360.
- Quintanilla, M. (2006) Identificación, caracterización y evaluación de competencias científicas desde una imagen naturalizada de la ciencia. En: Enseñar Ciencias en el nuevo milenio. Retos y propuestas. QUINTANILLA, M.; ADÚRIZ-BRAVO (eds). Ediciones PUC, Santiago de Chile, p.17-42, Cap. 1.
- Sasseron, L. H. & Machado, V. F. (2017) *Alfabetização Científica na Prática: inovando a forma de ensinar Física*. Editora Livraria da Física.
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Ward, H., Roden, J., Hewlett, C. & Foreman, J. (2010). *Ensino de Ciências*. (2a ed.) Artme

CULTURA OCEÁNICA: BORRANDO LAS FRONTERAS ENTRE TIERRA Y MAR DESDE LA ESCUELA

CULTURA OCEÂNICA: BORRANDO AS FRONTEIRAS ENTRE TERRA E MAR DA ESCOLA

OCEANIC CULTURE: BLURRING THE BORDERS BETWEEN LAND AND SEA FROM SCHOOL

Valeria Hidalgo-Ruz

Organización de Estados Iberoamericanos, Chile

ORCID: 0000-0002-8356-1422

RESUMEN

El océano es fuente fundamental para la existencia y subsistencia de la vida humana. Sin embargo, en el contexto chileno, existe un conocimiento básico sobre el océano. La cultura oceánica representa el esfuerzo por instaurar un conocimiento basal en la sociedad sobre grandes principios de nuestra relación como seres humanos con el océano. La institucionalidad educacional formal chilena es un referente para comprender cómo se desarrolla una cultura oceánica dentro de las escuelas. Es por ello que el presente estudio tiene por objetivo identificar y analizar cómo se encuentra incorporado el objeto de conocimiento cultura oceánica dentro del currículum nacional y su vinculación con cambio climático, estableciendo alternativas para su implementación y un llamado de acción a partir de las políticas públicas en materia de educación y medio ambiente. Se analizaron los Objetivos de Aprendizaje de todas las asignaturas del Plan General de 1° Básico a II° Medio. Se encontró que en 7 de las 10 asignaturas hay mención a conceptos generales sobre medio ambiente y naturaleza, sin embargo, contenidos asociados específicamente a cultura oceánica y cambio climático solo fueron abordados en las asignaturas de Ciencias naturales e Historia, geografía y ciencias sociales. Los conceptos más nombrados fueron “océanos”, “agua”, “hidrografía”, “tsunamis”, “clima global”, y “carbono”. Los niveles que más abordan dichos contenidos son 2° y 5° Básico. Los resultados revelan que el abordaje de la cultura oceánica en el currículum es aún muy limitado, quedando por ende en mano de docentes y comunidades escolares su aplicación.

Palabras clave: Cultura oceánica, cambio climático, currículum escolar

INTRODUCCIÓN

El océano es fuente fundamental para la existencia y subsistencia de la vida humana (Fleming et al. 2006; Allison et al. 2020; Nash et al., 2022). Una parte importante del oxígeno que respiramos se produce gracias a organismos fotosintéticos marinos, el mar es responsable del aproximadamente la mitad de la captura de carbono en el planeta, es el gran regulador del clima a gran escala, entre tantos otros beneficios (Reid et al., 2009; Falkowski, 2012; Gruber et al., 2019). Sin embargo, en el contexto chileno, existe un conocimiento básico sobre el océano (Pizarro-Mora et al., 2022), por ende, del rol e importancia que tienen los ecosistemas marinos en la vida humana. Por otra parte,

resultados de una reciente encuesta sobre la salud de los océanos, realizada a ciudadanos chilenos entre 16 y 78 años, revela que un 83% de ellos considera que el mar le brinda beneficios, en aspectos de turismo, recreación, regulación del clima o sentido de arraigo e identidad local (Centro Ideal & Instituto Milenio SECOS, 2022), lo cual manifiesta de fortalecer el vínculo entre el conocimiento sobre el océano y la actitud hacia su protección.

Ante esta necesidad es que surgen los conceptos de *Cultura oceánica* o *Alfabetización marina* (Schoedinger et al., 2005; Fauville 2019). Ambos refieren a generar y promover un cambio en la relación entre la humanidad con el océano, es decir, que comprenda su importancia, que fomente una actitud de responsabilidad y cuidado de los ecosistemas marinos y, que promueva la convivencia armónica y sostenible con los organismos marinos. Este marco de acción se sustenta en diversas iniciativas, tanto en escala nacional, internacional y global. En el contexto nacional, uno de los objetivos de la Política Oceánica Nacional de Chile es el “promover la conciencia y la comprensión pública sobre el océano, fortaleciendo los vínculos que poseen los ciudadanos con el mismo” (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2018). En términos internacionales, El Gobierno de Chile, a través de Cancillería, está impulsando la Política exterior Turquesa, una iniciativa que busca fomentar la protección de los ecosistemas marinos y terrestres y sus interacciones, con particular foco en el combate a la crisis climática desde una perspectiva multidimensional (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2022). A nivel global, el en año 2021 las Naciones Unidas declaran el inicio de la “Década de las Ciencias Oceánicas para el Desarrollo Sustentable 2021-2030”, iniciativa articulada con el ODS 14 de Vida submarina y que busca movilizar a la comunidad científica, tomadores de decisión y la sociedad civil a buscar y financiar soluciones científicas innovadoras para los océanos (Ryabinin et al., 2019).

Principios de la Cultura oceánica

Si bien el concepto sea relativamente nuevo, la cultura oceánica ya cuenta con un marco de principios esenciales y conceptos fundamentales, y se constituyen en siete grandes principios (Schoedinger et al. 2005):

1. La tierra tiene un gran océano con diferentes características. Si bien los océanos tradicionalmente se han clasificado según las cuencas oceánicas sobre las cuales se encuentran (el Pacífico de Norte y Sur, el Atlántico Norte y Sur, el Índico, el Antártico y el Ártico), en el océano existe un gran y único sistema interconectado de circulación global, la Circulación termohalina.
2. Tanto el océano como la vida que contiene, moldean las características de la tierra. Los océanos y sus dinámicas geológicas han sido responsable de la estructura física de la tierra, los ciclos biogeoquímicos y sus materiales.
3. El océano tiene una gran influencia sobre las condiciones del tiempo y el clima. Existe una íntima relación entre el mar y la atmósfera. Esta interacciona y moldea el clima global, absorbiendo la mayor parte de la radiación solar que llega a la Tierra, evaporando el agua necesaria para que ésta después se condense y genere lluvias, y secuestrando el carbono en forma de gas CO₂ para incorporarlo como carbono orgánico en de los organismos marinos.
4. El océano hace posible que la tierra sea habitable. Actualmente tenemos la evidencia y el consenso de que la vida en el planeta surgió y evolucionó en el océano, sin embargo, en un planeta con una atmósfera muy distinta a lo que actualmente conocemos. Fue el trabajo de los primeros organismos marinos

fotosintéticos lo que le proveyó a la atmósfera la suficiente cantidad de oxígeno para la existencia de otras formas de vida, tales como los animales.

5. El océano permite una gran diversidad de ecosistemas y de vida. Toda la manifestación de la biodiversidad es posible de encontrar en el océano, desde bacterias primitivas hasta los organismos más grandes que jamás hayan existido, las ballenas, los cuales conforman diversos y complejos ecosistemas, tales como estuarios y humedales en interacción directa con el ambiente terrestre, hasta fuentes hidrotermales en el fondo en completa independencia de la superficie marina.

6. El océano y los seres humanos están inexorablemente interconectados. Desde el océano podemos obtener agua dulce (a través del ciclo de agua), nutrientes y compuestos (a través de los ciclos biogeoquímicos), condiciones climáticas óptimas para la vida humana, alimento, energía y recreación.

7. El océano está en gran parte inexplorado. Las fronteras del conocimiento están dispuestas a ser expandidas en el océano, estimando que actualmente hemos explorado y conocido únicamente un 5% de todo este ambiente.

Cultura oceánica en el contexto educativo chileno

La necesidad de una educación marina que genere cultura y alfabetización oceánica es algo que se ha problematizado y propuesto, en el ambiente internacional, desde los años 70's (e.g. Goodwin et al., 1978). A pesar de ello, se ha podido identificar que conceptos asociados a la cultura oceánica no son substanciales en el currículum escolar, por ejemplo, en el caso europeo (Fauville et al., 2018), estadounidense (Hoffman et al., 2007) y brasileño (Pazoto et al., 2021). Para estudiar el caso chileno, el presente trabajo tiene por objetivo identificar y analizar cómo se encuentra incorporado el objeto de conocimiento *cultura oceánica* dentro del currículum nacional y su vinculación con cambio climático, estableciendo alternativas para su implementación y un llamado de acción a partir de las políticas públicas en materia de educación y medio ambiente.

METODOLOGÍA

Para determinar el grado de aparición de aspectos asociados a la cultura oceánica en el currículum escolar chileno, se realizó una revisión y análisis de todos los Programas de Estudio de Educación General 1° Año Básico a II° Año Medio. Esto es, las asignaturas de (1) Artes Visuales, (2) Ciencias Naturales (y sus variantes de biología, química y física para I° y II° Medio), (3) Educación Física y Salud, (4) Historia, geografía y ciencias sociales, (5) Inglés, (6) Lenguaje y comunicación / Lengua y literatura, (7) Matemática, (8) Música, (9) Orientación y (10) Tecnología. No se consideraron dentro del análisis los Programas de Formación Humanista Científico, Técnico Profesional, Educación Artística, ni de Jóvenes y Adultos. Tampoco las asignaturas de Libre disposición ni el Programa de Estudio de III° y IV° Medio.

Dicho análisis consistió en la identificación de elementos y conceptos asociados a cultura oceánica dentro de los Objetivos de Aprendizaje (OA's) de las asignaturas ya mencionadas. Se utilizaron los siguientes conceptos: agua salada, Corriente de Humboldt, costa/costero, Fenómeno de El Niño, Océano Pacífico, océano/océanos, recursos marítimos, tsunamis. A su vez, se consideraron otros conceptos asociados de forma indirecta al océano: agua, ambiente polar, archipiélago, glaciares, hidrografía, hidrósfera, islas, polos, reservas hídricas y territorio nacional. A su vez y en el contexto de cambio climático y su potencial vinculación curricular con el océano, se identificaron también los

siguientes conceptos: atmósfera, calentamiento global, clima global y zonas climáticas. Se excluyeron del análisis tanto los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) de las Bases curriculares, como las habilidades y actitudes referentes a las asignaturas en específico.

Finalmente, y para términos de evaluar alternativas de implementación en términos interdisciplinarias, se identificaron conceptos referentes a medio ambiente en términos generales, tales como acción humana, ambiente natural, animales, cadenas alimentarias, contaminantes, desarrollo sostenible, ecosistema, entorno natural hábitat, recursos naturales, seres vivos, vegetación, entre otros. Finalmente, para comprender la dimensión socio-ecológica y cultural del océano, también se categorizaron los conceptos de diversidad cultural, mapas, paisajes de Chile, y patrimonio (cultural y natural).

RESULTADOS

En términos generales, aquellos conceptos asociados de forma indirecta al océano, tales como medio ambiente y naturaleza, se encuentran presentes en la mayoría de las asignaturas de los Programas de Estudios de 1° Año Básico a II° Año Medio (**Figura 1**). A partir de ello, se identificaron tres categorías de asignaturas en base al abordaje que realizan sobre cultura oceánica. En primer lugar, se identificaron tres asignaturas con una completa ausencia de contenido asociado a cultura oceánica las cuales fueron Matemática, Música y Orientación. En un segundo orden, se identificaron una serie de asignaturas que efectivamente abordan conceptos, pero solo de forma indirecta o general, sin mención a conceptos específicos sobre el océano. En el caso de Tecnología se identificaron dos OAs, ambos para el nivel de II° Medio, pero en ambos se considera únicamente el concepto de “ambiente” referente a los impactos que tienen las innovaciones tecnológicas sobre éste. En el caso de Lenguaje, solo se logró identificar una mención indirecta para el nivel de 8° Año Básico, a partir de la lectura de texto literarios para explorar distintas visiones de la naturaleza. La asignatura de Educación física tuvo solo una mención para el nivel de 3° Básico, en este caso a “entorno natural”, referente a ejecutar actividades físicas en diversos ambientes. La asignatura de Inglés tuvo cuatro menciones en sus OA’s para los niveles de 6° y 7° Básico y II° Medio, utilizando los conceptos de “mundo natural”, “medio ambiente”, y “desarrollo sustentable”. Finalmente, para este segundo nivel, se identificaron 17 OA’s en la asignatura de Artes visuales desde 1° a 8° Básico, mediante los conceptos de diversidad cultural, entorno natural, medio ambiente, naturaleza, paisaje y patrimonio.

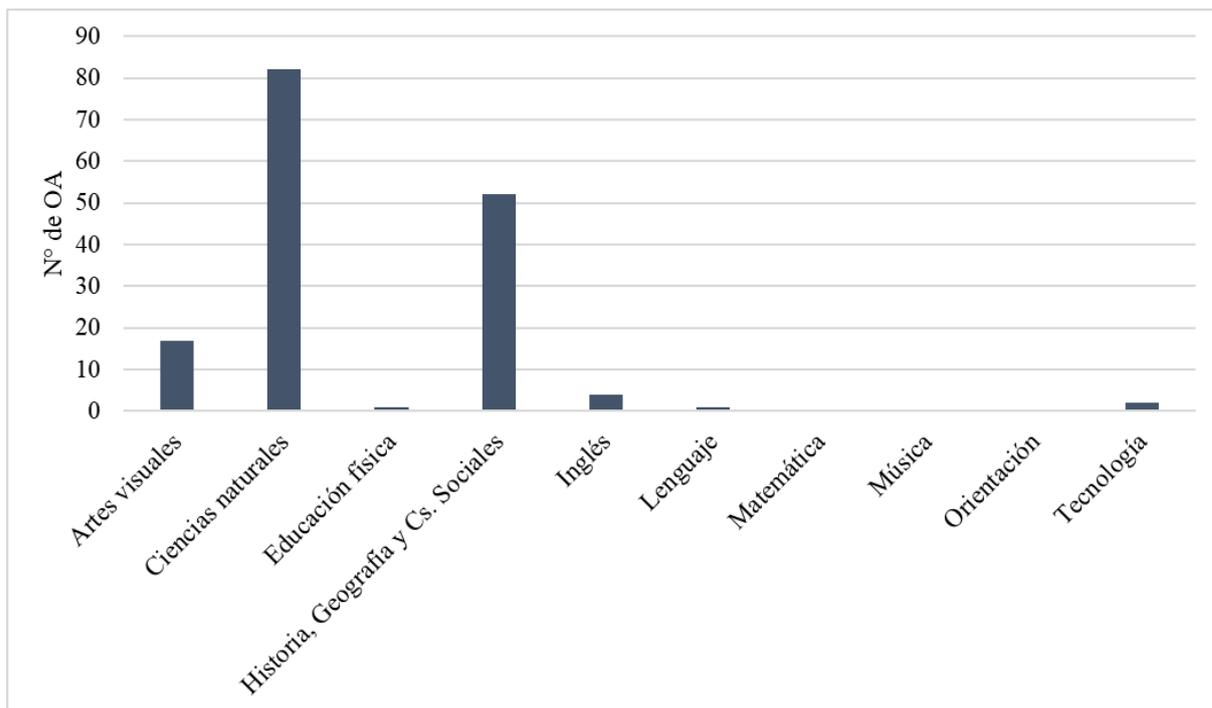


Figura 1. Número de Objetivos de Aprendizaje (OA) en los cuales se nombran conceptos asociados de forma general a la cultura oceánica, por ejemplo, sobre medio ambiente y naturaleza.

En un tercer nivel se categorizaron las asignaturas que abordan de forma directa conceptos asociados tanto a cultura oceánica (**Tabla 1**) como cambio climático (**Tabla 2**): Ciencias naturales e Historia, geografía y ciencias naturales. De los 159 OA's identificados en total, 82 de ellos fueron dentro del primer caso (Ciencias) y 52 para el segundo (Historia). Los únicos conceptos que fueron mencionados en ambas asignaturas fueron “océanos” y “agua”. Particularmente en la asignatura de Ciencias se identificaron los conceptos de tsunamis, agua salada, Corriente de Humboldt, Fenómeno de El Niño, hidrósfera, glaciares y reservas hídricas. Por otra parte, en la asignatura de Historia, los conceptos encontrados fueron hidrografía, recursos marítimos, mar, archipiélago, islas, Océano Pacífico, y polos/ambiente polar.

Tabla 1. Descripción de los conceptos asociados a cultura oceánica y la cantidad de veces que son mencionados en los Objetivos de Aprendizaje en las asignaturas de Ciencias naturales e Historia, geografía y ciencias sociales.

Conceptos asociados a cultura oceánica	Asignaturas		Total
	Ciencias naturales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Océanos	4	3	7
Agua	4	1	5
Hidrografía		4	4
Tsunamis	3		3
Recursos marítimos		2	2
Mar		1	1
Agua salada	1		1
Archipiélago		1	1

Corriente de Humboldt	1		1
Costa		1	1
Fenómeno de El Niño	1		1
Hidrosfera	1		1
Isla		1	1
Océano Pacífico		1	1
Glaciares	1		1
Polos/Ambiente polar		2	2
Reservas hídricas	1		1

Respecto a los conceptos asociados a cambio climático (**Tabla 2**), el único concepto compartido por ambas asignaturas fue clima (o su derivado “clima global”). La asignatura de historia mencionó a su vez en una ocasión el concepto de “calentamiento global”, mientras que Ciencias naturales también utilizó los conceptos de atmósfera, ciclo del carbono, tiempo atmosférico y variación de temperatura.

Tabla 2. Descripción de los conceptos asociados a cambio climático y la cantidad de veces que son mencionados en los Objetivos de Aprendizaje en las asignaturas de Ciencias naturales e Historia, geografía y ciencias sociales.

Conceptos asociados a cambio climático	Asignaturas		Total
	Ciencias naturales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	
Atmósfera	1		1
Calentamiento global		1	1
Ciclo y modelo del carbono	5		4
Clima/ Clima global	1	7	8
Impactos en el medio		2	2
Tiempo atmosférico	3		3
Variación de temperatura	4		3

Respecto a la distribución de contenidos asociados a cultura oceánica y cambio climático a lo largo de la vida escolar de ambas asignaturas, se evidencia que en la asignatura de Ciencias naturales (**Figura 2**) hay una porción mayoritaria de contenidos asociados a cultura oceánica en 5° Año Básico (n =9) y en segundo lugar en 2° Básico (n=3) y puntuales menciones en los niveles de Enseñanza Básica de 4°, 6°, 7° y 8°, junto con I° Medio. En contraste, contenidos asociados a cambio climático, la mayoría de los conceptos son mencionados en 2° Básico (n=4), I° Medio (n=4), 5° Básico (n=3) y 8° Básico (n=3), y menciones puntuales en 6° y 7° Básico, y II° Medio.

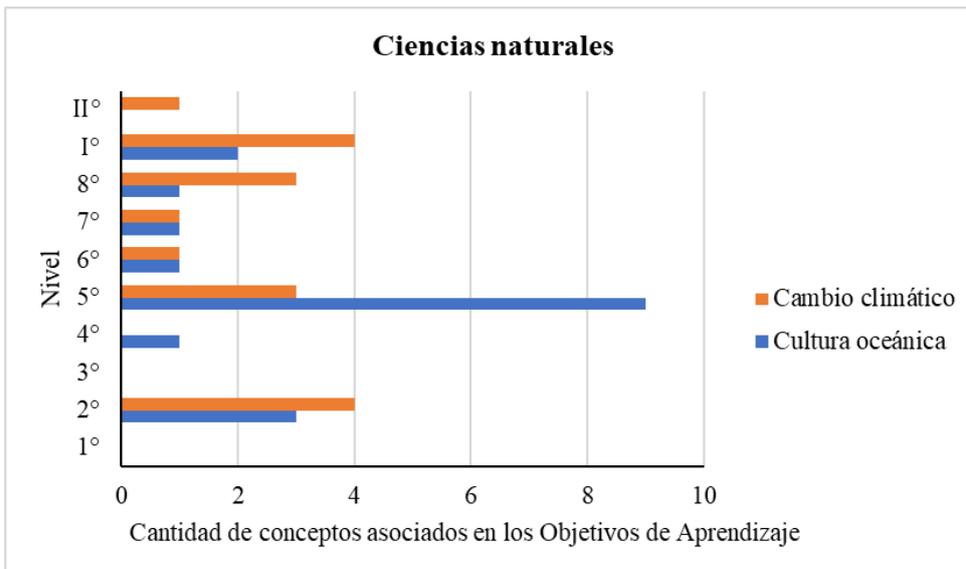


Figura 2. Cantidad de conceptos asociados a cultura oceánica y cambio climático en los Objetivos de Aprendizaje en los diferentes niveles de escolaridad para las asignaturas de Ciencias naturales

Finalmente, respecto a la asignatura de Historia, geografía y Ciencias sociales, se observa una distribución más acotada de contenidos asociados tanto a cultura oceánica y cambio climático, yendo de 1° a 5° Básico en el primer caso y desde 1° a 7° Básico en el segundo (**Figura 2**). En particular, no se observan tendencias en la distribución de conceptos asociados a cultura oceánica, los cuales son mencionados en el siguiente orden decreciente: 1° Básico (n=5), 4° Básico (n=4), 2° Básico (n=3) y 5° Básico (n=3). Respecto a cambio climático, hay una mayoría de conceptos mencionados en 2° Básico (n=5). Luego le siguen 7° Básico (n=3), y 1°, 4° y 6° Básico con la misma cantidad (n=2). Finalmente, en 3° Básico se menciona en una sola ocasión. Al cruzar la cantidades mencionadas para ambas variables, cultura oceánica y cambio climático, se evidencia que ambos mayormente se abordan en 5° Básico.

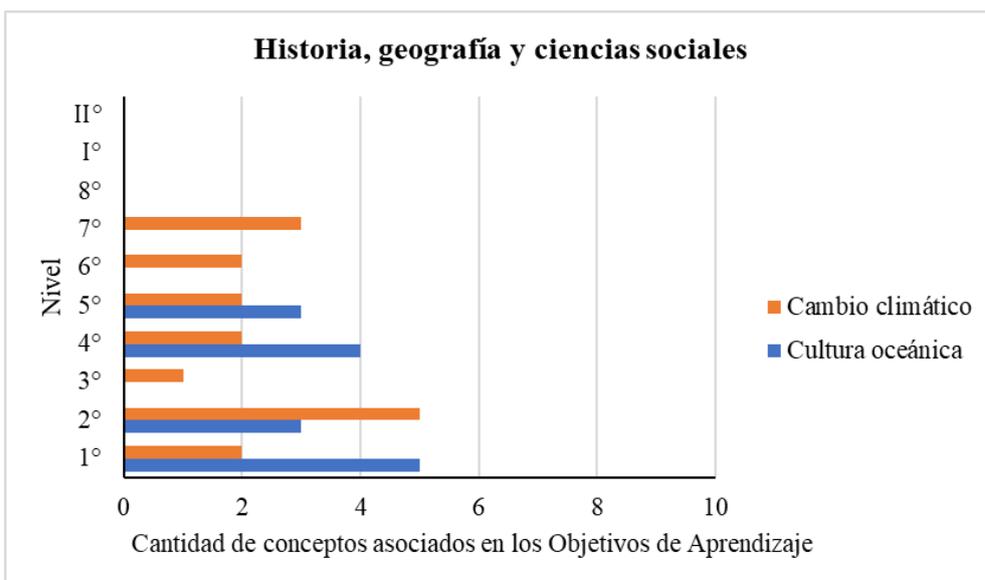


Figura 3. Cantidad de conceptos asociados a cultura oceánica y cambio climático en los Objetivos de Aprendizaje en los diferentes niveles de escolaridad para las asignaturas de Historia, geografía y Ciencias sociales.

DISCUSIÓN

El presente estudio es un acercamiento al abordaje curricular de conceptos asociados a la cultura oceánica y cambio climático. Los resultados evidenciaron que, si bien existe mención a conceptos de índole generalistas sobre medio ambiente, ecosistemas y naturaleza en la mayoría de los Objetivos de Aprendizaje de las diversas asignaturas, únicamente son dos asignaturas las que abordan contenidos, de forma explícita, sobre el océano y cambio climático: Ciencias naturales e Historia, geografía y ciencias sociales. Esto se puede explicar por la naturaleza de ambas asignaturas y el cuerpo de conocimiento que abarcan. Esto porque resulta fácilmente articulable los contenidos curriculares sobre el mundo natural en el caso de Ciencias, y geografía en el caso de Historia. Sin embargo, si bien de un tiempo a esta parte se ha buscado, desde la institucional ambiental, incorporar la mirada del desarrollo sustentable a la educación formal (Ministerio del Medio Ambiente, 2018), esta parece no permear hacia las demás esferas del conocimiento de forma más explícita o profundas. O bien, ésta logra ser incorporada, pero mayoritariamente referentes a los ecosistemas terrestres. Esta situación no le es exclusiva a Chile, pues en otros contextos también se ha encontrado algo similar. Por ejemplo, en un estudio sobre el currículum escolar brasileño (Pazoto et al., 2022) también se determinó una cantidad de conceptos sobre cultura oceánica menor a la necesaria para considerar una apropiada formación de personas alfabetizadas en términos oceánicos. Dicho estudio también determinó que los tópicos abordados se asociaban mayormente al principio 1 de la cultura oceánica (“el océano tiene un solo gran océano con múltiples características”), y una baja o nula mención a los principios 2 (“El océano y la vida en el océano dan forma a las características de la Tierra”), 4 (“El océano hace que la Tierra sea habitable”), 5 (“El océano sustenta una gran diversidad de vida y ecosistemas”) y 7 (“El océano está en gran parte inexplorado”). Por otra parte, un estudio previo realizado en Australia, basado en la ausencia de contenidos relacionados con el mar en su currículum (Freitas et al., 2022), estudió la relación entre la enseñanza de contenidos oceánicos de profesores de Enseñanza Básica y su formación previa en el tema. Se determinó que solo un 3,5% de profesores que no han recibido formación previa en temáticas marinas enseña contenidos referentes al mar. Para aquellos docentes que sí han recibido formación previa, este valor asciende a 36,4%. Por ende, son las y los profesores los determinantes, en base a voluntades e intereses personales, de cuánto y qué contenidos sobre el océano trabajar. Esto pone de manifiesto a su vez la importancia de incorporar temáticas marinas en la etapa de formación inicial del profesorado y no depender necesariamente de la autoformación (Esa, 2010; Mogias et al., 2015)

En cuanto a los aprendizajes efectivos en estudiantes de enseñanza básica sobre temas ambientales, en un estudio desarrollo en Chile, Inglaterra, Suiza y Estados Unidos (DeChano, 2006), en el cual se relacionaba la cantidad de conocimiento y las actitudes favorables hacia el medio ambiente, se determinó que, a nivel general, las y los estudiantes no están bien preparados con sus conocimientos sobre el ambiente. En el caso particular chileno, solo un 55,5% de las y los estudiantes lograron responder correctamente, siendo el valor más bajo entre los cuatro países comparados. Interesantemente, en el caso de cuantificar actitudes hacia el medio ambiente, las y los estudiantes chilenos fueron los que evidenciaron una mayor actitud pro-ambiental. Esto demuestra que nuestro escenario local es propicio para generar sólidos programas de cultura oceánica y su vinculación con el cambio climático dentro de los espacios de educación formal y ambiental, y así poder articularlas con las actitudes positivas hacia el ambiente en general (DeChano, 2006) y el océano en particular (Pizarro-Mora et al. 2022; Centro Ideal & Instituto Milenio SECOS, 2022).

CONSIDERACIONES FINALES

La cultura oceánica representa un gran desafío dentro de los sistemas escolares chilenos. Si bien actualmente el currículum no menciona de forma explícita en la mayoría de las asignaturas conceptos referentes a la cultura oceánica, es importante generar alternativas desde la gestión curricular dentro de cada comunidad escolar. Por ejemplo, podría ser mediante experiencias de aprendizaje basado en proyecto y basado en el territorio, desde un enfoque territorial, especialmente para escuelas ubicadas geográficamente cerca de la costa, valorando el patrimonio biocultural de sus respectivas localidades y generar una identidad marina. Por otro lado, las escuelas más alejadas de la costa pueden enfrentar el desafío de no encontrar en el mar un referente cercano a sus localidades, de todas maneras, es posible trabajarlo mediante un enfoque socio-ecológico, pues vemos en el mar una serie de aportes y servicios ecosistémicos que impactan directamente en la vida cotidiana de las personas.

De todas formas, se hace necesario “oceanizar” el currículum chileno, incorporando conceptos específicos sobre cultura oceánica, por ejemplo, estudiando los ecosistemas marinos en relación con los terrestres y el impacto del cambio climático sobre éstos. Con este marco curricular, será posible movilizar estas temáticas más allá de voluntades específicas de profesores y comunidades escolares en específico, y migrar hacia una mirada país que comprenda, valore y proteja sobre nuestra relación con el mar.

REFERENCIAS

- Centro Ideal & Instituto Milenio SECOS (8 de Agosto 2022). Consulta ciudadana revela la percepción de chilenos y chilenas sobre la salud del océano. Extraído el 27 de noviembre de 2022 desde <https://centroideal.cl/2022/08/08/consulta-ciudadana-revela-percepcion-chilenos-salud-oceano/>
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39-50.
- Fauville, G., McHugh, P., Domegan, C., Mäkitalo, Å., Møller, L. F., Papathanassiou, M., ... & Gotensparre, S. (2018). Using collective intelligence to identify barriers to teaching 12–19 year olds about the ocean in Europe. *Marine Policy*, 91, 85-96.
- Fauville, G. (2019). Ocean literacy in the twenty-first century. In *Exemplary practices in marine science education* (pp. 3-11). Springer, Cham.
- Falkowski, P. (2012). Ocean science: the power of plankton. *Nature*, 483(7387), S17-S20.
- Fernández, M. J., Sierra, N. L., Cuevas, M. A., González, P. M., Alarcón, J. G., & Cárdenas, N. F. (2021). *Educación antártica chilena*. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares*, 12(2), 118-123.

- Fleming, L. E., McDonough, N., Austen, M., Mee, L., Moore, M., Hess, P., ... & Smalley, A. (2014). Oceans and human health: a rising tide of challenges and opportunities for Europe. *Marine environmental research*, 99, 16-19.
- Goodwin, H. L., & Schaadt, J. G. (1978). A Statement on the Need for Marine and Aquatic Education to Inform Americans About the World of Water.
- Gruber, N., Clement, D., Carter, B. R., Feely, R. A., Van Heuven, S., Hoppema, M., ... & Wanninkhof, R. (2019). The oceanic sink for anthropogenic CO₂ from 1994 to 2007. *Science*, 363(6432), 1193-1199.
- Hoffman, M., Martos, D., & Barstow, D. (2007). Revolutionizing earth system science education for the 21st Century: Report and recommendations from a 50-State analysis of earth science education standards. Cambridge, MA: TERC
- Intergovernmental Oceanographic Commission. (2017). *The Ocean we need for the future we want*. Proposal for an International Decade of Ocean Science for Sustainable Development (2021-2030).
- Ministerio del Medio Ambiente (2018). Educación ambiental Una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena. Extraído el 28 de noviembre de 2022 desde https://mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/08/LIBRO-EDUCACION-AMBIENTAL-final_web.pdf
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2017). *Decreto Supremo N°56 que promulga la Política Antártica Nacional de Chile*.
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2018). *Decreto Supremo N°74 que promulga la Política Oceánica Nacional de Chile*.
- Ministerio de Relaciones Exteriores (24 de agosto 2022). Ministra Antonia Urrejola presenta Política Exterior Turquesa en Magallanes: “La protección del medio ambiente debe consolidarse como una prioridad de la política exterior” Extraído el 27 de noviembre de 2022 desde <https://www.minrel.gob.cl/noticias-antteriores/ministra-antonia-urrejola-presenta-politica-exterior-turquesa-en#:~:text=Para%20ello%2C%20la%20Pol%C3%ADtica%20Exterior,modelo%20de%20desarrollo%20m%C3%A1s%20sostenible>.
- Mogias, A., Boubonari, T., Markos, A., & Kevrekidis, T. (2015). Greek pre-service teachers’ knowledge of ocean sciences issues and attitudes toward ocean stewardship. *The Journal of Environmental Education*, 46(4), 251-270.
- Nash, K. L., Van Putten, I., Alexander, K. A., Bettiol, S., Cvitanovic, C., Farmery, A. K., ... & Vince, J. (2022). Oceans and society: feedbacks between ocean and human health. *Reviews in Fish Biology and Fisheries*, 32(1), 161-187.
- Pazoto, C. E., Silva, E. P., & Duarte, M. R. (2022). Ocean literacy in Brazilian school curricula: An opportunity to improve coastal management and address coastal risks?. *Ocean & Coastal Management*, 219, 106047.

- Ryabinin, V., Barbière, J., Haugan, P., Kullenberg, G., Smith, N., McLean, C., ... & Rigaud, J. (2019). The UN decade of ocean science for sustainable development. *Frontiers in Marine Science*, 6, 470.
- Schoedinger, S., Cava, F., Strang, C., & Tuddenham, P. (2005). *Ocean literacy through science standards*. In Proceedings of OCEANS 2005 MTS/IEEE (pp. 736-740). IEEE., ISO 690.
- Ursavas, N., & Kandemir, R. (2020). *Determining Secondary School Students' Knowledge and Awareness about Antarctica*. *Journal of Science Learning*, 4(1), 61-68.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN, GESTIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJES A LO LARGO DE TODA LA VIDA

Coordinadora Jeanette Soto Miranda

Este eje temático recibe estudios que tiene por objetivo la investigación de procesos operativos públicos o privados, orientados al desarrollo de todos los niveles educativos. Las investigaciones deben ser un aporte en la generación de nuevas propuestas de políticas públicas y gestión educativa que ayuden a mejorar la calidad de la educación en Iberoamérica. Así, los estudios deben relacionarse con temas actuales y relevantes, como: administración educativa, gestión educativa, desarrollo organizacional, calidad de la educación, gestión estratégica, liderazgo educativo, innovación en educación, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Además, este eje abarca los estudios que tienen objeto de análisis los sistemas flexibles e innovadores orientados a garantizar el acceso y permanencia de las y los estudiantes en espacios educativos diversificados. Las investigaciones pueden relacionarse con temáticas como: formación continua, educación no formal y/o formación de adultos.

**FORMACIÓN DE DOCENTES UNESP/CAR/BRASIL: POLÍTICAS
AFIRMATIVAS Y GÉNERO FEMENINO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORAS UNESP/CAR/BRASIL: POLÍTICAS
AFIRMATIVAS E GÊNERO FEMENINO**

**EDUCACTION OF TEACHERS UNESP/CAP/BRAZIL: AFFIRMATIVE
POLICIES AND FEMALE GENDER**

Luci Muzzeti

Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, Brasil

ORCID: 0000-0002-6808-2490

Andreza Oliviere Lopes Carmignolli

Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, Brasil

ORCID: 0000-0001-5593-9793

Daniela Aparecida Peccin

Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, Brasil

ORCID: 0000-0002-6532-0684

Maria Fernanda Celli de Oliveira

Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, Brasil

ORCID: 0000-0001-6358-7986

RESUMO

O estudo objetiva analisar os percursos escolares de agentes do gênero feminino que usufruíram das Leis de Cotas. Nestes percursos serão evidenciadas as principais dificuldades enfrentadas por estas estudantes que dificultam e impossibilitam, por sua vez, a sua manutenção e a sua longevidade escolar. Esta pesquisa, embasou-se, no método praxiológico elaborado por Pierre Bourdieu e equipe, particularmente ao que se refere às categorias de análise habitus, capital cultural, capital econômico, estratégias, porque possibilitam desvelar e entender as trajetórias e percursos escolares dos agentes identificando os mecanismos que tendem a condicionar o êxito e o fracasso de agentes oriundos de diversas frações de classes e de diferentes gêneros frente ao universo acadêmico. Este trabalho contribuirá para tornar menos sofrível as trajetórias dos agentes do gênero feminino, oriundos das camadas menos privilegiadas no espaço universitário, mantendo-os, com êxito, nesse espaço e, assim, contribuindo com a longevidade escolar.

Palavras-chave: Formação de professores; Lei de cotas; Gênero feminino.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi analisar as trajetórias⁵ escolares de alunas que ingressaram na UNESP /Brasil /Araraquara por meio de políticas de acesso⁶, com a finalidade de examinar seus itinerários escolares. Dessa perspectiva, pretendeu-se investigar as principais dificuldades e enfrentamentos que estes alunos, do gênero feminino, vivenciam no universo universitário, que dificultam, por sua vez, a sua manutenção e a sua longevidade escolar.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

O estudo baseou-se em entrevistas semiestruturadas (Bourdieu, 1997, 2007), realizadas com alunas do Curso de Pedagogia. Por conta da Pandemia COVID 19⁷ e o consequente distanciamento social, as entrevistas foram realizadas pela plataforma Google Meet, foram transcritas literalmente de forma a assegurar a fidedignidade da linguagem dos depoentes. Essas entrevistas seguem um roteiro elaborado em 1997⁸, utilizado em pesquisas anteriores, com ampliações e adaptações para esse estudo. Ele é composto por questões elaboradas em função da problemática que se almeja analisar com base em conceitos como capital econômico; capital social; capital cultural; capital simbólico; gênero; relação das famílias com a escola; *habitus* primário; *habitus* reestruturado; estratégias escolares; itinerários escolares etc. Estas categorias foram apreendidas por meio do estudo das principais obras de Pierre Bourdieu e equipe, que embasam teoricamente esta pesquisa.

É importante ressaltar ainda que para identificar as depoentes foram utilizados nomes fictícios para as graduandas, a saber: Alessandra, Ana Paula, Beatriz e Natália.

RESULTADOS OU DISCUSSÃO

A partir de entrevistas fornecidas por quatro alunas beneficiadas por políticas de acesso **SRVEP +PPI** - Sistema de Reserva de Vagas para Educação Básica Pública + pretos, pardos ou indígenas no decorrer do Curso de Pedagogia, como já dito, analisamos, seus percursos escolares visando identificar as práticas, estratégias culturais, expectativas e anseios que marcam as trajetórias escolares dessas alunas, principalmente, no decorrer do Curso de Pedagogia.

⁵ A noção de trajetória, segundo Bourdieu (1996, p. 81), pode ser entendida como uma “[...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) em um espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a transformações incessantes”. Em sua visão, a análise das trajetórias distancia-se da linearidade e da coerência de uma abordagem biográfica. Por isso, ocupo-me do trajeto social por meio da apreensão do “conjunto de relações sociais estabelecidas entre os agentes e as estruturas sociais”.

⁶ Políticas de acesso materializam-se na forma de programas que procuram facilitar, de alguma forma, a entrada de alunos das camadas menos favorecidas na universidade pública por meio de taxas de isenção ao vestibular, do oferecimento de cursinhos pré-vestibulares gratuitos, da famosa **Lei de Cotas**, que estabelece a reserva de vagas para estudantes do Ensino Médio público e, nessa reserva, algumas vagas são para autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, etc. (Brasil, 2012).

⁷ Para saber mais sobre a Pandemia COVID 19, o leitor poderá consultar (Cavalcante, 2021; Hodges, 2020; Santos, 2021)

⁸ Cf. Muzzeti, 1997.

No tocante às quatro alunas entrevistadas observamos que todas elas eram provindas das camadas populares, três delas eram filhas de trabalhadores urbanos e uma de trabalhador rural. Notamos ainda que os pais e mães dessa categoria social ocupavam cargos de baixa qualificação, como por exemplo, porteiro e empregada doméstica.

A pesquisa revelou também que o nível de escolaridade dos pais e das mães chega, no máximo, até o ensino médio sendo que alguns deles não terminaram o primário e que eles não prosseguiram os estudos porque precisavam trabalhar. Observa-se ainda que, não é comum nesse grupo social os membros da fratria fazerem um curso superior.

As entrevistas mostraram que o capital social dessas famílias não era, em geral, formado por pessoas que exerciam atividades intelectualizadas. Além disso, uma residia na zona rural e as outras três entrevistadas não procediam de Araraquara e que elas residiam em bairros de periferia.

Verificamos que a transmissão precoce e doméstica do capital cultural não fazia parte do habitus destas famílias, pois, as práticas culturais não eram comuns nesse meio social como é possível notar-se nos depoimentos:

“Eu fui uma vez quando criança, ao jardim botânico, ao zoológico” (Natália).

“Então, eu não tive muito isso (cinemas e museus). Eu fui sim, visitar os museus aqui em Araraquara, mas eu acho que foi tudo assim, o colegial sabe? Quando eu mais jovem, mais nova assim, eu acho que mesmo, tipo assim, eu morando em São Paulo ‘né’, eu poderia, porque lá tem vários museus, eu nunca fui. Assim, a minha filha estudando aqui em Araraquara, ela foi, sabe? Lá pra São Paulo conhecer museus. Ela teve essa oportunidade, assim. Então não, a gente não ia, eu não tive no meu tempo de escola. Eu, apesar assim, fui conhecer s museus aqui em Araraquara, mas acho que foi uma visita. Não chegou a ser tanto assim. Cinema eu fui... Em cinema a gente ia, mas, ia... Não tinha tipo, nenhum documentário, não era esse tipo... Era “-Ah o filme saiu, ‘vamo’ lá ver, tal”. Mas não era tipo assim, você procurar algo que poderia te ajudar na escola. Não” (Ana Paula).

Podemos afirmar que essa categoria constituída de depoentes do gênero feminino tende a possuir um desprivilegiado capital cultural familiar a ser herdado pela prole. Nessa mesma direção, depreendemos que esse grupo social do gênero feminino estava preocupado em gerir as condições de subsistência da família e as práticas culturais nestas condições eram raras.

O número de filhos desse grupo varia entre um a três. Constatamos que, apesar da baixa taxa de fecundidade, nem todos eles estudaram. Independente do lugar ocupado na fratria e do gênero, a longevidade do percurso escolar está diretamente ligada às condições econômicas vivenciadas pela família. Todas essas entrevistadas estudaram em escolas públicas.

Outro dado importante a ser mencionado é que dessas quatro alunas entrevistadas, duas são filhas de pais separados e uma de mãe falecida e pai desconhecido, fatos que marcaram decisivamente suas trajetórias sociais e escolares, por conta das condições sociais econômicas vivenciadas após a separação e falecimento. Observamos ainda por meio dos depoimentos, que todas essas estudantes trabalharam, em algum momento, durante suas trajetórias escolares. No tocante ao itinerário escolar dessas quatro alunas, detectamos que duas delas tiveram um percurso mais regular e duas sofreram atrasos.

Os depoimentos mostram que ser aprovado no vestibular e cursar uma universidade pública, não era um futuro esperado pelo grupo, uma regularidade no percurso escolar desses agentes, ou seja, aquele destino social não era comumente esperado por essa fração de classe, não fazendo parte do *habitus* dessa camada social. Algumas das entrevistadas revelam que fora uma das primeiras da família a cursar uma universidade pública.

Os relatos demonstraram que os progenitores não detinham as informações sobre o sistema de ensino, suas escolas, caminhos que levam as profissões privilegiadas. As informações eram veiculadas, comumente, nas escolas onde essas depoentes cursavam. Os depoimentos revelaram também que essas entrevistadas do gênero feminino sofreram preconceitos nos seus percursos escolares.

No que se refere às consequências vivenciadas por elas no contexto pandêmico relatam,

“A principal dificuldade que estou enfrentando na pandemia é o ensino remoto.: Eu vou falar assim ‘óh’, por exemplo, eu sempre fugi... Por quê que eu falo assim, em relação à educação, a prefeitura, eu trabalho há nove anos e, a prefeitura, ela tem um convênio com faculdades EAD ‘tá’? Com ensino à distância e tal. E eu nunca quis, porque eu achava que... Porque assim, já foi difícil eu pensar eu voltar a estudar e quando eu pensei em voltar a estudar, eu não gostaria de fazer EAD ou fazer um ensino remoto. Por quê? É aquele negócio que eu falei pra você, pra mim, eu ter um contato com o professor é pra mim, muito mais fácil pra eu sanar algumas dúvidas e, a presença do professor, ele me traz muita segurança em relação a isso. Então, é aquele negócio assim, de você poder conversar” (Ana Paula).

Os depoimentos revelaram que a Universidade procura veicular os serviços que possam auxiliar os alunos nesse momento pandêmico. Todas as depoentes depreendem que com o ensino remoto a qualidade das aulas do Curso de Pedagogia ficou prejudicada e os depoimentos revelaram ainda que elas se sentem prejudicadas pela pandemia no que se refere à qualidade de vida e saúde mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de analisar as trajetórias escolares de quatro alunas que ingressaram na UNESP por meio de políticas de acesso, visando a examinar seus percursos escolares. Dessa perspectiva, pretendeu-se investigar as principais dificuldades e enfrentamentos que essas estudantes, vivenciam na universidade, que dificultam, por sua vez, sua manutenção e o prolongamento de seus estudos, objetivando oferecer subsídios para que a UNESP organize políticas que auxiliem esses agentes a se manterem no espaço universitário. As políticas definidas pela UNESP de manutenção dessas universitárias no espaço escolar só serão possíveis mediante pesquisas desta natureza.

Para realizar este estudo, utilizamos principalmente os estudos de Pierre Bourdieu e equipe, porque desenvolveram um quadro teórico que possibilita identificar os fatores que influenciam fortemente no êxito e no fracasso dos agentes oriundos de diversas camadas e de diferentes gêneros frente à universidade. As principais considerações a que chegamos ao final do estudo são as que seguem.

A pesquisa mostrou que essas quatro agentes do gênero feminino, oriundos das camadas populares, mantêm relações conflituosas e inseguras com o universo escolar, o que demonstra, entre outros motivos, que o capital cultural influencia diretamente os

itinerários escolares dos agentes e a relação deles com as coisas escolares, incluindo as relações com seus professores e colegas.

A pesquisa evidenciou ainda que, levando em consideração o capital econômico, a instabilidade econômica permeou e está permeando até o momento da pesquisa suas trajetórias sociais e escolares.

O estudo mostrou que essas estudantes possuíam uma reduzida herança cultural e que não fazia parte de seu *habitus* primário o consumo simbólico de práticas culturais legítimas. Tal fato influenciou fortemente os itinerários escolares desse grupo social composto pelo gênero feminino, que foram marcados pela insegurança, muito esforço, dedicação, alguns atrasos e interrupções no Ensino Superior. Observamos ainda que há diversos relatos que revelam a vivência de preconceitos em relação à etnia em seus percursos escolares.

Por fim, é importante ainda registrar que ao falar em dificuldades vivenciadas por elas neste momento histórico, todas as depoentes chamam a atenção para a vivência da Pandemia do COVID 19, suas consequências e a qualidade do ensino remoto. Sem dúvida, apontam para as dificuldades do ensino remoto e a baixa qualidade do ensino oferecido pela universidade por conta desse ensino.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Org. Miceli, São Paulo, Editora Perspectiva, 1974.
- Bourdieu, P. Avenir de classe et causalité du probable. *Revue Française de Sociologie*, Paris, V.15, n. 1, jan./ mar. 1974b, p.3-42.
- Bourdieu, P. Les trois états du capital cultural. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 30, nov. 1979a, p.3-6.
- Bourdieu, P. Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 31, jan. 1980, p. 2-3.
- Bourdieu, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Trad. Aparecida Joly Gouveia. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, dez. 1989, p. 3-15.
- Bourdieu, P. La domination masculine. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 84, sept. 1990, p. 2-31.
- Bourdieu, P. *Sociologia*. Org., Ortiz, R. São Paulo, Ed. Ática nº 39, 1983, Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- Bourdieu, P., Boltanski, L & Saint-Martin, M. As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J.C. (Org) - *Educação e hegemonia de classe*. Trad. Maria Alice Machado de Gouveia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979b.
- Cavalcante, J. R. et al. COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020. *Epidemiologia e Serviços de saúde*. Brasília, v. 29, n. 4, p. 1-13, 2020. Recuperado de <https://www.scielosp.org/article/ress/2020.v29n4/e2020376/#>.

- Hodges, C. et al. *Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência*. EDUCAUSE REVIEW. University of Virginia. Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia, v.2, 2020. p. 2-20.
- Lei n.12.711 de 12 agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm.
- Muzzeti, L. R. *Trajetórias escolares de professoras primárias formadas em São Carlos nos anos 40*. São Carlos, UFSCar, 1992. (Dissertação Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 1992.
- Muzzeti, L. R. *Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40*. São Carlos, UFSCar, 1997.
- Muzzeti, L. R. *Trajetórias sociais e escolares de laureados nas políticas de acesso aos cursos de graduação/UNESP/CAR*. 2019. 184 f. Tese de Livre-docência (Livre docência em Sociologia da Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.
- Santos, V. P. O desafio da pandemia da COVID-19: o que podemos aprender com a história? *Jornal Vascular Brasileiro*, Salvador, v. 20, p. 1-3, 19 mar. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Recuperado de, <https://www.scielo.br/j/jvb/a/nVYtC3TRh5BNrpmzXHFCTZw/?format=pdf&lang=pt>. Doi <http://dx.doi.org/10.1590/1677-5449.200209>
- UNESP Faculdade de Ciências e Letras*. Unesp FCLAr. Página inicial. Recuperado de <https://www.fclar.unesp.br/>.
- Werneck, G. L. & Carvalho, M. S. (2020). A pandemia de COVID-19 no Brasil: Crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, v.36, n.5, p.14. 2020. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/csp/a/pz75jtqNC9HGRXZsDR75BnG/?lang=pt>.

CONOCIMIENTO SOBRE SALUD POSTURAL EN ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA

KNOWLEDGE ABOUT POSTURAL HEALTH IN ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS

CONHECIMENTOS SOBRE SAÚDE POSTURA EM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO MÉDIO

Alfaro- Castillo Bryan

Universidad de Atacama

ORCID: 0000-0001-5040-2495

Martínez-Cortes Hugo

Universidad de Atacama

ORCID: 0000-0002-4249-813X

RESUMEN

La Asignatura de Educación Física y Salud tiene una responsabilidad mayor que el desarrollo motriz o la enseñanza de deporte. Como lo indica su nombre, debe propender a educar a través del movimiento, y con ello establecer medidas preventivas para una mejor calidad de vida. Bajo este contexto, la educación postural debe ser un área a abordar, ya que en ella se involucra a todas las medidas que pueden adoptar para el aprendizaje correcto de hábitos posturales que el individuo adquiere durante su vida. La investigación se enfoca en determinar el nivel de conocimientos sobre la salud y el cuidado de la espalda relacionados con la práctica de actividad y ejercicio físico en estudiantes de enseñanza básica y media. Se implementó una investigación de carácter descriptivo, de tipo comparativo y de corte transversal, la muestra fue de 353 estudiantes de básica y media, se le aplicó un cuestionario de conocimientos sobre la salud y el cuidado de la espalda relacionados con la práctica de actividad y ejercicio físico. Los resultados obtenidos reflejan que, los escolares obtuvieron una puntuación de conocimiento de salud postural relacionada a la actividad y ejercicio físico de un 2,62 punto promedio de un máximo de 10 puntos posibles. A nivel comparativo entre variables sociodemográficas no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en grado de conocimiento ($p > 0.05$). Se concluye que, el nivel de conocimiento acerca de salud postural relacionados con la práctica de actividad y ejercicio de los estudiantes de enseñanza básica y enseñanza media es deficiente.

Palabras claves: Salud Escolar, Calidad de Vida, higiene postural

INTRODUCCIÓN

El dolor lumbar es un problema de salud grave y común que afecta a una gran parte de la población mundial en todos los grupos de edad (Vos et al., 2020), incluyendo niños(as) y adolescentes (Buchbinder et al., 2020). De hecho, un reciente estudio en adolescentes informó entre los hallazgos más importantes, una prevalencia general de dolor lumbar de un 46,7% en la población infanto-juvenil (Bento et al., 2020).

Bajo este contexto, resulta apremiante tomar medidas preventivas para los altos porcentajes de problemas lumbares en la población, en este sentido, Michaleff et al (2014) indica, que las intervenciones escolares son una excelente oportunidad para desarrollar una educación postural, siendo esta una eficaz estrategia preventiva de lesiones relacionadas con la salud de la espalda. De esta manera, muchos autores han propiciado por implementar intervenciones de salud de la espalda en el entorno escolar, con el fin de poder prevenir la alta prevalencia de dolor de espalda en niños y adolescentes, así como la asociación de dolor lumbar adolescente en la edad adulta, utilizando como estrategia los contenidos que abordan la mejora de conocimientos, hábitos posturales y la práctica de ejercicio físico (Hestbaek, Leboeuf & Kyvik, 2006; Miñana, Monfort & Rosaleny, 2019; Wu et al., 2017).

Según Johnson y Deshpande (2000), las escuelas tienen un enorme potencial para ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y las habilidades que necesitan para estar saludables. Las escuelas son una de las principales instituciones sociales con la responsabilidad de promover la salud. En consecuencia, parece importante que los contenidos de salud de espalda estén más presentes en el currículo escolar. Con estos antecedentes resulta evidente la importancia de poder desarrollar estrategias de salud postural en el contexto educativo.

En Chile, según la revisión bibliográfica, no existe evidencia que informe sobre el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes sobre salud postural, pero se encuentra información declarada en el curriculum nacional, el cual, si bien establece la educación postural como uno de los objetivos de aprendizaje de los dos primeros niveles de educación básica, no existe registro de pautas específicas o guías de enseñanza de la mecánica corporal y la postura, pudiendo esto ser un potencial factor de riesgo para el logro de una educación postural óptima, ya que sin pautas es difícil poder esperar que los profesores puedan educar de forma adecuada sobre la temática (Cardon et al., 2007; Cardon, Bourdeaudhuij & De Clerc 2001; Vidal et al., 2001).

Es por tal motivo, que la finalidad del presente trabajo es poder proporcionar a la comunidad la evidencia más rigurosa y sólida con relación al conocimiento de educación en salud de la espalda en estudiantes de enseñanza básica y media de la comuna de Copiapó.

METODOLOGÍA

La presente investigación se plantea mediante un enfoque cuantitativo, de carácter descriptivo, transversal y de tipo comparativo ya que su propósito es describir las variables y compararlas en un momento determinado como señalan entre otros Hernández, Fernández y Baptista (2006).

Muestra

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios (Hernández et al., 2016), la cual se refiere a un tipo de muestreo por conveniencia, donde los sujetos participantes en el estudio corresponden a aquellos que estuvieran más disponibles para los investigadores. La muestra estuvo conformada por un total de n= 353 de los cuales 178 eran de sexo femenino y 175 de sexo masculino. Con una edad promedio de 14,6 años. Todos pertenecientes a diferentes establecimientos educacionales de la comuna de Copiapó, a los cuales se le solicitó su participación bajo

un consentimiento informado y de manera voluntaria para formar parte de la investigación.

Instrumentos de recogida de información

Un instrumento de recogida de información es aplicado para medir las variables por lo cual según (Hernández et al., 1998) “Un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o variables que el investigador tiene en mente”. El instrumento utilizado fue el cuestionario original de Miñana-Signes V & Monfort-Pañego M (2015) “Cuestionario de conocimientos sobre la salud y el cuidado de la espalda relacionados con la práctica de actividad y ejercicio físico” (COSACUES-AEF).

Análisis estadístico

El análisis se realizó mediante el software estadístico IBM SPSS ® en su versión 23.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, EE.UU.) para Windows. Con el objetivo de comprobar la fiabilidad de los ítems que conforman el cuestionario se empleó el coeficiente Alpha de Cronbach. Para el análisis estadístico de los parámetros descriptivos se utilizaron frecuencias, porcentajes, medias y desviación típica encaminados a describir todas las variables del estudio, en cuanto el análisis comparativo primeramente se estableció la prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov, posteriormente para la comparación de grupos se utilizó la prueba de U de Mann Whitney y se estableció un nivel de significancia de $p < 0,05$ para las pruebas de hipótesis.

RESULTADOS

El resultado del análisis de fiabilidad mediante el coeficiente de consistencia interna de Cronbach respecto al instrumento utilizado fue de 0.960, el cual según Nunnally (1976), se puede clasificar como excelente, hecho que apoya la utilización del instrumento en la muestra encuestada.

Resultado Descriptivos

Tabla N1. Variables sociodemográficas de los estudiantes de la comuna de Copiapó

		Frecuencia	%	% acumulado
Sexo	Masculino	178	50,4	49,9
	Femenino	175	49,6	100
Curso	Básica	125	35,4	35,4
	Media	228	64,6	100
Realiza actividad física de forma regular	Si	208	58,9	100
	No	145	41,1	41,1
Ha recibido algún tipo de información en la asignatura de Educación Física	Si	213	60,3	100
	No	140	39,7	39,7
	Si	239	67,7	100

Ha recibido algún tipo de información fuera de la asignatura de Educación Física	No	114	32,3	32,3
	Total	353	100	

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio.

En la tabla 1, se presentan las variables sociodemográficas, se puede indicar que la muestra estuvo compuesta por 353 alumnos de los cuales 175 son mujeres que equivalen al 49,6% y 178 hombres que equivalen al 50,4%, también, se puede indicar que 125 (35,4%) estudiantes eran de enseñanza básica y 228 (64,6%) estudiantes de enseñanza media de los establecimientos encuestados, respecto a si realizan algún tipo de actividad física de forma regular, 208 (58,9%) fueron respuestas de que si realizan algún tipo de actividad física y 145 (41,1%) estudiantes señalaron que no realizan algún tipo de actividad física, también de acuerdo a si han recibido algún tipo de información en la asignatura de educación física y salud, se señala que 213 (60,3%) estudiantes si han recibido algún tipo de información en la asignatura de educación física y 140 (39,7%) estudiantes señalaron que no han recibido algún tipo de información en educación física. Además, de acuerdo si han recibido algún tipo de información fuera de la asignatura de educación física, 239 (67,7%) estudiantes señalaron que si han recibido algún tipo de información fuera de la asignatura de educación física y salud y 114 (32,3%) señalaron que no han recibido información fuera de la asignatura de educación física y salud.

Tabla N 2. Nivel de conocimiento de salud postural relacionado con la actividad física.

	Media	D.T.	Intervalos de confianza	
			Inferior	Superior
Promedio de conocimiento	2,62	1,86	2,82	2,43

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio.

En la tabla 2, se estableció que el promedio del nivel de conocimiento de salud postural dio como resultado una media de 2,62 de un máximo de 10, en grado de conocimiento por parte de los estudiantes.

Tabla N 3. Comparación del nivel de conocimiento de salud postural relacionado a actividad y ejercicio físico según su sexo.

	N	Media	D.T.	P-valor
Hombre	175	2,55	1,967	0,319
Mujeres	178	2,69	1,746	

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio. Prueba U de Mann-Whitney.

En la tabla 3, respecto a la comparación de los niveles de conocimiento de salud postural no se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,319$) según el sexo de los estudiantes.

Tabla N 4. Comparación del nivel de conocimiento de la salud postural, actividad y ejercicio físico relacionado según su nivel de enseñanza.

	N	Media	D.T.	P-valor
E. Básica	125	2,67	1,754	0,611
E. Media	228	2,60	1,915	

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio. Prueba U de Mann-Whitney.

En la tabla 4, se establece la comparación en función del tipo de establecimiento, no se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,611$), entre el nivel de conocimiento de salud postural de los estudiantes de enseñanza media y los estudiantes de enseñanza básica.

Tabla N 5. Comparación del nivel de conocimiento de la salud postural relacionado a la actividad y ejercicio físico de forma regular.

	N	Media	D.T.	P-valor
Si	208	2,58	1,871	0,632
No	145	2,66	1,844	

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio. Prueba U de Mann-Whitney.

En la tabla 5, Respecto a la comparación del nivel de conocimiento de la salud postural relacionada a la realización de actividad y ejercicio físico de forma regular, la cual fue clasificada en sí y no, no se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p= 0,632$).

Tabla N 6. Comparación del nivel de conocimiento sobre salud postural relacionado con la actividad y ejercicio físico según la información entregada dentro de la asignatura Educación Física.

	N	Media	D.T.	P-valor
Si	213	2,69	1,824	0,485
No	140	2,58	1,882	

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio. Prueba U de Mann-Whitney.

En la tabla 6, se establece la comparación a partir de la declaración de si han recibido o no información de salud postural recibida por los alumnos dentro de la asignatura de Educación Física, no detectando diferencias estadísticamente significativas ($p=0,485$).

Tabla N 7. Comparación del nivel de conocimiento sobre salud postural relacionado con la actividad y ejercicio físico según la información fuera de la asignatura Educación Física.

	N	Media	D.T.	P-valor
Si	239	2,49	1,697	0,276
No	114	2,69	1,93	

Fuente: Datos recopilados y procesados por el autor mediante la aplicación de métodos estadísticos acordes a las variables en estudio. Prueba U de Mann-Whitney.

En la tabla 7, se establece la comparación a partir de la declaración de si han recibido o no información de salud postural recibida por los alumnos fuera de la asignatura de Educación Física, no detectando diferencias estadísticamente significativas ($p=0,276$).

Conclusiones

A partir de los hallazgos del presente estudio podemos indicar que existe un desconocimiento general en cuanto a la salud postural, relacionado con la actividad y ejercicio físico en escolares de enseñanza básica y enseñanza media encuestados de la comuna de Copiapó, dando como resultado una puntuación de 2,62 puntos promedio de un máximo de 10 puntos posibles, por ende, como consecuencia puede repercutir significativamente un riesgo para la salud del estudiante.

Respecto a las comparaciones a nivel sociodemográfico no se observan diferencias en el grado de conocimiento siendo en efecto las variables analizadas tales como el género, nivel educacional, si realizan o no actividad física, si reciben o no información por parte de la asignatura EFI y si reciben o no información fuera de la asignatura EFI. A través de los resultados del presente estudio podemos indicar que no existe diferencia $p>0.05$ estadísticamente significativa.

REFERENCIAS

- Bento, T. P. F., Cornelio, G. P., Perrucini, P. D. O., Simeão, S. F. A. P., de Conti, M. H. S., & de Vitta, A. (2020). Low back pain in adolescents and association with sociodemographic factors, electronic devices, physical activity and mental health. *Jornal de pediatria*, 96, 717-724. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2019.07.008>
- Buchbinder, R.; Underwood, M.; Hartvigsen, J.; Maher, C.G. The Lancet Series call to action to reduce low value care for low back pain: An update. *Pain* 2020, 161, S57–S64. <https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000001869>
- Cardon, G. M., de Clercq, D. L., Geldhof, E. J., Verstraete, S., & de Bourdeaudhuij, I. M. (2007). Back education in elementary schoolchildren: the effects of adding a physical activity promotion program to a back care program. *European spine journal*, 16(1), 125-133. <https://doi.org/10.1007/s00586-006-0095-y>
- Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & De Clercq, D. (2001). Generalization of back education principles by elementary school children: evaluation with a practical test and a candid camera observation. *Acta Paediatrica*, 90(2), 143-150. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2001.tb00275.x>

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- <http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/handle/123456789/1286>
- Hestbaek, L.; Leboeuf-Yde, C.; Kyvik, K.O (2006). Are lifestyle-factors in adolescence predictors for adult low back pain? A cross-sectional and prospective study of young twins. *BMC Musculoskelet. Disord*, 7, 27. <https://doi.org/10.1186/1471-2474-7-27>
- Johnson, J., & Deshpande, C. (2000). Health education and physical education: disciplines preparing students as productive, healthy citizens for the challenges of the 21st century. *The Journal of school health*, 70(2), 66. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb07246.x>
- Michaleff, Z. A., Kamper, S. J., Maher, C. G., Evans, R., Broderick, C., & Henschke, N. (2014). Low back pain in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis evaluating the effectiveness of conservative interventions. *European Spine Journal*, 23(10), 2046-2058. <https://doi.org/10.1007/s00586-014-3461-1>
- Miñana-Signes V, Monfort-Pañego M (2015) Design and Validation of a Health Questionnaire about Knowledge for Health and Back Care Related to the Practice of Physical Activity and Exercise for Adolescents: COSACUES-AEF. *J Spine* 4: 260. <https://doi.org/10.4172/2165-7939.1000260>
- Miñana-Signes, Vicente, Monfort-Pañego, Manuel, & Rosaleny-Maiques, Samuel (2019). Mejora de conocimientos y hábitos posturales tras un programa de intervención educativa en escolares. *Revista de Deporte y Ejercicio Humano*, 14 (1). <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.141.04>
- Reguera Rodríguez, Rolando, Socorro Santana, Miriam de la Caridad, Jordán Padrón, Marena, García Peñate, Gladys, & Saavedra Jordán, Liz Mariam. (2018). Dolor de espalda y malas posturas, ¿un problema para la salud?. *Revista Médica Electrónica*, 40(3), 833-838. Recuperado en 29 de noviembre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242018000300026&lng=es&tlng=es.
- Rivas Hernández, Rafael, & Santos Coto, Carlos A.. (2010). Manejo del síndrome doloroso lumbar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 26(1) Recuperado en 29 de noviembre de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252010000100013&lng=es&tlng=es
- Vidal, J., Borrás, P. A., Ortega, F. B., Cantalops, J., Ponseti, X., & Palou, P. (2011). Effects of postural education on daily habits in children. *International Journal of Sports Medicine*, 32(04), 303-308. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1270469>
- Vos, T., Lim, S. S., Abbafati, C., Abbas, K. M., Abbasi, M., Abbasifard, M., ... & Bhutta, Z. A. (2020). Global burden of 369 diseases and injuries in 204 countries and territories, 1990–2019: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2019. *The Lancet*, 396(10258), 1204-1222. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30925-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30925-9)

Wu, A., March, L., Zheng, X., Huang, J., Wang, X., Zhao, J., ... & Hoy, D. (2020). Global low back pain prevalence and years lived with disability from 1990 to 2017: estimates from the Global Burden of Disease Study 2017. *Annals of translational medicine*, 8(6). <http://dx.doi.org/10.21037/atm.20>

GESTION PEDAGÓGICA CURRICULAR. UNA PROPUESTA DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA A LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL

GESTÃO PEDAGÓGICA CURRICULAR UMA PROPUESTA DA POLÍTICA PÚBLICA ÁPRÁCTICA INSTITUCIONAL

CURRICULAR PEDAGOGICAL MANAGEMENT A PROPOSAL FROM PUBLIC POLICY TO INSTITUTIONAL PRACTICE

Karla Lorena Almonacid Barria y Andrés Esteban Navarro Levill,

Corporación Educacional Novasur.

RESUMEN

La presente investigación se contextualiza en el análisis de la gestión pedagógica considerando la política pública e implementación de prácticas de gestión en los establecimientos educativos, dando respuesta a las siguientes preguntas ¿cómo han implementado los equipos directivos la política pública de mejora continua en la gestión pedagógica curricular de las instituciones que lideran? ¿Qué prácticas de gestión se pueden proponer para potenciar la implementación de los Estándares Indicativos de Desempeño relacionados con la Gestión Pedagógica Curricular? El análisis se realizó bajo el enfoque de investigación cualitativa interpretativa, a través del modelo estudio de caso, el cual se trabajó a partir de un autodiagnóstico en relación al cumplimiento de los estándares indicativos de desempeño vinculadas con la gestión pedagógica curricular realizada a los equipos directivos de 3 Instituciones educativas de Enseñanza Básica categorizadas en nivel alto de acuerdo a lo indicado en la Ley N° 20.529, el cual evidenció que sólo un 33% se autodiagnóstico en el nivel satisfactorio o avanzado de cumplimiento de los Estándares Indicativos. En esta línea, se genera una propuesta de prácticas para mejorar la gestión pedagógica curricular.

Palabras Claves: Gestión pedagógica curricular, política pública, Mejora continua

INTRODUCCIÓN

Lograr la calidad educativa hoy se ha convertido en una estrategia global, es así como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su línea de acción formalizada en el ODS N°4, apunta a garantizar una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos. En la misma línea el Estado de Chile ha señalado que la calidad de la educación “debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la Ley”. (Ley General de Educación 20.370,2011, ar 3 letra b) Como se puede visualizar, en ambas conceptualizaciones, se hace presente el logro de aprendizaje por parte de los estudiantes en donde la gestión pedagógica es fundamental para cumplir con las estrategias de mejoramiento y calidad educativa. De hecho, la Ley 20.370 plantea que el equipo directivo tiene el deber cumplir las metas educativas y mejorar la calidad de su establecimiento educativo.

Esta necesidad de mejoramiento ha generado numerosas reformas educativas en Chile, entre ellas, la más relevantes de los últimos años se encuentra la Ley de Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación N° 20.529 (2011), cuyo foco estratégico se concentra en 3 aspectos: busca mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, potenciar las capacidades institucionales de los Colegios y por último introducir el principio del mejoramiento continuo en todas sus gestiones, desde la cual nacen los estándares Indicativos el año 2014, actualizándose el año 2020.

A pesar de los esfuerzos que ha realizado el Estado por lograr la anhelada calidad educativa, se hace necesario potenciar la política y sus instrumentos a través de la ejemplificación de prácticas institucionales que logren cambiar la percepción de ineficiencia de parte de la ciudadanía, lo cual ha derivado en una crisis de credibilidad respecto al sistema educativo y la calidad que se pretende ofrecer. Así lo demuestra un estudio reciente “*Encuesta Bicentenario 2021, anhelos y expectativas sobre la Sociedad Chilena*” dirigido por el Centro de Políticas Públicas de la PUC de Chile, que muestra que en Chile el nivel de confianza en las instituciones no logra superar el 16%, de la misma manera, el estudio muestra que el 47% de las personas cree que para progresar en la vida es necesario que el Estado entregue más “*garantías*” en el ámbito de educación y el trabajo.

En esta línea, Murillo y Krichesky (2015), en su publicación *Mejora de la escuela; medio siglo de lecciones aprendidas*, plantearon una visión crítica en cuanto al proceso de mejoramiento en las escuelas. Ambos investigadores mencionaron que “*los discursos sobre cambio educativo a menudo rozan las aristas de la utopía, pecan de romanticismo y caen por el peso de su propia idealización. Los intentos de mejora a veces les faltan un principio de realidad*” (p. 1).

De ahí la relevancia de esta investigación por conocer cómo los equipos directivos se evalúan su desempeño de acuerdo a la dimensión pedagógica curricular, generando una propuesta de prácticas de mejora contextualizadas.

De acuerdo a las políticas de mejoramiento educativo actuales, una forma de abordar la gestión pedagógica es a través del potenciamiento de los Estándares Educativos cuyo propósito es mejorar el proceso de gestión institucional a través de 58 estándares categorizados en cuatro dimensiones: Liderazgo, Gestión Pedagógica, Formación y Convivencia y Gestión de Recursos. Considerando lo planteado en (Decreto 27, 2020) en donde describe que la gestión pedagógica constituye el eje del quehacer de cada establecimiento educativo, comprende las políticas, procedimientos y prácticas de planificación, implementación y evaluación de todo el proceso educativo, considerando las necesidades de los estudiantes, con el fin último de que éstos logren los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares. La Dimensión de gestión pedagógica considera 5 Estándares indicativos para la gestión curricular, que en esta investigación nos centraremos.

Ulloa, J y Gajardo, J (2017) mencionan que la gestión curricular identifica responsables específicos, Director y Equipo Técnico-Pedagógico y tiene como foco la enseñanza-aprendizaje. Este es el proceso que se debe coordinar, planificar, monitorear y evaluar, estableciendo lineamientos pedagógicos con los docentes, apoyando una planificación curricular que facilite la gestión de la enseñanza en la sala de clases, entreguen apoyo a los docentes en la sala de clases, coordinen sistemas efectivos de evaluación de aprendizaje, monitoreen la cobertura curricular, los resultados de aprendizaje y la promoción de un clima de colaboración entre los docentes.

Ahora bien, es posible lograr resultados mucho más efectivos cuando el diseño de política educativa es contextualizado y pertinente a la realidad que va a intervenir, es decir, desde su origen a la implementación, contemplan un enfoque de gestión sistémico o de procesos y por último que la actividad de seguimiento y evaluación de desempeño sea una gestión recurrente en el equipo directivo y docente. La ausencia de estos elementos puede provocar una gestión pedagógica reactiva que disminuye la efectividad de sus prácticas e impacta en la calidad de la educación y mejoramiento continuo.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo el enfoque cualitativo, en palabras de Sandín (2003), “la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de la indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (p. 121), con un estudio de caso múltiple en el que participaron 3 equipos directivos de 3 establecimientos educacionales de enseñanza Básica categorizados en nivel alto por la Agencia de la Calidad, 10 participantes en total. El instrumento para recoger información fue una entrevista estructurada en la cual cada integrante del equipo directivo evaluó sus prácticas con respecto a los 5 estándares indicativos de gestión pedagógica curricular de acuerdo a las categorías de desarrollo presentes en el decreto N° 27/2020 que son desarrollo débil, incipiente, satisfactorio y avanzado. A partir de los resultados y análisis de documentación de política nacional de prácticas de gestión pedagógica curricular, se elaboran propuestas de gestión para cada estándar que se presentan a continuación:

Tabla 1: *Propuestas de gestión de gestión por Estándar Indicativo de Desempeño*

ESTÁNDAR INDICATIVO N°1	El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación efectiva de las Bases Curriculares y los programas de estudio
PROPUESTAS	
N°1	Implementar Ajustes Administrativos.
N°2	Implementar el control de cobertura curricular.

ESTANDAR INDICATIVO N°2	El director y el equipo técnico pedagógico acuerdan con los docentes lineamientos pedagógicos comunes para la implementación efectiva del currículum.
PROPUESTAS	
N°1	Formalizar las prácticas pedagógicas institucionales.
N°2	Implementar proyectos de innovación educativa.

ESTANDAR INDICATIVO N°4	El equipo directivo y el técnico pedagógico acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases.
PROPUESTAS	
N°1	Implementar instancias de desarrollo profesional.

ESTANDAR INDICATIVO N°5	El director y el equipo técnico pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la toma de decisiones pedagógicas.
PROPUESTAS	
N°1	Comprometer a los padres y apoderados en el proceso educativo.

Elaboración propia

ESTANDAR INDICATIVO N°3	El equipo directivo gestiona la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
PROPUESTAS	
N°1	Diseñar la planificación anual considerando la interdisciplinariedad.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Los resultados demostraron que un 33% de ellos evalúa que sus prácticas se ubican en un nivel satisfactorio o avanzado. Una vez obtenidos los resultados se analizaron documentos de política nacional de prácticas de gestión pedagógica curricular para realizar propuestas de prácticas de gestión pedagógica curricular que se orientan en la mejora continua, contextualizadas a la realidad de los establecimientos en estudio.

ESTÁNDAR INDICATIVO N°1: El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan la implementación efectiva de las Bases Curriculares y los programas de

Propuesta N°1 Implementar Ajustes Administrativo Pedagógico:

A. Se propone como estrategia que en las reuniones de ciclo o reuniones del Consejo de Profesores, la Dirección en conjunto con la U.T.P. analicen los resultados pedagógicos

de rendimiento académico, cobertura curricular, reforzamiento académico de acuerdo a los informes de resultados y metas establecidas en marzo del año lectivo.

De este análisis, la U.T.P. presenta una serie de propuestas de mejora para poder ajustar los horarios y docentes en función de las metas académicas y formativas que están en situación de no cumplimiento. A modo de ejemplo, el plan de acción que se acuerde con la Dirección y la U.T.P. es importante que tenga al menos los siguientes elementos de seguimiento:

Tabla 2 *Ejemplo de plan de acción por bajo rendimiento.*

Curso	8°A
Situación Actual	El rendimiento académico de la asignatura de matemáticas es de un 4.8, situación inconsistente con la meta esperada de un 5.6
Objetivo del Plan	En un período de 3 meses se espera subir al menos en un 5.6
Responsable	Docente de Matemáticas
Actividades	Implementar horas de reforzamiento académico. Ajustar los objetivos curriculares. Complementar con asistente de educación especialista en apoyo pedagógico.
Próximo Control	2 meses, a contar de la resolución de la U.T.P.
Reporte	Se reportará mensualmente a la Dirección, U.T.P. y Consejo de Profesores los resultados obtenidos en la estrategia.

Fuente: elaboración propia

Propuesta N°2 Implementar Control de Cobertura Curricular.

A. Como estrategia, se propone realizar seguimiento de la cobertura curricular aplicando control de la cobertura curricular por parte de la U.T.P. a través de un proceso de triangulación que considera los Objetivos de las Bases Curriculares, el registro de contenidos del libro de clases y la planificación de clases entregada por el Docente. El control de gestión de los programas de estudio se realiza por curso y asignatura para evaluar el nivel de implementación de la cobertura curricular en función y contrastarlos con los objetivos de aprendizaje establecidos por el Mineduc. Generado este control, la U.T.P. se elabora un reporte de gestión, a modo de ejemplo puede considerar lo siguiente.

Tabla 3 *Ejemplo de control de programa de estudio por asignatura*

CONTROL DE PROGRAMA DE ESTUDIO POR ASIGNATURA DEL 3°A				
Asignatura	O.A Planificado	O.A. Ejecutado	O.A No trabajado	Nivel de Cumplimiento
Lenguaje	5-9-13-21	5-9-13	21	75%
Matemáticas	1-14-8	1-8	14	66%

Fuente: elaboración propia

Tabla 4 *Ejemplo Reporte Directivo de Cumplimiento de Cobertura Curricular.*

A nivel general, puede monitorear la cobertura con un informe que contenga los siguientes elementos:

REPORTE DIRECTIVO DE CUMPLIMIENTO DE LA COBERTURA CURRICULAR				
Curso	Nivel de cumplimiento	Meta semestral	Objetivo Nivel de Logro	Rango de Desviación
1° Básico A	100%	97%	97%	3%+
2° Básico A	85%	95%		10%-
3° Básico A	97%	95%		2%+
Nivel de cumplimiento	94%	---	rango de desviación	3%-

Fuente: elaboración propia

ESTÁNDAR INDICATIVO N°2 : El director y el equipo técnico-pedagógico acuerdan con los docentes

Propuesta N°1 Formalizar las Prácticas Pedagógicas Institucionales.

Para formalizar las prácticas institucionales, se propone la implementación de 2 protocolos de control claves para asegurar la implementación efectiva de las bases curriculares junto con los planes y programas de estudio, estos son, los procedimientos de Gestión Curricular y Gestión docente.

A. Procedimiento de Gestión Curricular: Este procedimiento considera los elementos de control curricular, docente y directivas que se relacionan con la implementación efectiva del currículum. Este documento ordena de manera sistemática los objetivos institucionales de la U.T.P. define la matriz de control curricular, las actividades que se desarrollan en la U.T.P. y define los criterios de control en el ejercicio docente y el proceso de aprendizaje, este procedimiento considera algunas actividades como: Control de objetivos institucionales, Planificación y organización de la carga horaria, Planificación curricular anual, Orientación pedagógica, Evaluación de desempeño docente, Planificación semanal de clases, Control de guías y pruebas, Evaluación de la cobertura curricular, Reuniones de ciclo, Informe pedagógico semestral, Consejo de profesores., Calendario de actividades, Reportes de gestión a la Dirección.

B. Procedimiento de Gestión Docente: Este procedimiento de control considera las actividades pedagógicas y administrativas que se deben implementar para asegurar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza bajo condiciones de control. Este procedimiento considera algunas actividades como: Planificación de clases, Elaboración de instrumentos de evaluación, Calendario de pruebas, Diseño y Aplicación de Evaluaciones sumativas, Análisis de rendimiento académico del curso, Entrevista de padres y apoderados, Entrevista de estudiantes, Reunión de apoderados, Reporte a U.T.P.

ESTÁNDAR INDICATIVO N°3: El equipo directivo gestiona la elaboración de planificaciones que contribuyen a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Propuesta N°1: Diseñar la Planificación anual considerando la interdisciplinariedad.

A. Para implementar el trabajo en común desde distintas asignaturas U.T.P entrega lineamientos a los docentes para articular el trabajo curricular entre asignaturas, por ejemplo, en lenguaje se trabaja el desarrollo de un poema y se articula el trabajo que realiza música para musicalizar un poema. Esto es posible por el conocimiento y seguimiento de las planificaciones anual de cada curso y asignatura.

ESTÁNDAR INDICATIVO N° 4 : El equipo directivo y el técnico-pedagógico acompañan a los docentes mediante la observación y retroalimentación de clases.

Propuesta N°1: Implementar instancias de desarrollo profesional

A. Como estrategia para fortalecer el proceso de aprendizaje y desarrollo profesional, se propone lo siguiente para el Equipo Directivo: En las reuniones del consejo de profesores se abordarán los requerimientos pedagógicos, necesidades e inquietudes propias del ejercicio docente con el propósito de que sean analizadas en función del fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como parte del procedimiento, el jefe de U.T.P. Generar instancias de formación e intercambios de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados con la gestión pedagógica curricular, retroalimentar a los docentes y realizar capacitaciones de acuerdo a sus necesidades

ESTÁNDAR INDICATIVO N° 5 : El director y el equipo técnico-pedagógico coordinan un proceso efectivo de evaluación y monitoreo de los aprendizajes para la

Propuesta N°1 Comprometer a los Padres y Apoderados en el Proceso Educativo.

A. Para formalizar el compromiso de los Padres y Apoderados con el proceso educativo se propone lo siguiente: El P.E.I. establece que el éxito del proceso educativo está relacionado con la participación de los padres y apoderados por lo anterior es necesario informar a los docentes en relación a el Decreto 327/2020 sobre Derechos y Deberes del Apoderado y el principio de la corresponsabilidad parental según la Ley 20.680.

CONSIDERACIONES FINALES

La investigación sobre el análisis de la gestión pedagógica considerando la política pública e implementación de prácticas de gestión curricular en los establecimientos educativos, logró evidenciar que aún cuando los establecimientos en estudio son categorizados por la Agencia de la Calidad (Mineduc) como nivel Alto; en su autodiagnóstico sólo un 33% de los integrantes de los equipos directivos evalúan las prácticas que implementan en un desempeño satisfactorio o avanzado. Respondiendo las preguntas ¿cómo han implementado los equipos directivos la política pública de mejora continua en la gestión pedagógica Curricular de instituciones que lideran? ¿Qué prácticas de gestión se pueden proponer para potenciar la implementación de los Estándares Indicativos de Desempeño relacionados con la Gestión Pedagógica Curricular? Se analizaron los resultados e instrumentos de política educacional para generar propuestas de gestión de prácticas que permitan orientar a los equipos Directivos en la mejora de la gestión pedagógica curricular planteada en las distintas leyes, regulaciones y orientaciones.

Lo anterior con el fin de contribuir a contextualizar las políticas públicas para que sean elaboradas por un proceso colectivo con definición de estrategias específicas y claras que permitan contribuir a las instituciones educativas desde sus necesidades, retos y desafíos.

REFERENCIAS

- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2020). *Decreto Supremo N° 27: Estándares indicativos de Desempeño. Ministerio de Educación de Chile*. Mineduc-Chile.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009). *Ley General de Educación N° 20.370, Ministerio de Educación de Chile*. Mineduc-Chile.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2011). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media, y su Fiscalización N° 20.529, Ministerio de Educación de Chile*. Mineduc-Chile.
- Centro de Políticas Públicas UC (2022). *Anhelos y expectativas de la sociedad chilena. Reflexiones a partir de los resultados de la Encuesta*

Bicentenario UC 2021, 156, 2-25.
<https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/anhelos-y-expectativas-de-la-sociedad-chilena-reflexiones-a-partir-de-los-resultados-de-la-encuesta-bicentenario-uc-2021/>

Mineduc.(s.f.). *Clasificación de establecimientos SEP*.
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/clasificacion-de-establecimientos-sep-11>

Murillo, J., & Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1) <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800>.

Sandin, M. (2003). *investigacion cualitativa en Educación. Fundamentos tradiciones*. Madrid: Mcgraw-Hill/interamericana de España.

Ulloa, J. y Gajardo, J. (2017). Gestión de la implementación curricular. Informe Técnico N° 5. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA INSTITUCIONAL DEL ROLE PLAY EN LA ASIGNATURA DE DERECHO ROMANO

AMPLICATION PF THE INSTRUTIONAL STRATEGY OF ROLE PLAY IN THE SUBJECT OF ROMAN LAW

César Eugenio Vargas Rojas

Universidad del Alba Chile

RESUMEN

La presente ponencia, tiene por objetivo presentar los resultados de la construcción sistemática de la metodología activa del Role Play en la Unidad de Acciones y Procesos, en especial a la sub unidad de las *legis actiones* o acciones de la ley en la asignatura de Derecho Romano en los estudiantes del cohorte 2021 -2022 de la carrera de Derecho de la universidad del Alba La Serena. Como veremos en los resultados de la aplicación de la metodología activa, podremos evidenciar que la incorporación de estas en una cátedra que por excelencia es de corte tradicionalista, no afecta los resultados de aprendizaje, si no que los complejiza, toda vez que se desarrollan habilidades que los estudiantes, en la mayoría de los casos, no habían desarrollado de manera previa. Bajo esa perspectiva, la presente ponencia expondrá la forma de construcción de la metodología activa aplicada, los pasos seguidos por el facilitador y la forma de aplicación en conjunto con los instrumentos de evaluación y los criterios obtenidos para el desarrollo completo de la actividad. A su vez se presentará la percepción estudiantil de la actividad.

Palabras clave: Derecho – educación – estrategia – romano

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene por objeto presentar los resultados de una metodología activa aplicada en la cátedra de Derecho Romano a los alumnos de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad del Alba de Chile durante los años 2021 y 2022.

Las metodologías activas permiten a los estudiantes construir conocimiento y aplicarlo integralmente en varios ámbitos de la vida (Labrador y Andreu, 2008: 16), siendo la unidad de Acciones y Procesos un conjunto de contenidos que posibilitan la aplicación de metodologías activas. En ese contexto, la metodología activa que será objeto de análisis en la presente investigación es el denominado Role Play o Juego de Roles aplicados a la unidad temática de Acciones y Procesos en la Antigua Roma.

El Role Play o juego de roles constituye una estrategia didáctica recurrente entre las actividades pedagógicas que se aplican en el ámbito de la educación en todos sus niveles y disciplinas de conocimiento (Dosso, 2009: 16).

Así las cosas, el juego de roles es una estrategia que se ha venido utilizando como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia y el desarrollo de los estudiantes debido a que busca que los estudiantes asuman y representen roles en el contexto de situaciones reales o realistas propias del mundo académico o profesional (Polo, 2018: 870)

Es importante tener en consideración que la temática de Acciones y Procesos en la Antigua Roma se centra en hacer un estudio de los procedimientos romanos, esto es, analizar la forma en que los Romanos, a lo largo de toda su historia, resolvieron los problemas judiciales, particularmente enfocándose en proceso judicial como forma de resolución de conflictos.

En muchas ocasiones el excesivo formalismo y tecnicismo en la enseñanza del Derecho Romano, particularmente en esta unidad, hace que su conocimiento sea temido por los nuevos estudiantes de la carrera de Derecho, particularmente por ser una asignatura que se encuentra en el primer año de la carrera, por lo que se requiere que la nueva docencia universitaria abarque y genere espacios de aplicación para utilizar otras metodologías diversas a la tradicional, generando un proceso de aprendizaje significativo dentro del desarrollo de la asignatura en beneficio de los y las estudiantes.

Así, el objetivo de la investigación es mostrar los resultados de la aplicación de la metodología activa del Role Play o juego de roles desde el punto de vista de la percepción de los estudiantes y de la experiencia instruccional a fin de evidenciar que la utilización de la presente metodología, no significa la reducción o eliminación de la rigurosidad académica de la enseñanza y aprendizaje, sino que se genera un fenómeno inverso, de complejización del aprendizaje propendiendo al desarrollo de las competencias que busca desarrollar la asignatura las cuales son la correlación que existe entre el perfil de la asignatura, el perfil de egreso y la competencia que busca desarrollar la asignatura y su respectivo contenido disciplinar.

METODOLOGÍA Y/O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN.

La metodología y/o procedimiento de investigación utilizado en la presente investigación es de carácter mixto, esto es, la utilización de una metodología de carácter cualitativo y una de carácter cuantitativo.

En el área cualitativa, se hace una narración de la forma en cómo se estructuró y construyó el Role Play, utilizando una narrativa estructurada de la experiencia.

En el área cuantitativa, se podrá apreciar la aplicación de instrumentos de medición, tales como encuestas y opiniones que fueron obtenidas del grupo de curso respecto a la implementación y aplicación del Role Play.

En ese sentido, es importante señalar que los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos. Destacan, también, que los investigadores han de contar con conocimientos apropiados acerca de los paradigmas que van a integrar mediante los diseños mixtos, de modo que se garantice dicha estrategia (Pereira, 2011: 19)

En cuanto al grupo objetivo que fue objeto de aplicación de esta estrategia instruccional fue la cohorte 2021 y 2022 de la asignatura de Derecho Romano de la carrera de Derecho de la Universidad del Alba La Serena.

RESULTADOS

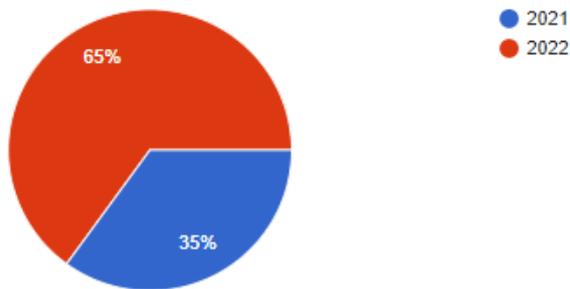
Para analizar los resultados, dividiremos los mismos en dos grandes apartados. El primero de ellos, se centrará en presentar la estructura de la narrativa de la experiencia, proponiendo fases de implementación y ejecución del Role Play. El segundo apartado se centrará en evidenciar la percepción de los estudiantes en lo relativo a la aplicación de la estrategia instruccional, mediante la exposición de los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos de medición.

1. Estructura y narración de la experiencia.

- 1.1 Primera fase de entrega de contenidos:** el primer momento de la aplicación de la estrategia instruccional del Role Play, se concentra en una serie de sesiones en donde el profesor realiza un análisis general de los contenidos de la unidad temática, en este caso, se realizaron tres clases expositivas de cuarenta y cinco minutos cada una, distribuidas en tres semanas de clases, en donde el profesor realizó un análisis detallado de las materias a estudiar, en el caso aplicado, se analizaron los juicios, la estructura de los juicios y la tramitación que se le daba a los mismos en Roma.
- 1.2 Segunda fase de construcción de casos:** esta segunda fase se realiza seguida a la primera, en donde el profesor entrega una serie de antecedentes fácticos *-de hecho-* que sirven como antecedentes para que los y las estudiantes puedan desarrollar y construir el caso que será objeto del Role Play. En este momento de construcción, se forman equipos con un número variable entre 6 y 8 personas fin de que dichos estudiantes asuman un rol dentro de la simulación, los cuales pueden ser en calidad de testigos, demandantes, demandados, juez o pretor. En este momento, los y las estudiantes deben construir un libreto en donde propongan a revisión del profesor, la estructura del juicio romano, las bases de desarrollo del juicio y la forma final de resolución del caso. El tiempo de desarrollo de esta fase es de dos semanas con un tiempo de trabajo de cuarenta y cinco minutos en aula.
- 1.3 Tercera fase de retroalimentación de casos:** se centra en el estudio que hace el profesor, académico o facilitador respecto del caso construido por los estudiantes. del caso desarrollado por los equipos, de manera tal de prevenir o subsanar errores que puedan existir en los relatos que se presentan por los equipos. Esta fase debe desarrollarse a lo menos con tres semanas de anticipación al desarrollo del juego de roles a fin de que los respectivos equipos logren una retroalimentación que les permita subsanar o complementar sus casos. La retroalimentación se hace en base a un libreto o parlamento previamente entregado por los y las estudiantes con el desarrollo del juego de roles.
- 1.4 Cuarta fase de desarrollo del Role Play:** o también conocida como la fase práctica o de aplicación, se traduce en el día y hora en que los y las estudiantes deberán desarrollar su juego de roles. Esta etapa se caracteriza por la concreción del trabajo previo que realizaron los y las estudiantes con los antecedentes fácticos que fueron entregados en la fase dos. En este momento, los estudiantes despliegan un espacio determinado dentro del aula y realizan la recreación de un juicio romano conforme a los parámetros preestablecidos en el libreto. La intervención debe realizarse en un máximo de treinta minutos.
- 1.5 Quinta fase de recolección de datos:** Finalizado el Role Play, se comienza a recopilar la percepción de los y las estudiantes, aplicando encuestas con respuestas concretas, y aplicación de un apartado de percepción estudiantil libre.
- 1.6 La percepción de los estudiantes frente a la aplicación del Role Play.**
Una vez aplicada la estrategia instruccional conforme a las fases desarrolladas, se procedió a aplicar la encuesta de percepción estudiantil la cual arrojó los siguientes resultados, conforme a las preguntas que se formularon;

Figura 1

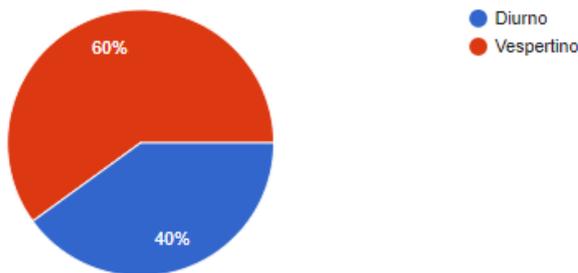
¿En qué año realizaste el Role Playing de Derecho Romano?



Nota: Datos expresados en base a 20 respuestas. Gráfico de respuestas. Fuente: César Eugenio Vargas Rojas obtenida por Google Formularios.

Figura 2

¿En que jornada cursas la carrera de Derecho?



Nota: Datos expresados en base a 20 respuestas. Gráfico de respuestas. Fuente: César Eugenio Vargas Rojas obtenida por Google Formularios.

Figura 3

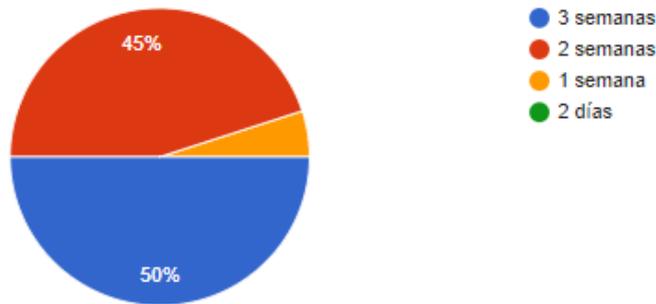
¿Cómo fue tu trabajo en equipo?



Nota: Datos expresados en base a 20 respuestas. Gráfico de respuestas. Fuente: César Eugenio Vargas Rojas obtenida por Google Formularios.

Figura 4

¿Con cuanta antelación preparaste el Role Playing?



Nota: Datos expresados en base a 20 respuestas. Gráfico de respuestas. Fuente: César Eugenio Vargas Rojas obtenida por Google Formularios.

Figura 5

Desde su perspectiva; ¿debiese seguirse perfeccionando en Role Play como estrategia instruccional?



Nota: Datos expresados en base a 20 respuestas. Gráfico de respuestas. Fuente: César Eugenio Vargas Rojas obtenida por Google Formularios.

Figura 6

Tabla de percepción

Criterio	Respuestas de los y las estudiantes	
Valoración del trabajo grupal y el fortalecimiento del trabajo en equipo	Estudiante 1	Fue una actividad la cual nos fortaleció como grupo y además de poder comprender de una manera distinta los contenidos que fueron expuestos en el ejercicio. Para mi fue una experiencia que aplicamos la materia de una manera mas lúdica.
	Estudiante 2	Deberían existir más actividades así para trabajar en grupo ya que solo en las pruebas y disertaciones siempre se busca ser más competitivo que a trabajar en equipo
	Estudiante 3	Fue una actividad muy bonita y entretenida ya que fue grupal y muy importante desde el punto de vista pedagógico.

	Estudiante 4	Excelente manera de aprender en contenido. Un aprendizaje significativo, el que lleva a cabo el docente a través de esta actividad. <u>Permite el trabajo grupal</u> y colaborativo entre los estudiantes.
	Estudiante 5	<u>La interacción entre compañeros es muy importante</u> y en estas situaciones el compromiso es más, además se aprende mucho.
	Estudiante 6	Deberían existir más actividades así <u>para trabajar en grupo</u> ya que solo en las pruebas y disertaciones siempre se busca ser más competitivo que a trabajar en equipo
	Estudiante 7	<u>De esta forma a mí parecer queda más claro el aprendizaje</u> de la materia que se está pasando.
	Estudiante 8	Fue muy entretenida la actividad, <u>nos llevó a aprender la materia de una manera muy práctica</u> , y como fue en primer año, también para integrarnos mejor como curso.
Valoración de la aplicación de la estrategia instruccional y de las didácticas.	Estudiante 9	Fue muy buena experiencia, <u>además gracias al Role Play, tuve la experiencia como funcionaba un juicio</u> en Roma, se agradece eternamente al profesor Cesar por darnos la oportunidad de presentar el Role Play
	Estudiante 10	Bastante entretenida, permitió la <u>mejor comprensión del desarrollo de un juicio</u> romano.
	Estudiante 11	Es una actividad muy pedagógica y que <u>ayuda a comprender mejor la materia</u> , mas, aunque solo leyéndola, en lo personal me encanto, ¡¡¡¡ojalá se utilizara más a menudo!!!!
	Estudiante 12	<u>Muy entretenida y didáctica</u> , una muy buena forma de aplicar contenido
	Estudiante 13	<u>Nunca creí que llegaríamos aprender con eso</u> , pero luego me di cuenta que sabíamos todo el procedimiento con este método más que todo el estudio teórico. La práctica es la mejor manera de aprender definitivamente
	Estudiante 14	Muy bien aplicar estos <u>métodos modernos</u>
	Estudiante 15	El Roleplay fue divertido de hacer el trabajo y <u>bastante educativo</u> , 9/10 volvería a hacerlo
	Estudiante 16	Respecto a la actividad, creo que fue una base fundamental para comprender los distintos cargo que se ejercían en el imperio Romano en el antepasado, y para hacernos comprender la materia de una manera distinta, cabe mencionar que todo se logró a la manera en que el docente imparte su clase, ya que como bien una vez el nos mencionó que le habían preguntado <u>cómo es que él lograba que sus estudiantes rindieran tan excelente rol playing</u> y su respuesta fue que no lo sabía, quiero aclarar que no se podría lograr si su vocación no fuera tal que nos transmitió desde la primera clase su real interés y el saber de su conocimiento con tales ganas de que quisiera que sus alumnos comprendieran el derecho romano, estoy muy agradecida del profesor Cesar Vargas por entregarnos tanto en cada clase de derecho Romano, donde puede que ha ciertos alumnos en el futuro no le guste el ramo pero debido a la calidad de docente es imposible no aprenderla y comprenderla.
	Estudiante 17	Permite el <u>ejercicio práctico</u> de cierta materias, que en la teoría pueden ser un poco complejas. Excelente.
	Estudiante 18	<u>Agradecido con los profesores participante</u> , muchas gracias por toda la preparación y educación que nos brindan cada día.

	Estudiante 19	Una experiencia maravillosa 🙌
Valoración docente	Estudiante 20	Tuve problemas ya que, los chicos no se mostraron participativos, como recomendación haría los grupos al azar
Valoración de la actividad	Estudiante 21	Son actividades muy educativas y provechosas para entender y comprender la Asignatura de Derecho Romano.

Nota: Datos expresados en base a 21 respuestas. Tabla de percepción Fuente: César Eugenio Vargas Rojas obtenida por Google Formularios. Las respuestas de esta sección son vertidas de manera literal en el presente trabajo, sin adaptaciones o modificaciones.

De las percepciones estudiantiles obtenidas de la aplicación de la encuesta de percepción, es loable resaltar que los criterios de valoración del trabajo grupal y la valoración de la estrategia instruccional, son los que resultan más resaltados por los estudiantes.

En lo relativo al criterio de valoración de trabajo grupal, es importante señalar que las nuevas generaciones que ingresan al sistema de educación superior se enfrentan en muchas ocasiones a realizar o construir trabajos de manera colectiva, en donde se posiciona el trabajo organizacional como el desafío más importante a sortear dentro del contexto educativo, por lo que resulta trascendental que dentro de las nuevas metodologías, se considere el trabajo en equipo como una forma de evaluación y preparación para los desafíos futuros del mercado laboral.

En lo relativo al criterio de valoración de la estrategia instruccional aplicada -Role Play-, los estudiantes valoran de manera positiva el hecho de incorporar estrategias instruccionales diversas a la clase magistral –la cual es la regla general en la carrera de Derecho- y que debiesen aplicarse de manera mas continua en otras asignaturas, particularmente en aquellas en donde es posible la aplicación de aquellas.

CONSIDERACIONES FINALES

La aplicación de esta estrategia instruccional en los últimos dos años ha sido un proceso de construcción complejo, en donde hay que armonizar una serie de factores que están presentes en un trabajo colaborativo, tales como la distancia, la compatibilización de caracteres entre los miembros que conforman el grupo, la disponibilidad horaria, la carga de actividades personales y académicas, entre otras. En ese contexto es que el presente trabajo ha querido exponer y evidenciar la construcción de la estrategia instruccional del Role Play en la asignatura de Derecho Romano. Para lograr dicho objetivo, se aplicó la estrategia del Role Play y se realizaron los estudios pertinentes, tanto en la esfera cualitativa como cuantitativa, que, en la especie, permitió presentar los resultados ya tratados. En ese sentido, es posible concluir que la aplicación de una estrategia instruccional en una determinada asignatura no simplifica el proceso de aprendizaje, sino que lo complejiza, en el sentido de que los y las estudiantes deberán aplicar otro tipo de habilidades y destrezas para lograr el objetivo final que es el éxito en el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Dosso, A. R. (2009). *El juego de roles: una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística*. Redalyc.org.
- Labrador, J., & Andreu, M.A. (2008) *Metodologías Activas*. España: Editorial Universidad Politécnica de Valencia.
- Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Costa Rica. Revista Electrónica Educare
- Polo Acosta, C. (2018). *Juego de Roles: Una estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia*. *Cultura Educación y Sociedad*. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.103>

LA EQUIDAD DE GÉNERO: UN CAMINO PARA ALCANZAR LA JUSTICIA SOCIAL. UN ESTUDIO SOCIOCRÍTICO EN LA CARRERA DE INGENIERIA

IGUALDADE DE GÊNERO: UM CAMINHO PARA ALCANCE A JUSTIÇA SOCIAL. UM ESTUDO SOCIOCRÍTICO NA CARREIRA DE ENGENHARIA

GENDER EQUITY: A PATH FOR ACHIEVE SOCIAL JUSTICE. A SOCIOCRITICAL STUDY IN THE CAREER OF ENGINEERING

Cecilia Marambio-Carrasco

Universidad Andrés Bello

Centro de Investigación Iberoamericano en Educación (CIIEDUC)

ORCID: 0000-0003-1608-4088

María Gabriela Huidobro

Universidad Andrés Bello

ORCID: 0000-0001-9980-6175

RESUMEN

El presente estudio se enfoca en analizar, desde una perspectiva testimonial, la realidad de dos mujeres que egresaron de la carrera de ingeniería, para visualizar cómo perciben la equidad de género en su desempeño laboral. El análisis se plantea a partir de la revisión de investigaciones sobre la justicia social para la equidad de género en la sociedad, mediante metodología fundamentada con enfoque cualitativo y análisis de casos. Los resultados permitieron advertir que la realidad de las ingenieras entrevistadas es diversa y se desarrollan profesionalmente bajo presión, para demostrar que son altamente responsables buscando superar a sus pares masculinos, de forma de no ser discriminadas por su género. Ambas se sienten satisfechas de ser profesionales de la ingeniería.

Palabras clave: Igualdad de género, ingeniería, justicia social, política gubernamental.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual enfrenta desafíos de integración y equidad de género desde una perspectiva de relevar los derechos, responsabilidades y oportunidades que tiene toda persona para desarrollarse en la sociedad como profesional y ciudadano independiente de su sexo. La sociedad aún conserva vestigios de una tradición patriarcal que suele estereotipar en una condición de labores de cuidados al género femenino, en tanto que asocia a tareas de proveedor y a una condición de poder al hombre, reconociendo en la masculinidad, cualidades y habilidades de brillantez para su mejor desempeño en campos asociados a las ciencias y las matemáticas (Arias, et al., 2016).

En la realidad del entorno social se revelan los efectos de las creencias ambientales sobre que las capacidades intelectuales entre hombres y mujeres, estableciendo que los hombres

son capaces de tareas cognitivas de mayor nivel, las que son necesarias para el éxito en la academia y en las carreras de ingeniería (Emerson & Murphy, 2015).

Se advierte que la matrícula de mujeres en carreras de ingeniería y STEM no supera el 20% de estudiantes, además las brechas de género detectadas al momento de acceder al mundo del trabajo se manifiestan en poco acceso a responsabilidades en mujeres ingenieras y diferencias salariales, las ingenieras deben demostrar en forma constante sus habilidades y capacidades (García -Holgado et al., 2020; Martínez-Galaz, 2022). Ante esta realidad, es importante relevar las condiciones de equidad de género que permitirán dar oportunidades a hombres y mujeres en igualdad de condiciones como se ha planteado en el ODS5, para que las mujeres y niñas disfruten de la igualdad plena, eliminando “todas las barreras legales, sociales y económicas para su empoderamiento” (ONU, 2020, p.34). Para ello, es necesario visibilizar en las mujeres el reconocimiento de sus propias capacidades y habilidades cognitivas, en especial, si se enfrentan a la posibilidad de un trabajo que suponga habilidades intelectuales superiores, (Elmore & Luna-Lucero, 2017; Cook y Cusak, 2010).

En base a la equidad se sustenta el concepto de justicia, en sentido de una entrega de distribución en igualdad de oportunidades y derechos a todos los sujetos que comparten una misma institucionalidad, región y/o sociedad. Al organizar una comunidad entre personas que se asocian, deben ordenar la convivencia bajo códigos éticos y de ciudadanía, lo que implica un ordenamiento de derechos y deberes establecidos con participación social, en ejercicio democrático, lo que induce a la realización de la justicia (Martín, 2020), lo que explica esta premisa es: el objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad o, más exactamente, el modo en que las grandes instituciones sociales distribuyen los derechos y deberes fundamentales y determinan la división de las ventajas provenientes de la cooperación social (Rawls, 2006, p.20).

Se entiende que la sociedad civil es responsable de impartir la justicia social en la medida que distribuye los mismos derechos a todos los ciudadanos estableciendo las mismas oportunidades. Pero en el marco social situado los derechos y oportunidades se distribuyen de acuerdo con las condiciones sociales y económicas que a cada individuo le toca vivir, siendo algunos más favorecidos en el acceso a oportunidades, generando las desigualdades sociales, generando situaciones de injusticia social, la que busca lograr el establecimiento de la participación igualitaria, en derechos y responsabilidades, de mujeres y hombres, además de distribución de oportunidades equitativas para ambos géneros, como expresa Fraser (2008): “Sólo si buscamos los enfoques integradores que unen redistribución y reconocimiento podremos satisfacer los requisitos de la justicia para todos (p. 99)”.

Las oportunidades de justicia social para las profesionales de la ingeniería se vuelven complejas porque deben enfrentar discriminación sobre sus capacidades, limitando sus tareas y responsabilidades (Rodríguez, et al., 2014), dado que es una carrera culturalmente reservada para hombres, esta situación genera inequidades de género, además estudios (Arias et al., 2016; Gándara & Silva, 2016) evidencian que las mujeres mantienen bajos resultados en carreras de STEM e ingenierías pero mantienen mejores tasas de retención cuando se mantienen en el sistema, por tal razón las universidades han creado programas de apoyo al mejoramiento de los resultados de aprendizaje en mujeres que cursan dichas carreras (Díaz et al., 2019).

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El proceso de investigación se desarrolla desde una perspectiva sociocrítica comprendiendo que la investigación crítica busca, ser fiel a la realidad, estableciendo procesos de relación crítica entre los estudiantes y el conocimiento que se busca adquirir, con la finalidad de potenciar el pensamiento crítico de los/as estudiantes, quienes sociabilizan y comparten sus cuestionamientos en la adquisición del dominio del aprendizaje (Pacheco y Cruz, 2006). Esto permite analizar la realidad desde la perspectiva de las participantes y desde su interrelación con la realidad que lo circunda y lo afecta como sujeto con relación a la verdad que se indaga.

El objetivo del estudio es detectar los componentes de la equidad de género que son conducentes a la justicia social en la Formación inicial desde el análisis caso de dos egresadas de la carrera de ingeniería y la contrastación de estudios sobre brechas de género en la carrera de ingeniería.

El propósito de la investigación se enmarca en establecer análisis sobre cómo se evidencian la falta de equidad de género en la actividad laboral.

El estudio de corte cualitativo se desarrolla desde las creencias y actitudes de profesionales de la ingeniería, en relación a la equidad de género y su visión con la justicia social, se persigue la comprensión y búsqueda de los significados de las participantes (Del Rincón et al., 1995), para dar visibilidad al fenómeno mediante la reflexión e interpretación de sus representaciones y subjetividades (Denzin & Lincoln, 2012) e investigar en su propio contexto profundizando su realidad, interesa analizar la realidad desde los participantes (Catalán, 2021).

Para el procedimiento de investigación se analizaron unidades documentales que abordan la problemática de equidad de género, las que se analizan mediante el método de la teoría fundamentada, lo que “exige identificar categorías teóricas que son derivadas de los datos” (Paramo, 2015, p. 8). Asimismo, se realiza entrevista en profundidad, con el fin de establecer una forma de comunicación interpersonal orientada a la obtención de información sobre un objeto definido (Sierra, 2019, p. 304). La entrevista se realiza a dos ingenieras trabajadoras, para identificar desde sus narraciones, las categorías subyacentes mediante el modelo iterativo incremental (Solano-Fernández & Porrás-Alfaro, 2020), donde se imprimen los sucesos complejos y dinámicos desde la percepción de las participantes sobre la situación de equidad y justicia de género, vividas en situaciones laborales.

Las narraciones se comparan con los análisis documentales. El estudio es de diseño exploratorio, dado que no se han realizado estudios en Chile en relación a la experiencia laboral, sólo se encontró un estudio sobre la experiencia académica de estudiantes de ingeniería (Martínez-Galaz et al., 2022). La novedad de la presente investigación es responder al cuestionamiento que se realiza a las brechas de género existente en la formación profesional de ingenieros e ingenieras.

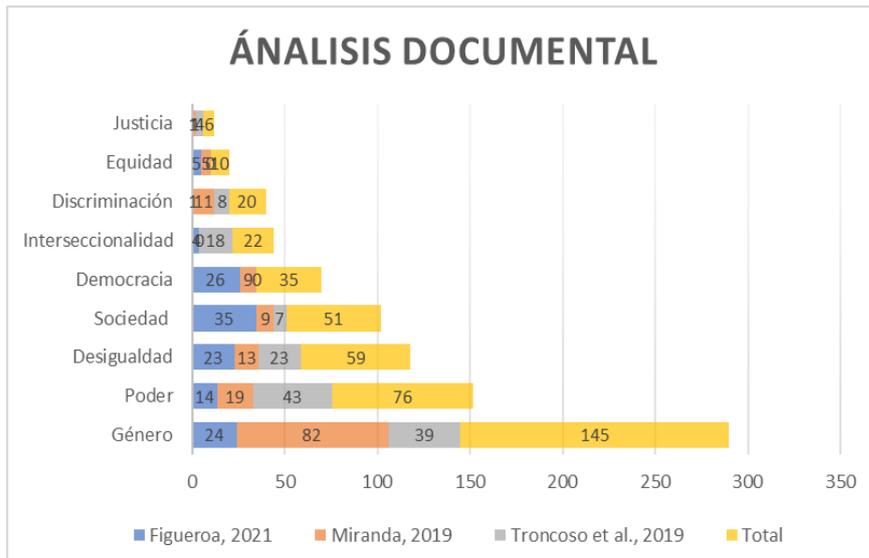
RESULTADOS O DISCUSIÓN

Análisis documental

Se analizaron tres investigaciones referidas a la Equidad del Género (EG) para comprender el sentido y significado de la equidad de género en la formación profesional

en las universidades, los textos analizados corresponden a académicas/os chilenas/os que distinguen desde sus indagaciones cómo se desarrolla la equidad de género en la Formación de la Educación Superior- Luego se categorizan los conceptos más iterados, mediante el método de la teoría fundamentada (Paramo, 2015; Catalán, 2021) donde se fueron estableciendo las concepciones más relevantes por cada autor, dando respuestas a las actuales interrogantes sobre la relevancia de incluir la perspectiva de género en la educación superior. En la figura 1 se puede evidenciar el resultado del análisis.

Figura 1. Análisis documental equidad de género.



Nota: Elaboración propia.

Se puede observar que la categoría más sobresaliente entre las tres investigaciones es el **género** con una frecuencia de 145, en segundo lugar el **poder** con una frecuencia de 76, en tercer lugar, la **desigualdad** con una frecuencia de 59 y en cuarto lugar **sociedad** con una frecuencia de 51. La menor frecuencia la tiene la categoría **justicia** con una frecuencia total de 6.

Figura 2. Iteración incremental de los factores de la EG analizados.



Nota: Elaboración propia.

Al desarrollar el modelo de iteración incremental, entendido como un ciclo de desarrollo para comprender los factores que más inciden en la implementación de una política educativa en Equidad de Género (EG), se ordenaron los conceptos más iterados en cada estudio y luego se profundizó en la concepción que cada autor dio a ese concepto como factor incidental en el desarrollo de la EG, generando un marco de referencia, lo cual se contrasta con las entrevistas de las ingenieras. Los análisis realizados advierten la necesidad de articular hacia una justicia social donde las relaciones de poder imponen la reproducción de una cultura opresiva del género si no se comporta bajo las normas patriarcales (Troncoso, et al., 2019).

La visión del género se ha supeditado a solo fórmulas de conducta que han generado las desigualdades opresivas entre los géneros (Viveros, 2016), desde la acción educativa debe plantearse una postura de respeto a la persona en sus derechos humanos y oportunidades de desarrollo equitativo en la sociedad democrática, para combatir las inequidades, las que han provocado la actual rebeldía ante la injusticia social, dado que los géneros se sienten discriminados en situaciones laborales, políticas y económicas. El acceso a la participación no siempre es igualitario respecto a otros géneros más privilegiados que gozan de situaciones de clase y raza que son mejores vistas socialmente, como por ejemplo un hombre blanco, de clase social alta, en esta sociedad tiene asegurado su puesto laboral en alta gerencia con un buen salario. (Figueroa, 2021; Miranda et al., 2019; Troncoso et al., 2019). La democracia supone una restauración de los derechos humanos a las mujeres para su desarrollo en los ámbitos de la cultura, social, político y económico, porque a mayor participación de la mujer en ellos, menor será la discriminación y la tasa de violencia contra ellas (Frisancho et al., 2022).

Análisis de entrevista a los casos seleccionados

El estudio se enfoca en conocer cómo perciben la equidad de género las ingenieras en sus puestos de trabajo, para ello se aplicó una pregunta abierta que fue validado bajo el método de juicio de experto, los jueces determinaron que el cuestionario entrevista en profundidad. Las preguntas de 1 a la 8 responden a la dimensión demográfica, que permiten perfilar al participante, las preguntas 9 a la 16 responde a la dimensión equidad de género en el trabajo. Los casos corresponden a dos ingenieras que trabajan en empresas productivas, ellas tienen 30 y 29 años. En la tabla 1 se puede observar sus principales características de desarrollo profesional.

Tabla 1. *Perfil de las ingenieras encuestadas.*

Profesión	Edad	Año de egreso carrera	Lugar de trabajo	Cargo
Ingeniera en Minas	30	2019	Mina Los Pelambres	Ingeniera de terreno CRP
Ingeniera Física	29	2018	UNAB Santiago	Candidata a Doctora en Ciencias Físicas

Nota: Elaboración propia.

Con relación a la percepción de las ingenieras sobre si sienten que tienen un trato equitativo respecto a sus compañeros varones, las ingenieras expresan ser reconocidas en igualdad de condiciones, pero sí establecen que su trabajo sobre las responsabilidades en las tareas asignadas, la hace mantener un mayor nivel de desarrollo profesional:

“Le tomo más seriedad”,

“la importancia que le doy es mucho más alta, porque tengo un alto nivel de responsabilidad”.

Con relación a sentirse discriminada solo una de las encuestadas expresa sentirse respetada en su lugar de trabajo. La segunda encuestada expresa que al ser su ambiente laboral de mayoría masculina tienden al “mansplaining”.

Las entrevistadas expresan sentirse bien con la elección de su carrera porque les ha permitido conocer el mundo real, el desarrollo de la industria y sentirse conectada con su ámbito laboral y esforzarse por avanzar en un medio machista.

En relación con la pregunta relacionada a propuestas para desarrollar una política pública en equidad de género, las dos participantes plantean sugerencias, basadas en desarrollo de programas de equidad de género para hombres en la empresa, educar para disminuir las conductas machistas, generar las oportunidades a acceso igualitario a cargos de poder a mujeres con competencias, como se evidencia en la tabla 2.

Tabla 2. Resultados de indicadores sobre equidad de género laboral.

Profesional	9. Respecto a las responsabilidades que te entregan en el trabajo cómo puede evaluarlas respecto a tus compañeros.	13. Te has sentido discriminada en tu trabajo, puedes dar razones en caso de que la respuesta sea positiva	15. Te has sentido arrepentida por haber estudiado esta carrera, puedes dar razones en caso de que sea positiva o negativa	16. Para una política pública de trabajo e equidad de género que propones
Ingeniera en Minas	<i>“Le tomo más seriedad a la elaboración de las tareas, mis compañeros se apoyan demasiado en el líder de grupo.”</i>	<i>“No, me respetan.”</i>	<i>“No estoy arrepentida, me ha permitido ver el mundo real laboral y económicamente me tiene estable.”</i>	<i>“Programas trainee para dirección de proyectos Programas de equidad de género para hombre.”</i>
Ingeniera Física	<i>“Son las mismas, el tema es la importancia que le doy es mucha más alta que mis</i>	<i>“Sí, en general es un ambiente donde el 95% son hombres y es usual el</i>	<i>“No, pero es difícil la búsqueda de trabajo de una Ingeniera física en Chile, hoy en día es una urgencia realizar un diplomado/magister/</i>	<i>no responde</i>

Nota: Elaboración propia

CONSIDERACIONES FINALES

En el análisis de las entrevistas se revela que las ingenieras en su totalidad refieren ser altamente responsables, y que les dan mayor importancia a sus responsabilidades laborales que sus compañeros varones, lo que hace inferir que trabajan con mayor presión para no ser discriminadas por su condición de género, asimismo, expresan sentirse satisfechas con la decisión de ser ingenieras, este hallazgo se confirma con el estudio de Martínez-Galaz, et al. (2022), donde expresa que las estudiantes de ingeniería en Chile, dicen: “darse a respetar, demostrar que uno es más capaz que el otro” (p. 62), es por tanto concluyente con el estudio de Martínez-Galaz et al. (2022), al expresar la postura de las mujeres que deben fortalecer su rol y sus capacidades trabajando de forma competitiva con sus compañeros del género masculino.

Desde el análisis documental, se releva el hecho de trabajar por la justicia social desde la política pública, como una forma de otorgar a los géneros las mismas oportunidades y responsabilidades para desarrollarse en el ámbito laboral, debiendo ser evaluados de acuerdo con sus capacidades y no por su condición estereotipada de género, esto da la oportunidad de establecer equidad de género en los ámbitos laborales de la ingeniería.

REFERENCIAS

- Arias, O., Mizala, A., y Meneses, F. (2016). Brecha de género en matemáticas: el sesgo de las pruebas competitivas (evidencia para Chile) (Proyecto FONDECYT 1140834). Santiago de Chile: FONDECYT.
- Catalán, J. (2021). Análisis de Investigación Educacional Cualitativa. Aprendiendo a usar y generar conocimiento. Editorial Universidad de la Serena
- Cook, R. y Cusack. S. (2010). Estereotipos de Género: Perspectivas Legales Transnacionales. Studies in Human Rights.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Dykinson.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. Manual de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Yáñez, K. G., Ravest Tropa, J. A., y Queupil Quilamán, J. P. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? Pensamiento Educativo, *Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1–19. <https://doi.org/10.7764/10.7764/PEL.56.1.2019.5>

- Elmore, K. & Luna-Lucero, M. (2017). Light Bulbs or Seeds? How Metaphors for Ideas Influence Judgments About Genius. *Social Psychological and Personality Science*, 8 (2). doi: <https://doi.org/10.1177/1948550616667611>
- Emerson, K. & Murphy, M. (2015). Company I Can Trust? Organizational Lay Theories Moderate Stereotype Threat for Women. *Psychology, Medicine Personality & social psychology bulletin*.41(2). doi: <https://doi.org/10.1177/0146167214564969>
- Figuroa, E. (2021). Democracia sexual, significaciones y desigualdad en Gran Concepción, Chile. *Revista Mexicana de Sociología* 84, (1), pp. 65-97. <http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/60225>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo* 4 (6), 83-99.
- Frisancho, V., Pappa, E. & Santantonio, Ch. (2022). When Women Win: ¿Can Female Representation Decrease Gender Based Violence? Inter-American Development Bank. Department of Research and Chief Economist. IV. Title. V. Series. IDB-WP-1379.
- Gándara, F. & Silva, M. (2016). Understanding the gender gap in science and engineering: Evidence from the Chilean college admissions tests. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 14(6), 1079-1092. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9637-2>
- García-Holgado, A., Vázquez-Ingelmo, A., García-Peñalvo, F. y González-González, C. (2020). Perspectiva de género y fomento de la diversidad en la docencia de Ingeniería del Software. En: Badía Contelles, José Manuel; Grimaldo Moreno, Francisco (eds.). *Actas de las XXVI Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*, València, 8-9 de julio de 2020. Asociación de Enseñantes Universitarios de la Informática, pp. 269-276.
- Martínez-Galaz, C, del Campo, V. y Palomera-Rojas, P. (2022). Voces de mujeres en ingeniería: experiencias académicas, obstáculos y facilitadores para permanecer en las carreras. *Formación universitaria* 15 (4), pp.59-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000400059>
- Martín, V. (2020). ¿Cómo se alcanza la justicia social desde una perspectiva de género? *Cuadernos de RSO*. 8 (1), p. 123 – 132. [En Línea] https://ucu.edu.uy/sites/default/files/pdf/2020/cuadernos_de_rso_vol_8_ndeg1_-_martin_0.pdf
- Miranda, D.; Freire, M. y Jarvis, M. (2019). Asimetría, Poder y Construcción de Género, ¿Un camino para conseguir igualdad? *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 7 (1), pp. 104-121. [en línea] <https://revistaepe.utem.cl/articulos/asimetria-poder-y-construccion-de-genero-un-camino-para-conseguir-igualdad/>
- ONU (2020). Informe de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf

- Pacheco, A. y Cruz, C. (2006). Metodología crítica de la investigación. Lógica, procedimiento y técnicas. Compañía Editorial Continental.
- Paramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 39. Universidad del Norte, pp. 119-146.
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la Justicia Social*. Publicado por The Belknap Press of Harvard University Press, Mass. ISBN 674-88014-5
- Rodríguez, M., González, M. y, Albert, M. (2014). Las carreras académicas de mujeres y hombres en la Universidad de Alicante. *Sociología del Trabajo, nueva época*, 80, pp. 69-88. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/37335/1/2014_Rodriguez-Jaume_etal_RST.pdf
- Sierra Caballero, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. En J.A. González, C.M. Krohling Peruzzo (Ed.), *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 301-379). Ediciones Ciespal.
- Solano-Fernández, E; Porrás-Alfaro, D. (2020) El modelo iterativo e incremental para el desarrollo de la aplicación de realidad aumentada. *Amón_RA. Tecnología en Marcha. Edición especial. Escuela de Arquitectura y Urbanismo*, pp. 165-177. doi: <https://doi.org/10.18845/tm.v33i8.5518>
- Troncoso, L., Follegati, L. y Stutzin, V. (2019). Más allá de una educación no-sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana* 56(1), 1-15. doi: 10.7764/PEL.56.1.2019.1
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista* 52. pp.1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

LA AUTONOMÍA DE GESTIÓN COMO MECANISMO PARA LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE GRUPOS OBJETIVOS

MANAGEMENT AUTONOMY AS A MECHANISM FOR THE SOCIAL CONSTRUCTION OF TARGET GROUPS

Ada Elsa Mendoza Rivera

Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

RESUMEN

El reporte de investigación ahonda en el análisis de la implementación del modelo de autonomía de gestión, que implemento el Estado mexicano a partir del 2014 quién diseñó una serie de reformas para replantear el papel de la escuela en el contexto de la globalización. Con base a la literatura especializada y las diversas investigaciones se parte del supuesto de que las reformas centradas en la evaluación transforman de raíz la estructura misma de los sistemas de educación pública a través de sus diversos mecanismos, promoviendo cada vez más que la educación se adapte a la apertura de los mercados y a las estrategias comerciales. La investigación plantea que desde la administración se han incentivado mecanismos que favorecen la diferenciación entre centros del sector público, con el fin de trasladar la visión de los consumidores educativos, de la esfera del derecho a la educación a la esfera del mercado, transformando a la educación en una posibilidad de consumo individual, variable según el mérito y la capacidad de los consumidores.

Palabras clave: Autonomía de gestión, apertura de mercados, grupos objetivo, representaciones sociales.

INTRODUCCIÓN

Con base a la experiencia internacional de países miembros de la OCDE, la política educativa del Gobierno Mexicano preocupada por mejorar la calidad de la educación y la equidad del sistema educativo, planteó que para mejorar la eficacia escolar era necesario revertir el énfasis que la gestión escolar depositaba en los aspectos administrativos del proceso educativo, y por otro lado, se necesitaba impulsar los factores que pudieran incidir en el aprovechamiento académico, entre ellos el trabajo colectivo, para convertir a las escuelas en comunidades de aprendizaje, es decir, que era necesario cambiar un estilo de liderazgo administrativo por un liderazgo de asesoría.

En el caso de México se plantea que el modelamiento de la autonomía de gestión que se implementó en la reforma del 2014, fue uno de los elementos clave que sirvió como dispositivo para lograr una reconversión institucional de la educación básica, ya que se refirió básicamente, al uso de los resultados de la evaluación para formular planes con metas verificables en la administración de los recursos; los cuales se reglamentaron mediante los acuerdos secretariales 717 (acuerdo por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar) y el 716 (acuerdo por el que se

establecen los lineamientos para la constitución, organización y funcionamiento de los Consejos de Participación Social en la Educación).

A partir de estos acuerdos la política educativa buscó alinear la relación entre educación y productividad con el argumento de lograr una mejor calidad a través de la competitividad y fortalecer el modelo de Estado evaluador. A partir de la investigación realizada en escuelas secundarias generales de la Ciudad de México, se plantea que la retórica oficial de la reforma del 2013, filtró en las escuelas del sector público nuevas racionalidades en la organización y funcionamiento sobre la participación y la organización ajenas a la cultura escolar, al incluir principios y propósitos organizativos, de gestión, curriculares y pedagógicos significativamente diferentes a las etapas anteriores colocando la escuela y los actores en otra dimensión cultural basada en lógicas de mercado, situación que en realidad condujo a modelar tres objetivos fundamentales:

- a) Acentuar la calidad de los servicios y la eficacia de los organismos públicos, con el fin de generar mercados y perfiles educativos.
- b) Habilitar un conjunto de mecanismos mediante los cuales el Estado mexicano intenta aminorar la responsabilidad directa de proveer lo necesario para la prestación del servicio educativo, a la par que alienta a los padres y otras entidades civiles y empresariales, a corresponsabilizarse bajo el abrigo de la gobernanza.
- c) Utilizar el discurso de la autonomía para controlar a las escuelas recurriendo a nuevas formas y mecanismos de intervención como la fiscalización y la evaluación, con el fin de trasladar a los centros la responsabilidad por los resultados educativos, el rezago y la deserción escolar, a través de la rendición de cuentas.

Debido a lo extenso del trabajo de investigación en este apartado únicamente nos concentraremos en el análisis de la estratificación de centros escolares, resultado de la implementación del modelo de autonomía de gestión que acentuaron la diferenciación de la calidad de los servicios y los resultados educativos entre centros educativos, -situación que anteriormente se observaba en mayor medida entre escuelas particulares y oficiales- pero ahora en el ámbito público, de acuerdo a la modalidad de escuela secundaria (escuela de tiempo completo, generales, vespertinas, telesecundarias y para trabajadores).

Es sabido que en las escuelas secundarias de la Ciudad de México la elección de las familias supone un enfoque clientelar en el sistema público, ya que se otorgan estructuras completas de personal a aquellas escuelas que cuentan con el mayor número de grupos, se establecen estructuras grupales mínimas para que los docentes atiendan el mayor número de alumnos, y se incentiva con recursos financieros a las escuelas que aceptan ampliar su jornada y convertirse a escuelas de tiempo completo, orillando a las escuelas de turnos vespertinos que comparten edificio escolar a cerrar sus puertas.

Este planteamiento nos lleva a pensar que la intención de acentuar la calidad de los servicios educativos en el sector público, tiene la finalidad de generar perfiles clientelares idóneos para el mercado, clasificando a los estudiantes por medio de exámenes de ingreso; en aquellos que de acuerdo a las aspiraciones de clase de sus familias de origen, cuentan con altas probabilidades para continuar con sus trayectorias educativas lo cual incrementa sus posibilidades de elección de centro escolar, y en aquellos alumnos que viven en contextos sociales más desfavorecidos y cuentan con menores disposiciones para participar del proceso educativo, quienes tienen menos acceso a los centros que tienen una imagen de mayor calidad, resultado del efecto selección.

Con base al planteamiento anterior, se presenta en este apartado el segmento de la investigación que se centró en analizar y explicar la forma en que el Estado a través de

los hacedores de política, moldean e implementan prácticas, ideas, supuestos, y simbolismos, para lograr una reconfiguración institucional del sistema de educación básica utilizando los mecanismos propios de la autonomía de gestión.

Para poder desentramar este planteamiento, se tomó como base para el análisis de la investigación, la propuesta teórica de la construcción social de la población objetivo (CSPO) elaborada por Schneider, e Ingram, (1993) quienes han articulado una teoría sobre el efecto del diseño de las políticas públicas en las dinámicas democráticas, el cual, se torna útil para explicar y entender cómo es que el Estado a través de los hacedores de política, brindan a la sociedad prácticas, ideas, supuestos, y simbolismos que generan consecuencias. Los mensajes que a través de las políticas públicas recibe la ciudadanía a cerca de las escuelas, (poblaciones objetivo) afectan de tal forma su modo de funcionar que puede desembocar en la pérdida de homogeneidad del sistema educativo y la ampliación de la brecha de desigualdad.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación retomó en el análisis de las escalas macro y meso los elementos de política que conformaron el modelo de autonomía de gestión para enmarcar el contexto en el que se desarrolló la investigación, centrando el análisis de esta fase de la investigación, en el nivel micro social con el fin de conocer y analizar desde la perspectiva de los actores educativos, las representaciones sociales que se construyen en torno a las diferentes modalidades de escuela.

Para conocer las representaciones que se construyen en torno a los centros escolares a través de las políticas de Estado que articulan juicios de valor que sustentan las opciones fundamentales sobre las cuáles los grupos objetivo deben ser tratados positiva o negativamente por los organismos gubernamentales. se tomó como base para el análisis el trabajo realizado por Schneider, e Ingram, (1993) para la construcción de Grupos Objetivo (CSGO) el cual se tornó útil para explicar y entender cómo es que el Estado a través de los hacedores de política, brinda a la sociedad prácticas, ideas, supuestos, y simbolismos que generan consecuencias.

La teoría de la CSPO de Schneider, e Ingram (1993) propone un cuadrante donde se ubican cuatro grupos principales definidos por la política pública: 1. Favorecidos: son percibidos tanto poderosos como positivamente contruidos. 2. Contendientes: son grupos percibidos como poderosos, pero negativamente contruidos, usualmente percibidos con poco mérito, no merecedores. 3. Dependientes: son considerados débiles políticamente, pero con construcciones sociales positivas. La construcción positiva se enfoca en su vulnerabilidad y los mantiene en ese estado, creando en esta construcción un efecto perverso y negativo. 4. Desviados: son grupos considerados débiles y negativamente contruidos, que merecen ser castigados y no tomados en cuenta por el Estado.

Con base a la teoría de la CSPO de Schneider, e Ingram (1993) se realizó una propuesta para definir los tipos de escuela, ubicándolas en alguno de los cuatro grupos principales definidos por la política pública (favorecidos FAV, contendientes CON, dependientes DEP y desviados DES) tomando como base tres variables: a) modalidad (general, tiempo completo y telesecundaria), b) turno (horario ampliado, matutina y vespertina) y c) tipo de demanda (súper alta, alta, mediana, baja y no recibe alumnos). La decisión de tomar estas variables como indicadores para ubicar a las escuelas en alguno de los grupos

objetivos, obedece a las construcciones sociales que se ha delineado desde a la política educativa derivadas de la percepción que se tiene con respecto a la matrícula, modalidad y horario.

Diagrama 1. Construcción social para escuelas secundarias generales de la Ciudad de México

	Positiva-merecedores	Negativa-no merecedores
Alto	<p>Favorecida</p> <p>A Indicadores: Escuela con programa de “Tiempo completo” de jornada ampliada con demanda súper alta y alta</p> <p>B Indicadores: Escuela con programa de “Tempo completo” de jornada ampliada con demanda media y baja</p>	<p>Dependiente</p> <p>Indicadores: Escuela general o telesecundaria de turno matutino o vespertino, con demanda media y baja</p>
Bajo	<p>Contendiente</p> <p>Indicadores: Escuela general o telesecundaria, de turno matutino o vespertino, con demanda súper alta y alta</p>	<p>Desviada</p> <p>Indicadores: Escuela general de turno vespertino, que no recibe alumnos de primer grado</p>

Selección de la muestra

La Coordinación Sectorial de Educación Secundaria contaba en el ciclo escolar 2017-2018 con un total de 475 escuelas secundarias generales distribuidas en cinco direcciones operativas que abarcan 16 delegaciones de la Ciudad de México, de las cuales 187 eran generales de turno matutino, 157 generales de turno vespertino, 91 de tiempo completo con ingesta y sin ingesta y 40 telesecundarias.

En primera instancia para seleccionar la muestra se realizó una clasificación del total de escuelas secundarias generales de acuerdo la tipificación de grupo objetivo, y se realizó una selección estratificada de cada tipo de escuela con base a la demanda y la modalidad, seleccionando un total de 21 escuelas que sirvieron para el muestreo.

La fase de investigación cualitativa se fundamentó en el interés por aportar elementos para el estudio de las desigualdades estructurales con el fin de abstraer las características compartidas que distinguen a los diferentes tipos de escuelas, así como las atribuciones específicas de las prácticas, valores, símbolos e imágenes que las convierten en poblaciones socialmente significativas

La atención se focalizo en las/os directores escolares quienes refieren su propia situación, sus vivencias y sus prácticas de gestión y educativas. Para abordar la dimensión subjetiva se utilizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad, que fueron aplicadas con apoyo de una guía que contempló los siguientes bloques temáticos: 1) gestión escolar, características del plantel y la comunidad que asiste; 2) estrategias de gestión para captación y retención de alumnos; 3) percepción de los resultados educativos; 4) necesidad de la escuela; 5) dificultades.

En el siguiente cuadro se describen algunos de los elementos de tipificación que conforman las construcciones sociales elaboradas para cada tipo de escuela a partir de los

elementos de la política pública expresadas en documentos oficiales, reglas de operación, lineamientos y por los mismos directores.

<p>Favorecida A</p>	<p>Indicadores: Escuela con programa de “Tiempo completo” de jornada ampliada con demanda súper alta y alta</p> <p>Las escuelas beneficiarias son percibidas de una manera positiva por la política pública, a las que se buscará apoyar por medio de recursos gubernamentales financieros, de infraestructura, de estructura escolar completa, capacitación y materiales educativos adicionales. Uno de los objetivos centrales de la política misma será alentar la actividad y la existencia de las escuelas de este grupo, bajo el argumento de que estas son los agentes fundamentales para alcanzar la calidad educativa.</p>
<p>Favorecida B</p>	<p>Indicadores: Escuela con programa de “Tiempo completo” de jornada ampliada con demanda media y baja</p> <p>Las escuelas beneficiarias son percibidas de una manera positiva por la política pública, a las que se buscará apoyar por medio de recursos gubernamentales financieros, de infraestructura, de estructura escolar completa, capacitación y materiales educativos adicionales. Sin embargo, este tipo de escuelas deberá mejorar la gestión para lograr incrementar su matrícula para el logro de los objetivos.</p>

<p>Contendiente</p>	<p>Indicadores: Escuela general o telesecundaria, de turno matutino o vespertino con demanda súper alta y alta</p> <p>Este grupo de escuelas es alentado por la política pública, pero eso no significa que destinarán recursos o programas específicos para ellos. Son percibidas como grupos de escuelas con cualidades consideradas como positivas, por lo tanto se buscará apoyarlas por medio de recursos gubernamentales de infraestructura y de estructura escolar completa, la política no genera medidas que restrinjan su operación, por lo que podrían acceder a programas adicionales o implementar los propios.</p>
<p>Dependiente</p>	<p>Indicadores: Escuela general o telesecundaria, de turno matutino o vespertino con demanda media y baja</p> <p>Son aquellas escuelas que son percibidas de manera positiva por la política pública pero no reciben recursos gubernamentales financieros, de infraestructura, estructura escolar completa y materiales educativos adicionales. La política requiere destinar fondos y programas específicos para el apoyo de estas escuelas por considerar que sin estos apoyos no lograrán los objetivos.</p>
<p>Desviada</p>	<p>Indicadores: Escuela general de turno vespertino que no recibe alumnos de primer grado</p> <p>Son aquellas escuelas que son percibidas con una mala imagen pública y su presencia es una amenaza para el buen desarrollo de la política pública, no se les apoya con recursos gubernamentales financieros, de infraestructura, materiales educativos adicionales y estructura escolar completa. La</p>

	presencia de estas escuelas es considerada contraía a las posibilidades de lograr el objetivo, por ello es necesaria la generación de acciones concretas que impidan su continuidad.
--	--

Fuente. Elaboración propia a partir del modelo teórico de Schneider e Ingram (1993)

RESULTADOS O DISCUSIÓN

A lo largo de la investigación se pudo constatar los impactos resultado de los mecanismos implementados por el Estado, que favorecieron las condiciones para que en las Secundarias Generales se generara una “lucha por la sobrevivencia” donde la comunidad educativa, se enfrentó a padecer las consecuencias de una política que busco privilegiar unas modalidades y castigar a otras. Se pudo observar y constatar los valores y criterios que se consideran relevantes para la distribución de los beneficios; cómo estos repercutieron en perjuicio de quienes no se correspondían con los valores determinados desde la administración y las dificultades que enfrentó la gestión para poder revertir los efectos de la desigualdad.

A partir de las diferencias en las condiciones de escolarización que presentan las escuelas secundarias generales de la Ciudad de México, se plantea que desde la administración se han generado construcciones positivas y negativas en torno a las diversas modalidades, que se han materializado a partir de documentos, reglas de operación, prácticas, discursos, narrativas e imágenes, generando estereotipos en torno a los centros escolares y su contexto interno (directivos, docentes y alumnos) creados por la política, apuntaladas por la autonomía de gestión, que justifica la diferenciación de los centros escolares; todo con el fin de impulsar el modelo de escuela de tiempo completo y utilizarlo como bandera política, volcando grandes recursos para favorecer este tipo de escuelas y cosechando de igual forma beneficios políticos al eliminar gradualmente a las escuelas vespertinas, y con ello poder expandir el modelo al que se le apostó políticamente, trayendo como consecuencias la generación de guetos educativos, la pérdida de homogeneidad de los centros escolares y la segregación de los grupos más vulnerables.

A continuación, se presentan algunas representaciones obtenidas de los testimonios expresados por los directores de las diferentes escuelas, a partir de los cuales se pudo comprobar como las políticas públicas van modelando las percepciones de segregación de las escuelas según las percepciones de los propios directivos.

En el cuadro se describen las representaciones elaboradas para cada tipo de escuela a partir de los elementos de la política pública expresadas en documentos oficiales, reglas de operación y lineamientos.

Tabla 2. Mensajes relacionados con la percepción del centro

	Favorecidas	Contendientes	Dependientes	Desviadas
El centro escolar es...	De alta calidad	Muy bueno	Vulnerable con necesidades	Malo
Sus problemas son...	Primordiales	Importantes	De la esfera económica	Su responsabilidad
El gobierno las debe ..	Expandir	Conservar	Disminuir	Eliminar

Fuente. Elaboración propia a partir del modelo teórico de Schneider e Ingram (1993)

Tabla 3. Mensajes relacionados con la titularidad de obligaciones

	Favorecidas	Contendientes	Dependientes	Desviadas
Cantidad y calidad de la infraestructura	Es necesario mejorarla	El centro puede mantenerla	Se le dará mantenimiento cuando haya recursos	Se debe cerrar el turno y aprovechar las instalaciones
Cantidad y calidad del mobiliario	Hay que dotarlas	El centro puede adquirirlo	Todavía tiene vida útil	Están acostumbrados a las carencias
Cantidad y calidad de los materiales educativos	Hay que saturarlos	Los estrictamente obligatorios	Los enfocados a grupos vulnerables	Sólo si sobran
Cantidad de estructura de personal	Es indispensable dotarlas de estructura completa	Tienen derecho a la estructura completa	Sólo en caso de superar el número de grupos	No tienen derecho

Fuente. Elaboración propia a partir del modelo teórico de Schneider e Ingram (1993)

Tabla 4. Mensajes relacionados con la titularidad de derechos

	Favorecidas	Contendientes	Dependientes	Desviadas
El acceso es ...	Para los que quieren más conocimiento	Para los de mayor mérito académico	Para los necesitados	Para los rechazados
La permanencia es ...	Alta	Garantizada	Incierta	Baja
El logro de los aprendizajes es ...	Alto	Muy alto	Suficiente	Muy bajo

Fuente. Elaboración propia a partir del modelo teórico de Schneider e Ingram (1993)

Tabla 5. Mensajes relacionados con la eficiencia del personal

	Favorecidas	Contendientes	Dependientes	Desviadas
Tipo de liderazgo	Tienen un líder eficaz y eficiente	Tienen un líder eficaz, eficiente y buen administrador	Se necesita mejorar el liderazgo	Tienen un líder ineficaz e ineficiente
Tipo de colectivo	El colectivo toma buenas decisiones	El colectivo toma buenas decisiones y es autónomo	El colectivo necesita mejorar las buenas decisiones	El colectivo no toma buenas decisiones que puedan mejorar la escuela

Fuente: Elaboración propia con base en el modelo de Schneider, Anne e Ingram, Helen (1993)

Una de las principales construcciones sociales que se utilizó para promover la diferenciación fue contar con una mayor autonomía y capacidad de elección de escuela, de esta forma las escuelas eficientes y eficaces progresarían y las ineficientes e ineficaces tendrían que cerrar por el descenso de la matrícula, y en consecuencia las escuelas que queden irían absorbiéndolas matriculas de las escuelas que cierran.

Bajo esta lógica podría pensarse entonces que el fin principal de los movimientos en pro de una mayor capacidad de elección de centros no consiste en construir un sistema educativo más democrático y justo, sino en poner fin al igualitarismo y reconstruir un sistema educativo diferenciado que contribuya más y mejor a la reproducción social.

Bajo esta lógica podría pensarse entonces que el fin principal de los movimientos en pro de una mayor capacidad de elección de centros no consiste en construir un sistema educativo más democrático y justo, sino en poner fin al principio de igualitarismo que rige el derecho a la educación y construir un sistema educativo diferenciado que contribuya a la reproducción social.

Parecería a primera vista que el modelo originalmente creado por Caldwell y Spinks de escuelas autónomas, encaminado a elevar la calidad de los aprendizajes, a través de una descentralización significativa inconsistente de la autoridad al nivel escolar que podría tomar decisiones en relación con la distribución de los recursos relacionados con los conocimientos, la tecnología, el poder, los materiales, las personas, el tiempo, bajo una visión neoliberal, lejos de la elevación de la calidad del aprendizaje y la enseñanza, ha servido como telón de fondo a los deseos de los gobiernos para disminuir el gasto público en educación, incrementar la competencia entre escuelas y crear sistemas jerárquicos de escuelas financiadas con recursos públicos y privados de forma desigual, de tal forma que se contribuya a perpetuar las divisiones de clase social, género y etnia, situación que acentúa todavía más las brechas de desigualdad.

Es así como en la práctica, la opción de diversos gobiernos por la autonomía y la elección de centros tiene poco que ver con el deseo de elevar los niveles educativos y aún menos con equidad, pero oculta y masifica el deseo de construir una jerarquía de escuelas que impartan una enseñanza desigual.

En el estudio se plantea que el modelo de autonomía de gestión implementado en las escuelas secundarias de la Ciudad de México presenta la existencia de una visión meritocracia en el proceso de selección y distribución de los beneficios, ya que se atribuye solo a un determinado tipo de escuelas la facultad para ser acreedoras de los beneficios, a las cuales se les reconoce por parte de la administración, las acciones y ciertos valores, con lo cual se reducen las posibilidades de que los beneficios y sus condiciones de posibilidad sean distribuidos equitativamente entre todos los centros.

De igual forma se plantea que los procesos de percepción colectiva actúan asociando a ciertos valores agregados de algunos centros escolares, con beneficios materiales o inmateriales, sobrevalorando los criterios que justifican que la distribución se decida en beneficio de unos y no de otros. Se plantea que la percepción colectiva se encuentra influenciada por el proceso de decisión de la administración, quién termina por justificar la repartición de los beneficios entre “los mejores”.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir de las diferencias en las condiciones de escolarización que presentan las escuelas secundarias generales de la Ciudad de México, se plantea que desde la administración se han generado construcciones positivas y negativas en torno a las diversas modalidades, que se han materializado a través de los documentos, reglas de operación, prácticas, discursos, narrativas e imágenes, generando estereotipos en torno a los centros escolares y su contexto interno (directivos, docentes y alumnos) creados por la política, apuntaladas por la autonomía de gestión que justifica la diferenciación de los centros escolares; todo con el fin de impulsar el modelo de escuela de tiempo completo y utilizarlo como bandera política, volcando grandes recursos para favorecer este tipo de escuelas y cosechando de igual forma beneficios políticos al eliminar gradualmente a las escuelas vespertinas para poder expandir el modelo al que se le apostó políticamente, trayendo como consecuencias la generación de guetos educativos, la pérdida de homogeneidad de los centros escolares y la segregación de los grupos más vulnerables.

Parecería a primera vista que el modelo originalmente creado por Caldwell y Spinks (1988) de escuelas autónomas, encaminado a elevar la calidad de los aprendizajes, a través de una descentralización significativa inconsistente de la autoridad al nivel escolar que podría tomar decisiones en relación con la distribución de los recursos relacionados con los conocimientos, la tecnología, el poder, los materiales, las personas, el tiempo, bajo una visión neoliberal, lejos de la elevación de la calidad del aprendizaje y la enseñanza, ha servido como telón de fondo a los deseos de los gobiernos para disminuir el gasto público en educación, incrementar la competencia entre escuelas, y crear sistemas jerárquicos de escuelas financiadas con recursos públicos y privados de forma desigual, de tal forma que contribuya a perpetuar las divisiones de clase social, género y etnia, situación que acentúa todavía más las brechas de desigualdad.

Es así como en la práctica, la opción de diversos gobiernos por la autonomía y la elección de centros tiene poco que ver con el deseo de elevar los niveles educativos y aún menos con equidad, pero oculta y masifica el deseo de construir una jerarquía de escuelas que impartan una enseñanza desigual. Bajo esta lógica podría pensarse entonces que el fin principal de los movimientos en pro de una mayor capacidad autonomía de gestión no consiste en construir un sistema educativo más democrático y justo, sino poner fin al igualitarismo y reconstruir un sistema educativo diferenciado que contribuya más y mejor a la reproducción social.

REFERENCIAS

- O.C.D.E. (2009). *Estudios Internacionales sobre la enseñanza y el Aprendizaje*. Informe Español
<https://www.oecd.org/education/school/presentaciondelestudiointernacionaldeenseanzayaprendizajetalisdelaoocde.htm>
- ORELAC/UNESCO, (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*, Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América latina y el Caribe. Buenos Aires Argentina.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Caldwell, Brian J. and Jim M. Spinks. 1988. *The Self-Managing School*. London: Falmer Press. pp. 5, 71, 88.
- Schneider, A. Ingram, H. (1993). *Social Construction of Target Populations: Implications for Politics and Policy*. *The American Political Science Review*, Vol. 87, No. 2. (Jun., 1993) pp. 334-337. <https://www.jstor.org/stable/2939044>
- Schneider, A. L., Ingram, H., & de Leon, P. (2014). Democratic policy design: Social construction of target populations. In P. A. Sabatier & C. M. Weible (Eds.), *Theories of the policy process* (pp. 105–150). Boulder, CO: WestviewPress. <https://web.pdx.edu/~nwallace/AHP/Dempol.pdf>

**NARRATIVAS DE DIRECTIVOS ESCOLARES SOBRE EL USO DE LAS
TECNOLOGÍAS EN LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA:
MIRADAS AL TRABAJO DOCENTE**

**NARRATIVAS DE GESTORES ESCOLARES SOBRE O USO DE
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: OLHARES
PARA O TRABALHO DOCENTE**

**NARRATIVES OF SCHOOL MANAGERS ON THE USE OF TECHNOLOGIES
IN EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: LOOKS AT TEACHING WORK**

Sidney Pires Martins

Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.
Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica. Universidade Federal de Viçosa.
Viçosa, Minas Gerais, Brasil.
ORCID: 0000-0002-4890-9307

Mateus José Santos

Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica. Universidade Federal de Viçosa.
Viçosa, Minas Gerais, Brasil.
ORCID: 0000-0001-6968-2722

Ailton Vitor Guimarães

Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação
Tecnológica de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil.
ORCID: 0000-0001-9081-9324

Rita Márcia Andrade Vaz Mello

Departamento de Educação. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, Minas Gerais,
Brasil.
ORCID: 0000-0002-7473-9559

RESUMO

Compreender a importância dos conhecimentos tecnológicos e sua inserção nos contextos educativos pode permitir diferentes diálogos sobre o trabalho e a profissionalização docente. É nesse sentido que foi realizada uma investigação com 12 gestores escolares de escolas de Ensino Médio da cidade de Viçosa (MG), com o objetivo de compreender desafios e potencialidades das tecnologias e suas múltiplas influências nas Ciências da Educação. A partir de uma pesquisa qualitativa narrativa, os gestores expuseram suas vivências com as tecnologias, possibilitando múltiplas interpretações a respeito dos conhecimentos que podem ser propiciados a partir dessas experiências. A escuta atenta dos gestores escolares, sobretudo em tempos pandêmicos, se faz necessário para que

possamos apreender de que forma tais profissionais compreendem a importância das tecnologias no ambiente profissional e no favorecimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, concluímos que há a necessidade de cursos de formação continuada para todos os profissionais da educação inseridos nos contextos profissionais, além de uma discussão crítica a respeito da definição da tecnologia, ainda centrada em uma visão simplista que reduz tal definição aos aspectos digitais. Ainda, nota-se a escassez de políticas públicas de inclusão digital que possam auxiliar os estudantes mais vulneráveis a conquistarem oportunidades iguais aos que possuem acesso as tecnologias digitais.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais. Alfabetização Tecnológica. Gestão Escolar. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho discorre sobre uma pesquisa realizada com gestores escolares de escolas situadas na cidade de Viçosa (MG). A pandemia do coronavírus fez alvorecer diferentes publicações a respeito do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) (Cury, 2020; Soares & Colares, 2020). Entretanto, o uso das TDIC não acompanhou as formações contínuas com os docentes, tampouco permitiu uma reestruturação efetiva dos cursos de formação inicial que preparasse os profissionais da educação para o uso das ferramentas digitais e uma reflexão aprofundada das contribuições dos conhecimentos tecnológicos para os processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, paralelamente ao uso acrítico e exacerbado das TDIC, emerge uma série de impasses (Souza, 2020) provenientes de políticas públicas ineficazes que não progrediram, concomitantemente, à utilização das TDIC nos contextos formativos em tempos pandêmicos.

É consensual entre os pesquisadores em Ciências da Educação que o ambiente educacional abarca diferentes modificações advindos de diferentes esferas que estão dispersas pela sociedade, dentre elas, a saúde, a economia e a política (Lopes & Caprio, 2018). Assim, apesar dos campos disciplinares possuírem ciências específicas que produzem conhecimentos dentro de um domínio particular, como a Química, a Física e a Geografia, os conhecimentos tecnológicos emergem de diferentes contextos, áreas e esferas, o que torna necessário uma discussão crítica a respeito de tais conhecimentos e de como ele se encontra indissociado com os conhecimentos discutidos e produzidos nos espaços educativos. Diante disso, Ricardo (2020, p. 193) salienta que:

A tecnologia, como área produtora de conhecimentos próprios, é composta por uma comunidade de tecnólogos, com características específicas, publicações direcionadas e normas em comum. Nesse aspecto, a comunidade dos tecnólogos se diferencia da dos cientistas, pois a circulação de ideias e cooperação são restritas, já que estão envolvidos segredos industriais, militares, registros de patentes, que têm forte peso mercadológico. Além disso, são elementos potenciais de controle e influências sobre aqueles que não os possuem.

Esse é um aspecto que precisa ser superado e, nesse sentido, um desafio que se coloca a respeito do conhecimento que permeia a tecnologia. Porém, devido à celeridade das informações, as discussões que perpassam por uma formação crítica e reflexiva que engloba os conhecimentos provenientes das tecnologias acabam sendo superficiais e

reduzidas a concepções simplistas. Isso faz com que uma concepção restrita do conceito de tecnologia continue sendo privilegiada, ao invés de discuti-lo de forma aprofundada.

O conceito de tecnologia, por exemplo, segundo Álvaro Vieira Pinto (Vieira Pinto, 2005, p.220), ao discutir sobre a epistemologia da técnica, enfatiza que,

[...] técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tornando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite a ser chamada tecnologia.

Com base nas contribuições do autor, é primordial uma discussão pormenorizada sobre a tecnologia e seus desdobramentos na sociedade para que reduções rudimentares e acrílicas sobre o termo não sejam perpetuadas, sobretudo em tempos atuais em que a tecnologia está sendo associada diretamente ao mundo digital. Assim, podemos identificar dois pontos que merecem ser aprofundados na formação em tecnologia para profissionais da educação.

O primeiro refere-se a simples associação do contexto tecnológico ao mundo digital. É de suma importância que se inclua conhecimentos que abarquem contribuições da história, epistemologia, sociologia e filosofia, de modo que, possamos aprender a questionar sobre a tecnologia que conhecemos e os motivos que levaram à sua inserção nos ambientes de formação. O segundo, a elaboração de cursos de capacitação constantes e de qualidade que possibilite uma reflexão-ação dos conhecimentos tecnológicos no chão da escola (Santos & Martins, 2021).

Diante de desses fatores, tem-se observado que as investigações existentes se centram no professor. Rios (2011, p.3), em um período anterior à pandemia já defendia que

[...] é preciso reconhecer que toda a comunidade escolar tem um papel fundamental neste processo. Os professores na exploração das tecnologias disponíveis na escola, integrando-as às suas atividades em sala de aula, os pedagogos desempenhando seu papel para integrar e enriquecer as práticas pedagógicas e a direção na busca de formas de gerenciamento que facilitem a inserção da tecnologia no cotidiano de sua escola. É fundamental participarem, aderirem às ações de inclusão das TICs à educação, articularem e promoverem esta idéia em toda a escola e comunidade, efetivando uma intervenção técnico/pedagógica mais adequada às reais necessidades da escola (professores, alunos, comunidade).

Quando se preza por uma gestão democrática e participativa, é primordial compreender o que pensam os gestores escolares a respeito de toda a dinâmica que possa afetar os espaços escolares. Desse modo, buscamos nesse artigo, ouvir gestores de escolas de Ensino Médio para compreender possíveis interlocuções entre a gestão escolar com o conhecimento tecnológico durante a pandemia que alterou a rotina escolar de todos os indivíduos que fazem parte dos contextos educativos. Assim, por meio dessa escuta empática e atenciosa, buscou-se analisar os desafios enfrentados por tais profissionais da educação que estavam a frente de múltiplas demandas acirradas por uma pandemia mundial da Covid-19. Logo, ao compor as interpretações sobre tais narrativas, pode-se considerar que haverá condições de analisar possíveis limites e potencialidades das tecnologias para o desenvolvimento do trabalho docente. Nessa direção, considera-se aqui

a seguinte questão central: *Qual(is) os limites e potencialidades das tecnologias no trabalho docente sob a ótica dos gestores escolares?*

METODOLOGIA

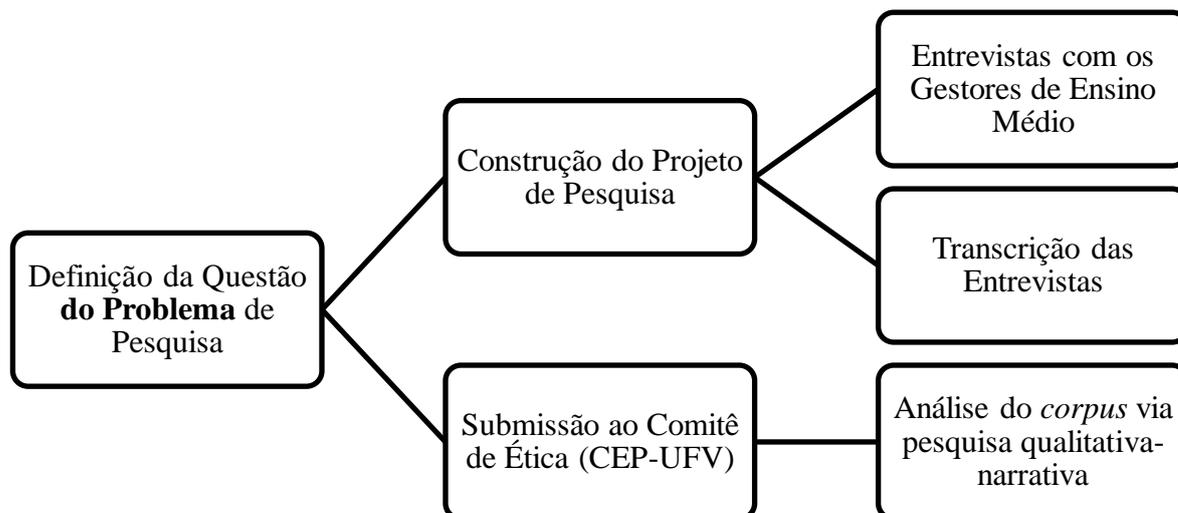
A pesquisa descrita foi desenvolvida sob a ótica qualitativa dando voz aos indivíduos que fazem parte do ciclo investigativo (Chizzotti, 2003). Além disso, o desenrolar da investigação ocorreu por meio das narrativas dos gestores, constituindo-se, portanto, numa investigação qualitativa, na qual considera-se a importância da pesquisa narrativa nas diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, as ciências da educação (Barbato & Alves, 2020; Rhoden & Zancan, 2020). Nas palavras de Connelly e Clandinin (1995, p. 11, tradução nossa), o acentuado uso das pesquisas narrativas deve-se ao fato de que “[...] os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas relatadas”. Além disso, podemos reiterar que é por meio da forma que narramos é que podemos vivenciar e experienciar o mundo que nos cerca (Souza, 2006).

Partindo dessas premissas, elaborou-se o ciclo investigativo esquematizado pela Figura 1, sendo a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Logo, a partir da aprovação pelo Comitê é que iniciou-se a pesquisa, respeitando os preceitos éticos em pesquisas educacionais e os protocolos sanitários em tempos de pandemia. Para o início da pesquisa, os participantes que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), permitindo registrar a gravação da entrevista que foi realizada pela plataforma *Google Meet*. A entrevista semiestruturada contou com questões prévias que abarcaram assuntos relacionados aos contextos profissionais e o trabalho docente, educação e pandemia, ensino, tecnologias e alfabetização tecnológica. Após as transcrições das entrevistas, as informações textuais foram analisadas à luz dos pressupostos teóricos da pesquisa narrativa (Connelly & Clandinin, 1995).

A pesquisa contou com 12 entrevistas de gestores escolares da cidade de Viçosa (MG), sendo abarcadas seis escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, uma escola pública federal vinculada à Universidade Federal de Viçosa e cinco escolas privadas, todas com oferta de Ensino Médio, etapa final da Educação Básica. Os gestores foram convidados via e-mail e aceitaram a participar da entrevista voluntariamente e assinaram o TCLE concordando com as condições de investigação indicadas. Além disso, considerou-se gestor escolar, o diretor ou coordenador geral da instituição de ensino, vice-diretor e/ou supervisor, respectivamente. Respeitou-se tal hierarquia para o desenvolvimento da investigação, ou seja: quando o diretor escolar não podia participar da entrevista, o mesmo designou um membro de sua gestão escolar (vice-diretor ou supervisor) para participar da investigação.

Figura 1

Ciclo investigativo da pesquisa narrativa com os gestores escolares.



Fonte Os autores (2022).

O *corpus* da pesquisa foi constituído das transcrições das entrevistas coletadas. De posse de tais elementos textuais, buscou-se excertos correlacionados com os desafios pandêmicos e interfaces com as tecnologias para que pudéssemos discutir as contribuições coletadas à luz da literatura da área. A partir daí, foram realizadas diversas interpretações a partir das situações vivenciais dos gestores escolares entrevistados e apontamentos a respeito da tecnologia a partir de olhares da equipe gestora. Em respeito ao anonimato dos participantes desta pesquisa será adotado a codificação GEX (Gestor Escolar X, sendo x o algarismo alfanumérico que acompanhará o número de entrevistados). A seguir descrevemos alguns resultados coletados durante a investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As entrevistas, repletas de significados, expressos e externados nas reações emocionais dos participantes, apontaram para situações vivenciais que os afetavam de forma bastante particular. Expressões de raiva, descontentamento, desânimo, tristeza fizeram parte em diferentes momentos da entrevista semiestruturada, uma vez que, além de prosseguir com as atividades educacionais, tais profissionais, estavam vivenciando os efeitos da Covid-19, ora passando por um processo de recuperação pós-covid, ora em luto por um ente querido levado pelo vírus e pela ineficiência dos protocolos sanitários adotados pelo Governo Federal brasileiro, o que fez com a vacina chegasse tardiamente em diferentes localidades (Lourenção, 2020; Domingues, 2021).

Em se tratando dos desafios acometidos pela inserção das TDIC nos contextos escolares, o GE1 apontou que,

[...] no início, especificamente, lidar com essa dinâmica das aulas online, as gravações dos vídeos, lidar com a câmera... Tudo isso foi um desafio pro professor né? Nós, enquanto escola, pra também organizar tudo isso, o horário, não ter mais o contato tanto com os alunos, quanto as famílias, principalmente das crianças menores... Então, basicamente, lidar com essa distância vem sendo o principal desafio, de estabelecer esse contato aqui, de forma online, fazer com que esse momento aconteça de maneira eficaz.

Então foi um grande desafio no início, mas também vem sendo um desafio de todos os dias (GE1)

Nota-se nas palavras do profissional investigado, algo que se mostrou de forma unânime nas demais entrevistas, um despreparo dos profissionais da educação para o uso das tecnologias. Isso vai de encontro do que nos aponta Kenski (2012, p. 15):

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processo, ferramentas, enfim, as tecnologias.

Percebe-se aqui que há uma urgente necessidade de investimentos em cursos de formação continuada que auxilie não só os docentes, mas todos os profissionais da educação a se preparar com o uso das tecnologias, para além dos aspectos digitais. O conhecimento tecnológico deve ser abordado ao longo da escolarização em uma perspectiva reflexiva, demonstrando o intercâmbio existente entre as tecnologias e a Ciência e Sociedade. A ideia de que a escola teve que caminhar com as suas próprias pernas também foi destaque na fala dos entrevistados, conforme aponta o GE11.

[...] a escola teve que encontrar um ponto de equilíbrio pra fazer isso em 2020, foi aprimorando, foi aprendendo, 2021 chegou aí com o *novo conexão escola*⁹ que ajudou mas acaba trazendo uma dificuldade porque o aluno acostumou com o outro modelo, porque a gora a gente tem que padronizar no estado todo, coisa que não era padronizado o ano passado, então é uma nova superação, um novo desafio que está demandando muito trabalho, muito tempo, a nossa carga, nossa jornada de trabalho é muito extenso, eu com certeza trabalho quase o dobro daquilo que eu sou contratado pra poder fazer, tudo isso pra poder atender os alunos, pra poder atender os pais, eu vejo a aflição deles, então é superação, eu digo que o que estamos fazendo agora é uma superação né. (GE11, grifo nosso¹⁰).

Percebe-se, na narrativa docente, o trabalho do profissional sob fogo cruzado. Além das mudanças sem um preparo adequado, nota-se o aumento do trabalho burocrático e do tempo para planejamento de atividades que precisaram ser readaptadas em tempos de aulas não presenciais. Contudo, esse tempo foi minimamente respeitado, o que foi unânime nas narrativas dos gestores que estavam inseridos nas escolas públicas estaduais. Tais narrativas demonstram que ambos vivenciaram momentos de muitos desafios na profissão, o que pode desencadear no adoecimento de tais profissionais submetidos a muitas atribuições no dia a dia da profissão (Mello & Santos; Souza, 2020).

⁹ O aplicativo Conexão Escola foi o aplicativo desenvolvido pela Secretaria de Estado em Educação como uma medida para o desenvolvimento de aulas remotas em tempos pandêmicos. Para saber mais sobre as ações do governo Estadual para as aulas não presenciais em tempos de pandemia, basta acessar o site: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/inicio>.

Questões infraestruturais também foram apresentadas pelos gestores entrevistados, conforme aponta o GE9:

[...] a questão econômica dos nossos jovens, a maioria as vezes tem uma internet, mas não é uma internet de qualidade, as vezes são os dados móveis que eles tem ali, mas é pouca coisa, as vezes é só pra um WhatsApp de vez em quando, não dá nem pro mês dele. Então imagina pra ficar por conta de estudar, só pelo telefone, a maioria não tem computador também, vamos dizer assim que 90% não tem computador que é a melhor forma de as vezes estar facilitando o trabalho deles. Então essa foi uma das maiores dificuldades, porque até mesmo quem tem um celular melhor né, que também isso interfere também, a questão da internet, condições financeiras dos alunos pra essa questão da internet. Enfim, então esse foi um grande desafio. (GE9)

A exclusão digital foi pautada em diferentes discussões que denunciaram a (in)existência de políticas públicas que não dão conta de atender as múltiplas deficiências digitais que acirram as desigualdades escolares (Souza & Guimarães, 2020; Monteiro & Mascia, 2021). Desse modo, presencia-se inúmeras deficiências de infraestrutura, o que não deveria limitar um debate crítico acerca das tecnologias, tendo em vista, que o conceito de tecnologia vai além do acesso à internet (Bandeira, 2011).

Em se tratando das potencialidades, destaca-se o disparate entre os gestores de escolas particulares e o da escola federal em comparação com os de escolas públicas estaduais. Apesar das incontáveis adversidades, os profissionais das escolas particulares e da escola federal tiveram melhores condições de acessar uma boa internet e os estudantes possuíam condições financeiras para obterem instrumentos tecnológicos que permitiram a continuidade das atividades em um regime educacional não-presencial.

Em escolas privadas outras questões emergem das narrativas, conforme podemos observar na fala do GE4:

[...] é incrível, mas a gente vê perfeitamente a facilidade que um professor da educação infantil, fundamental I tem em lidar com a tecnologia e isso se refere principalmente à idade deles que é um pouco mais nova, né. Eles assim, tiraram de letra trabalharam muito bem, muito mesmo. O fundamental II alguns professores já tiveram um pouco mais de dificuldade. O ensino médio foram os professores que tiveram a maior dificuldade, mas nós tínhamos alguns ali dentro no meio que já tinha essa habilidade com a tecnologia, então nós tivemos que fazer uma grande troca de experiências e preparação desses professores. (GE4).

Segundo o conjunto de gestores das escolas particulares, profissionais com uma maior experiência docente tenderiam a ter uma maior dificuldade com as tecnologias digitais, o que confirma a necessidade de formação continuada a respeito desta temática de forma constante com todos os profissionais e uma gestão em rede que possibilite um trabalho cooperativo. Em uma das falas, foi salientado a necessidade de uma Alfabetização Tecnológica:

A alfabetização tecnológica eu acredito que dá formação para os educadores no caso, não só educadores, mas também educandos né, de como utilizar essas ferramentas, envolve também a linguagem tecnológica, passa aí pela técnica, pela prática também, então é você saber fazer né, você aprender e colocar aquilo em prática. Então eu acho que muitas vezes fica muito no superficial ali, “ah, vamos fazer um...”, hoje em dia nem tem direito esse trem de curso de informática né, mas na nossa época lá atrás tinha, mas eu entendo que a

alfabetização tecnológica envolve não só o saber mas você utilizar as ferramentas no seu trabalho. (GE5)

Sampaio e Leite (2018, p. 59) discorrem sobre a definição de Alfabetização Tecnológica, o que pode favorecer diálogos profícuos com as narrativas dos gestores. Segundo os autores,

[...] A alfabetização tecnológica, assim como a alfabetização da escrita e da leitura, também deve ser encarada como um processo que conjuga duas habilidades indissociáveis: no lecto-escrita estas habilidades referem-se à decodificação de signos escritos e à interpretação ou atribuição de sentido ao texto. No caso da alfabetização tecnológica do professor, uma habilidade relaciona-se à compreensão do mundo, à interpretação da linguagem tecnológica e de suas mensagens e sua posição na configura atual do mundo; e outra, à manipulação técnica das tecnologias.

Desse modo, os relatos colaboraram para a necessidade de espaços nos contextos formativos para uma discussão pormenorizada dos limites e potencialidades das TDIC. Por outro lado, a fragilidade dos aspectos socioemocionais em detrimento dos tempos difíceis da Covid-19 e a ineficiência de políticas públicas de inclusão social, acirraram as desigualdades, fazendo que os estudantes se encontrassem em uma situação cada vez mais vulnerável, sobretudo na aquisição de novos conhecimentos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas narrativas apresentadas, nota-se a necessidade de maiores investimentos em cursos de formação continuada para todos os profissionais da educação, abordando aspectos históricos, sociológicos, epistemológicos e filosóficos sobre o que venha a ser a tecnologia com o objetivo de uma formação crítica a respeito de tal definição. Além disso, o uso de forma acrítica das TDIC pode acarretar em uma falsa ideia de aprendizagem, uma vez que, acaba favorecendo uma determinada memorização de conceitos e informações ao invés de suscitar diálogos efetivos sobre diferentes temáticas. Contudo, um profissional com uma formação adequada, crítica e de qualidade pode promover reflexões a respeito dos limites e potencialidades das TDIC, o que auxilia em uma formação que promova uma argumentação reflexiva, porém crítica, a respeito do uso dos conhecimentos tecnológicos na educação.

Por meio das entrevistas, observa-se ainda, a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas que escutem os gestores escolares porque estes também vivenciaram momentos difíceis em tempos de Covid-19. Além de terem que cumprir as questões burocráticas intrínsecas ao ambiente escolar, estes profissionais precisaram driblar adversidades oriundas do seu trabalho e do trabalho dos demais profissionais presentes no ambiente escolar, gerindo demandas e subsidiando ações que emergiam a todo momento em tempos de suspensão das aulas presenciais. Logo, pesquisar o trabalho docente pode fornecer indicadores importantes para elaborarmos formações contínuas e contribuir para uma discussão e a luta por políticas públicas eficazes para os profissionais da educação. Desse modo, ao dar voz para os gestores escolares, as experiências vivenciadas traduzem em marcas na profissão que precisam ser explicitadas e debatidas, de forma que se possa compreender os inúmeros gargalos existentes no trabalho docente, e não só do ponto de vista da escola e/ou dos seus indivíduos, mas também da comunidade que se relaciona

com essa escola, de modo que outros profissionais, nesse contexto, sejam incluídos na lida com os problemas e situações enfrentados.

Por fim, é notória a diferença entre as escolas. As escolas públicas estaduais, na visão dos gestores, constituem um dos grupos de instituições mais fragilizados, dada a falta de infraestrutura e de formação adequada que ficou evidenciada, o que escancarou as desigualdades. Por mais que se identificasse a resiliência dos profissionais da Rede Estadual de Ensino, as diferenças no que tange as oportunidades, infraestrutura, formação e demais aspectos na escola pública federal investigada e nas escolas particulares são significativas, para não chegar a considerar que são gritantes. Isso chama a atenção para a necessidade de políticas públicas que garantam a possibilidade de equidade na disponibilização e estruturação de recursos nas redes públicas de ensino. As possibilidades e condições de acesso a formação adequada e de qualidade e, por consequência a articulação desse movimento, a um conhecimento tecnológico qualificado e em sintonia com as necessidades dos processos educacionais e pedagógicos no contexto tratado aqui, é que permitiriam uma melhoria do quadro geral. Isso, obviamente, não desconsidera uma ampliação do olhar, levando em conta que as referidas políticas públicas avancem para além disso, no sentido de também abarcar condições de trabalho, de remuneração e outros aspectos relacionados, além do fato de que as escolas particulares não seriam, diretamente, afetadas pelos motivos óbvios: são privadas, não públicas. Por fim, é válido ressaltar que as tecnologias digitais têm sido reconhecidas como mediadoras importantes nos processos de ensino e de aprendizagem percebidas como contributo para a autonomia dos estudantes desde o *Processo de Bolonha* iniciado a partir de legislação publicada em Portugal em 2006 (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março) e apesar de 15 anos após, ainda encontramos muitos fatores dificultadores conforme apontamos em nosso estudo.

REFERÊNCIAS

- Bandeira, A. E. (2011). O conceito de tecnologia sob o olhar do filósofo Álvaro Vieira Pinto. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 15(1), 111-114.
- Barbato, S., Alves, P. P. y Oliveira, V. M. (2020). Narrativas e dialogia em estudos qualitativos sobre a produção de si. *Revista Valore*, 5, 22-36.
- Bianchetti, L. y Magalhães, A. M. (2015). Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 20, 225-249.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiência e investigación narrativa. In: Larrosa, J. (Org.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, p. 11-59.
- Cury, C. R. J. (2020). Educação escolar e pandemia. *Pedagogia em ação*, 13(1), 8-16.
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*, 16(2), 221-236.
- Domingues, C. M. A. S. (2021). Desafios para a realização da campanha de vacinação contra a COVID-19 no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, 37 (1), 1-5.

- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Papirus editora, 2012.
- Lopes, E. C. P. M. y Caprio, M. (2008). As influências do modelo neoliberal na educação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, (5), 1-16.
- Lourenção, L. G. (2020). A Covid-19 e os desafios para o sistema e os profissionais de saúde. *Enfermagem em Foco*, 11(1), 2020.
- Martins, S. P. y Santos, M. J. (2021). A profissão docente durante a pandemia: contribuições de um curso de formação continuada sobre as TDICs na educação. *ForScience*, 9(2), e00943-e00943.
- Mello, R. M. A. V., Santos, M. J. y Souza, V. E. B. (2020). O trabalho docente na Educação Básica de Minas Gerais e suas controvérsias em tempos de pandemia. In.: Silva, T. M. G. & Bernuci, M. P. (Org.). *Olhares Interdisciplinares sobre a pandemia de COVID-19: Abordagens para a promoção da saúde*. 1ed. Maringá: Gráfica e Editora Massoni, 1, 185-209.
- Monteiro, T. L. y Mascia, M. A. A. (2021). Inclusão/exclusão digital nas escolas em tempo de pandemia. *Revista Educação & Tecnologia*, 1(21), 149-163.
- Rhoden, J. L. M. y Zancan, S. (2020) A perspectiva da abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural: possibilidade metodológica na pesquisa em educação. *Educação*, 45, 1-22.
- Ricardo, E. C. (2020). Concepções de tecnologia na formação inicial de professores de física. *Investigações em Ensino de Ciências (online)*, 25, 190-208.
- Rios, M. C. (2011). O gestor escolar e as novas tecnologias. *Revista Eletrônica Educação Em Foco*, Amparo, 4, 1-10.
- Sampaio, M. N. y Leite, L. S. (2018). Alfabetização tecnológica do professor. In: *Alfabetização tecnológica do professor*. Editora Vozes.
- Soares, L. V. y Colares, M. L. I. S. (2020). Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. *Debates em educação*, 12(28), 19-41.
- Souza, E. C. (2006). Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In.: Souza, E. C. y Abrahão, M. H. M. B. (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 135-147.
- Souza, E. P. (2020). Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. *Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas*, 17(30), 110-118.
- Souza, M. N. y Guimarães, L. M. S. (2020). Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: uma análise da desigualdade de acesso à internet na periferia de Curitiba. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6(4), 279-296.
- Vieira Pinto, A. (2005). Capítulo IV: A Tecnologia. In.: Vieira Pinto, A. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 219 – 355.

**EDUCACIÓN NO SEXISTA EN ENSEÑANZA TÉCNICO PROFESIONAL
DETERMINACIÓN DE BRECHAS ENTRE LOS CÓDIGOS DE LA
COMUNIDAD DOCENTE Y POLÍTICAS ESTATALES**

EDUCAÇÃO NÃO SEXISTA NA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL DETERMINAÇÃO DE LACUNAS ENTRE OS CÓDIGOS DA COMUNIDADE DOCENTE E POLÍTICAS DE ESTADO

NON-SEXIST EDUCATION IN TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION DETERMINATION OF GAPS BETWEEN THE CODES OF THE TEACHING COMMUNITY AND STATE POLICIES

Ángela Tamayo Pastén

Huidobro María Gabriela Tutora de Proyecto Postdoctoral

Corporación Educacional Rojas Palavecino/ Neurogest

ORCID: 0000-0002-3425-3706

RESUMEN

En materia de educación no sexista en la enseñanza Técnico Profesional se busca determinar códigos que evidencien las brechas entre los discursos utilizados por la comunidad docente en un del Colegio Industrial de Santiago de Chile en contraste con lo planteado en las directrices estatales en estos temas desde 2018 a la fecha. El marco de referencia se sustenta en la idea expresada por grupos activistas y teóricos que enfatizan la importancia de la epistemología situada y local. Dando lugar a una investigación cualitativa desarrollada a través, de un estudio de caso y teoría fundamentada para la construcción teórica que permita evidenciar brechas a partir de categorías como la complejidad, interseccionalidad, desigualdad cruzada y otras que emergen. Los hallazgos relevan la urgencia de situar la discusión y reflexión de la comunidad educativa en la que el sexismo se revela en la acción docente cuando se analizan los códigos de sus discursos a la luz de cómo éstos inciden en las oportunidades y los proyectos de vida de los estudiantes, porque en este contexto particular la percepción del sexismo está vinculada a dinámicas propias.

Palabras clave: Enseñanza Técnica, Educación No Sexista, Complejidad, Interseccionalidad, Desigualdad Cruzada

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es aportar a la reflexión de la educación no sexista en la enseñanza Técnico Profesional, en adelante TP, como una construcción situada y local. La novedad principal radica en profundizar en los discursos del habla de la comunidad docente y cómo los códigos utilizados en las prácticas y gestión pedagógica, filtrados a través, de categorías extraídas de los discursos del activismo y la teoría que apunta a profundizar en las dinámicas sociales de cada grupo, de acuerdo a sus necesidades y anhelos, visibiliza el sexismo donde no había sido observado.

Cabe señalar que este artículo ha sido elaborado a partir de un proyecto de estudio postdoctoral en la Universidad de Alcalá en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Proyecto que espera contribuir al debate científico en educación en temas de equidad, género, violencia y no sexismo como constructos integrados que funcionan entrelazados y que adquieren significado en la comprensión y apropiación que

tienen las comunidades docentes, por un lado y los estudiantes, por otro, de acuerdo a su contexto y necesidades educativas.

El punto de partida de la investigación se sitúa en el mes de abril de 2022 en el contexto de la consulta nacional para avanzar hacia una educación no sexista, emanada del Ministerio de Educación. Siguiendo los lineamientos entregados por este organismo (MINEDUC, 2022), el equipo directivo de este colegio industrial, ubicado en la región metropolitana en Chile, que recibe a estudiantes chilenos y extranjeros en situación de vulnerabilidad, declarado en su Proyecto Educativo como multicultural, laico, inclusivo y diverso; elaboró una encuesta semiestructurada y una jornada realizada con toda la comunidad de docentes y estudiantes para reflexionar sobre el tema. Para ello se tomaron en cuenta las circulares y documentos guía dispuestos por este ministerio.

Los datos obtenidos y la reflexión de los docentes, incluido el equipo directivo como también los jefes de especialidad, concluyó que el colegio estaba libre de sexismo en el aula, en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y su gestión en el plan común como en las especialidades impartidas del área de electricidad y electromecánica.

Dando lugar al caso de estudio a investigar en un colegio industrial que declara que no hay sexismo, puesto que las y los profesores no tratan “mal” a las mujeres, porque hace más de veinte años que se les recibe y se les exige igual que a los hombres.

Sin embargo, en las respuestas del estudiantado¹¹ hay expresiones y opiniones que requieren un mayor análisis. Los estudiantes plantearon que hay discriminación hacia estudiantes trans y mujeres por su género asociado a su nacionalidad, más oportunidades para los compañeros – hombres - que más hablaban, para los que hablan más alto [dice una estudiante] -los compañeros- se ignora a las mujeres, se llama la atención por el pelo y la forma de vestir [asociado al género] “una señorita no se viste así”, se hacen bromas y gestos burlescos respecto a la orientación sexual, se crítica al estudiantado por sus gustos, porque se pintan las uñas o se maquillan asociando formas de expresión a la falta de competencias técnicas o bien a que no tendrá opciones de conseguir una práctica profesional; crítica que “hace sentir mal”, “humillado” argumenta un estudiante trans- “cuando me llaman a la oficina y me dicen que ocupe el baño de profesores para no tener problemas”, o simplemente ignoran a los compañeros “por ser diferentes”, En taller - me dijo el profesor - “no le diré nada para no tener problemas con usted”, etc.

La lectura y relectura de las respuestas abiertas y opiniones del estudiantado en contraste con los conceptos de complejidad (Morín, 2011) e Interseccionalidad (Colectivo Las Tesis, 2021) evidenció ese sentir planteado en el activismo como “(...) El aislamiento de los sentires y de las experiencias le ha permitido al patriarcado tomarnos por sorpresa, solas y angustiadas. A través de la internalización real de la empatía y sororidad, en vinculación con el colectivo, es que podemos defendernos de las jaulas patriarcales”. (Colectivo Las Tesis, 2019, p.9)

¹¹ En este concepto se hace referencia a todas, todos y todes las, los y les estudiantes sin ahondar en categorizar por género puesto que en la cotidianidad del colegio resulta difícil clasificar performance por género, y el estudio no profundiza en describir y categorizar la orientación sexual de cada estudiante. Muchos prefieren guardar reserva de ello o consideran que no es necesario decir su orientación porque transitan o fluyen constantemente.

Estos conceptos se transformaron en dos categorías planteadas A priori¹², que permiten profundizar en la expresión de este sentir que para este estudio se manifiesta en la opinión del estudiantado cuando señalan “siento que” o “pienso que” respecto del “trato” que reciben en el desarrollo de las clases por parte de sus docentes.

Y que desean expresar porque sienten que no es correcto ni justo, y que es importante decirlo sobre todo cuando sienten que es su derecho. Sentir que los estudiantes sitúan en el momento histórico que vive el país entre el movimiento denominado Mayo Feminista (Zerán, 2018) y el Estallido Social (Mayol, 2019) donde expresan que ya no existe “temor” de decir lo que se piensa y siente sobre todo cuando se es discriminado.

En la consulta realizada a 450 estudiantes en la que 350 manifestaron opiniones cuyos extractos se presentan en el punto anterior, 200 manifestaron que expresaban su opinión esperando ser escuchados.

Para desarrollar el tema se elaboró un marco de referencia que revela la distancia que hay entre quienes se consideran dentro del sistema y con el derecho a tratar a otras y otros como disidencia, elaborando teorías al respecto, y lo que plantea el activismo feminista desde el activismo o desde teóricos que rescatan estas posturas como Haraway (Haraway en Colectivo Las Tesis, 2021) o Segato (2021) al hacer referencia al valor de la construcción local.

Distancia que nutre la discusión y la enriquece sobre todo ante los acontecimientos ocurridos en Chile desde el año 2018 con el movimiento denominado Mayo Feminista (Zerán, 2018) y el Estallido Social (Mayol, 2019), aportando argumentos para sospechar respecto de su incidencia en la comprensión y apropiación que la existencia de leyes, circulares y documentos oficiales en materia de educación no sexista ha generado en las comunidades educativas.

Desde esta perspectiva es necesario atender al planteamiento de grupos activistas que señalan que los discursos y los estudios académicos no son suficientes para la comprensión de la realidad de la violencia de género:

Nosotras no tuvimos una situación de privilegio respecto al acceso a la información. No visamos teoría feminista en las instituciones de educación formal a la que asistimos, pues en el momento y lugar que estudiamos existía un tremendo vacío e invisibilización de estos saberes (...) Buscamos la información, y así como nosotras lo hicimos, creemos que es responsabilidad de cada quien hacerlo. Y tras la instrucción, viene la puesta en práctica, pues de nada sirve leerse unos PDF si después no van a generar una deconstrucción de su masculinidad cisgénero, patriarcal y heteronormada... Estamos hablando de un cambio de paradigma desde el feminismo. Un cambio en el cual la alianza criminal entre patriarcado y capitalismo desaparezca, junto con sus opresivas estructuras. (Colectivo Las tesis, 2021, p. 43).

Y analizar cuan alejados están de políticas estatales y su relación con la gobernanza (Quintero, 2017) y la gestión de la reciprocidad por parte del Estado respecto de las demandas sociales (Mayol, 2019).

¹² Surgen de la información recolectada en el desarrollo del marco teórico y son también llamadas categorías inductivas por oposición a las deductivas que surgen del problema y de la teoría y se plantean antes de organizar y analizar la información (Rodríguez & Gil, 1999).

Lo que acerca al tema de estudio de la educación no sexista en enseñanza TP desde el sentir: como constructo que retrata la perspectiva del activismo en materia de violencia de género en la actualidad a través, de la complejidad expresada por Morin (2011), incorporando en el análisis la multiplicidad como plantea Dubet (2020), y la posmodernidad (Rose, 2020) basados en la comprensión más allá de la “binariedad” de las estructuras y que respeta la historia de las demandas sociales en este tema como base para la puesta en práctica con prospectiva.

Con respecto al objeto de estudio se focaliza en los discursos del habla de la comunidad docente frente a sus prácticas pedagógicas y su gestión en el aula desde una perspectiva no sexista. La muestra está conformada por el universo total de docentes: veinte profesores de los cuales dieciséis son universitarios y representan a las asignaturas del plan general, cuatro son especialistas TP con actualización docente, dos son jefes de especialidad, solo uno con posgrado en docencia; el equipo directivo, por otra parte, está conformado por tres docentes con posgrado y uno sin posgrado. La edad de esta comunidad promedia los cincuenta años.

El Problema y los Objetivos

Considerando lo anterior, es posible plantear el problema alojando la discusión y reflexión en los sentires que expresan desigualdades (Mayol, 2019), desigualdades múltiples (Dubet, 2020) y asociándolos a casos de género (Zerán, 2018) con una mirada interseccional (Colectivo Las Tesis, 2019) en el marco de la educación no sexista y la violencia de género con foco en las oportunidades y la justicia social puesto que (...) Junto a las grandes desigualdades, cualquiera puede focalizarse en una pequeña desigualdad o una subfamilia de desigualdades. Basta con cruzar un atributo de estatus y un criterio de diferencia para revelar una nueva desigualdad. (Dubet, 2020. p.35.)

Esta comprensión, permite definir el sexismo vinculado a la desigualdad y buscar respuestas y datos desde la posición de clase o los accesos considerando la complejidad “(...) Dentro de cada desigualdad, las cosas son aún más complejas (...)” (Dubet, 2020, p.36).

Consistente con este marco teórico y de referencia que incluye el análisis desde abajo (Haraway en Colectivo Las Tesis, 2020) el problema de estudio busca responder a la pregunta de ¿Cómo la apropiación de las comunidades educativas de los códigos de la organización en materia de educación no sexista y violencia de género que se denominan In situ¹³ permiten tomar conciencia acerca de las brechas en la comprensión de los temas de equidad de género en la educación TP?

Al mirar en el campo de estudio de la educación TP a partir del planteamiento de la desigualdad Dubet (2011), el análisis de la importancia de la construcción situada (De Sousa, & Meneses, 2014) junto con (Segato, 2021), y la capacidad de ver desde abajo y desde las periferias (Haraway en Colectivo Las Tesis, 2020) se busca más que retratar, situar la discusión en la necesidad de comprender decodificando y deconstruyendo los

¹³ Son datos obtenidos mediante la aplicación de la técnica de observación que da cuenta más allá de la acción de mirar abarcando una noción más integral de la contemplación de dinámicas y procesos sociales (Flick, 2012).

discursos del habla de la comunidad docente a partir del análisis crítico y situado de sus prácticas pedagógicas y la gestión de éstas cuyo foco es la enseñanza.

El objetivo general es por tanto determinar códigos que evidencien las brechas entre los códigos utilizados por la comunidad docente de un colegio industrial en materia de educación no sexista, violencia de género, equidad e inclusión y lo planteado en las directrices estatales como aporte metodológico en la construcción de políticas públicas y gobernanza (Aguilar, 2020) con sentido de realidad y justicia social (Dubet, 2011).

Para el cumplimiento del objetivo general se busca a través, de los objetivos específicos identificar los códigos utilizados por la comunidad docente en la enseñanza en materia de educación no sexista, violencia de género, equidad de género e inclusión. Y determinar las brechas entre los códigos del colegio en contraposición a las directrices Estatales basando el análisis en la teoría como también en el aporte de diversos grupos activistas.

Lo anterior con el objeto de situar el estudio y posicionarlo en las trayectorias académicas de la educación TP considerando el colegio en una primera instancia y luego extenderlo a las prácticas profesionales en cuanto a la vinculación con la empresa y la consecución de estudios en la educación técnica de nivel superior.

METODOLOGÍA

En consistencia con los objetivos y el contexto de la investigación, ésta se plantea como cualitativa, porque no existe un camino predeterminado y lo que interesa es ahondar en cada dato más que cuantificarlos (Flick, 2012). El diseño se ha estructurado en fases a través, de la aplicación de la metodología de estudio de casos combinada con Teoría Fundamentada.

En una primera fase denominada de entrada se aplica un estudio documental y primera codificación de los datos In situ que permite situar el problema de estudio y definir el caso. La lectura y relectura del acta de las reuniones que el colegio realiza a partir de la estrategia de Comunidades de Aprendizaje Profesional, en adelante CAP (Trisotti, 2017), como también, de los registros de observación de esas reuniones en las que se aborda el tema; aporta datos que permiten definir el problema de estudio y justificar la metodología cualitativa para abordarlo desde la comprensión, por parte de la comunidad respecto de la existencia de sexismo en la práctica y gestión pedagógica en el aula, y la forma en que esa comunidad docente se relaciona en esa temática desde la cotidianidad, reflexión y apropiación.

Actualmente, el mismo trabajo se está desarrollando en organizaciones vinculantes para hacer un análisis desde las trayectorias educativas.

En una segunda fase se toma la decisión de aplicar Teoría Fundamentada para la recolección de datos a través, de dos procedimientos: el ajuste y el funcionamiento (Delgado, 2012). El ajuste, entendido como la generación de categorías conceptuales a partir de los datos y el funcionamiento como la capacidad de las categorías conceptuales para explicar lo investigado.

A medida que avanzan las observaciones y transcripción de relatos es la reflexión de los docentes acerca sus propias prácticas cuan cerca la visualizan de una educación no sexista. Reflexión que pone en cuestionamiento la normatividad heterosexista de la educación (Zerán, 2018) observada en los datos y códigos extraídos de los discursos del

habla de docentes, directivos y jefes de especialidad en la conversación y reflexión cotidiana (Dávila & Maturana, 2021) como también, en reuniones específicas y entrevistas en profundidad en contraste con las categorías de estudio (Ver Figura 1).

Con la información obtenida se busca que los códigos existentes y los datos subsumidos en los códigos den paso a una teoría explicativa y fundamentada para plantear mejoras e innovaciones en el colegio desde un análisis reflexivo acerca de la realidad local y la distancia respecto de las directrices estatales cuyo propósito es aportar a la reflexión de la educación no sexista en la enseñanza Técnico Profesional, en adelante TP, como una construcción situada y local.

El estudio se ha desarrollado, mediante el rol del investigador como observador que recoge los datos de los participantes y aplica técnicas de análisis de registros que buscan construir y deconstruir los discursos del habla de la comunidad docente de acuerdo a los niveles evidenciados la reflexión crítica (Schön, 1992) y su profundización (Van Manen, 1998), en cuanto revelan el estado de comprensión y apropiación de las categorías A priori y emergentes (Ver Figura 1), con el objeto de detectar como brechas los puntos de inflexión que en la actualidad la comunidad docente percibe o no como sexismo (Perrenoud, 2001).

RESULTADOS

En la Figura 1 se muestran los códigos rotulados (Glasser & Strauss en Rodríguez & Gil, 1999) mediante el método de la comparación constante y el muestreo teórico.

Figura 1

Categorías, datos y códigos

CATEGORIAS	DATOS	CODIGO
Complejidad	Comprensión	Teórico
	Apropiación	Teórico
	Reflexión	Teórico
	Mirada sistémica	Teórico
	Justicia Social	Teórico
Interseccionalidad	Género	Teórico
	Clase social	Sustantivo
	País de origen	Sustantivo
	Color de piel	Sustantivo
	Orientación sexual	Teórico
Desigualdad Cruzada	Expectativas educativas	Cod. Abierta
	Proyecto de vida	Cod. Abierta
	Capacidades	Cod. Abierta
	Derechos	Cod. Abierta
	Sentires	Cod. Abierta
Violencia Simbólica	Gestos	In Vivo
	Ejemplos	In Vivo
	Tipología de broma	In Vivo
	Juicio	In Vivo
Comportamiento Paternalista	Mansplaining	In Vivo
	Bandera roja	In Vivo

Nota. Los códigos han sido asignados como rotulo que da cuenta del origen del dato teórico en la investigación Construcción de lineamientos en gobernanza en temas de educación no sexista en enseñanza técnico profesional. Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 1 los datos son asociados a cada categoría y rotulado gracias a al muestreo teórico en la obtención de información según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías que subsume cada categoría respecto de prácticas o gestión que implique sexismo. Lo que requirió ir contrastando las categorías que fueron surgiendo y evidenciándose en el desarrollo del estudio.

A continuación, en la Figura 2, se presenta un esquema que resume los datos y códigos agrupados y rotulados en el paso anterior (Figura 1) que permite analizar las relaciones existentes. En este proceso se asignaron códigos y se agruparon contra las categorías de la investigación. Mediante un proceso sistemático que contiene tres tipos de codificación: (1) abierta, (2) axial y (3) selectiva.

Figura 2

Códigos evidenciados en la investigación para análisis y saturación teórica

MUESTREO TEÓRICO PRODUCCIÓN DE DATO	MÉTODO DE ANÁLISIS COMPARATIVO CONSTANTE (ANÁLISIS INDUCTIVO GENERACIONAL)		
TIPOS DE CÓDIGOS CONCEPTUALES	CÓDIGO SUSTANTIVO Violencia a la mujer País de origen asociado a migrante Clase social Color de piel No hay sexismo porque hay normativa de violencia contra la mujer	CÓDIGO TEÓRICO Comprensión y Apropiación Reflexión y Apropiación Mirada sistémica Justicia Social Género Orientación Sexual Derechos Sentires	CÓDIGO "IN VIVO" Reflexión paternalista Red Flag Gestos violencia simbólica y discriminación Ejemplos sarcásticos asociados al género Bromas con sesgo de género Juicio con sesgo de género Dobles estándares Androcentrismo en la opinión acerca del cuerpo y performance de otra y otre Falta de sororidad
FORMAS DE CODIFICACIÓN	ABIERTA Educación sexista y formación en mecánica asomórfica y electrónica se observa en: accesos, derechos menstruales, embarazo, rol de cuidador o cuidadora, talentos, capacidades, juicios, bromas y banderas rojas, juicios evaluativos, violencia simbólica, hábitos de estudio, paternalismo, doble sentido.	TEÓRICA La incorporación de códigos extraídos del contexto y combinados con la teoría aporta en una nueva construcción de lo que significa educación no sexista y su relación con violencia de género, falta de equidad de género e inclusión asociado a las oportunidades y proyectos de vida	AXIAL La comparación entre categorías y códigos reveló la existencia de sexismo no percibido como sexismo por la comunidad de docentes al contrastar la teoría y las categorías de Complejidad, Interseccionalidad, Desigualdad Cruzada emergiendo dos categorías más que surgieron completamente de la comparación de datos: la violencia simbólica y el comportamiento paternalista.
TIPOS DE TEORÍA EMERGENTE	TEORÍA SUSTANTIVA Valoración de los códigos existentes en el establecimiento Reflexión y co construcción en CAP	TEORÍA FORMAL Incorporación de la temática en los discursos, la gestión y el curriculum SATURACIÓN TEÓRICA	

Nota. La aplicación de Teoría Fundamentada permite visualizar una síntesis de los códigos para definir conductas sexistas en el caso del Colegio Industrial de la Región Metropolitana en Chile. Elaboración propia.

La codificación selectiva permitió hacer la relación conceptual y teórica entre códigos, en aquellos datos que conformaban códigos y categorías que se acercaban a las directrices estatales, y que también se alejaban de éstas dando cuenta de “aquello que es sexista pero que no se interpreta como tal porque no hay presencia en las directrices estatales” y/o en los discursos del habla de la comunidad docente.

Finalmente, se aprecia que es posible proponer teoría acerca de la educación no sexista en la enseñanza TP, principalmente, porque provee categorías de análisis y también códigos para visualizar brechas que alejan la reflexión y apropiación de la comunidad docente de la comprensión de la educación no sexista en la complejidad de un colegio multicultural, vulnerable y diverso. Y por otra parte, para atender la relación con el estudiantado y la presencia de sexismo en el sentir de la desigualdad múltiple que vive alojada en el trato y/o comentario en que el género está explicitado o subsumido y atenta en contra de los accesos u oportunidades. Aun cuando, la comunidad docente haya hecho un análisis de las directrices estatales y se conozcan las leyes como también circulares.

CONSIDERACIONES FINALES

Con relación al primer objetivo específico que es identificar los códigos utilizados por la comunidad docente en materia de educación no sexista, violencia de género, equidad de género e inclusión, se puede afirmar que la metodología aporta teoría emergente y sustantiva al estudio de la educación no sexista en el contexto TP desde la práctica pedagógica y su gestión en la relación docente y estudiante a partir de los discursos del habla de la comunidad docente y cuanta distancia existe en el nivel de comprensión y apropiación del tema y las directrices estatales. Teoría emergente en cuanto a la visibilización de la importancia las desigualdades múltiples presentes en los discursos docentes que no estaba asociada a un discurso sexista y que deja en evidencia la importancia de cubrir la deuda de la investigación científica en educación en esta área.

Específicamente en lo que dice relación con aquellos discursos en los que se aloja el sexismo y cómo éste se construye a partir de un entramado de creencias, sesgos y juicios que no son percibidos por la comunidad docente como sexistas, pero que se siente como discriminatoria por parte del estudiantado, y que a la luz de las categorías estudiadas confluye siempre al género y la orientación sexual. Aportando teoría sustantiva en cuanto es situada y permite construir desde los relatos mismos y la reflexión docente.

Siendo un hallazgo importante el demostrar que las brechas existen, porque los códigos no se analizan combinados. Los resultados muestran que a través, de una comprensión sistémica queda en evidencia la importancia de, por ejemplo, que atribuir una conducta de una estudiante a su color de piel y nacionalidad es también sexista si el trasfondo es su comportamiento sexual, aun cuando, no se haga referencia directa a ello. Por consiguiente, situar la reflexión en el discurso permite la co construcción con los docentes en un proceso de constante reflexión profesional que requiere tiempo.

Respecto del segundo objetivo específico que es determinar las brechas entre los códigos del colegio y las directrices estatales. Ésta se hace visible cuando se considera el sentir del estudiantado en la visibilización de la desigualdad múltiple que vive alojada en el trato y/o comentario en que el género está explicitado, pero también en aquellos casos en que está subsumido y atenta en contra de los accesos u oportunidades. Siendo estas últimas las principales motivaciones del estudiantado para denunciar.

Esta integración permite proponer teoría acerca de la educación no sexista en la enseñanza TP, principalmente, porque provee categorías de análisis filtradas desde la teoría académica y el activismo otorgando sentido de realidad al discurso sobre el que es posible reflexionar en comunidad para la comprensión y apropiación, puesto que da paso a la apropiación producto de una reflexión que da cuenta de los problemas y situaciones que enfrentan los docentes en el ejercicio y gestión de su práctica pedagógica y los sitúa emocionalmente en el tema.

REFERENCIAS

- Aguilar, L (2020). Democracia, gobernabilidad y gobernanza. (Instituto Nacional Electoral 25). Ine.mex
- Colectivo Las Tesis. (2019). *Quemar el miedo. Un manifiesto*. Planeta.
- Colectivo Las Tesis. (2020). *Antología feminista*. Debate

- Dávila, X. y Maturana, H. (2021). *La revolución reflexiva*. Una invitación a crear un futuro de colaboración. Paidós.
- De Sousa, B. & Meneses, P. (2014). *Epistemologías del sur*. Perspectivas. Akal.
- Delgado, C. (2012). *La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas*. Bloomington: Author House.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo Veintiuno.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo Veintiuno.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Mayol, A. (2019). *Big Bang. Estallido social*. Catalonia.
- MINEDUC (2022, 6 de septiembre). ¿Qué significa avanzar hacia una educación no sexista? De Ministerio de Educación. Comunidad. Ministerio de Educación de Chile. Instagram. www.gob.cl/chileavanzando
- Morin, E. (2011). *Lecciones de un siglo de vida*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Quintero, C. (2017). Gobernanza y teoría de las organizaciones. (Perfiles Latinoamericanos, 25(50) 2017 pp. 39-57) doi: 10.18504/pl2550-003-2017
- Rodríguez, G. Gil, J. García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación*. Pólvora.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Segato, R. (2021). *Contrapedagogías de la Crueldad*. Prometeo.
- Trisotti, A. (2017). Mejora e innovación escolar mediante la práctica reflexiva [tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Repositorio Institucional UAH.
<http://escuela-doctorado.uah.es/tesis/tesis.asp>
- Van Manen, M (1998). *La relación entre la reflexión y la acción, en el tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Zerán, F (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Kindle.

OBESIDAD Y VIOLENCIA EN UNA ZONA ESCOLAR DE LA CIUDAD DE MEXICO

OBESITY AND SCHOOL VIOLENCE IN AN AREA OF MEXICO CITY

Frinne Ramírez Colmenares

Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México

ORCID: 0000-0002-0424-215X

RESUMEN

La presente ponencia tiene la finalidad de que a partir del marco teórico general de la violencia escolar, se aborde lo que sucede en las relaciones interpersonales dentro de las escuelas de una zona escolar, con algunos estudiantes de Educación Secundaria en la Ciudad de México que presentan obesidad; en este trabajo, se resaltan cuatro narrativas donde estos adolescentes demuestran cómo han quedado marcados física y emocionalmente, y el hecho de cómo esta problemática resulta común en los ambientes educativos; sus intervenciones e interpretaciones de la realidad, nos inspiran a reflexionar acerca de las representaciones sociales del origen de su situación de obesidad, hábitos y cultura alimentaria, relaciones familiares, interacciones con sus pares en la escuela y finalmente sus sentimientos y la forma en que se ve afectada su área afectiva y cognitiva por la violencia escolar que han recibido, a lo largo de su proceso educativo escolar, y que viene en muchos casos, desde la educación preescolar hasta la escuela secundaria. Por otra parte, los adolescentes pasan entre 7 y 8 horas en los planteles educativos, por lo que estas instituciones deben asumir su responsabilidad sobre la alimentación sana para los estudiantes y su cuidado socioemocional

Palabras clave: Índice de masa corporal (IMC), Obesidad, Violencia Escolar

INTRODUCCIÓN

Ha llamado la atención un fenómeno que se ha presentado y acrecentado en esta última década, en diversas escuelas públicas de educación básica en la Ciudad de México: la violencia entre estudiantes en general y en específico la atribuida al exceso de peso corporal, al presentar obesidad el escolar. Por medio del análisis socio-crítico, me abocaré al subsistema de Educación Secundaria y en específico a las escuelas ubicadas en una zona escolar del centro de la ciudad, en donde han ingresado algunos jóvenes que han vivido situaciones que han conmovido a las comunidades educativas en diversos momentos.

A estas escuelas acuden estudiantes que provienen de colonias como Tacubaya, Peralvillo, Morelos, Doctores, Guerrero, Ecatepec, Centro Histórico y en donde la violencia es un proceso “normalizado, por los alumnos y sus familias visualizando esta temática solo cuando alguno de estos jóvenes, es severamente afectado física y emocionalmente, con lesiones que muchas veces necesitan más de 15 días para sanar y que en algunos casos, dejan secuelas físicas y por ende emocionales en los escolares. Los insultos, las burlas, los golpes y empujones son el cotidiano en las relaciones interpersonales de estos adolescentes, sin que muchas veces la escuela y la familia de importancia a estas acciones cuando se presentan, pues forman parte del vivir cotidiano.

Estas formas de violencia han recaído en gran medida en los adolescentes con obesidad. Curiosamente se ha presentado esta situación, cuando se ha acrecentado la obesidad infantil en nuestro país. Pareciera ser que la misma sociedad rechaza, lo que genera desde el punto de vista económico, político y social, a través de la promoción de alimentos que tienen contenidos dañinos para la salud y que son permitidos, promovidos y gestionados para fortalecer la parte económica de un país como el nuestro, que está inserto en un marco económico internacional.

Sin menospreciar estas manifestaciones de violencia escolar, es necesario contextualizar la misma en la vida de los individuos, pues ésta es común en sociedades como la nuestra, en donde prevalece una gran brecha socioeconómica entre los diversos grupos de población, y que hace eclosión en la escuela y en la familia.

Es en este punto, en donde la violencia escolar entre estudiantes toma un lugar preponderante en sus relaciones interpersonales, y al mismo tiempo flagelante, formando parte del contexto sociocultural de la escuela, surge el fenómeno del ataque a la individualidad y características físicas y emocionales de los alumnos que presentan obesidad.

La violencia de manera general tiene su origen en la agresión que se manifiesta en su máxima expresión y con el fin de dañar a los demás sin importar su individualidad y su condición humana.

Indudablemente dentro del código genético, los procesos de ontogenia y filogenia de los que no podemos escapar los seres humanos nos indican su aportación a las reacciones que podemos tener como individuos, frente a determinados eventos, en donde nos podamos sentir amenazados o vulnerados, sin embargo, esto difiere mucho del actuar de manera dolosa violentando al otro, dañando su dignidad como ser humano.

Dentro de la violencia que se genera en los planteles educativos a los que nos referimos, un factor determinante es la actitud del docente, que en ocasiones genera violencia hacia sus alumnos, por medio del escaso acercamiento, su falta de interés por el seguimiento académico, ausencia en los grupos por situaciones personales o laborales y en general en muchos casos la carencia de planeación pedagógica que provoca lagunas en el tiempo efectivo de clases y omisiones dentro del espacio escolar, que desafortunadamente se destinan a fomentar las relaciones violentas entre los estudiantes.

Muchos de estos escenarios tienen vinculación con la deficiente organización de los centros educativos, directivos y docentes que ignoran, minimizan o promueven los conflictos, sufriendo de manera especial los niños con alguna característica física diferente entre las que se destaca la obesidad.

En un país como México, en donde la prevalencia de la obesidad de acuerdo a la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018, es de 74.1 % en la población adulta y el 38.2% de la población infantil presenta sobrepeso y obesidad, se habla de un alto porcentaje de este problema de salud pública, que invita a generar acciones robustas, consistentes en una política pública que inserte una cruzada de sensibilización que proteja la salud física y emocional de los niños y adolescentes y sobre todo que haga cumplir la norma en lo referente al tipo de alimentos que se deben proporcionar a los alumnos en los establecimientos de consumo de los centros educativos básicos.

Los etólogos al estudiar a las hormigas perciben que si, en una colonia de ejemplares rojos, se presenta una hormiga negra, esta última es atacada a muerte y viceversa, por ser diferente y despedir otro olor dependiente de un hormiguero distinto. Aunque la reflexión

que hago es muy burda, en el caso de los niños con obesidad sucede lo mismo, su gran diferencia en el índice de masa corporal es enorme, frente a los demás estudiantes que manejan estructuras corporales consideradas como “normales” López-Riquelme, Germán Octavio, & Ramón, Fidel. (2010).

Un joven con obesidad mórbida es un individuo que difiere del grupo social por sus características físicas y emocionales y es susceptible de ser violentado por los que le rodean, ya sea por sus pares o no, tanto en la escuela como en su familia o en su contexto social.

El World Obesity Atlas publicó en el año 2022, que mil millones de personas vivirán con obesidad para el año 2030¹⁴, de acuerdo a la lógica de las narraciones biográficas de adolescentes con obesidad que se presentan en este trabajo, la pregunta es, ¿tendríamos que vivir en una sociedad como la actual en donde la obesidad y la violencia escolar van en gran crecimiento? la respuesta es que, si no tomamos las medidas correspondientes, afrontaremos las consecuencias de no haber prevenido la situación.

La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT 2018), nos indica que en México, del total de adultos de 20 años y más, el 39.1% tienen sobrepeso y 36.1% obesidad es decir el 75.2%, mientras que en el caso de los niños de 0 a 4 años el 22.2% y se tiene riesgo de sobrepeso y de los de 5 y 11 años el 35.6%. El número total de adolescentes con obesidad para el año 2018-19 fue de 3,341,261, cifra que va creciendo día con día.

En el caso de México, las principales causas de muerte en 2019 fueron las enfermedades del corazón, diabetes y tumores malignos, padecimientos asociados con el sobrepeso y obesidad.

METODOLOGÍA

El método utilizado fue el análisis biográfico narrativo, a través de documentar cuatro experiencias de vida, que conjuntan acontecimientos que se enmarcan en el contexto social de cada individuo, como una experiencia que da voz a cuatro adolescentes participantes en este estudio.

El trabajo se desarrolló a través de entrevistas libres que partieron de la pregunta: ¿Cómo ha sido tu vida como persona con gordita?, las conversaciones se grabaron y se transcribieron en este trabajo. Se hace la aclaración que se utilizó la palabra “gordita”, con la pretensión de no marcar el término obesidad, en los jóvenes participantes, ya que el vocablo es muy usado para violentarlos.

A continuación, se presentan los cuatro casos de adolescentes con un peso mayor a 100 kilogramos de los cuales una es mujer y tres son varones.

Relato 1.- Edad 14 años, varón [... siempre fui gordito, actualmente peso 120 kg y mido 163, voy en tercer año de secundaria, dice mi mamá que nací casi de 4 kg, soy el único de mi salón que está más gordito, aunque hay otros, pero creo que no pesan tanto; no me gusta cómo me queda mi ropa, me apena ponerme el uniforme de educación física y en general la ropa escolar. En mi casa mi mamá y mi papá son muy delgados; mi mamá es enfermera y mi papá mecánico, él toma mucho, yo siempre lo he recordado tomado, desde que soy muy chico; no es violento ni pesado con mi mamá ni conmigo, solo se ríe y hace muchas bromas; mi mamá deja hecha la comida un día antes, para que yo la caliente y la

¹⁴ <https://www.worldobesity.org/resources/resource-library/world-obesity-atlas-2022>

coma al llegar de la escuela, y si no puede hacerla me deja el dinero para que yo me compre una pizza o lo que yo quiera comer, como unos tacos de carnitas que venden en la esquina de mi casa; siempre llevo lunch a la escuela, pero también dinero para comprar alguna fritura y un refresco que siempre se me antoja, pues de esta forma comparto con mis amigos, bueno los pocos que tengo, que son dos. Ahora estoy en tercero de secundaria pero durante toda la primaria y hasta la fecha me han puesto apodos, como “el cerdo, el ballenato, el porki, el gordo, el bola cebo, el chichonal , el c... gorda, el sebos” y ya no recuerdo cuantos, pues me da mucho coraje, pero me lo aguanto, porque mi mamá me dice que no me meta en problemas, pues no me van a dar mi certificado si tengo problemas; pues en primero de secundaria me tuvo que cambiar de escuela, porque una niña y sus amigos me empezaron a molestar por gordo y me decían que parecía yo una bola de masa, que ahora si me iban a hacer un levantón por cerdo, que c... a mi madre, yo les dije que no me dijeran así y le avisé a mi tutor de grupo, al otro día de que lo hice, me agarraron al salir del baño y la niña me dijo, ”vamos a ver si el c... lo tienes tan grande como la panza c... y entre todos me metieron a donde tienen el material del laboratorio de biología, cerraron la puerta del salón, me pegaron puras patadas y empujones, me pusieron cinta canela en la boca y en las manos, me empinaron , me bajaron el pantalón y me metieron por el c... la punta del palo de una escoba, yo sentía que me moría, por más que gritaba, nadie de la escuela escuchó, me dejaron tirado sangrando y yo buscaba como despegarme la cinta canela; estaba sangrando y no podía respirar; los que me hicieron eso, se fueron corriendo, pasaron como 10 minutos cuando la maestra de laboratorio me encontró, me ayudó y llamó a la Directora, a los niños solo los suspendieron unos días y yo me tuve que cambiar a esta nueva escuela, ahora cuando me molestan y me agreden mejor no digo nada, pues me puede pasar lo de la otra escuela...]

Relato 2.- Edad 12 años, varón [...Peso 130 kilos y mido 1.58 mts, como de todo, me gustan mucho las chatarras como las chips y los totis, las sabritas¹⁵, subí mucho de peso en quinto año, pues me gusta comer muchos dulces en especial los chocolates; en la mañana mi mamá me hace un licuado con dos huevos crudos para tener mejor energía y me traigo a la escuela un sándwich de jamón, mi yogurt y mi refresco, pero siempre me compro mi chatarra en el establecimiento de consumo como son papitas, totis y takis¹⁶, yo no tomo agua, tomo mi refresco, estudio el primero de secundaria y desde que empecé a engordar, me empezaron a molestar mis compañeros de la primaria, poniéndome apodos como el gordo, la bomba, la ballena, la chuleta, ahora en la secundaria me hacen trompetillas¹⁷ cuando me levanto de la silla , se ríen de mi en la clase de educación física, pues yo no puedo hacer todos los ejercicios, porque de plano no soy elástico; me llevaron al doctor para ver si me daba un tratamiento, pero no ha funcionado. Mi mamá es como yo y mi papá es delgado, pero siempre nos dice que estamos muy gordos y que debemos bajar de peso, porque nos dejará de querer, mi mamá no dice nada, pero a mí me da mucha tristeza. El otro día el maestro de Educación Física me dijo frente de mis compañeros “ya pareces pelota, te vamos a patear para jugar futbol; me sentí mal pero nunca se los dije a mis padres. Una compañera me invitó a su cumpleaños y no sabía que ropa ponerme, pues la mía está muy vieja y parece de señor, los modelos normales no me quedan; con las bermudas cortas, las piernas se me ven muy gordas y el otro día en la calle uno de mis vecinos que iba con sus primos desde un coche me gritó: ” cuánto cuesta el kilo de pierna de puerco”, esto me dio mucha pena, me fui rápido a mi casa, me puse la pijama y ya no quise salir; estoy cansado de estar gordo pues mis compañeros se burlan de mí, sería feliz

¹⁵ Marcas de frituras empaquetadas en México

¹⁶ Otras marcas de frituras en México

¹⁷ Ruidos bucales

si nadie se refiriera a mi cuerpo. Mi mamá me dice que daré el estirón y creceré, yo no estoy muy seguro de eso, porque creo que mientras más crezco, más engordo...]

Relato 3.- Edad 15 años, mujer [...peso 110 kg y mido 1.50 mts y, Mi mamá tiene un puesto de tacos y yo le ayudo a venderlos. Me quise pasar a esta escuela porque estoy gorda y en cada escuela a la que he ido, me han puesto apodos. Por más que me digan que coma verduras no me gustan, solo me gusta comer el guisado con arroz y frijoles. En la escuela me llevo a comer hasta 6 tacos de guisado en el receso, más mi refresco y mi Arizona¹⁸. El otro día un grupo de compañeras se acercó y de manera burlona me dijo: “tú nunca serás una Barbie, solo podrás aspirar a rodar como pelota por las calles, ¡salte de aquí!, gorda pestilente, hueles a sudor gordo”, yo me puse a llorar. Cuando me preguntó el prefecto¹⁹, por qué lloraba, no contesté nada, pues me da miedo de que me hagan más cosas. Me llamó la atención que un chico de los guapos en una época se me acercó, como si quisiera ser mi amigo y al final me di cuenta que era para que le ayudara a pasar Matemáticas, pues lo escuche diciendo a otros compañeros” ustedes creen que esa pi... marrana me va gustar, solo la uso para pasar Matemáticas, si no soy p...”, me sentí muy triste y le dejé de hablar, ahí fue la primera vez que me empecé a hacer pequeñas cortaditas con una navaja en mis brazos y mis piernas y me sentí bien...]

Relato 4.- Edad 15 años, varón de 130 kilos estatura 1.60mts [...me comencé a poner gordo cuando mi papá entró al reclusorio y mi mamá se fue con otro señor. Me quedé con mi abuelita, esto fue a los 8 años. Mi tío se metía a mi recámara y primero me tocaba mis partes privadas, después me penetró, esto sucedió de hasta los 12 años, y después ya me dejó de hacer eso. Al entrar a primero de secundaria me hicieron el “cerillazo” con el pretexto de que estaba “bien cerdo”, y entonces me tomaron entre cuatro compañeros para detenerme de brazos y piernas, mientras todo el grupo pasaba sobre mi frente de punta a talón su pie; cuando los profesores se dieron cuenta yo estaba sin sentido y me llevaron al hospital. Tuve un derrame cerebral y por eso tengo problemas para hablar y escribir con la mano izquierda, pues yo soy zurdo. Me cambiaron a esta escuela, aquí me siguen poniendo muchos apodos, pero no me pegan. Yo no pienso que coma mucho, pero mi abuela usa mucha grasa; en la escuela me compro mis frituras y dos Arizona, y cuando las tomo me siento feliz. En casa la comida es normal, comemos mucha carne pues mi abuelo es carnicero; mis abuelos no se preocupan pues dicen que al final me dará diabetes como a todos los de mi familia. Yo sigo conviviendo con mi tío, pues no me queda de otra. Él ya no me ha vuelto a tocar, incluso se juntó con una señora y tiene un hijo...]

RESULTADOS

Los relatos anteriores hacen ver una gran violencia hacia estos estudiantes con obesidad, no solo generada en la escuela secundaria, sino que viene desde su infancia, de contextos familiares y sociales, desde que se manifestaron y se comprendieron como personas “gordas”; Gracia Arnaiz, Mabel. (2011) menciona un estudio de Lerner y Gellet, que afirma que los estereotipos sobre la gente obesa de acuerdo a su investigación, se adquieren a partir de los cinco años y se consolidan a los diez. Agregado a esto, los autores, hablan sobre las creencias alrededor de los niños gordos, concebidos como

¹⁸ Bebida con exceso de azúcar de diversos sabores.

¹⁹ Docente encargado de la disciplina de los estudiantes

perezosos, sucios, feos, mentirosos, tontos, lentos, torpes, como si se pensara que ellos tienen que ser así por ser obesos.

Por lo general se piensa que los niños y adolescentes con obesidad se lo buscan por su manera insana y abundante de comer, pero no se analiza el contexto económico, social y político que se teje alrededor de los mismos y mucho menos se piensa en las condiciones familiares y psicológicas que confrontan.

México ocupa desde el año 2011 el primer lugar en obesidad infantil, poniendo en riesgo a los niños de sufrir a temprana edad, enfermedades crónico-degenerativas como la diabetes, hipertensión arterial, enfermedades cardíacas, y en algunos casos artritis reumatoide, no dejando atrás la hipercolesterolemia. Actualmente vuelve a ser Estados Unidos el primer sitio en esta pandemia en adultos y nosotros el primer lugar en niños y adolescentes, situación que no es nada reconfortante.

De acuerdo con UNICEF, 1 de cada 20 niños y menores de 5 años y uno de cada 3 entre 6 y 19 años a nivel mundial presentan sobrepeso u obesidad; en México 1 de cada 4 niños presenta sobrepeso u obesidad, siendo las causas el consumo de alimentos altamente procesados con altos niveles de azúcar y grasas trans. En la zona escolar multicentrada de educación secundaria 1 de cada 3 estudiantes entre 12 y 17 años tiene sobrepeso u obesidad.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien es cierto la obesidad infantil no es un problema de carácter alimentario solamente, porque tienen que ver factores económicos, políticos, sociales, familiares y por lo tanto la escuela no es la única responsable en la solución de este, pero si una gran colaboradora, teniendo una gran importancia en la promoción, contención o erradicación del sobrepeso y la obesidad. En nuestro país se cuenta con el Acuerdo Nacional para la Salud alimentaria que se dio a conocer en el año de 2010, la Norma Oficial Mexicana NOM-174-SSA1-1998 para el manejo integral de la obesidad, la Norma oficial mexicana nom-043-ssa2-2012, servicios básicos de salud. promoción y educación para la salud en materia alimentaria, criterios para brindar orientación entre otras normativas. Una excelente noticia es que el 18 de febrero de 2022, la Cámara de Diputados, votó por la prohibición de alimentos chatarra en los planteles educativos. Sin embargo, al momento de observar la realidad, las normas difieren con lo que observamos en los escenarios educativos.

En nuestro país, cada día se reducen más las posibilidades de combinar la actividad física de los niños y adolescentes, que se pudiera tener dentro de los centros educativos, pues se han reducido las horas de educación física en la currícula a 2 por semana. Los niños que asisten a las secundarias públicas no cuentan con los recursos para tener actividades extraclase, en donde puedan ejercitarse para llevar una vida más saludable y equilibrada pudiendo contribuir a una mejor calidad de vida.

En este sentido se sugiere que las cargas curriculares de actividad física pudieran ser más equilibradas dentro del mapa curricular de los niveles de Educación Secundaria.

Por cuestiones de inseguridad social, no es sencillo para un adolescente practicar en la actualidad ejercicios de deportivos en la calle.

Muchos de los Directores de escuelas secundarias, a pesar de que ya existen normativas que regulan la venta de alimentos en los planteles, continúan permitiendo la venta de

productos dañinos para la salud con alto contenido de azúcares, edulcorantes, sodio, químicos diversos, grasas trans, pues son los más baratos de obtener y de que se logran ganancias mayores, que en muchas ocasiones no van directamente a las mejoras de las escuelas.

Los llamados establecimientos de consumo deben de tener mayor control estatal, pues se tiende en la práctica, a violar las normas existentes y como no se presentan sanciones por la infracción a las mismas, la situación se convierte en un círculo vicioso que afecta a los estudiantes de educación básica y finalmente a la sociedad en general.

Este afán de lucro de parte de estos Directivos complica la situación de ingesta de calorías de los estudiantes de la escuela, pues no se regula adecuadamente y de constituir una parte educativa como debiera ser, se convierte en un factor que contribuye a la obesidad de los niños y adolescentes.

La obesidad en los jóvenes afecta en gran manera su físico, provocando enfermedades crónico-degenerativas a temprana edad que disminuirán su calidad de vida, pero la parte emocional de no poder desarrollarse como sus iguales que les rodean, es de gran preocupación, pues deja secuelas en su dignidad.

Después de eventos como los narrados por los jóvenes en este trabajo, no será sencillo seguir para ellos su vida “normal”, aún si logran con el tiempo perder peso y será urgente un apoyo socioemocional para la superación de esta situación

No cabe duda que desde los planteles educativos tenemos que proponer nuevas estrategias de gestión al respecto de este tema, buscando que se defina una política pública específica sobre los alimentos en los establecimientos de consumo escolar en educación básica en México concatenada con el ejercicio físico que impacte a las escuelas de en nuestro país, conteniendo los mecanismos para que las normativas existentes al respecto, sean cumplidas por la comunidad educativa y además se integren elementos de control jurídico que mejoren esta problemática, poniendo en primer lugar la salud física y socioemocional de los estudiantes afectados.

REFERENCIAS

- Abdalá A., Loreto (1994) *Diversas Formas de Maltrato*. Interamericana
- Chávez M.A. (2013) *Hijos gordos. Una visión familiar, psicológica y nutricional*. Grijalbo
- Encuesta Nacional de Salud y Nutrición, (2018) <https://ensanut.insp.mx/>
- Gracia Arnaiz, Mabel. (2011). La obesidad como enfermedad, la obesidad como problema social: Reflexiones sobre programas para combatir la obesidad. *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 54(3), 20-28. Recuperado en 29 de septiembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0026-17422011000300004&lng=es&tlng=es.
- Imberti J.,Cardoso, N.,Chemen S., Correa J., Guebel,g Hernández, C(2001) *Violencia y Escuela*. Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires
- López-Riquelme, Germán Octavio, & Ramón, Fidel. (2010). El mundo feliz de las hormigas. *TIP. Revista especializada en ciencias químico-biológicas*, 13(1), 35-

48. Recuperado en 29 de septiembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-888X2010000100004&lng=es&tlng=es.

Maslow A. La personalidad creadora, (2008) Editorial Kairós. Novena edición. Barcelona

Padilla Díaz, Dancy Eliana y Puerta Polo, Juliana Vanessa Terapia cognitiva - conductual (TCC) como tratamiento para la depresión: una revisión del estado del arte. Duazary. 2011;8(2):251-257.[fecha de Consulta 29 de Septiembre de 2022]. ISSN: 1794-5992. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512156315016>

Norma Oficial Mexicana NOM-174-SSA1-1998 Para el manejo integral de la obesidad

Melero M. J.(1996) Conflictividad y Violencia em los Centros Escolares. Siglo XXI.

Programa Contra la Violencia Eduquemos para la Paz,por ti, por mi, por todos(2004), SEP.

w.Joobson,D y T,J,R(1999) Cómo reudir las violências em las escuelas. Paidós educativa. Buenos Aires

World Obesity Atlas. <https://www.worldobesity.org/resources/resource-library/world-obesity-atlas-2022>

EDUCACIÓN SUPERIOR E INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

Coordinadora Diana Flores Noya

Ese eje temático hace referencia a los estudios que analizan los fenómenos educativos de la educación superior. Las investigaciones pueden relacionarse con temáticas de la: enseñanza en la educación superior, aprendizaje significativo, evaluación de los aprendizajes, evaluación docente, formación inicial, innovación o calidad. Además, de relacionarse con el movimiento actual de internacionalización de la educación superior con intercambios presenciales o virtuales y desarrollo de grupos de investigación conjuntos internacionales.

**GESTIÓN DE REVISTAS Y PROCESOS EDITORIALES PARA LA CALIDAD
CIENTÍFICA**

**GESTÃO DE PERIÓDICOS E PROCESSOS EDITORIAIS PARA UMA
QUALIDADE CIENTÍFICA**

**JORNAL MANAGEMENT AND EDITORIAL PROCESSES FOR SCIENTIFIC
QUALITY**

José Anderson Santos Cruz

Programa de Educação Continuada em Economia e Gestão de Empresas
(PECEGE/ESALQ/USP)

Editora Ibero-Americana de Educação

ORCID: 0000-0001-5223-8078

Alexander Vinicius Leite da Silva

Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO)

Editora Ibero-Americana de Educação

ORCID: 0000-0002-4672-8799

Julio Cesar Tomasi Cruz

Faculdade de Tecnologia de Praia Grande (FATEC)

Editora Ibero-Americana de Educação

ORCID: 0000-0001-8775-8727

RESUMO

Descrevemos aqui o cenário da internacionalização da publicação científica nacional em Educação, frente à indução de processos de avaliação que têm impacto direto nos programas de pós-graduação e na pontuação dos professores. Desse modo, o texto discorre sobre as tramas teóricas que permitem pensar a Gestão Editorial como estratégia para que haja qualidade nos processos de editoração, e os procedimentos para a elaboração, divulgação e avaliação de um periódico científico – fluxos editoriais: recebimento, preparação e publicização de conteúdos para o fortalecimento da comunicação científica. Utilizamos a pesquisa descritiva e qualitativa para que os arranjos da discussão possam incentivar aos editores e autores a conhecer o processo que ocorre nos bastidores dos periódicos. A pesquisa reforça que os processos de gestão contribuem e, é aplicável como alternativa para formular qualificadoras do processo editorial, desde que suas estratégias possam ser indicadas como indicadores de melhoria para as revistas científicas brasileiras de Educação.

Palavras-chave: Gestão Editorial. Processos. Equipe Editorial. Periódicos em Educação.

INTRODUÇÃO

Os periódicos científicos desempenham papel relevante para a disseminação de informações, de conhecimentos e descobertas, por parte dos pesquisadores. É notável que, hoje, o ambiente no qual se desenvolve a atividade editorial é altamente concorrencial. A Ciência produz novos conhecimentos e isso cria, além de um grande acúmulo de novas informações, a necessidade de se ter um amplo domínio sobre o gerenciamento desses dados.

Sem dúvida, a sociedade contemporânea se caracteriza pela diversidade em vários contextos, tais como social, cultural e econômico. Devido à globalização e ao surgimento e consolidação da internet, a disseminação científica foi ampliada, ocupando um espaço importante para a veiculação de informações, saberes, descobertas e para a promoção de diálogos entre pesquisadores. Essas questões incentivam os Editores a alavancar os processos de internacionalização e de visibilidade de seus periódicos.

Debruçar sobre a gestão de periódicos se torna importante, principalmente, por conta do valor que essa atividade tem nos sistemas nacionais e internacionais de avaliação de segmentos. Isso acontece porque os periódicos se tornaram, além de uma forma de comunicar e divulgar o trabalho científico, um meio de avaliação da produção docente.

Essa circulação de informação e conhecimento, ao utilizar os periódicos eletrônicos, necessita de uma medição e acompanhamento através de métodos quantitativos, de modo a avaliar o fluxo da informação, da comunicação e do conhecimento. Nesse sentido, observamos que uma das estratégias é a promoção da gestão técnica e científica para que, desse modo, os periódicos possam alcançar melhorias em seus processos editoriais. A matéria prima dos periódicos é o conhecimento e a divulgação da comunicação científica é essencial para que cada vez mais pessoas tenham acesso à informação. Para isso, o preparo do Editor e da Equipe Editorial é essencial em tempos de Altimetria, Cientometria, Infometria, Bibliometria e indexações (Santos Cruz & Leite da Silva, no prelo).

Para atender a esses e demais fatores, que implicam diretamente na qualificação do periódico, a gestão editorial, de forma técnica e estratégica, é primordial para que se possa manter a qualidade, os processos e uma equipe editorial com eficiência, habilidades e competências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

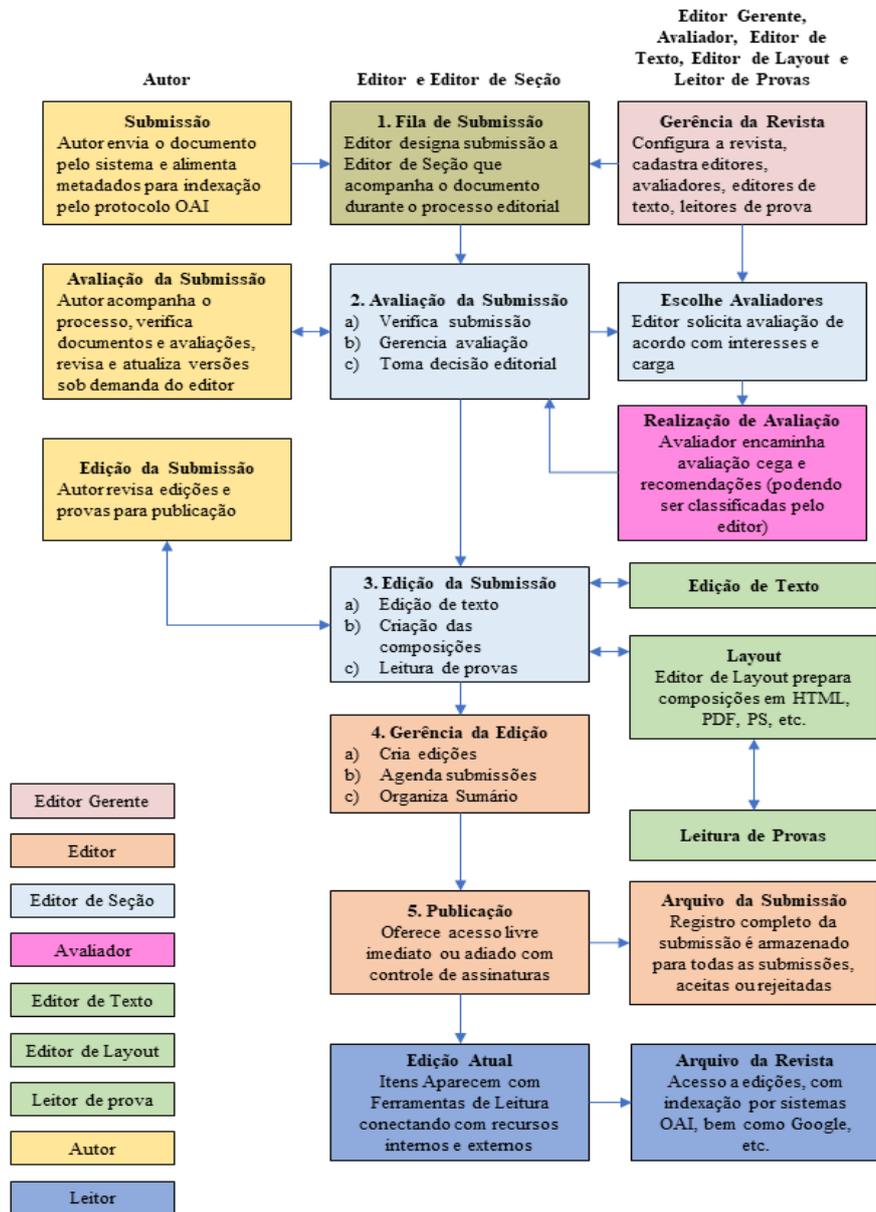
Com esse olhar, a promoção da qualidade e visibilidade, além das demandas que surgem, como a exigência de indexações em bases de dados, mapeamento dos metadados etc., em vista da transformação nos processos de comunicação e divulgação científica, devida, principalmente, ao impacto causado pelo avanço das tecnologias digitais, os periódicos se tornaram “a forma preferida de divulgação de informação científica quando comparados com outros trabalhos acadêmicos. São associados a uma validação identificada por um conselho editorial” (Bégault, 2009, p. 94).

Nessa evolução, ciências e TIC trabalham em conjunto, sendo que a Ciência produz informação e conhecimento, enquanto TIC promovem a circulação dos conteúdos científicos para que se possa divulgar a Ciência, pois: “Diante das necessidades de divulgação da informação e do conhecimento a partir dos periódicos científicos”, as redes de comunicação online passam a disseminar a produção científica e seus resultados, para isso, é necessário que as equipes editoriais que trabalhem na condução desses meios de comunicação e possuam habilidades e conhecimentos – técnicos e científicos – para

executar atividades como, por exemplo, as estratégias de comunicação e (Santos Cruz & Bizelli, 2018). Como podemos observar no Fluxo Editorial (Figura 1), é necessário conhecimento técnico e administrativa, bem como Gestão de Pessoas.

Figura 1

Fluxograma do Processo Editorial



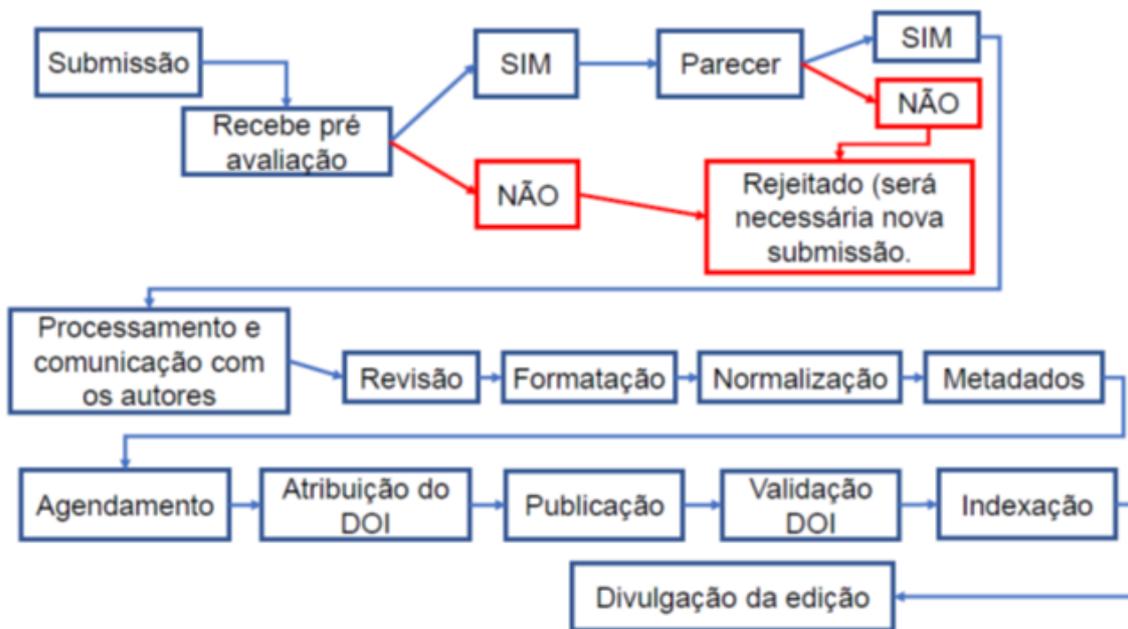
Fonte: OJS – Open Journal System 2.4.8.3 (2022)

Desse modo, entendemos que o desafio da Equipe Editorial talvez não seja apenas se adaptar aos novos modelos da Ciência como um todo, mas se adaptar a um processo contínuo e constante de ajustes, pois, conforme apontam Miranda, Carvalho e Costa (2018, p. 13), “as novas tecnologias modificaram algumas configurações e produziram outras, especialmente os suportes informais, embora fundamentalmente sua influência,

até o presente momento, seja mais notável na rapidez e probabilidade de acesso”. Na Figura 2, podemos observar que o processo editorial de um artigo já nos mostra os caminhos que são e serão percorridos para que a publicação possa ocorrer, caso o manuscrito seja aprovado. No entanto, essas etapas devem ser geridas por processos estratégicos em cada momento em que se verifica e aplica a editoração.

Figura 2

Fluxograma das etapas de gestão e processos internos do periódico



Fonte: Santos Cruz (2020)

O processo editorial, conforme demonstrado acima, requer conhecimentos prévios das atribuições e das configurações da revista, tanto do Editor quanto da Equipe Editorial. Para isso, conhecer as etapas, os procedimentos e as funções de cada integrante da equipe são fundamentais para que a revista seja bem gerida, e, também, que se possa validar suas publicações em volumes e edições.

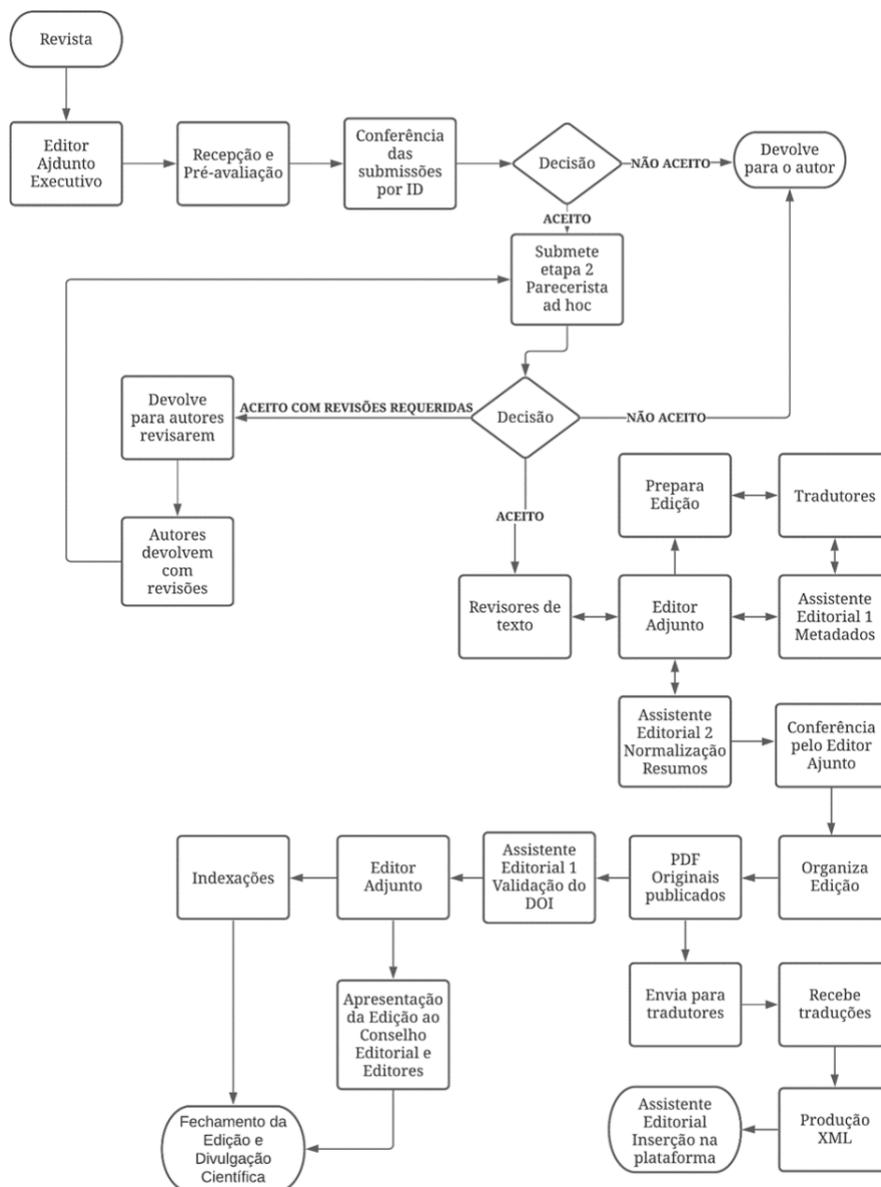
Esse conhecimento prévio torna o fluxo editorial mais ágil para as realizações de cada etapa, principalmente no que envolve planejar, organizar, atribuir e aplicar as experiências adquiridas por meio das informações técnicas e conceituais acerca do periódico.

Como se pode observar, diante das demandas atuais, para que os periódicos possam se qualificar nos processos de indexação, estratificação Qualis, internacionalização, a gestão do periódico é pertinente para que se possa acompanhar os fatores da inovação técnica, nos processos de comunicação e divulgação científica, habilidades e competências profissionais. Cada etapa do processo requer habilidades e técnicas específicas para o processamento dos artigos, até o momento da publicação da edição completa.

Para tanto, ao gerir o fluxo editorial quanto à equipe que compõe o periódico, há uma necessidade de conhecimentos prévios, principalmente por parte dos Editores, sendo que do Editor Adjunto ou Executivo, as tarefas e responsabilidades exigem esforços para as demandas e o cumprimento de todas as exigências, conforme demonstra a Figura 3.

Figura 3

Fluxograma das etapas de gestão e processos internos do periódico



Fonte: Santos Cruz (2020)

Destarte, a Gestão Editorial pode colaborar com a humanização no processo, a liderança editorial, nesse caso o Editor, deve se perpetuar num alicerce de humanização, controle, disciplina e compreensão com o que se realmente trabalha: é importante que todos da equipe entendam como o trabalho editorial na área da ciência funciona e que “[...] o papel das revistas científicas não se esgota em proporcionar o acesso às novas ideias: há que formar o leitor, ou seja, há que permitir que o leitor se aproprie do conteúdo do periódico” (Santos Cruz, 2020, p. 28).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a Gestão Editorial para periódicos requer atuação permanente do Editor e da Equipe Editorial, tanto na formação técnica para adquirir conhecimentos acerca dos processos de indexação e os critérios que são impostos aos periódicos no momento da submissão às bases de dados, quanto para manutenção dos periódicos, atuar na formação e o desenvolvimento das habilidades da equipe editorial. Com isso, conseguimos alcançar qualificação e visibilidade do periódico e da gestão. Desse modo, o atendimento, o suporte e uma comunicação direta com os autores para fins de ensinar, promover e disseminar informações quanto aos processos de avaliação, submissão e correção para qualificar os artigos submetidos.

Para isso, a atuação junto à equipe editorial e uma gestão com compromisso, autenticidade, transparência e cumprir prazos é mandatório, isso para que o periódico possa permanecer na esfera competitiva de indexações, de internacionalização e visibilidade, também, para que a credibilidade seja fortalecida a cada edição (Santos Cruz, 2018). Ao refletirmos sobre as questões discutidas aqui, o Editor possui responsabilidades infinitas, pois não finaliza o trabalho após a publicação de um artigo e/ou edição, mas é relevante que o Editor atue no papel de educador, por exemplo: a) educar os autores quanto às questões éticas em todo o processo; b) dialogar e apontar as melhorias dos textos submetidos ao periódico em que é atuante, não somente a partir dos pareceres, mas contribuir para que esse autor possa melhorar o *modus operandi* ao elaborar o artigo científico. Assim sendo, defende-se aqui a implementação dos qualificadores apontados por Santos Cruz (2020, p. 36) – indicadores de qualidade –, “entre os quais o trabalho destaca: 1) Qualidade da editoria; 2) Eficiência da gestão editorial; 3) Sustentabilidade; 4) Absorção de tecnologias de informação e comunicação; 5) Obtenção de indexadores; e 6) Alto fator de impacto”.

Portanto, a Gestão de periódicos e processos editoriais devem ser implementados para uma editoria com qualidade, pois a Comunicação e a Divulgação Científica requer os parâmetros de qualidade para que os dados, os metadados e a pesquisa possam ser disseminados de forma singular em todos os contextos e na internacionalização, para uma qualidade científica da produção docente e das instituições de pesquisa e fomento.

REFERÊNCIAS

- Bégault, B. (2009). O periódico científico, um papel para a mediação de informação entre pesquisadores: qual seu futuro no ambiente digital? *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, 3(3), 91-96. doi: 10.3395/reciis.v3i3.796
- Miranda, A. C. C., Carvalho, E. M. R., & Costa, M. I. (2018). O impacto dos periódicos na comunicação científica. *BIBLOS*, 32(1), 1-22. doi: 10.14295/biblos.v32i1.7177
- Santos Cruz, J. A. (2018). Editorial, v. 14, n. 2, jul./dez. 2018. Acesso aberto e a publicação científica. *Temas em Educação e Saúde*, 14(2), 211-214. e-ISSN 2526-3471. doi: 10.26673/tes.v14i2.12030
- Santos Cruz, J. A. (2020). *Gestão do Conhecimento e Gestão Editorial: qualificadores da Avaliação de Periódicos da Área de Educação*. Tese de Doutorado, Faculdade

de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2020.
Recuperado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202735>

- Santos Cruz, J. A., & Bizelli, J. L. (2018). Indexação de periódicos para ter visibilidade e reconhecimento científico. In *VI Ciclo de Debates Periódicos UFSC, 6.; I Encontro Nacional de Portais de Periódicos*. Florianópolis, SC: BU Publicações/UFSC. Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192685/Anais_VI%20Ciclo%20de%20Debates%20Peri%20c3%b3dicos%20UFSC.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santos Cruz, J. A., & Leite DA Silva, A. V. (no prelo). O papel do Editor no processo editorial, na comunicação com a equipe e autores nas humanidades. In *III Congresso Nacional de Editores de Periódicos de Educação (CONEPEd)*. Natal, RN: UFRN.

MEDICION DE LA INTERNACIONALIZACIÓN EN UN PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN, COMPARACIÓN DE DOS GENERACIONES

MENSURAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO EM UM PROGRAMA DE DOUTURADO EM EDUCAÇÃO, COMPARAÇÃO DE DUAS GERAÇÕES

INTERNATIONALIZATION ASSESMENT IN A DOCTORATE OF EDUCATION PROGRAM: A COMPARISON OF TWO COHORTS

Melanie Elizabeth Montes Silva

CETYS Universidad

ORCID: 0000-0002-0499-0537

José Luis Bonilla Esquivel

CETYS Universidad

ORCID: 0000-0003-1944-857X

RESUMEN

La internacionalización en la actualidad es un indicador de calidad, por lo que las instituciones de educación superior destinan recursos financieros y humanos para desarrollar actividades intencionadas para promoverla y, en consecuencia, se vuelve relevante medir los resultados obtenidos. En el programa de Doctorado en Educación de CETYS Universidad se estableció la internacionalización como un resultado de aprendizaje y se diseñó un instrumento de autoinforme para valorar el logro en sus dos primeras generaciones (2017-2020 y 2019-2022). A pesar de que la contingencia sanitaria por la Covid-19 afectó especialmente a la segunda generación, los resultados generales fueron esencialmente los mismos: el 81% de los estudiantes logró un resultado satisfactorio o superior. Entre las actividades que posibilitaron este resultado se identifica la promoción de la internacionalización en casa; la oferta de actividades grupales, tanto curriculares como cocurriculares; así como la disposición de los estudiantes para participar en actividades individuales. Los aspectos por mejorar detectados son la necesidad de documentar con más detalle las actividades en las que participan los estudiantes e incluir en el proceso de medición la valoración de las motivaciones de los estudiantes. Dado que la internacionalización conlleva aprendizajes en los estudiantes y prestigio del programa, se identifica la necesidad de seguir fomentándola y seguir midiendo este resultado de aprendizaje.

Palabras clave: Internacionalización, Doctorado, Medición del aprendizaje, Instituciones de Educación Superior.

INTRODUCCIÓN

La internacionalización de la educación no es algo nuevo. Buendía Espinosa y Pacheco Páez (2014) refieren que, desde la Edad Media, con el nacimiento de la universidad moderna, ya se puede hablar de este fenómeno aplicado al ámbito educativo; no obstante, con el paso del tiempo, especialmente desde finales del siglo pasado, ha ido cobrando relevancia, se ha ampliado y diversificado a tal punto que ahora se puede considerar un término difícil de definir. Para clarificarlo, Knight (2003) propone una definición de trabajo que sea neutral y suficientemente amplia para reflejar todas las posibilidades de internacionalización, los desafíos a los que el ámbito educativo se enfrenta y las características de los diferentes contextos en los que tiene lugar (países, culturas, instituciones), al tiempo que esté libre de especificaciones sobre sus fines, beneficios y actores: “La internacionalización en los niveles nacional, sectorial e institucional se define como el proceso de integración de una dimensión internacional, intercultural o global al propósito, funciones o entrega de la educación postsecundaria” (en inglés el original, p. 2).

Luego de plantear esta definición es posible describir las actividades de internacionalización que tienen lugar en las instituciones. De acuerdo con Knight (2021), estas actividades incluyen la movilidad, formación de personal, investigación, intercambio de información, becas y currículo, ya sea con internacionalización en casa o transfronteriza. Los actores participantes pueden ser instituciones públicas o privadas, estudiantes, docentes, investigadores, asociaciones profesionales, empresas, fundaciones, agencias de garantía de calidad, entre otros. Se pueden poner en juego diferentes roles, como establecedores de políticas, personal encargado de aspectos legales, regulatorios, de acreditación, investigación, financiamiento y becas. Asimismo, Gao (2019) identifica que los beneficios de la internacionalización pueden ser políticos, económicos, académicos, sociales/culturales y éticos; además, que influye en las tres funciones centrales de la universidad: educación, investigación y servicio.

Esta amplia diversidad de posibilidades puede ser entendida por el creciente interés que la internacionalización de la educación superior ha tenido, desde la óptica gubernamental, de organismos acreditadores, instituciones educativas y organizaciones estudiantiles, que buscan llevar a cabo actividades proactivas que la fomenten, lograr que se convierta en valor agregado y sea un indicador de calidad (de Wit, 2012). Así, en la actualidad las universidades cooperan y compiten para tener mejores resultados, elevar sus índices de internacionalización, encontrar estrategias financieras que posibiliten las experiencias internacionales y posicionarse en los rankings internacionales que, aunque son controvertidos, han servido para promover la rendición de cuentas e incrementar la cultura de la evaluación en las instituciones educativas (Gao, 2019).

Dado que la internacionalización ha implicado no solo un establecimiento de políticas y convenios, sino también una inversión importante de recursos financieros y humanos, Quinteiro Goris (2020) ha identificado la necesidad de evaluarla mediante indicadores y controlar su calidad con la intención de garantizar que las acciones llevadas a cabo estén alineadas a los fines esperados. No obstante, señala el autor, esta evaluación es un reto por cuatro motivos: (1) aún no hay consenso sobre qué elementos deberían ser medidos; (2) los instrumentos que existen solo consideran algunos indicadores de la internacionalización y algunos son tan específicos que no pueden ser comparados en diferentes contextos; (3) las universidades con las que se establecen las comparaciones internacionales son instituciones centradas en la investigación, por lo que es difícil equipararse en las mediciones de sus logros, y (4) no es fácil tener acceso a información

adecuada. Ante este panorama, que dificulta la medición y la comparación, el autor propone que “el proceso de internacionalización también puede ser asumido por las propias IES [Instituciones de Educación Superior] bajo un modelo de autorregulación que comprenda la autoevaluación y la evaluación por pares académicos o instituciones equivalentes” (Quinteiro Goris, 2020, sección ¿Por qué es tan difícil medir los resultados de la internacionalización en la educación superior?, párr. 5).

Ante este panorama, resulta conveniente que las propias instituciones educativas establezcan qué entienden por internacionalización, qué estrategias llevarán a cabo para fomentarla, cuáles son sus metas y cómo evaluarán sus logros. En el caso de CETYS Universidad, una institución privada en México, se entiende que una “Experiencia Internacional Estudiantil es el conjunto de actividades o vivencias que se desarrollan a nivel medio superior, superior y posgrado, combinando tres elementos clave: currículo internacional, profesorado extranjero, estudiantes extranjeros” (Vicerrectoría Académica, 2021, p. 1). Asimismo, la institución ha establecido como meta que el 50% de sus estudiantes de nivel superior viva una experiencia internacional y ha definido que para que la experiencia sea considerada como internacional debe cumplir los siguientes requisitos:

1. Está compuesta de actividades eminentemente académicas;
2. Incluye y se centra en un currículo y contenido internacional;
3. Incluye la participación de profesorado extranjero;
4. Al llevarse a cabo en México incluye la participación de alumnos/estudiantes extranjeros, elemento clave para la internacionalización en casa.
5. Al llevarse a cabo fuera de México, no necesariamente debe incluir compañeros extranjeros;
6. Contiene al menos 16 horas de actividad académica (clases, cátedras, conferencias) [24 horas para programas de posgrado];
7. Las actividades académicas arriba mencionadas pueden ser sustituidas por un número igual o superior de horas de actividades de trabajo o prácticas en extranjero (Vicerrectoría Académica, 2021, pp. 1-2).

Además de las metas y acciones llevadas a cabo institucionalmente, hay acciones enmarcadas en programas específicos. La institución ofrece un programa de Doctorado en Educación, el cual ha establecido que uno de sus resultados de aprendizaje específicos es la internacionalización, expresado de la siguiente forma: “Conoce contextos educativos globales mediante su participación en experiencias de internacionalización para desarrollar una perspectiva crítica de la educación contemporánea” (Academia del Doctorado en Educación, 2021, p. 4). La expectativa de logro establecida por la Academia del programa es que el 70% de los doctorandos alcance un nivel satisfactorio o superior en la medición de este resultado de aprendizaje. En este trabajo se reportan los resultados obtenidos por los doctorandos de las dos primeras generaciones del programa, con lo que es posible identificar fortalezas y áreas de oportunidad sobre las que se debe trabajar para seguir impulsando la internacionalización en el programa de Doctorado en Educación.

METODOLOGÍA

La medición del aprendizaje implica definir cuáles son los aprendizajes que se espera que logren los estudiantes; ofrecer oportunidades para promover esos aprendizajes; recolectar información para valorar su desempeño, esto de manera sistematizada y mediante instrumentos diseñados para este fin, así como usar los resultados para identificar qué se está haciendo y qué se debe ajustar (Suskie, 2018). Gao (2019) identifica que uno de los propósitos de los instrumentos de medición es la autoevaluación, ya que esto permite identificar fortalezas y áreas de mejora en un área específica; también, que la autoevaluación puede ser de utilidad para que las instituciones analicen internamente lo que llevan a cabo y midan su desempeño en función de sus metas.

Precisamente con el fin de medir el aprendizaje y autoevaluar el resultado de aprendizaje de la internacionalización en el Doctorado en Educación, la Academia del programa elaboró un instrumento de medición, que fue un cuestionario de autoinforme con el que los doctorandos podían señalar en qué actividades de internacionalización participaron y qué significado tuvieron para ellos. Se optó por hacer una única medición al final del programa, para que los estudiantes valoraran el desarrollo de la competencia como consecuencia de su trayecto formativo en el doctorado. El cuestionario constó de 12 reactivos cerrados, algunos de opción múltiple y otros de escala, el cual fue administrado de manera digital.

A la fecha se cuenta con la medición de dos generaciones del programa, 2017-2020 y 2019-2022, por lo que es posible establecer una comparación entre los resultados obtenidos y, así una valoración sobre las acciones emprendidas para su desarrollo.

RESULTADOS

En ambas generaciones del programa se logró la meta esperada. En la primera generación el 81.7% de los estudiantes logró un resultado satisfactorio o superior; en la segunda generación lo logró el 81% (ver tabla 1). Este resultado destaca porque, si bien ambas generaciones enfrentaron los efectos de la pandemia por Covid-19, la primera generación se vio afectada solo en el último de los seis semestres de los que consta el programa, mientras que, a la inversa, la segunda generación solo tuvo un semestre regular y los restantes estuvieron confinados como medida de seguridad sanitaria.

Tabla 1

Comparación de los resultados por generación

Indicador	Sobresaliente		Satisfactorio		Mejorable		Insuficiente	
	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
Participación en actividades de internacionalización	0%	9.1%	55%	36.4%	40%	54.5%	5%	0%
Beneficio de la actividad internacional para desarrollar perspectiva crítica sobre la educación contemporánea	75%	80%	20%	20%	5%	0%	0%	0%

Aporte de las experiencias internacionales en la formación académica del doctorando	75%	82%	20%	18%	5%	0%	0%	0%
Global	50%	56.2%	31.7%	25%	16.7%	18.7%	1.7%	0%

Nota: G1 representa la primera generación del programa de Doctorado en Educación, 2017-2020; G2 es la segunda generación, 2019-2022.

Al realizar el análisis de los resultados de la primera generación, la Academia del Doctorado en Educación identificó que los estudiantes sí refirieron haber participado en diversas actividades de internacionalización como clases en el extranjero y clases ofrecidas por profesores extranjeros, además, los doctorandos señalaron que estas experiencias fueron significativas para sus aprendizajes. Por este motivo, se consideró que la internacionalización era una fortaleza del programa y se recomendó seguir promoviendo actividades que la impulsaran. Además de identificar estas fortalezas, se propusieron recomendaciones. Por un lado, que además de las actividades curriculares, los estudiantes se involucraran más en actividades de internacionalización extracurriculares, como participar en conferencias, talleres o seminarios con especialistas internacionales. Por otro lado, se identificó que las actividades en las que participaron los estudiantes propiciaban que ellos recibieran información por parte de especialistas, pero no tuvieron la oportunidad de tener roles más activos, como participar en equipos de investigación, desarrollar trabajo como ponentes en congresos o realizar algún tipo de estancia. Se estableció el compromiso de propiciar que este tipo de experiencias también ocurran en el contexto y desarrollo del acompañamiento que realiza el programa de Doctorado en Educación.

El acompañamiento se vio afectado por la pandemia. Por ejemplo, como parte del currículo, el programa tiene como requisito que los estudiantes de doctorado cursen una materia en el extranjero. En la primera generación el 100% de los estudiantes llevó a cabo la movilidad internacional, pero por las regulaciones sanitarias, en la segunda generación fue imposible ofrecer la experiencia. De la misma manera se vio afectada la movilidad de profesores. No obstante, los responsables del programa generaron oportunidades para promover la internacionalización en casa, de tal suerte que se contó con la visita de docentes extranjeros en modalidad virtual sincrónica, tanto para ofrecer asignaturas como para llevar a cabo actividades extracurriculares. Esto posibilitó que el 100% de los estudiantes de la segunda generación tuviera la experiencia de tomar clases con profesores internacionales, que el 64% participara en algún taller o curso con un docente extranjero y que el 91% asistiera a alguna conferencia con un facilitador extranjero. Otro factor que contribuyó a la participación en actividades de internacionalización fue que, gracias a las acciones de promoción y la difusión que se hizo del programa, en la segunda generación se contó con la participación de cuatro estudiantes extranjeros, provenientes de Chile, Colombia y Estados Unidos. La restricción de movilidad facilitó que ellos pudieran ser parte del programa, sin tener que hacer varias estancias breves, como se había considerado inicialmente, e igualmente, el grupo tuvo la oportunidad de compartir experiencias globales, lo que enriqueció su formación (ver tabla 2).

Tabla 2*Actividades de internacionalización en las que participaron los doctorandos*

Opciones de respuesta	Generación 1	Generación 2
Cursar asignaturas impartidas en una universidad extranjera	90%	9%
Cursar asignaturas en CETYS, pero impartidas por profesores extranjeros	100%	100%
Participar en algún taller, curso o seminario impartido por profesores extranjeros	85%	64%
Asistir a conferencias dictadas por especialistas internacionales	85%	91%
Participar como ponente en congresos internacionales	0%	18%
Participar como asistente en congresos internacionales	10%	64%
Tomar clases en grupos que incluyen estudiantes internacionales	55%	73%
Realizar una estancia de investigación en una universidad extranjera	0%	0%
Participar en algún proyecto de investigación en colaboración con estudiantes y profesores extranjeros	0%	36%
Otro	15%	0%

Las actividades descritas previamente constituyen experiencias diseñadas o promovidas por los responsables del programa; pero en la segunda generación los doctorandos participaron en más actividades extracurriculares, así como en otras que les implicó tener un papel más activo, lo cual justamente se había detectado como área de oportunidad en la primera generación. De esta manera, se elevó en 18% la cantidad de estudiantes de la segunda generación que participaron como ponentes en congresos internacionales, en 54% quienes participaron como asistentes y en 36% la participación en algún proyecto de investigación en colaboración con docentes o estudiantes extranjeros (ver tabla 2). Las actividades llevadas a cabo para fomentar la participación de los estudiantes fueron invitarlos a eventos específicos acordes a sus líneas de investigación y áreas de interés, contar con el apoyo de los directores de tesis y los coordinadores académicos para dar seguimiento a estas actividades, y se apoyó financieramente la inscripción de estudiantes en congresos internacionales. No obstante, al hacer el análisis de la información se identificó que la Academia no documentó las motivaciones de los estudiantes para participar en este tipo de actividades ni recolectó evidencias de lo realizado, por lo que esto se registró como un área de oportunidad. De la misma forma, se detectó que ningún doctorando realizó alguna estancia internacional, por lo que esta es una segunda área sobre la que se puede trabajar.

CONSIDERACIONES FINALES

La participación de estudiantes en actividades de internacionalización beneficia a la institución en cuanto al logro de sus indicadores y el posicionamiento en rankings, pero por encima de eso, contribuye al aprendizaje de los estudiantes, al desarrollo de sus competencias globales y a que puedan participar en escenarios multiculturales. Por estos motivos, es relevante que se continúe promoviendo.

Lejos de lo que se puede pensar, las restricciones de movilidad no fueron un impedimento para lograr la internacionalización. En este caso, los resultados globales fueron prácticamente los mismos en dos generaciones, a pesar de que tuvieron posibilidades de movilidad significativamente diferentes. Por consecuencia, los aprendizajes sobre las posibilidades de la internacionalización en casa deben perdurar y conviene extender esta modalidad, sin dejar de lado la movilidad transfronteriza tanto cuanto y cuando sea posible.

Además, es necesario que se siga haciendo un trabajo intencionado para promover la participación de los estudiantes en actividades internacionales, tanto curriculares como extracurriculares; así como generar espacios para que los estudiantes puedan participar de manera más activa con colegas extranjeros. Asimismo, se deben seguir destinando fondos para contribuir a que los estudiantes puedan participar en congresos internacionales, pues esto puede ser incentivo para ellos.

En la medida en la que el programa de Doctorado en Educación se posicione como una alternativa de calidad para estudiantes extranjeros, será cada vez más atractivo. Esto tendrá como beneficio la posibilidad de brindar más oportunidades de internacionalización. Lograrlo constituye un esfuerzo institucional y se requiere la participación de todas las áreas vinculadas con el programa, ya que vale la pena y se han podido ver sus frutos.

Finalmente, es necesario sostener la medición de este resultado de aprendizaje para continuar en la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad, pero igualmente se vuelve relevante robustecer el proceso, para conocer también las motivaciones de los estudiantes que participan en actividades de internacionalización, así como documentar con más detalle aquellos quehaceres en los que los estudiantes participan de manera individual.

REFERENCIAS

- Academia del Doctorado en Educación. (2021). *Medición del aprendizaje del Doctorado en Educación, generación 2017-2020* [Manuscrito inédito]. Posgrado en Educación, CETYS Universidad.
- Buendía Espinosa, A., y Pacheco Páez, S. M. (2014). Internacionalización de la educación superior: Conceptualización y alcances para comprender una política educativa. En Z. Navarrete Cazales y M. A. Navarro Leal (Eds.), *Internacionalización y educación superior* (pp. 25-56). Palibrio.
- De Wit, H. (2012). La internacionalización se ha vuelto un indicador de calidad. En L. D. Prieto Martínez y C. H. Jiménez de Peña (Eds.), *La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: Retos y compromisos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://elibro.net/es/ereader/cetys/123302>
- Gao, C. Y. (2019). *Measuring university internationalization. Indicators across national contexts*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-21465-4>
- Knight, J. (2003). Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*, 33, 2-3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7391>

- Knight, J. (2021). Higher education internationalization: Concepts, rationales, and frameworks. *Revista REDALINT. Universidad, Internacionalización e Integración Regional*, 1(1), 65-88.
- Quinteiro Goris, J. A. (2020, marzo 7). La internacionalización de la educación superior: ¿y la medición para cuándo? *UNESCO-IESALC*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/07/la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-la-medicion-para-cuando/>
- Suskie, L. (2018). *Assessing student learning: A common sense guide* (3ra. ed.). Jossey-Bass.
- Vicerrectoría Académica. (2021). *Experiencia internacional estudiantil. Concepto y atributos que la definen. Marco de referencia para los niveles de profesional y posgrado* [Manuscrito inédito]. Vicerrectoría Académica, CETYS Universidad.

PRODUCCIÓN, PRODUCTIVIDAD Y PRODUCTO EN EL CONTEXTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA: UNA REFLEXIÓN NECESARIO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRODUCTION, PRODUCTIVITY AND OUTPUT IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL QUALITY: A NECESSARY REFLECTION IN HIGHER EDUCATION

PRODUÇÃO, PRODUTIVIDADE E PRODUTO NO CONTEXTO DA QUALIDADE EDUCATIVA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA NA ENSINO SUPERIOR

Salazar Briones, Ernesto

Universidad Autónoma de Chile

ORCID: 0000-0003-2066-5133

RESUMEN

Los conceptos de producción, productividad y producto, en el contexto de la calidad educativa en Educación Superior, han estado escasamente presente, tanto en el nivel de la investigación como de la reflexión en torno a la función ética y de responsabilidad social de la universidad en la formación de capital humano. En este sentido, este trabajo tiene por objetivo, reflexionar críticamente sobre la interrelación sistémica entre los tres conceptos del ámbito económico productivo señalados, en el contexto de la calidad educativa universitaria. Para esto, la metodología utilizada corresponde a la metodología analítica, complementada con revisión de la literatura y la reflexión académica y experiencial del investigador. Los resultados permiten plantear que la inclusión de los conceptos estudiados, desde la mirada de la calidad, están centrados principalmente en los procesos y procedimientos administrativo-académicos, más que en el producto, entendido este, como un profesional altamente competente, calificado técnica y éticamente, y con un alto sentido de responsabilidad social. A modo de conclusión, este trabajo deja planteado un desafío para el pensamiento crítico reflexivo sobre esta temática, pero que resulta ser fundamental para pensar el rol que actualmente debe cumplir la universidad en un contexto de mejora continua para la formación de capital humano y generación de conocimiento.

Palabras clave: Producción; Productividad; Producto; Calidad educativa; Educación Superior.

INTRODUCCIÓN

El concepto de calidad ha sido definido de muy diversas maneras y desde distintas perspectivas, lo cual lo hace ser un término relativo (Gairín, 1999). De acuerdo con la RAE (2019), el concepto calidad puede ser abordado desde varias acepciones, una de las cuales hace referencia a la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”, en tanto que otra acepción la define como la “adecuación de un producto o servicio a las características especificadas”, con lo cual es posible comparar lo que se es con lo que se dice que es o debe ser un producto o servicio. Asimismo,

Arrascue y Segura (2016, p.56) entienden que calidad es “el conjunto de características inherentes de un bien o servicio que satisfacen las necesidades y expectativas de los clientes”, lo que conduce a tener en consideración como un elemento central del concepto a la satisfacción del usuario de aquel bien o servicio comprometido (Ros, 2016), cuestión que sitúa el foco en la mejora continua de los procesos y resultados (Acuña, Romero y López, 2016).

Trascendiendo el ámbito de lo empresarial, el concepto de calidad está presente en los más diversos ámbitos de la sociedad, algunos de los cuales inicialmente les son ajenos, como es el caso del campo educativo. Como dice Martín Bris (2010, p.173) “ninguna organización educativa puede ser exitosa sin una buena dirección” cuando se ejecuta en base a la gestión. De este modo, desde inicios del presente siglo, la calidad y la gestión de la calidad se han hecho presentes en las discusiones y reflexiones en torno a los procesos educativos (Torche, Martínez, Madrid y Araya, 2015; Hernández, Barrios y Martínez, 2018), al punto que UNESCO, OCDE y OEI la han definido como una prioridad para el sector de la Educación.

Ahora bien, lo anterior ha dado paso al diseño y ejecución de múltiples sistemas de medición de calidad de la educación en todos los niveles educativos que, en el caso de la Educación Superior, lleva a que las instituciones sean evaluadas periódicamente en base a indicadores centrados en los procesos académicos vinculados al estudiantado (tasa de retención, tasa de reprobación, tasa de titulación oportuna, por ejemplo) y en el cuerpo docente (grados académicos, productividad académica), entre otros.

Centrando el análisis en lo que ocurre en Educación Superior, esta ponencia se constituye en una reflexión acerca de la producción, la productividad y el producto que las instituciones educativas terciarias entregan a la sociedad, o deben entregar. Así, entonces, en lo que sigue se presenta una aproximación crítica y reflexiva en torno a la intersección entre productividad y calidad educativa en Educación Superior, considerando fundamentalmente que para “incrementar la productividad y competitividad de las economías y de las empresas es imprescindible disponer de un capital humano en cantidad y calidad adecuadas” (Llisterri, Gligo, Homs y Ruíz-Devesa, 2014, p.9), en donde la calidad va más allá de lo estrictamente profesional, pues hoy se debe propender hacia la formación integral que complementa un desempeño profesional pertinente y competente con “el fomento de valores y un manejo ético orientados a generar riqueza” (De Agüero, 2008, p.137) económica y humana, todo lo cual descansa en el hecho de recibir una educación de calidad (Lotito, 2021). Sin embargo, todo indica que las mediciones del aseguramiento de la calidad en Educación Superior, aun no consideran como elementos centrales las relaciones entre producción, productividad y producto, en donde el producto es un profesional titulado de calidad suficiente a lo comprometido en los perfiles de egreso universitario, la productividad entendida como la relación entre forma de medición de la producción en un contexto de eficiencia académica que agrega valor a los profesionales en formación, y la producción asumida como el conjunto de procesos que entran en juego para producir un profesional universitario de calidad.

El tema que se plantea en esta ponencia ha sido escasamente investigado desde el campo académico, por lo cual la revisión de literatura es, al mismo tiempo, un antecedente del análisis y el análisis mismo.

En una primera aproximación, no se ha encontrado evidencia empírica acerca de la preocupación teórica de este autor, pues la temática asociada a la tríada producción-productividad-producto, en el campo académico adolece de un sesgo etnocéntrico en la

medida en que ella ha estado centrada en la relación *inputs-outputs*, esto es, cantidad de recursos empleados y producto generado (Gordillo-Salazar, Sánchez-Torres, Terrones-Cordero y Cruz-Cruz, 2020); lo cual, en el nivel de la Educación Superior se concentra en docencia e investigación: cuántos docentes y cuántos investigadores producen nuevos profesionales y producen nuevo conocimiento, respectivamente. Poco, o nada, se ha dicho acerca de la calidad del capital humano que resulta de la productividad académica y cuya formación ética es fundamental para el desarrollo y crecimiento de las sociedades (Lotito, 2021). Es más, se ha llegado a plantear que la formación de profesionales como recursos humanos para el desarrollo de las sociedades no es tema de preocupación o investigación, pues la producción, la productividad y el producto de la educación universitaria sería la generación de “conocimiento puro y aplicado” (Albornoz 2002 citado en Soto, 2015, p.22), no la entrega de capital humano.

No obstante, desde una perspectiva de responsabilidad social y liderazgo ético en los procesos de producción de capital humano, la educación y la formación, en tanto procesos de producción de profesionales de calidad, deben enfocarse “como procesos de carácter sistemático y continuo, orientados a desarrollar (...) una serie de valores, actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas que favorezcan una mejora continua de los niveles de rendimiento laboral, de crecimiento personal y de trato respetuoso con los demás” (Lotito, 2020, p.7), aspectos que según Jordán y Alcántara (2019 citados en Maldonado, Solís, Brenis y Cupe, 2021) han sido dejados de lado en la formación universitaria actual; cuestión que reafirma lo dicho acerca de la calidad en Educación Superior, un concepto difícil de precisar dada su multidimensionalidad, característica que lo hace controvertible y complejo, pues “alberga disputas sobre la forma de entender las instituciones y organizaciones educativas, sus funciones y relaciones con otros ámbitos del mundo social” (Acevedo, Gago, da Silva y Bastos, 2022, p.123), como el campo laboral en el cual se insertarán los profesionales en tanto producto universitario.

METODOLOGÍA

La metodología que sustenta este trabajo es la metodología analítica, que, complementada con el análisis documental, conduce a reflexionar sobre la experiencia académica y profesional, desde el contexto de la gestión empresarial y económica, acerca de la producción, productividad y producto en Educación Superior, bajo el prisma de la calidad educativa.

Esta ponencia tiene un alcance exploratorio, toda vez que constituye una reflexión académica sobre un tema aún poco estudiado que, a partir de una revisión bibliográfica sobre la tríada producción-productividad-producto en Educación Superior, genera cuestionamientos acerca de la intersección entre calidad educativa y producto académico, aspectos sobre los cuales hay escasa evidencia empírica que permita plantear definiciones conceptuales ni operativas consensuadas que arriben a una valoración objetiva sobre la producción, la productividad y el producto académico, vinculados a la calidad en Educación Superior.

RESULTADOS

La producción en Educación Superior

Desde el campo económico, el análisis de inputs y outputs se orienta hacia la descripción del nivel de producción óptimo y de las mejores condiciones para alcanzar el nivel máximo posible. De acuerdo con Rajimon (2010) la función de producción “permite

describir los niveles de mayor eficiencia y observar impactos ante posibles cambios en los insumos o cambios tecnológicos [llevando a las empresas a] elegir diferentes posibilidades de producción, de acuerdo a su capacidad técnica, disponibilidad de tecnología e insumos”.

El razonamiento anterior, aplicado en el campo de la educación, sitúa la reflexión en el hecho de que, hasta el momento, pareciera ser que el énfasis ha estado puesto en los insumos y los factores intervinientes y, escasamente, en el producto, que para el contexto educativo está constituido por el capital humano como elemento fundamental para el desarrollo. Esto es, la educación ha perdido la función de producción, pues se habría obviado la relación entre la cantidad de entradas (matrícula) y la cantidad y calidad de salidas del proceso (titulación oportuna, relación ingreso-titulación); se buscaría asegurar cantidades mínimas de titulaciones oportunas con los costos que ello estaría implicando para el nivel de logro de aprendizajes que habilitan para el ejercicio profesional.

Hace una década, Rajimon (2010) observó que el interés está puesto sobre las materias, perdiendo de vista la calidad de la enseñanza-aprendizaje y actualmente, bajo la lógica de la medición de procesos, se podría señalar, sin mayor temor a equívoco, que se ha ido perdiendo el foco en el aseguramiento de la calidad en uno de los fundamentales productos de la corriente de salida del sistema de Educación Superior: profesionales para el desarrollo del país. La excepción se sitúa en las carreras de Medicina²⁰ y Pedagogía²¹, pues para ambas, hacia el término del proceso formativo se han implementado sistemas de medición competencial.

La productividad en Educación Superior

Surgido a mediados del siglo XVIII europeo, el concepto de productividad como constructo fundamental en las ciencias económicas, se ha vuelto central en el nivel organizacional y es un determinante en la medición del desempeño económico (Domínguez, 2017). Desde la clásica definición de Early a comienzos del siglo XX, que la entiende como “la relación entre producción y los medios empleados para lograrla” (Sumanth, 1990, p.2), a los planteamientos de Galindo y Ríos (2015), que la conceptualizan como la “forma de medir la eficiencia con la que se utiliza el trabajo y el capital para la producción de valor” (p.2), ha habido una amplia elaboración teórica y conceptual sobre ella. Así, de acuerdo con Gordillo-Salazar, Sánchez-Torres, Terrones-Cordero y Cruz-Cruz (2020) “en general este concepto está enfocado a la producción de bienes y a pesar de que resulta complicado ponerlo en práctica en una organización de servicios, es posible su análisis, siempre y cuando se adapte a las características propias de la actividad que se desarrolla”, como sería el caso de la aplicación del concepto de productividad en la educación.

No cabe duda de que la productividad en la actividad económica no genera dificultades conceptuales cuando se trata de la generación de tangibles que pueden ser medidos cuantitativamente. Pero, cuando se trata de la Educación Superior y la formación de capital humano, la productividad “resulta más complejo delimitarla y generalizarla debido

²⁰ Examen Único Nacional de Conocimientos de Medicina (Eunacom), administrado por la Asociación de Facultades de Medicina de Chile, por orden el Ministerio de Salud; los médicos recién titulados en Chile deben rendirlo para ingresar a trabajar en el sistema público de salud y los médicos titulados en el extranjero lo requieren para trabajar en Chile

²¹ Evaluación Nacional Diagnóstica, aplicada anualmente por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación y e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, a estudiantes de pedagogía que se encuentran a un año de egresar.

a la naturaleza intangible de sus productos” (Gordillo-Salazar, Sánchez-Torres, Terrones-Cordero y Cruz-Cruz, 2020).

Tal es la complejidad conceptual que, en la Educación Superior, la productividad actualmente está asociada a indicadores como la cantidad de doctores, de proyectos de investigación y de publicaciones en revistas indexadas por parte de los académicos (Medina, Fariña y Castillo-Rojas, 2018), cuestión que guarda una relación positiva con la cantidad de años de acreditación de calidad educativa que, en el caso chileno, otorga el Comisión Nacional de Acreditación (CNA); esto es, mientras más doctores, más proyectos de investigación y más publicaciones indexadas tiene una universidad, más años de acreditación institucional logra (Barra, 2019). Sin embargo, esta Operacionalización del concepto en el nivel universitario no permite dar cuenta de la productividad del capital humano que representan los nuevos profesionales que, año a año, son el output de la producción en Educación Superior.

Lo anterior, se observa en el hecho de que, conceptualmente, la productividad académica es todavía un concepto en construcción que, de momento se asocia a la generación de productos académicos como publicaciones científicas, patentes, dirección de tesis, convenios de colaboración y proyectos de investigación, que son “resultado de las actividades de generación y aplicación del conocimiento y docencia” (Gordillo-Salazar, Sánchez-Torres, Terrones-Cordero y Cruz-Cruz, 2020). No obstante, en ninguna de las publicaciones revisadas, se hace referencia a los nuevos profesionales universitarios como producto resultante de la producción y la productividad académica.

CONSIDERACIONES FINALES

Considerando que la finalidad primaria de esta ponencia es reflexionar acerca de las relaciones entre producción, productividad y producto en Educación Superior en relación con la calidad en este nivel educativo, la primera conclusión a la cual podríamos arribar es, que tal relación pareciera estar ausente en los análisis sobre la calidad educativa universitaria.

Por otra parte, se hace necesario vincular producción, productividad y producto a los procesos de aseguramiento de la calidad en Educación Superior, teniendo en cuenta los pilares de la educación planteados por UNESCO: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.

A modo de cierre, que más que concluir la reflexión, abre caminos insospechados – sabemos dónde partimos, pero no podemos anticipar a dónde llegaremos - hacia la conceptualización de la triada producción-productividad-producto académico en tanto capital humano formado profesional y éticamente, en vinculación con la calidad de la Educación Universitaria y de responsabilidad Ética y social de la Universidad.

REFERENCIAS

Acevedo, F, Gago, F., da Silva, M. y Bastos, A. (2022). Estado del arte sobre concepciones de la calidad de la Educación Superior. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 32, 119- 150. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.03>

Acuña, D., Romero, C. y López, D. (2016). Sistema integral de gestión de calidad en la

- Universidad de La Guajira, Colombia. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(3), 474-491. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99346931008.pdf>
- Arrascue, J. y Segura, E. (2016). *Gestión de calidad y su influencia en 3ra satisfacción del cliente en la Clínica de Fertilidad del Norte "Clinifer" Chiclayo-2015*. Tesis para optar al título profesional de Licenciado en Administración de Empresas. Universidad Señor de Sipián. http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/2283/Tesis%20de%20Arrascue%20Delgado%20y%20Segura%20Cardozo.pdf;jsessionid=7F1EC985E73EC8666A28349A1DE3DDE_0?sequence=1
- Barra, A. (2019). La importancia de la productividad científica en la acreditación institucional de universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 12(3), 101,110. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300101>
- De Agüero, M. (2008). El reto de la formación profesional de administradores. *Contaduría y Administración*, (225), 121-143. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cya/n225/n225a7.pdf>
- Domínguez, J. (2017). El desafío metodológico de la medición de la productividad. *eXtoikos*, 49– 50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6108224>
- Gairín, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Educar*, 24, 11.45. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.332>
- Galindo, M. y Ríos, V. (2015). México ¿Cómo vamos? *Serie de estudios Económicos*, 1, 1-9. https://scholar.harvard.edu/files/vrios/files/201508_mexicoproductivity.pdf
- Gordillo-Salazar, J., Sánchez-Torres, Y., Terrones-Cordero, A., y Cruz-Cruz, M. (2020). La productividad académica en las instituciones de Educación Superior en México: de la teoría a la práctica. *Propósitos y representaciones*, 8(3), e441. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.441>
- Hernández, H., Barrios, I. y Martínez, D. (2018). Gestión de la calidad: elemento clave para el desarrollo de las organizaciones. *Criterio Libre*, 16 (28), 179-195. <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriolibre/article/view/2130/1621>
- Llisterri, J., Gligo, N., Homs, O. y Ruíz-Devesa, D. (2014). *Educación técnica y formación profesional en América Latina. El reto de la productividad*. Banco de Desarrollo de América Latina. http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/378/educacion_tecnica_formacion_profesional.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lotito, F. (2021). Educación y formación del capital humano: Factores claves del liderazgo ético en las organizaciones. *Dissertare*, 6(2), 1-19. <https://www.aurigaservicios.cl/wp/pdf/DISSERTARE%20ARTICULO%20FLC%206%20DE%20OCTUBRE%202021.pdf>
- Maldonado, F., Solís, B., Brenis, A. y Cupe, W. (2021). La ética profesional del docente universitario en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *ReHuSo*, 6(3) 166-181. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Martín Bris, M. (2010). La dirección en la perspectiva del siglo XXI: algunas referencias conceptuales. En M. Martín Bris y J. Gairín Sallán (coords.). *Directivos en educación para el siglo XXI* (pp.173-195). Fundación Creando futuro.

- Medina, F., Fariña, F. y Castillo-Rojas, W. (2018). Data Mart para obtención de indicadores de productividad académica en una universidad. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 26(Supl.1), 88-101. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052018000500088>
- Rajimon, J. (2010). La Economía y la función de producción en educación. *Visión de Futuro*, 13(1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166887082010000100006&lng=es&tlng=es
- Real Academia Española - RAE. (2019). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España. <https://dle.rae.es/calidad>
- Ros, A. (2016). *Calidad percibida y satisfacción del usuario en los servicios prestados a personas con discapacidad intelectual*. Tesis doctoral Programa de Doctorado en Administración y Dirección de Empresas. Universidad Católica San Antonio. <http://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/1638/Tesis.pdf?sequen>
- Soto, C. (2015). Productividad académica de docentes investigadores de dedicación exclusiva de la Universidad Nacional de Asunción, categorizados en el Programa Nacional de Incentivo a Investigadores, Paraguay. *Revista internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 11(1), 21-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2015.julio.21-34>
- Sumanth, D. (1990). *Ingeniería y administración de la productividad: medición, evaluación, planeación y mejoramiento de la productividad en las organizaciones de manufactura y servicio*. McGraw.Hill Interamericana.
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J. y Araya, J. (2015). ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes? *Calidad en la Educación*, (43), 103-135. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200004>

**POLÍTICAS EDUCATIVAS Y TENSIONES QUE SE GENERAN AL
IMPLEMENTAR PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS EN INSTITUCIONES DE
EDUCACIÓN PARA LA INFANCIA**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TENSÕES GERADAS PELA
IMPLEMENTAÇÃO DE PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS EM INSTITUIÇÕES
DE EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**EDUCATIONAL POLICIES AND TENSIONS GENERATED BY
IMPLEMENTING ALTERNATIVE PEDAGOGIES IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION INSTITUTIONS**

María Isabel Münster

Universidad de Artes y Ciencias Sociales (UARCIS)

Francisco Garate-Vergara

Universidad Andrés Bello (UNAB) y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI – Chile).

ORCID: 0000-0002-4295-8255

RESUMEN

La presente investigación corresponde a un análisis de las tensiones que se generan en la experiencia pedagógica, al implementar un modelo didáctico alternativo en instituciones educativas para la infancia. Estas tensiones se categorizan dialécticamente; considerando como supuesto principal un tipo de tensión dialéctica que se origina entre la tendencia conservadora - reproductora del sistema social, político y económico dominante versus la tendencia transformadora de un nuevo paradigma educativo. El método utilizado para la investigación fue el estudio fenomenológico de la experiencia Montessori en la sala cuna y jardín infantil “Parquecito de Amigos” de la comuna de Futrono en la ciudad de Valdivia; definiendo las principales tensiones que se generan al convivir dos modelos didácticos que nacen de posicionamiento pedagógicos antagónicos: tradicional y alternativo. Constituyéndose la dialéctica como una forma de conocer y analizar la práctica educativa y la pedagogía alternativa como una esperanza para la educación de la infancia en Chile.

Palabras clave: Dialéctica, Tensión dialéctica, Pedagogía Alternativa, Modelos Didácticos

INTRODUCCIÓN

El escrito tiene como propósito la caracterización de las tensiones que se generan en las instituciones educativas para la infancia, cuando se implementa un modelo didáctico alternativo; que inevitablemente se enfrenta a un modelo didáctico tradicional basado en el sistema hegemónico económico social imperante.

Estas reacciones, resistencias, diálogos, enfrentamientos, reflexiones y contradicciones generan, lo que podríamos denominar una tensión dialéctica (García, 2000) al enfrentarse dos modelos didácticos en un mismo espacio – tiempo, donde conviven y se consolidan interacciones y relaciones con base emocional - discursiva - comunicativa entre los principales actores de la educación para la infancia.

Valor teórico y relevancia Social

La importancia de este estudio radica, en la posibilidad de categorizar las principales tensiones de origen dialéctico; logrando una comprensión epistemológica que permita generar propuestas educativas para la Infancia posicionándose desde las pedagogías que promueven modelos didácticos alternativos como un rescate de los principios de la educación para niños y niñas, la educación situada, el derecho a recibir una educación digna y a favor del desarrollo de las potencialidades humanas y la sociedad.

Categorizar las tensiones nos permitirá fundamentar la pedagogía alternativa como un espacio donde se valide y concrete la autogestión local en un diálogo con la institucionalidad; que reconozca la resistencia y la reflexión crítica de la experiencia educativa de niños y niñas como un camino hacia la enseñanza digna, que respeta el ser el contexto de cada niño y niña en especial de los sectores vulnerables, de los diferentes territorios del país.

Esta investigación pretende reconocer los estudios realizados en experiencias educativas que se han llevado a cabo en cuanto a implementar una filosofía o método didáctico alternativo; a modo de escuchar la voz de los protagonistas para la construcción de conocimiento en la praxis;

La pedagogía como accionar humano responsable y el conocimiento que produce, se definen como una reflexión inacabada, constante, en construcción, siempre mejorable, que debe reinterpretar permanentemente su comprensión del quehacer educativo y ofrecer nuevas reflexiones en relación con estos saberes (Ascencio, S., 2010, p.75)

El estudio se realiza, porque fomenta la reflexión de que la educación debe ser transformada partiendo por el nivel de la primera infancia; considerándola como un proceso humano, integral, social de derecho y dignidad; rescatando la pedagogía alternativa como un espacio que, a través de la historia ha resistido al margen de la institucionalidad de la escuela tradicional;

[...] reflexionar en ella parte por pensar diferente, por dar respuesta entre una variedad de interrogantes a cómo es que hombres y mujeres llegan a ser lo que son. Es buscar una pedagogía alternativa, de la diferencia, donde se trate el sujeto como persona; es un compromiso con los grupos y comunidades excluidas[.] (Ascencio, S., 2010, p.76)

Viabilidad

El presente estudio es factible de realizar en el tiempo estipulado considerando el desarrollo de los aspectos teóricos, como del rescate de la experiencia para el análisis fenomenológico. La investigadora tiene acceso a los vínculos y recursos para coordinar las posibilidades de aplicación de procedimientos investigación como entrevistas a las protagonistas que permitan los análisis y discusión de los resultados.

Relevancia del estudio

La educación para la infancia constituye el pilar del desarrollo humano y social; instalándose como un escenario de cambios, desafíos, crítica y reflexión en favor del derecho a la educación y bienestar de niños y niñas.

La concepción del niño pequeño como persona-sujeto-protagonista, y de actor social-cultural, con más derechos y posibilidades de aprendizaje, si se le ofrece oportunidades efectivas, se ha estado instalando en los debates y quehaceres profesionales, y en los currículos nacionales de diferentes países. (Peralta, M.V., 2003, p.2)

a. Desde el nivel educativo

El presente estudio pretende ser un aporte a las investigaciones relacionadas con las pedagogías alternativas para favorecer la educación de la Infancia; relevando la importancia de la implementación de modelos educativos innovadores que se constituyen al alero del paradigma humanístico y del enfoque de derecho; fundamentales para contextualizar y permitir una gestión significativa en la educación para la infancia.

De esta forma las sociedades y sus naciones han procurado en estos últimos años incluir dentro de sus agendas políticas y sociales el desarrollo óptimo para la educación de la Infancia, desde los ministerios de educación, se desarrollan los referentes curriculares en base a los marcos legales, que permiten la práctica educativa en las diversas instituciones, considerando esencialmente la importancia de desencadenar procesos pedagógicos y didácticos en los primeros años de vida, en Chile el ministerio de educación en su referente curricular para el nivel de la educación parvularia sostiene el valor de esta educación a temprana edad señalando;

Esta etapa es considerada como el período más significativo en la formación del individuo, por lo tanto, la calidad de los ambientes es sustancial para el desarrollo de sus capacidades físicas, sociales, emocionales, cognitivas y de lenguaje. Así, los primeros años de vida constituyen las bases formativas del ser humano, las que se desplegarán, consolidarán y perfeccionarán en las siguientes etapas (MINEDUC, 2018, p.12)

b. Desde lo teórico

Ser un aporte para relevar los estudios de las pedagogías alternativas e innovadoras surgidas en el siglo XX y que cobran fuerza en el siglo XXI para lograr el rescate de los principios y fundamentos de sus precursores. Estableciendo proyectos educativos y pedagógicos innovadores en los distintos espacios en que se desarrolla la educación formal para niños y niñas, en especial las infancias vulneradas y desprovistas de una educación transformadora y emancipadora que pueda constituirse como el cimiento de proyectos que permitan la construcción de un hombre y mujer educados desde los pilares de la enseñanza y no el adoctrinamiento, para así permitir el desarrollo de sus potencialidades humanas y su ejercicio político y ciudadano en la sociedad y comunidades.

Develar y confirmar la tensión dialéctica como un espacio fenomenológico fundamental para los estudios en educación.

Considerar la cotidianeidad de la escuela con sus tensiones dialécticas como un factor fundamental en los cambios, reflexión crítica y continuidad de los proyectos educativos.

c. Desde lo social - educativo

El estudio pretende aportar la posibilidad de implementar pedagogías alternativas en instituciones de educación para la infancia en favor de aquellos sectores de mayor vulnerabilidad; visibilizando la necesidad de una educación de calidad y equitativa para la infancia.

Pregunta de la Investigación

¿Cómo definir y caracterizar las tensiones que se presentan al convivir dos modelos didácticos en un espacio-tiempo, que mueven, agitan, detienen, dificultan, contradicen y pugnan en la práctica educativa para la infancia?

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En este apartado se delimita el enfoque, paradigma y diseño de la investigación, los cuales determinan los procesos e instrumentos para la recolección de la información y su posterior análisis interpretativo; con el propósito de promover el cumplimiento de los objetivos planteados y dar respuesta a la pregunta de investigación.

La presente investigación desarrollará una metodología situada desde el enfoque cualitativo; el cual “[...] se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)” (Sampieri, R., 2014, p.8), permitiendo este proceso el conocer la realidad a estudiar, mediante la sumersión en el fenómeno, lo cual conducirá a la construcción de los significados epistemológicos de un conocimiento que se obtiene, en las interacciones y diálogos generados en el espacio – tiempo de la experiencia pedagógica en estudio.

La investigación presente de enfoque cualitativo se acerca a la realidad del fenómeno que va a hacer objeto de análisis, cuya interpretación permitirá el conocimiento y el poder dar respuesta a las interrogantes que surgen del problema a estudiar.

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva (Sampieri, R., 2014, p. 296)

La presente investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo, que produce datos descriptivos a partir de observaciones que se apoyan en técnicas e instrumentos de

trabajo que sirven para recolectar información. Su aplicación influye en la búsqueda de los conocimientos y la comprensión de estos. “[...] los paradigmas guían la investigación mediante un modelado directo, así como mediante reglas abstractas” (Kuhn, T., 2004, p.50)

El paradigma interpretativo, se basa principalmente: En el proceso del conocimiento en el cual se da una interacción entre el sujeto y objeto. No pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos. La investigación en que se apoya en él termina en la elaboración de una descripción ideográfica, en profundidad, es decir, en forma tal que el objeto estudiado queda claramente individualizado.

El estudio se centra en analizar la experiencia vivenciada por la directora y educadora de párvulos que participan de la implementación de la pedagogía y metodología Montessori en la sala cuna y Jardín Infantil Parquecito de Amigos de la comuna de Futrono en Valdivia.

Se trata de un estudio fenomenológico del lugar y tiempo real en el que ocurren los fenómenos, lo que permite observar y analizar el ambiente natural contextual, donde se desarrolla el objeto de estudio.

Gurdián (2007) con relación a la fenomenología sociológica señala que, participa en la construcción social de la realidad proponiendo el estudio directo de las experiencias personales y como aparecen de la conciencia subjetiva” (Gurdián, 2007, p.54). De acuerdo con Sampieri (2014) “[...] los diseños fenomenológicos exploran, describen y comprenden las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno (Sampieri, R., 2014, p.469)

Mediante los análisis de las formas de expresión obtenidas en las entrevistas y diálogos realizados con las personas que han sido parte de la experiencia; se podrán elevar la categoría de conocimiento que permitan visualizar el objetivo de la investigación.

La Población/Muestra es la Sala Cuna y Jardín Infantil Parquecito de Amigos de la Comuna de Futrono, Valdivia. Que consta de una totalidad de una Educadora de Párvulos en sala una integrante del equipo directivo.

Para el procesamiento de los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos se realizará la triangulación de las fuentes que otorgaron la producción de información, “[...] en la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y de una mayor variedad de formas de recolección” (Sampieri, R., 2014, p.450) permitiendo llevar a cabo el proceso de interpretación de los discursos que se presenta a continuación.

DISCUSIÓN

Las categorías abordadas en la investigación tales como: Dialéctica, Dialéctica en Educación y Pedagogía, Tensión Dialéctica, Adoctrinamiento, Enseñanza y Aprendizaje, Pedagogía Alternativa, Modelo Didáctico, Filosofía y Metodología Montessori; permitieron la construcción epistemológica de las tensiones. Considerándose, mediante los relatos emanados por las protagonistas de la experiencia en vinculación con el proyecto educativo, que la dialéctica como proceso de conocimiento de la realidad en relación a los sujetos, se constituye como fundamental para el estudio de la experiencia

pedagógica; Estos fundamentos teóricos sustentan la práctica y el despliegue curricular y pedagógico, desde el análisis de los discursos, se complementa con lo señalado por el autor David Harvey (2018):

La dialéctica es un proceso y no una cosa y es, además, un proceso en el que no tienen ningún asidero las separaciones cartesianas entre la mente y la materia, entre el pensamiento y la acción, entre la conciencia y la materialidad, entre la teoría y la práctica (p.3).

En la interpretación de los discursos se instala la posibilidad de la presencia de la dialogicidad en el fenómeno educativo y pedagógico, prevaleciendo la reflexión, como lo; esto permitiría avances en la educación, lo anterior se complementa con la reflexión de Paulo Freire (2005) “Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cuál está pedagogía se hará y rehará” (p.42) considerando al educador como aquel que mediante la crítica reflexiva de su práctica podrá lograr la emancipación en una constante creación y transformación mediante sus saberes y el contexto político en que se desarrolla su experiencia pedagógica, lo que se relaciona con Giroux (2004) al señalar, “El concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social” (p.26)

Desde otra perspectiva de la educación como es la enseñanza vista como aquel proceso que permite: la libertad y el desarrollo de las potencialidades del niño y la niña, en un espacio constructivo que respeta la vida otorgando oportunidades pedagógicas para la adquisición del conocimiento, las ideas contenidas en los discursos analizados se complementan con lo expresado por Paulo Freire (2005) en relación a la enseñanza:

[...] enseñar exige respeto a los saberes de los educandos [...] enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica [...] enseñar exige respeto a la autonomía del ser educando [...] enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, enseñar exige disponibilidad para el diálogo (p.2).

Siguiendo con la categoría de enseñanza, diferente al adoctrinamiento, pues como visualizamos pretende la posibilidad de un nuevo comienzo en la educación de un niño y niña, lo cual se conecta con la idea de Cataldo, H., (2010) sobre este proceso:

En cambio, el enseñar se caracteriza por un cierto respeto por el estudiante. Este respeto en darle valor a sus capacidades y /o habilidades que el estudiante tiene en sí mismo[...] se trata pues de darle un privilegio a la reflexión, a la duda, al poder decir no, a la pregunta, a la respuesta errada, a la discusión a la deliberación (p.14)

La Pedagogía Alternativa al concebir en sus principios esta idea de enseñanza, se constituye como el enfoque que permitiría dialogar con la política pública para comenzar el cambio y transformacim del paradigma educativo actual en las diversas experiencias em que se desencadenan los procesos educativos, pedagógicos y didácticos; desde esta forma el ministerio de educación al impulsar las transformaciones para la educación del Chile del siglo XXI, señala:

El cambio de paradigma educativo que proponemos la definimos como una transformación de los enfoques sobre los cuales nos situamos para alcanzar los objetivos educacionales. Son los lentes con los que se observa el fenómeno educativo, y que contempla definiciones específicas sobre cómo se llevan a cabo los aprendizajes. Aprendizajes no sólo de estudiantes, sino también de las comunidades educativas como centros de desarrollo profesional y técnico. Son enfoques que requieren traducirse en un conjunto de acciones en los distintos niveles del sistema que permitan transformar la experiencia educativa para así desarrollar aprendizajes integrales y significativos [...] (MINEDUC, 2022, p.4)

La tendencia **conservadora - reproductora** del sistema dominante es el origen de las tensiones que una vez realizada la investigación se pueden categorizar como:

a. Discurso versus práctica educativa

Tensión que desencadena la dialogicidad y discusión crítica entre lo discursivo - subjetivo de los participantes y lo que se concreta mediante la acción pedagógica, generando el escenario espacio - temporal en la confrontación práctico - teórica.

b. Institucionalidad versus autogestión educativa

Tensión que desencadena la dialogicidad y discusión crítica entre las políticas públicas que nacen del momento político - económico - social dominante y la necesidad de una práctica educativa situada, territorial que promueva la autogestión con relación a las necesidades de los participantes.

c. Adoctrinamiento versus enseñanza

Tensión que desencadena la dialogicidad y discusión crítica entre los principios que rigen la educación mediante el adoctrinamiento del sujeto y los principios que sustentan la educación mediante la enseñanza del sujeto.

d. Protagonismo del niño y niña versus adulto centrismo

Tensión que desencadena la dialogicidad y discusión crítica entre el principio pedagógico de protagonismo del niño y niña como participante activo en la construcción de sus aprendizajes, mediante la enseñanza, en modelos didácticos que consideran un ambiente y maestro preparando y los principios que consideran al adulto como el principal protagonista, en una posición jerárquica en relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje.

e. Inclusión versus barreras de discriminación

Tensión que desencadena la dialogicidad y la discusión crítica entre los procesos de enseñanza que permiten la inclusión y aquellos procesos que se configuran como barreras al responder al modelo educativo dominante tradicional.

CONSIDERACIONES FINALES

El proceso investigativo mediante el diseño fenomenológico, permite dar respuesta a la pregunta de investigación, se definen las tensiones que se presentan al convivir dos modelos didácticos, porque la dialéctica es el movimiento constante de todo, es lo único invariable en todo orden de cosas, es el permanente encuentro de contrarios, para la generación de situaciones nuevas. Hay tres momentos en la dialéctica: el momento de la negación donde el sistema Montessori o los sistemas alternativos niegan las condiciones en que se da la educación

tradicional en Chile: la niega por factores socioculturales, políticos, educativos y pedagógicos, en un segundo momento de la dialéctica, que es la integración, hay elementos en lo negado que son rescatados, y estos antecedentes que surgen de lo que es negado en la educación, a su vez se configuran en temas y espacios que permiten ser recuperados y tercero que es de la superación o la síntesis, donde surge, se establece, se construye algo nuevo que es cualitativamente nuevo de aquello de donde surgió o de la tradición de la cual surgió, aquello que la perspectiva alternativa crítica en el modo educacional del capitalismo neoliberal, hoy en día, otorga las bases para avanzar en una propuesta educacional alternativa desde aquellas condiciones negadas y por lo tanto el constructo de educación posible que provoca esa negación y esa incorporación, permitiría la esperanza, entendida como un acto-sentir de movilización contrario a un estado alienación inalterable, la configuración una nueva propuesta educativa transformadora para la infancia.

REFERENCIAS

- Cataldo H., Pankova, V., Ascencio S. y Sobarzo, M.; (2010), *Los confines de lo Educativo*. Editorial Arcis. Chile.
- Freire P., (2005), *Pedagogía del Oprimido*. Segunda Edición, México; S XXI Editores.
- Freire P.(2005), *La Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, México; S XXI Editores.
- Giroux, H., (2004), *Teoría y Resistencia en Educación*. Una pedagogía para la oposición. Siglo Veintiuno Editores, México
- Gurdián, A., (2007), *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. Colección IDER. Costa Rica.
- Harvey, D., (2018), *La Dialéctica*. Revista Territorios, Bogotá.
- Kuhn, T., (2004), *Historia de las Revoluciones Científicas*. Ediciones ex libris el tropical. México.
- MINEDUC, (2018), *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*, Subsecretaría de Educación Parvularia. Chile.
- MINEDUC, (2022), *Impulsando el cambio de Paradigma, Horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI*.
- Peralta, M., (2012), *Los desafíos de la Educación Infantil en el S XXI y su Implicaciones en la Formación y Práctica de los Agentes Educativos*. Ministerio de Educación. Chile.
- Sampieri, R., (2014), *Metodología de la Investigación*. Sexta edición, Interamericana Editores. México.

**IMPLEMENTACION DE ESTRATEGIAS ACTIVO-PARTICIPATIVAS EN
UNA ASIGNATURA DE LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA,
UNIVERSIDAD DEL ALBA**

**IMPLEMENTAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARTICIPAÇÃO ATIVA EM UMA
DISCIPLINA DA CARREIRA DE MEDICINA VETERINÁRIA, UNIVERSIDAD
DEL ALBA**

**IMPLEMENTATION OF ACTIVE-PARTICIPATORY STRATEGIES IN A
SUBJECT OF THE VETERINARY MEDICINE CAREER, UNIVERSITY OF
ALBA**

Julián Reyes Lucero, Alexandra Ulloa Lagos, Álvaro Vera Navarro
Universidad Del Alba

RESUMEN

La incorporación exitosa de diferentes estrategias didácticas que activen a los estudiantes y estimulen su aprendizaje representa un desafío permanente para el quehacer docente en relación al perfil de egreso que se pretende desarrollar en una carrera de nivel superior y a un modelo educativo basado en competencias.

Con el objetivo de llevar a cabo la implementación de estrategias activo-participativas que cumplan con el propósito de fomentar el aprendizaje y autoaprendizaje, a partir de una selección que involucre la participación de las y los estudiantes, se desarrolló el presente estudio encuadrado en un paradigma de investigación que complementa los enfoques cuantitativo y cualitativo, consistente en dos etapas, una primera que radica en la implementación de la intervención docente a partir del diseño de un dossier de estrategias didácticas que fue utilizado por los estudiantes, en un grupo focal de planificación participativa, para seleccionar las estrategias a aplicar a lo largo del semestre y que posteriormente sirvió para construir el syllabus de asignatura donde se declaran dichas estrategias. En segundo lugar, se realizó una evaluación de la propuesta a través de una encuesta que evidenció una positiva percepción de las y los estudiantes respecto a la experiencia.

Palabras Clave: Estrategias activo-participativas, aprendizaje activo, planificación, participación, syllabus.

INTRODUCCIÓN

El escenario actual del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentado en la formación por competencias, ha implicado cambios sustanciales a nivel institucional y docente. Implementar una educación centrada en el estudiante, que promueva el uso de estrategias activas y la participación de las y los estudiantes en beneficio de su aprendizaje, implica superar la educación tradicional y articular de manera consistente los modelos educativos institucionales y las acciones que se realizan para darles cumplimiento.

Según Cardona et al. (2017), planificar estrategias activo-participativas favorece la reducción de frustraciones, optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y representa una mejora en la práctica docente. Además, en la medida que esta oferta de estrategias sea variada y pertinente al grupo de estudiantes al cual está dirigida, habrá mayores posibilidades de que el proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolle de manera exitosa, pues los estudiantes se motivan e involucran en su proceso de aprendizaje de diferentes maneras (Alba et al., 2011), por lo que requieren de distintas experiencias que estén centradas en sus intereses y necesidades.

El propósito de este trabajo es la implementación de estrategias activo-participativas para la promoción del aprendizaje de los estudiantes de una asignatura de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad del Alba, sede La Serena, explorando una alternativa que pone a disposición del docente y las y los estudiantes, un dossier de estrategias activas que será utilizado en una instancia de planificación participativa, en la que podrán seleccionar dichas estrategias, que posteriormente serán incorporadas al syllabus e implementadas durante el desarrollo de la asignatura. Posteriormente, a través de una encuesta se recoge la percepción de las y los participantes de este estudio.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Este estudio se realizó utilizando una complementariedad de enfoques de investigación cualitativo y cuantitativo, ya que en una primera etapa se desarrolla una narración de la implementación, a modo de historia, tomando en cuenta lo propuesto por Ripamonti (2017, p.86) quien postula que “la narrativa re-articula y reestructura el tiempo vivido a través de una historia”. En una segunda fase nos enfocamos en una perspectiva cuantitativa de corte descriptivo, en tanto se aplica una encuesta, con la que se recoge la percepción de las y los estudiantes respecto a la experiencia realizada. El estudio fue aplicado por el docente de una asignatura de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad del Alba, sede La Serena, a un grupo curso de 23 alumnas y alumnos.

RESULTADOS

1.1 Primera etapa de implementación

En el primer paso del estudio, como se indicó anteriormente, se estructuró una serie de instrumentos que fueron utilizados para la selección de las estrategias que se aplicaron durante el desarrollo de la asignatura, además del grupo focal de planificación participativa.

1.1.1 Difusión del dossier entre las y los estudiantes

Para seleccionar las estrategias que se incorporaron al dossier y lograr su diseño, se realizó un diagnóstico detallado de los objetivos de aprendizaje de cada unidad didáctica, con el propósito de determinar los niveles de habilidad cognitiva que se espera alcanzar y las estrategias que permiten hacerlo, se construyó una matriz de caracterización de las metodologías activas para contribuir al desarrollo de competencias y las estrategias grupales descritas por Julio Pimienta (2012) y se establecieron criterios de selección, tales como factibilidad de ser desarrollada en una sesión, que se pueda realizar en modalidad presencial, que permita el trabajo colaborativo, que pueda llevarse a cabo en el aula, que vincule la teoría con la práctica, que promueva el pensamiento crítico, el aprendizaje

autónomo, la toma de decisiones, la argumentación y la búsqueda de información, seleccionando nueve estrategias que cumplieran con los criterios anteriormente descritos. Posteriormente se realizó un grupo focal de planificación participativa, que consistió en la selección de las estrategias, por parte de las y los estudiantes, que se utilizarían durante el desarrollo de las unidades de la asignatura.

1.1.2 Realización del grupo focal de planificación participativa

Posterior a la difusión del dossier, se llevó a cabo la instancia participativa informada previamente a las y los estudiantes de la asignatura. Para el desarrollo de este grupo focal, se elaboró un programa que consistió en:

- Bienvenida a las y los estudiantes, brindando una explicación de la metodología de trabajo de la sesión.
- El docente de la asignatura realizó una exposición de las estrategias activo-participativas contenidas en el dossier, haciendo énfasis en los ejemplos allí contenidos, contextualizando las actividades para facilitar la comprensión de los estudiantes.
- Selección de las estrategias a implementar en cada sesión, de cada unidad. Dicha selección se realizó a mano alzada, dando espacio al diálogo, de manera que los estudiantes pudieran argumentar su preferencia.
- Para finalizar la sesión de grupo focal, se invitó a los estudiantes a reflexionar y a hacer sugerencias y comentarios respecto de la instancia participativa realizada.

3.1.3 Incorporación de estrategias al syllabus de asignatura

En esta etapa se realiza la incorporación de las estrategias activo-participativas seleccionadas por los estudiantes en el grupo focal y el diseño de las actividades didácticas correspondientes para cada una de las sesiones de la asignatura.

La socialización del syllabus se efectuó a través de la plataforma virtual que posee la Universidad, canal de comunicación formal entre el docente y los estudiantes.

3.1.4 Implementación de las estrategias activo-participativas en las sesiones de aula

Sesión n°1: La primera sesión fue desarrollada con éxito, logrando la implementación de la estrategia seleccionada por los estudiantes, generándose un ambiente de aprendizaje centrado en el estudiante, autónomo, colaborativo y participativo.

Tabla 1. Descripción de sesión 1

Sesión n°1: 18 de marzo	
Estrategia didáctica de acuerdo a grupo focal: Aprendizaje basado en problemas (ABP).	
Secuencia	Descripción

Inicio	<p>Explicación del ABP, presentación de los aprendizajes esperados.</p> <p>Se planteó como problemática, las enfermedades del tegumento cuya resolución es quirúrgica.</p> <p>Se invita a una lluvia de ideas para activar conocimientos previos y se deja establecido los principales grupos de enfermedades que pertenecen a esta categoría</p>
Desarrollo	<p>Se divide el curso en 3 grupos y se les pide investigar las enfermedades del tegumento según la clasificación descrita, junto a las principales alternativas de resolución quirúrgica utilizadas en cirugía tegumentaria reparativa.</p>
Finalización	<p>Se realiza una retroalimentación de los avances de la primera sesión, explicando el sentido de las actividades desarrolladas y la relación con los resultados de aprendizaje.</p>

Sesión n°2: La estrategia utilizada en esta oportunidad fue la de simulación, donde se observó un ambiente de entusiasmo, participación y colaboración entre los estudiantes.

Tabla 2. Descripción sesión 2

Sesión n°2: 18 de marzo	
Estrategia didáctica de acuerdo a grupo focal: Simulación.	
Secuencia	Descripción
Inicio	<p>Se presentan imágenes fotográficas de pacientes con patologías tegumentarias, se invita a una lluvia de ideas para determinar las posibles resoluciones quirúrgicas, se mantienen los grupos utilizados en la estrategia anterior y se desarrolla la estrategia seleccionada para la segunda sesión.</p>
Desarrollo	<p>La estrategia que se utilizó fue simulación, para ello se entregó a cada grupo un paciente que presenta una patología tegumentaria y se solicita enfrentarlo como equipo médico, de manera de realizar la entrevista al propietario de la mascota, establecer un diagnóstico y determinar la resolución quirúrgica que se aplicará. En la última etapa del desarrollo de la actividad se solicita al equipo médico presentar el caso clínico, haciendo énfasis en la patología, explicando por qué es de resolución quirúrgica y la resolución quirúrgica seleccionada, considerando los cuidados postquirúrgicos y las indicaciones que se entregarán al propietario.</p>
Finalización	<p>La actividad finalizó con una retroalimentación de cada grupo y conclusiones finales.</p>

Sesión n°3: Taller con énfasis en la aplicación práctica, consistente en contextualizar un caso clínico-quirúrgico mediante la identificación de las patologías presentes y la preparación de un esquema de la resolución quirúrgica definida que permita explicar las decisiones de cada grupo de trabajo.

Tabla 3. Descripción sesión 3

Sesión n°3: 25 de marzo	
Estrategia didáctica de acuerdo a grupo focal: Taller	
Secuencia	Descripción
Inicio	A modo de introducción, se realiza una presentación breve sobre la anatomía quirúrgica del oído y pabellón auricular y las condiciones que facilitan el desarrollo de algunas patologías. Se lleva a cabo una lluvia de ideas respecto de las patologías de resolución quirúrgica que afectan al oído y el pabellón auricular.
Desarrollo	<p>Se dividió el curso en 3 grupos. Cada grupo recibió un caso clínico-quirúrgico, con una foto de un paciente con una patología.</p> <p>En base a esta información, debían:</p> <ul style="list-style-type: none"> Contextualizar la situación del paciente. Identificar la patología. Determinar medidas diagnósticas complementarias. Determinar la resolución quirúrgica requerida. Esquematizar el procedimiento quirúrgico. Pensar en una forma de aprender el procedimiento. Definir una forma de explicar el procedimiento al propietario de una mascota. <p>Para el desarrollo de la actividad, cada grupo contó con un 1 pliego de papel tipo Kraft, para la elaboración de un papelógrafo, donde debieron registrar sus propuestas y conclusiones.</p>
Finalización	<p>Se solicita a cada grupo realizar una breve exposición, explicando su papelógrafo, centrándose en la resolución quirúrgica, los cuidados post quirúrgicos y las complicaciones que pueden ocurrir en el futuro, etc.</p> <p>Se retroalimenta a cada grupo respecto de sus avances y resultados.</p> <p>Se termina con la siguiente conclusión: “Si nosotros entendemos lo que hacemos, encontraremos formas de transmitir la información de manera tal, que los propietarios la comprendan”.</p>

1.2 Análisis de encuesta realizada a estudiantes

Se aplicó una encuesta a las y los estudiantes, para conocer su grado de satisfacción respecto de la ejecución de la propuesta, que aborda aspectos como: la utilidad del dossier de estrategias de enseñanza, la realización de la instancia participativa y la implementación de las estrategias activo-participativas en clases de acuerdo a la calendarización.

A continuación, se presenta un análisis de los resultados de la encuesta, la que fue contestada por 17 estudiantes de un total de 23 que cursaron de la asignatura.

1.2.1 Percepción de los estudiantes respecto del dossier de estrategias activo-participativas.

Un 82,4% de los estudiantes considera que las explicaciones de las estrategias contenidas en el dossier son claras y un 76,5% percibe que el dossier fue de utilidad para seleccionar las estrategias.

1.2.2 Percepción de los estudiantes respecto a la instancia participativa de selección de estrategias.

La realización del grupo focal para la selección de estrategias, se plantea desde la teoría, como una instancia de participación que permite a los estudiantes gestionar sus aprendizajes a partir de lo fundamental, la selección de los mecanismos que se utilizarán para procurar el aprendizaje.

Un 94.1% de las y los estudiantes sintió entusiasmo con esta actividad. Esto nos indica que, probablemente, implementar instancias de participación que permitan a los estudiantes seleccionar estrategias, puede aumentar el entusiasmo con que se enfrenta el desarrollo de una asignatura. Un 88.2% de los consultados quisiera participar de una instancia similar, en otras asignaturas.

El 82,4 % de las y los estudiantes afirma que sintió un alto nivel de comodidad durante las clases y una mayor comprensión de los contenidos.

1.2.3 Percepción de los estudiantes respecto a las clases realizadas durante la implementación del proyecto.

Respecto a la mantención de la atención que lograron durante el desarrollo de las clases, se puede indicar que un 100% de las y los estudiantes logro mantener su atención en la actividad realizada. Un 70.6% de las y los encuestados no sentía deseos de que la clase terminara, esto demuestra que las actividades desarrolladas en base a las metodologías implementadas, resultaron de interés y desafiantes para ellas y ellos.

Si consideramos que las estrategias, en su mayoría eran grupales, es decir, colaborativas, podemos destacar que un 94,1% se sintió motivado a tomar parte en las actividades y discusiones en clases.

1.2.4 Percepción de los estudiantes respecto a las actividades seleccionadas y realizadas en clases, durante la implementación del proyecto.

Podemos destacar, que un 94,1% de las y los estudiantes consultados indica que las actividades realizadas en clases despertaron su interés. En este punto debemos recalcar la necesidad de poner una celosa atención a la diversidad en el aula y a estar

permanentemente observando y reflexionando sobre los efectos que produce nuestra labor docente.

Al ser consultados por el nivel de concentración alcanzado durante las actividades y la percepción del logro de los resultados esperados, el 100% de las y los encuestados indicó que lograron los resultados esperados, vinculándolo al nivel de concentración alcanzado durante las actividades. A su vez, un 94,1 % declaró el uso de estrategias activas potenció sus aprendizajes, lo que nos refuerza la necesidad de incorporar las estrategias activas como método de enseñanza-aprendizaje.

1.2.5 Percepción de los estudiantes en relación a la motivación que les generó el proyecto.

El 100% de las y los consultados señala que se sintió motivada(o) participando e la selección de las estrategias a utilizar en la asignatura, así también, si evaluamos la motivación que puede generar entre las y los estudiantes la utilización de estrategias activas, tanto por participar de ellas y también en interactuar con sus compañeras(os) y el docente, vemos que el 100% declara haberse sentido motivada(o). Esto nos devela y nos confirma la necesidad de incorporar las estrategias activas como parte del repertorio didáctico que debemos utilizar para motivar y producir una mejor disposición para aprender.

CONSIDERACIONES FINALES

Un proyecto de innovación docente, que tiene como objetivo mejorar la práctica docente y que está dirigido a ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, debe plantearse como una alternativa viable y factible, que pueda implementarse y que tenga proyección. El desarrollo de este proyecto permite concluir que es altamente positivo hacer partícipes a las y los estudiantes, de la selección de las estrategias que se utilizarán para promover sus aprendizajes y que la implementación de estrategias activas puede potenciar la motivación por participar y aprender y la autonomía.

REFERENCIAS

- Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de www.educadua.es
- Bancayán, C. (2013). Operacionalización de la Taxonomía de Anderson y Krathwohl para la docencia universitaria. *Paideia XXI*, 3(4), 109–119. <https://doi.org/10.31381/paideia.v3i4.931>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final, Proyecto Tuning. América Latina, 2004-2007. Universidad de Deusto.
- Blanco, Y., Vidal, A. y Vasquez, M. (2021). Neurodidáctica, mediación aplicada a la formación humana integral desde el contexto universitario. *Revista de Filosofía*, 97(1), 428-439. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4891872>
- Dirección de Desarrollo Curricular y Docente (2018). Manual de orientaciones: Estrategias Metodológicas de Enseñanza y Evaluación de Resultados de Aprendizaje. Universidad de La Frontera.

<http://pregrado.ufro.cl/images/files/2018/documentos-desarrollo-curricular/orientaciones-metodologicas.pdf>

- Dirección General de Docencia. (2021). Manual de estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje de las y los estudiantes. Universidad Tecnológica Metropolitana. <https://vrac.utem.cl/wp-content/uploads/2021/05/Manual-de-estrategias-de-ense%C3%B1anza-centradas-en-el-aprendizaje-de-estudiantes.pdf>
- Elizondo, A., Rodríguez, J., y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 15(29), 3–11.
- Elvira, M. (2011). Motivación y neurociencia: Algunas implicaciones educativas. *Acción Pedagógica*, 20(1), 104–109.
- Forés, A., Giné, N., Llena, M., Novella, A., Parcerisa, A. Payá, M. y Rubio, L. (2021). Planificación de proyectos socioeducativos participativos. Graó.
- Hawes, G. y Troncoso, K. (s. f.). Conceptualización de la competencia. Facultad de Economía y Negocios. Universidad de Chile.
- Morales, E., García, F., Campos, R., y Astroza, C. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 36, 1–19.
- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. Pearson Educación.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. *ALVARADO, M.; DE OTO, A. Metodologías en contexto. Buenos Aires: Clacso.*
- Roy, D. (2017). Caracterización de las estrategias activas participativas. Apunte docente. Universidad Andrés Bello.
- Unidad de mejoramiento de la docencia universitaria PUCV. (2017). ¿Qué implica el diseño de un curso en formato syllabus?. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <http://vra.ucv.cl/ddcyf/wp-content/uploads/2017/08/que-implica-el-dise%C3%B1o-de-un-curso-en-formato-syllabusimprimible.pdf>

GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA: UNA INNOVACIÓN EN AULA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR²²

USE OF GAMIFICATION IN THE HIGHER EDUCATION: A LEARNING METHODOLOGY INNOVATION

Valentina Calbacho Contreras

Universidad del Desarrollo
ORCID: 0000-0002-3889-4535

Claudio Díaz Larenas

Universidad de Concepción
ORCID: 0000-0003-2394-2378

Pilar Torres Martínez

Universidad San Sebastián
ORCID 0000-0001-8845-8224

José Manuel Vivanco

Universidad San Sebastián
ORCID 0000-0002-8641-5754

RESUMEN

La gamificación es definida como el uso de estrategias, modelos, dinámicas, mecánicas y elementos propios de los juegos en contextos ajenos al juego, y se utiliza para motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas, siendo una de las estrategias de enseñanza y aprendizaje más innovadora de los últimos años. El objetivo es Explorar el efecto de la gamificación en el rendimiento académico de los estudiantes de segundo año de la Facultad de Odontología, Concepción, Chile, durante el año 2019. Materiales y método. El estudio tiene un enfoque cuantitativo, de tipo cuasiexperimental y de corte longitudinal, efectuado sobre una muestra elegida por conveniencia, a través de un muestreo no aleatorio accidental. Resultados. EL rendimiento académico de los estudiantes gamificados fueron significativamente superiores a los expuestos durante las clases magistrales, luego de ser intervenidos. El rendimiento académico no se asoció significativamente con la motivación, aunque sí lo hizo interpretativamente al considerar conjuntamente sus valores. Conclusiones. La gamificación produce efectos positivos en el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en las clases gamificadas.

²² Fuente de financiamiento: Proyecto de Innovación e Investigación en Docencia Universitaria, Universidad del Desarrollo, 2019.

Palabras clave: gamificación, juegos de aprendizaje, rendimiento académico, educación superior.

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Kapp (2012, p. 10), se entiende por gamificación "al uso de estrategias basadas en juegos, estética y pensamiento de juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas". Un factor clave de este concepto es que los elementos propios de los juegos se utilizan en contextos ajenos a estos, con el propósito de transmitir un mensaje o contenido o de cambiar un comportamiento a través de una experiencia lúdica que propicie la motivación, la implicación y la diversión (Kapp, 2012). En el campo de la educación, autores como Cortizo Pérez et al (2011) y Serna et al (2016) señalan que esta metodología puede aumentar la motivación y el esfuerzo de los estudiantes, haciéndolos más partícipes en el proceso de aprendizaje; también han señalado que la gamificación mejora la atención y consolidación de los conocimientos aprendidos. Así, por ejemplo, en la Facultad de Ciencias de la Salud de esta universidad, que ofrece las carreras de Nutrición, Odontología, Enfermería, Kinesiología y Fonoaudiología, prevalecen las metodologías tradicionales (con clases magistrales centradas en el docente) con diferentes resultados. Para este estudio se seleccionó la asignatura Fisiología General y Oral correspondiente al segundo año de la carrera de Odontología, que es la que mantiene un alto nivel de desaprobación, con un promedio de 30% de estudiantes desaprobados. Considerando lo anterior, la gamificación pretende generar retroalimentación inmediata, autonomía de decisión, situaciones abiertas, progresividad, reglas claras y sencillas, evaluación en tiempo real, entre otros (Granic et al, 2014). En este sentido, los principios de los videojuegos pueden ayudar a conseguir un modelo formativo efectivo e innovador, que potencie particularmente la motivación de los estudiantes y los mecanismos para medir el progreso real en el aprendizaje, es decir, una auténtica evaluación continua y formativa (Gallego et al, 2014). El papel decisivo de la motivación en los procesos de aprendizaje queda ampliamente avalado por la investigación educativa, aspecto que queda suficientemente contrastado en la realidad de las aulas, ya que los profesores no encuentran los medios para generar motivación en sus alumnos cuando éstos inician procesos de aprendizaje. Tal vez porque nos hallamos en una etapa transitoria, en la que el profesor aún no ha asumido su función de mentor en los procesos de aprendizaje. Ahora bien, llegado a este punto de análisis, es necesario aclarar que, a pesar de los avances en el conocimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto resulta insuficiente si no se entiende que existe un clima emocional que afecta positiva o negativamente las posibilidades de aprender; es decir, la motivación del estudiante y su vinculación directa con el rendimiento académico (Ariza et al, 2018).

METODOLOGÍA

El estudio tiene un enfoque cuantitativo que, de acuerdo con Hernández Sampieri et al (2010, p.4), "usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico". En este caso, se trata de comprobar si el uso de gamificación como metodología de la enseñanza y aprendizaje influye en el rendimiento académico de los estudiantes de Odontología de la Universidad del Desarrollo que participaron en la experiencia. En esta investigación se aplicó a la población en estudio un pre test, antes de desarrollar la experiencia de gamificación, y luego, con posterioridad al desarrollo de la técnica, se aplicó un post-test para comparar los resultados en ambos momentos. La población está conformada por todos los estudiantes de segundo año de Odontología de las Universidades de la octava región, ciudad de Concepción, Chile, con

una muestra representada por todos los estudiantes de segundo año de la Facultad de Odontología de la Universidad del Desarrollo. La muestra es elegida por conveniencia, seleccionando a los participantes a través de un muestreo no aleatorio accidental, definido por el horario de las secciones teóricas de la asignatura Fisiología Oral, tomando dos unidades de aprendizaje (Masticación y Fonoarticulación) de esta asignatura, que tienen igual cantidad de objetivos de aprendizaje. De este modo, la muestra quedó conformada por 45 estudiantes que participaron de esta experiencia. Criterios de inclusión y exclusión
Inclusión: Estudiantes regulares que asistieron a las actividades teóricas de la Unidad CCM de segundo año de Odontología de la Universidad del Desarrollo, cursando Fisiología General y Oral en el año 2019. Exclusión: Estudiantes que no asistieron a todas las clases intervenidas.

Intervención: En relación a lo señalado en el marco teórico, se utilizó un tipo de “juego de roles” con interacción con participantes y recolección de información, y se utilizaron las dinámicas y mecánicas de Werbach (2014). Lo único que no se pudo integrar dentro de los componentes planteados por Werbach fue la utilización de un avatar, por causa del costo que implicaba la digitalización de este, sin embargo, el docente asumió ese rol. La intervención fue realizada en el segundo semestre de la asignatura de Fisiología General y Oral de segundo año de Odontología, y para esto se dividió al curso en 2 grupos: uno que tuvo sus clases magistrales 100% (grupo GM) y en otro que se aplicó la gamificación (grupo GG) en 2 clases. Ambos grupos tuvieron 1 clase magistralista previa sobre los temas de cada unidad y una clase magistralista de cierre posterior (Tabla 9). A partir de esto, se evaluó el rendimiento y la motivación académica, y la satisfacción en relación con dos unidades de aprendizaje (Masticación y Fonoarticulación) de la asignatura de Fisiología Oral, las cuales tienen igual cantidad de objetivos. Para comprobar el correcto funcionamiento de esta clase gamificada, se realizó previamente un estudio piloto con 30 alumnos voluntarios que ya habían aprobado el ramo de Fisiología oral, de manera de mejorar y ajustar todas las variables para su correcta ejecución. Para el magistralismo los estudiantes tuvieron un módulo de 1 hora 20 minutos en cada unidad, donde se aplicó en los primeros 10 minutos el pre test, con el fin de identificar el rendimiento académico y, posterior a esto, se realizó una clase magistralista de 60 minutos para cada unidad. La experiencia de gamificación se realizó bajo la tutela de la autora principal de esta investigación, quien ingresó al aula como docente protagonista de la actividad. Seguido de esto, se entregó a los estudiantes una hoja impresa con el consentimiento informado para su aceptación, aclaración de dudas y firma.

Narrativa y Mecánica del Juego: Las experiencias de gamificación se desarrollaron en 2 módulos pedagógicos de 80 minutos en total, lo equivalente a 1 hora 20 minutos en tiempo cronológico. En los 10 primeros minutos se explicó en qué consiste la actividad y las reglas de este mini juego. Luego, el aula se dividió en 2 equipos de 15 estudiantes que se conformaron por afinidad e identificándose con un nombre. El juego duró 50 minutos integrando una **narrativa y una ficción jugable**, la cual enmarcó la problemática central de aprendizaje como la **misión de fondo**: “Ayudemos al paciente”, la que consiste en permitir que el paciente tenga una correcta oclusión mejorando las patologías que inciden tanto en la unidad de Masticación como en la unidad de Fonación. Seguido de esto, los estudiantes recibieron por parte del personaje principal la siguiente información: *¡Socorro, necesito comer ¡Ayuda, necesito hablar!* En ambas unidades debieron contestar correctamente las preguntas para ir resolviendo las dificultades del paciente y lograr resolver **el reto** (mejorar la oclusión), asimismo, se establecieron los objetivos de aprendizaje que debían ser aprendidos por los miembros de la clase en cada uno de los juegos. En las interacciones jugador-objeto hubo **preguntas con puntuación asignada**,

donde los logros obtenidos fueron registrados en un tablero de puntuación. Además, a través de las respuestas correctas, podían **obtener medallas** que lograban darles puntos y así ir subiendo en los **niveles de estatus: principiante, instructor, maestro, doctor**. Sumado a lo anterior, existió la posibilidad de **retroalimentación**, tanto de sus pares como de la docente, quien guió el juego actuando como el Avatar. En los últimos 10 minutos se realizó **el cierre** del juego presentando el puntaje de cada grupo y detectando dudas puntuales de la materia que pudieron generarse durante la actividad. Por último, en la última sesión de juego, se repartieron las encuestas de motivación académica situacional, de satisfacción con la actividad asociada a la gamificación y la encuesta de las percepciones e instrumentos que fueron entregados en mano y recolectados del mismo modo. **Análisis de datos:** Los datos primarios fueron sometidos a un estudio de distribución normal y homocedasticidad (igualdad de varianza entre los grupos comparados) mediante la prueba de normalidad (Kolmogorov-Smirnov: K-S) y homocedasticidad (Levene). Posteriormente, se estimó la media, desviación estándar, valores máximo y mínimo, y los percentiles 25, 50 (mediana) y 75. Sumado a esto, las comparaciones antes y después del desarrollo de la experiencia de gamificación fueron realizadas mediante la prueba de rangos con signos de Wilcoxon (Z), Cabe mencionar, que el nivel de significación empleado en todos los tipos de significación fue de $\alpha \leq 0.05$.

La asociación entre las variables fue realizada mediante las pruebas chi-cuadrado de Pearson (con y sin continuidad) y razón de verosimilitud. También se empleó la Prueba Exacta de Fisher para las estimaciones de asociación entre variables de interés, cuyos resultados fueron graficados en barras agrupadas y tablas

RESULTADOS

Los datos primarios fueron sometidos a un estudio de distribución normal y homocedasticidad (igualdad de varianza entre los grupos comparados). Posteriormente, se estimó la media, la desviación estándar, los valores máximo y mínimo, y los percentiles 25, 50 (mediana) y 75. Las comparaciones entre el grupo intervenido y el sin intervención fueron realizadas mediante la prueba de rangos con signos de Wilcoxon (Z). El nivel de significación empleado en todos los tipos de significación fue de $\alpha \leq 0.05$. Para evaluar si el rendimiento académico mejoró en aquellos sujetos intervenidos (gamificados tanto en la Unidad de Masticación como en la Unidad de Fonación), se presentan los resultados de la estimación de los rangos negativos, positivos y de los empates en las diferentes comparaciones entre los sujetos, tanto en la unidad de aprendizaje de masticación como en la unidad de fonación. Se encontró, en la mayoría de los casos, que los valores rango positivos eran mayores que los negativos, lo que quiere decir que el valor del test de masticación aumentó con la intervención demostrando **una mejoría estadísticamente significativa en el rendimiento académico en unidad de masticación. No obstante, en la unidad de fonación** se destacan los empates obtenidos, lo que significa que no existieron diferencias entre los sujetos intervenidos antes y después en esta unidad. En algunos casos, el número de empates eran inferiores o superiores a las respuestas positivas, de modo que en esta unidad **el rendimiento no fue significativamente mejor en los sujetos intervenidos**. Se puede observar que en el grupo intervenido gamificado, 34 estudiantes de 47 mejoraron su rendimiento en la unidad de aprendizaje de Masticación, en cambio, sólo 23 de 47 mejoraron en la unidad de Fonación. En el grupo intervenido magistralista, sólo 4 estudiantes de 31 mejoraron su rendimiento académico en la unidad de Masticación, y sólo 11 estudiantes de 31 mejoraron su rendimiento académico en la unidad de Fonación. Los resultados de la comparación entre los valores positivos y negativos, antes y después de la intervención, se presentan según nivel de significancia en la Tabla 2.

Tabla 1 Estadísticos descriptivos y prueba de Wilcoxon para los indicadores del rendimiento académico entre momento de análisis por grupo de intervención.

Indicador	Grupo de intervención	Media (IC 95%)	Dt	Mediana	Mín	Máx	Wilcoxon
Masticación inicial	Magistralistas	4,05 (3,51-4,58)	1,468	3,50	2,3	7,0	Z=-0,505; p=0,613
Masticación final		3,83 (3,32-4,33)	1,373	3,50	1,0	7,0	
Masticación inicial	Gamificados	3,67 (3,24-4,11)	1,492	3,50	1,0	7,0	Z=-4,965; p=0,000*
Masticación final		5,76 (5,36-6,17)	1,391	7,00	3,5	7,0	
Fonación inicial	Magistralistas	3,20 (2,84-3,56)	0,992	3,50	1,0	5,1	Z=-1,084; p=0,279
Fonación final		3,39 (2,98-3,81)	1,125	3,50	2,3	7,0	
Fonación inicial	Gamificados	3,32 (2,88-3,77)	1,521	3,50	1,0	7,0	Z=-1,876; p=0,061
Fonación final		3,97 (3,43-4,51)	1,844	3,50	1,0	7,0	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Resultados de la comparación entre los valores negativos y positivos en el rendimiento académico.

	Rendimiento Masticación grupo gamificado antes – después.	Rendimiento Masticación grupo magistralista antes – después .	Rendimiento de Fonación grupo gamificado antes- después	Rendimiento Fonación magistralista antes- después
Z	-5,037 ^b	-1,030 ^c	-2,653 ^b	-2,027 ^b
Sig. asintótica(bilateral)	0,0005	0,303	0,008	0,043
Significación exacta (bilateral)	0,0005	0,322	0,007	0,049
Significación exacta (unilateral)	0,0005	0,161	0,003	0,024

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

c. Se basa en rangos positivos.

Fuente: *Elaboración propia.*

Nota: * $p < 0,05$.

CONCLUSIÓN

Se encontró que la mayoría de los estudiantes que realizó el test de masticación mejoró sus resultados después de la intervención, demostrando una superación estadísticamente significativa en el rendimiento académico en esta unidad.

En base a esto, el rendimiento académico mejoró significativamente en los estudiantes que participaron en la metodología gamificada en comparación con los estudiantes no intervenidos que sólo tuvieron clases magistralistas; sin embargo, estos resultados sólo se dieron en la primera unidad intervenida que fue masticación y no así en la unidad de Fonación.

Limitaciones:

En relación a la cantidad de momentos intervenidos. Respecto a esto, se pensó hacer 2 momentos de juego con 3 unidades de aprendizaje, con el objetivo de comprobar si lo novedoso tenía alguna incidencia y si el juego por sí mismo podía incidir en la motivación y satisfacción de los estudiantes. Sin embargo, el estallido social en mi país, y la posterior pandemia hicieron imposible seguir en las aulas implementando momentos de juego.

En relación a metodología de la Gamificación. Puede resultar algo tedioso y con una gran carga de trabajo, por eso es bueno ayudarse de las herramientas disponibles para que sea más sencillo elaborar contenido atractivo para el alumnado. Para esto, existen diversas aplicaciones móviles como *Kahoot*, *Socrative* y *Menti*, no obstante, hay que procurar que el celular no afecte la dinámica y retroalimentación del juego.

Recomendaciones

Los instructores deben mantener el juego simple, ya que requieren menos tiempo de explicación y manejo que los juegos complejos. Además, las actividades de juegos simples requieren menos tiempo para que los estudiantes las completen; por lo tanto, los juegos simples pueden atraer y motivar a los estudiantes a jugar. Sumado a esto, los instructores deben estipular la duración del juego antes de impartir la clase y este no debe ejecutarse durante todo el curso. Considerando esto, probablemente sea recomendable gamificar una unidad de aprendizaje o ejecutar la dinámica por un período de tiempo más corto, ya que generarán comentarios de los estudiantes y ayudarán a los instructores a saber cómo posicionar los juegos en el futuro. Junto con esto, el juego no tiene que ser tan ingenioso o innovador para tener éxito, en este caso, en el juego que se implementó se utilizó un *Power Point* con una mecánica de juego de preguntas y respuestas, no obstante, fue lo suficientemente divertido como para que los estudiantes mostraran interés. Por causa de esto, es importante pilotear antes el juego, ya que permite la retroalimentación y, a través de esta, se pueden plantear ideas para la mejora y la creatividad. Se recomienda también pensar en títulos divertidos y atractivos para las recompensas y actividades, dado que esto puede hacer que el juego y la experiencia de aprendizaje sean memorables para los estudiantes. Además de los comentarios como las percepciones de los estudiantes y los instructores deben proporcionar comentarios durante todo el juego.

REFERENCIAS

- Abreu-Hernández, L. y De la Cruz-Flores, G. (2015). Crisis en la calidad del posgrado. ¿Evaluación de la obiedad, o evaluación de procesos para impulsar la innovación en la sociedad del conocimiento? *Perfiles Educativos*, 37(147), 162-182. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13233749010.pdf>.
- Agudelo-Londoño, S., González, R., Pomares, A., Delgadillo, V., Muñoz, O., Cortes, A. y Gorbanev, I. (2019). Revisión sistemática de juegos serios para la educación médica. Rol del diseño en la efectividad. *Educación Médica Superior*, 33(2), e1679. <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v33n2/1561-2902-ems-33-02-e1679.pdf>.
- Ahmad, F., Karimi, A., Alboloushi, N., AL-Omari, Q., AlSairafi, F. y Qudeimat, M. (2017). Stress Level of Dental and Medical Students: Comparison of Effects of a Subject-Based Curriculum versus a Case-Based Integrated Curriculum. *Journal of Dental Education*, 81(5), 534-544. <https://doi.org/10.21815/JDE.016.026>.
- Akl, E., Kairouz, V., Sackett, K., Erdley, W., Mustafa, R., Fiander, M., Gabriel C. y Schünemann, H. (2013). Educational games for health professionals. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (3), CD006411. <https://www.cochranelibrary.com/es/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD006411.pub4/epdf/full>.

- Amer, R., Denehy, G., Cobb, D., Dawson, D., Cunningham-Ford, M. y Bergeron, C. (2011). Development and evaluation of an interactive dental video game to teach dentin bonding. *Journal of Dental Education*, 75(6), 823-831. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21642529/>.
- Anicama Silva, J. (2020). *Influencia de la gamificación en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Perú, semestre 2019-i* (Tesis de Maestría). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/6637/anicama_sj_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2012). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer educativo*. Buenos Aires: Aique.
- Ariza, C., Rueda Toncel, L. y Sardoth Blanchar, J. (2018). El rendimiento académico: una problemática compleja. *Boletín Virtual*, 7(7), 137-141. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/527/501>.
- Arribas M (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve*, Vol (18), 1-3.
- Gallego, F., Molina, R. y Llorens, F. (2014). Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje. Ponencia presentada en *JENUI – XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática*, 9 al 11 de julio de 2014, Oviedo, España. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20\(de%20finicio%CC%81n\).pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/39195/1/Gamificacio%CC%81n%20(de%20finicio%CC%81n).pdf).
- Gándara-Vila, P., Blanco-Carrión, A., Pérez-Sayáns, M., Reboiras-López, M. y Gallas-Torreira, M. (2020). Percepción de los estudiantes del grado de Odontología sobre la utilización de un sistema de respuesta interactiva (Kahoot®). *Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(3), 113-119. <https://scielo.isciii.es/pdf/fem/v24n3/2014-9832-fem-24-3-113.pdf>.
- Garbanzo Vargas G (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Rev Educación Universidad de Costa Rica*, vol (31), nun 1, 43-63.

EL DÉFICIT DE PROFESORES IDÓNEOS EN LA REGIÓN DE ATACAMA: UNA POLÍTICA ABANDONADA

LA ESCASEZ DE DOCENTES CALIFICADOS EN LA REGIÓN DE ATACAMA: UNA POLÍTICA DESATENDIDA

Viviana Bonilla Orozco

Universidad Bernardo O'Higgins

0000-0003-4754-7727

RESUMEN

En una primera revisión de la literatura del déficit de docentes idóneos se descubre que es un problema en todo el mundo. Por medio de la aplicación del método PRISMA se encuentran las dimensiones que la compone, relevando 135 artículos científicos, siendo un factor el abandono de la profesión en las dimensiones de percepción docente, competencias de la formación, políticas públicas de retención, escasez disciplinar, rotación docente, cualificaciones y otras. En Chile, la baja matrícula y deserción en las pedagogías, abandono de los profesores del aula y de la profesión, condiciones laborales y baja expectativas de desarrollo, incluyendo la idoneidad docente. El déficit surge por la tasa de recambio de los profesores que están en edad de jubilar versus los profesores titulados estimados al 2030. Otro factor es la distribución territorial, la centralización y la falta de política de provisión. En este desequilibrio estructural, la falta de profesores aparece como un problema que pone en riesgo la educación de niños, niñas y jóvenes en los próximos años y en Chile, en la región de Atacama, su máxima expresión.

Palabras clave: escasez de profesores, gestión educacional, zona de prioridad educativa, política educacional.

INTRODUCCIÓN

La falta de docentes es un problema en todo el mundo (Reyes et al., 2010; Neugebauer, 2015; Gore et al., 2016; Van Overschelde; López, 2018; See et al., 2020; Dos Santos, L. M., 2021; Zweig, et al., 2021; Burke & Ceo-DiFrancesco, 2022; Sulis et al., 2022). Los motivos relevados por los autores, comprenden los factores como la autopercepción de los docentes hacia la profesión, insatisfacción laboral, el mercado y las formas de acceder a las vacantes, las condiciones de ingreso a la formación inicial docente. Las condiciones laborales (inseguridad contractual, infraestructura precaria, falta de recursos en lo material y educativo) y las oportunidades de desarrollo profesional (Barrera, 2015; Ávalos y Valenzuela, 2016; Calvo, 2019; González-Escobar et al., 2020). También es un tema de género, donde los docentes hombres, con mejor formación y desempeño en puntaje en la prueba de selección universitaria y postgrados, están menos interesados en la profesión (Cabezas, 2011). Según Apple (1987), los trabajos de la enseñanza que tiene un componente de atención y crianza son atribuidos a la labor femenina y tienden a ser precarizados, además estos prejuicios sexuales, se debe combatir la ideología del trabajo femenino hacia el control y menos autonomía. Además, cuando existe mayor interés del

mundo masculino, las condiciones laborales mejoran en el sector productivo. Los docentes poseen un poder simbólico para construir igualdades como también para violentar desde sus prejuicios para mantener la estructura jerárquica de las escuelas (Bourdieu,1997).

Dimensionar el déficit de profesores en Chile, es una tarea no menor, no existe una matriz centralizada por el Estado que pueda distribuir a los docentes en función de la necesidad de los territorios. El cálculo de 33. 648 profesores de déficit al año 2030, dado a conocer por EligeEducar (2021) se realizó al analizar todas las horas de clases impartidas en Chile y cuántas de ellas se entregan por profesores titulados en los niveles de enseñanza y asignatura que enseñan. Se realizó una proyección del número de docentes idóneos que habrá en el sistema a partir de la disminución de matriculados en carreras de pedagogía y los mayores requisitos de selección. Para estimar la disponibilidad de docentes calificados que habrá cada año se consideró el número de docentes que había el año anterior, menos aquellos que jubilan y desertan, más los que ingresan al sistema escolar luego del egreso de su formación inicial. Se estimó la cantidad de profesores considerando el número de cursos que habrá en Chile en el futuro, teniendo en cuenta las proyecciones de población, el tamaño de curso promedio del país, la proyección de la matrícula y el plan de estudios establecido por el Ministerio de Educación. La base de datos comprendió el Centro de Estudios del Ministerio de Educación (Mineduc), el Servicio de Información de Educación Superior (SIES), el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), el Consejo Nacional de Educación (CNED) y la Proyección de población del Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Cabe destacar, que se excluyó del estudio la educación de párvulo, educación especial, de adultos y educación técnico profesional por limitaciones de los datos. Otros aspectos no considerados, de igual relevancia; el tipo de establecimiento (técnico-profesional, básico, científico-humanista), dependencia administrativa (pública-subsuencionada-privada), localidad ubicada (rural, urbana, macrozonas), la oferta educativa, sin o con Jornada Escolar Completa (JEC), la cantidad de estudiantes, el plan de mejoramiento (PME) y el proyecto educativo (PEI) que da los sellos institucionales como deportivo, inclusivo, académico, religioso, entre otros, que requieren de personal docente adicional.

Del mismo modo, la deserción de estudiantes de pedagogía que apuntan a las condiciones de origen de los estudiantes en especial, quienes no logran compatibilizar el trabajo y los estudios. Siendo los que más desertan de las pedagogías, los estudiantes hombres (Pérez, et al., 2018), se suma que el 11% de los profesores (27 mil) tiene más de 60 años, es decir, pronto a jubilar. La cantidad de 9.000 profesores titulados estimados al 2023, “es insuficiente como tasa de recambio de profesores en el sistema escolar” (Aequalis, 2019)

Idoneidad docente

En Chile se registran un total de 249.865 docentes en el sistema escolar chileno, siendo solo docentes de aula 208.414 que corresponde al 83,4%, (MINEDUC, 2019, p.4) Aun cuando se puede ejercer la profesión no siendo pedagogo por medio de la habilitación por 3 años y renovable por otros 2 hasta la exigencia de la pedagogía titular (BCN, 2021) hay campos que no son de fácil provisión como las pedagogías básicas, especialidades de las ciencias e historia, con mayor impacto en enseñanza media.

Sin duda, la profesionalización del ejercicio de la pedagogía ha tenido una evolución en las políticas de los Estados, siendo una brecha de desigualdad en los lugares de mayor pobreza y lejanía territorial. “La falta de idoneidad disciplinar se define como el

fenómeno por el cual un profesor enseña una determinada asignatura sin tener la especialidad y/o certificado afín” (Ingersoll y Gruber, 1996, p.10).

El estudio de Elige Educar (2021) “detectó que en seis años más, alrededor del 15% de quienes harán clases, serán profesionales que no son profesores formados en la disciplina que imparten, lo que impactará directamente en el proceso de aprendizaje de miles de alumnos. Actualmente 6.898 profesionales nos pedagogos ejercen la función docente” (elEconomistaAmérica, 2019). Al año 2025, se proyecta un déficit en todas las asignaturas y regiones del país. Las asignaturas con más críticas son Educación Tecnológica, Filosofía y Religión, Historia y Geografía y las Ciencias Naturales de educación media (Biología, Física y Química). Cabe señalar, que la matriz curricular en materia de las asignaturas de promoción escolar ha ido en aumento, a la luz de los datos, cumplir con la dotación docente para un currículo unificado y obligatorio, no parece viable.

Intentos de la política educativa

Han existido políticas de retención e incentivos, con foco a la formación inicial, la Beca Vocación de Profesor (BVP III) y la reciente, de desarrollo profesional docente. Se avanzó en las condiciones laborales por medio de la política de desarrollo docente en el marco de la Ley 20.903/2016, que acredita el tramo y encasilla a los profesores como parte de la Carrera docente (colegios de dependencia subvencionada y delegada) y evaluación docente (municipal y SLEP), diferenciado por dependencia administradoras de educación donde ejercen los profesionales. A todas luces, no ha impedido la pérdida de profesores y no atrae a la profesión desde las postulaciones universitarias.

EligeEducar (2022) planteó una política para abordar el problema de manera sistémica, en el denominado Proyecto Maestro 2026 que incluye 4 aspectos; atracción, retención, valoración y formación docente, y una estrategia de reinserción de 8 mil docentes que abandonan la profesión cada año. La retención por medio de una política de desarrollo de liderazgo escolar, un factor común para el ausentismo y abandono laboral docente (Bonilla Orozco, 2020).

Las variables “significatividad en el trabajo” y el alto nivel de “demanda laboral” relevado entre siete variables en el estudio de bienestar/malestar, permite el análisis del contexto del ejercicio de la profesión docente escolar (Cornejo, 2009). En otro estudio de tesis de Iván López Catalán (2015), un 25% de los profesores nóveles se retiran antes de los 5 años, y los motivos de este abandono están relacionados con la insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional en los establecimientos que el docente imparte clase (58,7%), los ingresos que no permiten enfrentar el nivel de vida (47,4%), insatisfacción con el equipo directivo (44, 3%), y la falta de influencia sobre políticas y prácticas escolares en los colegios (37,4%). Los profesores principiantes al egresar señalan alto nivel interés en la docencia (96,4%) y con proyección en los 6 años de ejercicio (85,7%) (Fuenzalida, 2014, p.7). En este sentido, el problema se sitúa en la inserción al trabajo docente y después de un año, en las experiencias que de ser negativas son evaluadas para abandonar la profesión.

Existe avances por medio del Sistema Nacional de Inducción a docentes principiantes, en el marco de la implementación de la Ley 20.903, con 1.364 mentores formados entre los años 2005 al 2018 por distintas casas de estudios universitarios (CPEIP, 2018). Sin embargo, no se conoce el impacto de esta política en la retención y proyección del abandono profesional al menos en los profesores nóveles.

Formar a un docente en Chile requiere de aproximadamente de cinco años, tiempo que se estima se necesita proveer al año 2025, de 26.273 profesores idóneos y al 2030 de 33.468. Desde las políticas de los gobiernos, el foco ha estado en la formación docente que durante el año 2021 presentó un proyecto de Ley desde la Mesa de Educación, integrada con actores gubernamentales, organismo privado y de la sociedad civil, con el propósito de realizar un diagnóstico y proponer “medidas que permitieran generar una mayor atracción a las carreras de pedagogía buscando así reducir el déficit proyectado” (CDTV, 2021).

La instancia propuso modificar el artículo 27 bis de la Ley 20.129, que impone las condiciones de acceso a las carreras de pedagogía. El debate se instaló en la sesión de la Cámara de Diputados durante la presentación del Subsecretario de Educación Superior Don Juan Eduardo Vargas Duhart ante la Comisión de Educación. El diagnóstico señalaba que durante la aplicación de la modificación de la Ley (que aumentó la selectividad de las instituciones de formación inicial docente, que, hasta antes de la aplicación, podían ser impartida por institutos profesionales y no solo Universidades, que exigen la rendición de la Prueba de Selección). Sin embargo, el análisis tuvo la intervención de Diputados de la Comisión, distinguiendo que profesores existen en Chile y que el déficit debería abordarse desde las políticas de mejoramiento en las condiciones laborales y del desarrollo profesional docente que la Ley 20.903 señala, en tramitación del artículo trigésimo sexto transitorio. Diputada Girardi, además aludió a la suspicacia de las autoridades y agentes privados de querer volver a bajar los estándares de formación y de acceso a las pedagogías, con la excusa del déficit, citando un estudio de expertos que atribuyen la “fuga” de profesores, al agobio laboral, bajos sueldos, falta de autonomía y mal ambiente de trabajo. “No se deben cambiar los requisitos sino mejorar las condiciones laborales”. Añadió, “en un país donde se maltrata a los profesores señalando que no trabajan, no puede existir una ley que rebaje los requisitos de ingreso”. Diputado Venegas, en la misma línea destaca “reduccionismo” de la iniciativa, pues se debe “modificar salarios dignos y atractivos, condiciones laborales. Una sociedad que vuelva a valorar la profesión” (Cámara de Diputados y Diputadas, Boletín 14151-04, 2021, p.7).

Por otro lado, dentro de las demandas del petitorio del Colegio de Profesores (2018) no se encuentra las condiciones técnicas de trabajo docente. Cabe destacar, que, de los casi 250.000 profesores en Chile, menos de 100.000 están colegiados y el 79,69% respalda el petitorio realizado en consulta pública en 2018 y 2020. En éste se presentaron al Ministerio de Educación, temas pendientes de deuda histórica, agobio laboral, estabilidad laboral, igualdad de trato a todos los profesionales, fin al doble proceso de evaluación, una escuela democrática, profesional y especializada, carrera directiva, superar la educación estandarizada, carrera profesional docente, Nueva educación pública y asuntos urgentes de tipo administrativo. Es lo que explicaría Cristián Bellei (2017) como el sociogenético “instinto de conservación” de los profesores que mantienen la cultura burocrática-funcionaria, el humanismo sin productividad, enclaustramiento social y el conservadurismo pedagógico, siendo reactivos a la modernización del país y las reformas educacionales.

No obstante, todo parece tener estándares en la educación de rendición de cuentas, menos las condiciones que los docentes deberían realizar su trabajo profesional que involucre calidad en los espacios y bienestar personal. Además, con las desigualdades que permanecen al presentarse el abandono docente en los sectores de mayor vulnerabilidad (Carrasco, et al., 2018).

Distribución territorial

El déficit de profesores en Chile, es también un tema de distribución territorial, “se releva la inequidad en la distribución geográfica con problemas específicos en las regiones de Aysén, Carlos Ibáñez del Campo y Biobío en educación inicial; en Arica, Maule y Biobío respecto de la educación básica; y Atacama en educación media” (Medeiros et al., 2018, p.88). Además, en el contexto rural y macrozonas Norte y Sur, esta situación se agudiza en las regiones como el caso de Atacama que se proyectaría un déficit de 42% de profesores para el año 2025 (p.91)

Según los datos del Censo 2017, la tercera región de Atacama ubicada en la zona Norte de Chile, comprende tres provincias; Chañaral, Huasco y Copiapó con 9 comunas en total, en un territorio de 282.105 habitantes cuya concentración poblacional (70%) está en las ciudades de Copiapó y Vallenar.

Al 2018, presenta la cantidad de 4.263 profesores, 1.750 en educación básica, 1.133 en educación media y 380 a nivel parvulario, de un total país de 198.548 docentes de aula en comparación con la región metropolitana con 82.710, da cuenta de la concentración de profesionales en el territorio. Si bien, es coherente con la distribución poblacional, es importante el dato que en la región de Atacama en los años 2005 y 2006 la matriz de recambio bajó de 3.225 a 3.222 y en el año 2014 hubo solo 19 profesores más en el sistema (Mineduc, 2019)

El escenario de provisión docente al sistema escolar no es promisorio para los próximos años, porque además se conjuga la baja matrícula en las carreras de pedagogía, las variaciones en el ingreso a partir del 2018 han sido todas negativas, con un descenso de 18,4% entre 2018 y 2019 y de un total 2018 y 2021 de 35,11% en el primer año de ingreso (CIAE, 2022)

En la política educativa sigue pendiente y de forma urgente abordar la falta de profesores en Chile y en especial, la región de Atacama, tal como se señala en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados y Diputadas, en la sesión N°32 del 4 de octubre de año 2022, el presidente de la Comisión Diputado Santana ... “se refirió a la falta de profesores en Chile, quienes han señalado que para el 2025 habrá un déficit de 32.000 docentes. Esto sin duda es un problema complejo, que podría hacer colapsar al sistema educativo del país. Explicó que ha solicitado una reunión formal con el nuevo rector de la Universidad de Atacama, a fin de solicitarle el fortalecimiento de la facultad de educación, y a su vez, crear carreras de pedagogía para la provincia del Huasco. Solicitó una sesión para revisar la situación” (Cámara de Diputados y Diputadas, 2022, p. 5: CDTV, 2022, 26:49-28:45).

Por consiguiente, de mayor déficit de docentes idóneos por falta de una política de distribución pertinente a las necesidades de educación por los territorios y las comunidades. La falta de profesores es también un problema de desigualdades estructurales.

METODOLOGÍA

La primera fase de búsqueda en la literatura científica comprendió establecer el Criterio de búsqueda para encontrar publicaciones en inglés, portugués y español que aborden la falta (escasez) de profesores en contexto escolar entre los años 2015 a 2022.

Se comprueba que, en esta base de datos, existen un amplio estudio a la falta (ausencia) de estudiantes, no así, a nivel de los profesores. A continuación, el resumen de búsqueda en bases de datos:

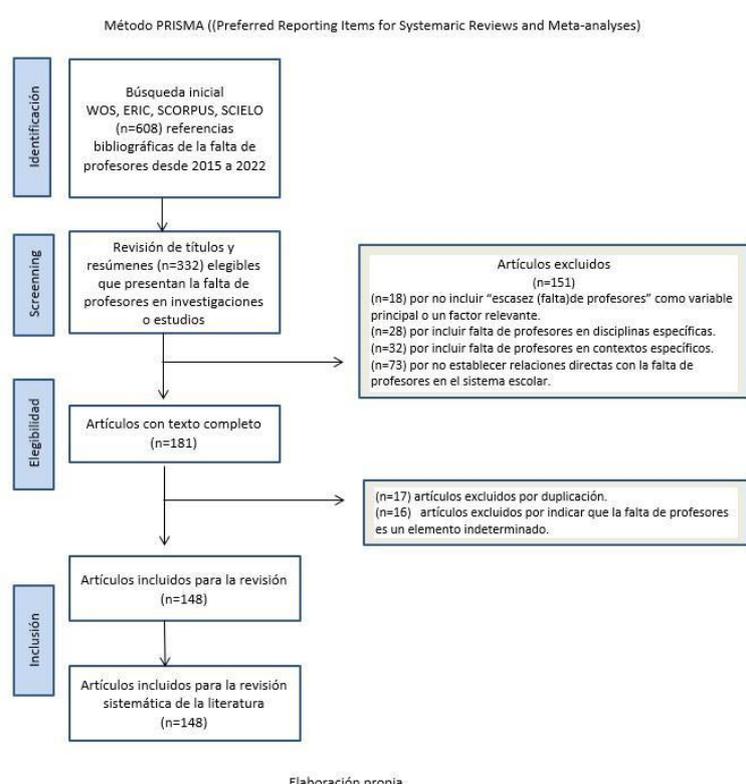
Fuentes	Key Word	Cantidad	Inclusión
WOS	Shortage AND teachers AND school	115	42
SCOPUS	Shortage teachers	15	9
SCIELO.ORG	Shortage teachers	12	5
	Escasez (carencia) maestros	16	9
	Déficit de profesores	50	1
	carência de professores	48	3
ERIC	Shortage of classroom teachers	352	79
Primera fase de revisión		608	148

Elaboración propia

Búsqueda y selección

La unidad de análisis de 148 publicaciones que estudian el fenómeno de la escasez de profesores idóneos (calificados) en el contexto de educación escolar regular entre los años 2015 y 2022.

Se opta por usar la base de la metodología de revisión PRISMA (Urrutia y Bonfill, 2010), que arroja los estudios primarios más relevantes hasta la selección final del *corpus*. A continuación, en el diagrama de flujo con el detalle de la búsqueda de origen (Vélez, et al., 2013 p.65)



En la búsqueda del *corpus*, con el fin de comprender holísticamente el problema de la falta de profesores, se establecen Focos de análisis de los estudios encontrados y las relaciones causales. Se asigna el resumen de fuentes bibliográfica con la suficiencia de estos estudios.

Foco de estudio	Relación	Nº artículos y Países
Escasez de formadores	Factores causales	37 (EEUU, Suecia, Indaho, Malasia, Australia, Tailandia, Turquía, Indonesia, Brasil, Camerún, Sudáfrica)
Desarrollo profesional y certificaciones	Política pública	19 EEUU
Autopercepción docente (satisfacción, eficacia, confianza, motivación, pertenencia y profesionalismo)	Factores causales	3 EEUU 1 Chile
Programas implementados (mentorías, incentivos, planes estatales de retención, residencias)	Política pública	1 Letonia 32 EUU 1 Inglaterra 1 Argentina 1 Botswana 1 Brasil
Rotación docente	Factores causales	3 EEUU
Distribución de dotación docente	Administración	3 EEUU
Discriminación social y rango etario	Factores causales	2 EUU
Demografía	Factores causales	2 EUU 1 China
Escasez disciplinar (matemática, ciencias, idiomas y STEM)	Factores causales	15 EEUU 1 Canadá 3 Brasil 3 España 4 Chile
Suficiencia de investigaciones		135 artículos

Elaboración propia

Se establecen 135 artículos que son agrupados en las dimensiones con mayor preponderancia las relativas a las causas con 75 artículos y 56 relativos a las políticas de programas estatales con énfasis a la retención docente.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Solucionar al problema de la falta de profesores en la formación inicial o discutir bajar las condiciones de entrada a las pedagogías, es solo una arista. La carencia de docentes es una realidad de larga data, basta con ver la distribución en los territorios en todo el país. La alarma se produjo en el año 2014 cuando las tasas de recambio se desequilibran por el aumento de abandono de la profesión y la implementación de la ley de horas no lectivas que pudo disminuir las contrataciones. El mercado laboral docente liberalizado, es la oferta y demanda de profesionales que determina obtener horas de clases. “Una de las soluciones más comunes que se ofrecen en los debates sobre la escasez de profesores es simplemente pagar más y esperar a que el mercado se ajuste” (Peyton & Acosta, 2022, p.26) solución válida en el sector privado.

Las experiencias internacionales dan algunas luces en política de distribución como es generar categorizar designaciones de alta necesidad de profesores en las escuelas, otras de necesidad media y necesidad baja en el Departamento de Educación del Estado de

Nueva York, “a cada distrito se le asignó una sola designación de necesidad. Los maestros pueden enseñar en más de un distrito al mismo tiempo, cada uno con una designación de necesidad diferente” (Zweig et al., 2021) esta mirada sistémica del problema de escasez de profesores en Nueva York, diseñada en áreas de escasez con datos de dos años anteriores, distritos de calificación, distrito de empleo y retención en el mismo distrito. Se logró aumentar la certificación en disciplinas no cubiertas “aproximadamente entre el 1 y el 8 por ciento de los nuevos profesores obtuvieron certificados en cada una de las restantes áreas de certificación con escasez y sin escasez. Alrededor del 44% de los nuevos profesores obtuvieron certificados en varias áreas de certificación” (p.12). Según David Peyton y Kelly Acosta (2022) la escasez de profesores es escasez de calidad donde la enseñanza de personas sin cualificación o servicio en forma temporal, cuestiona asuntos políticos, territoriales, de formación y mentorías. No es que falten profesores, cada vez menos hay quienes quieran trabajar bajo condiciones laborales poco favorables.

CONSIDERACIONES FINALES

Sin duda enfrentar un eminente colapso del sistema escolar en apenas unos años solo sería posible desde una lógica multifactorial, en especial cuando el diseño de la política educativa presiona a las comunidades a la calidad y asegurar la educación para todos los estudiantes, sin reparar que sin profesores la sostenibilidad de un derecho en el tiempo fue abandonada. Con la misma urgencia que fue develado el problema por los actores incumbentes, las soluciones aparecen en la agenda política respondiendo con la clásica lógica de soluciones privadas a problemas públicos.

REFERENCIAS

- Apple, M. W. (1987). Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado. *Revista de educación*.
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Barrera, D. (2015). Evidencias 28: Aportes a la Reflexión sobre Movilidad y Abandono Docente 2013-2014. <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/249>
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma: análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8404>
- Biblioteca del Congreso Nacional BCN (2009). *Ley 20.370 Ley General de Educación*. Artículo 46, letra g. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Biblioteca del Congreso Nacional BCN (2021). Decreto Supremo N° 352 reglamenta ejercicio de la función docente. <https://bcn.cl/335q5>
- Biblioteca del Congreso Nacional BCN (2022). Estadísticas territoriales. https://redatamine.ine.cl/redbin/RpWebEngine.exe/Portal?BASE=CENSO_2017&lang=esp

- Biblioteca digital Mineduc (2019). Estadísticas de la educación 2018 publicación 2019. Centro de Estudios <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14293>
- Bonilla Orozco, V. (2020). El ausentismo docente: un desafío para la gestión escolar: revisión sistemática de la literatura. *Tesis para optar al grado de Magister en Educación*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3290466>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo xxi.
- Burke, B. M., & Ceo-DiFrancesco, D. (2022). Recruitment and retention of world language teacher education majors: Perspectives of teacher candidates and alumni to remedy a global shortage <https://doi.org/10.1111/flan.12613>
- Cabezas, V. (2011). Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus Atributos Académicos. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18238/E11-0024.pdf?sequence=1>
- Calvo, G. (2019). Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17603>
- Carrasco, D., Manzi, J. y Treviño, E (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde y cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo? Centro de políticas públicas UC. Pontificia Universidad Católica de Chile. ISSN 0718-9745.
- CIAE (2022) Ingreso estudiantes de pedagogía en Chile: análisis de matrícula en educación superior (2010 – 2021) https://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_recursos_ciae&langSite=es&id=690
- CDTV (2021). Cámara de Diputados y Diputadas. Sesión N°234. Comisión de Educación. Primer Trámite Constitucional art. 27 bis Ley 20.129. Boletín N°14151-04. <https://www.camara.cl/legislacion/comisiones/sesiones.aspx?prmID=1722&prmIdTipo=2101>
- Cámara de Diputados y Diputadas. Sesión N°32. Comisión de Educación https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=261197&prmTipo=DOCUMENTO_COMISION
- Colegio de profesores de Chile (2018). *Petitorio del Colegio de Profesores al Mineduc. MEJORES CONDICIONES LABORALES PARA MEJORAS PEDAGÓGICAS*. <https://www.colegiodeprofesores.cl/mejores-condiciones-laborales-para-mejoras-pedagogicas/>
- Cortés, Á. C., Manso, J., Matarranz, M., & López, J. M. V. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980>

- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30, 409-426. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- Eleconomistaamerica (06/05/2019). *Unos 32 mil profesores idóneos podrían faltar en Chile 2025*. <https://www.eleconomistaamerica.cl/actualidad-eAm-chile/noticias/9861557/05/19/Unos-32-mil-profesores-idoneos-podrian-faltar-en-Chile-al-2025.html>
- EligeEducar (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile* [Diapositiva Power Point]. <https://eligeeducar.cl/>
- Fuenzalida, D., Avalos, B., Valenzuela, J.P., Acuña, F (2014). Trayectorias docentes: ejercicio profesional y abandono. CIAE. Presentado en Congreso interdisciplinario de Investigación en Educación 2014.
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 123-138. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- García Garrido, J.L., García Ruiz, M., Gavari, E. (2012) La educación comparada en tiempos de globalización. ISBN electrónico 978-84-362-6500-2. https://play.google.com/books/reader?id=H74r4iKzBxwC&pg=GBS.PT1&hl=es_419
- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. P., & Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en américa latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>.
- Gore, J., Barron, R. J., Holmes, K., & Smith, M. (2016). Who says we are not attracting the best and brightest? Teacher selection and the aspirations of Australian school students. *Australian Educational Researcher*, 43(5), 527–549. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0221-8>
- Ingersoll, R. M. (1996). *Out-of-field teaching and educational equality*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- López Catalán, I. (2015). Retiro temprano de profesores del sistema educativo de Chile. *Tesis para optar al grado de Magister en Economía*. Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137123>
- Medeiros, M. P., Gómez, C., Sánchez, M. J., & Orrego, V. (2018). Idoneidad disciplinar de los profesores y mercado de horas docentes en Chile. *Calidad en la Educación*, (48), 50-95. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.479>
- Ministerio de Educación (2019). Minuta N°10. Centro de Estudios Mineduc. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación. <https://centroestudios.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación (2021). CPEIP. Inducción y mentorías para educadores y docentes principiantes. <https://www.cpeip.cl/mentoría-docente/>

- Neugebauer, M. (2015). Who chooses teaching under different labor market conditions? Evidence from West Germany, 1980-2009. *Teaching and Teacher Education*, 45(January 2015), 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.004>
- N. Pino Luna (2020). Docentes Noveles y Permanencia en la Carrera Docente: Creencias que Modelan la Experiencia (Doctoral disertación, Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/41582>
- Pérez, A. M., Escobar, C. R., Toledo, M. R., Gutierrez, L. B., & Reyes, G. M. (2018). Modelo de predicción de la deserción estudiantil de primer año en la Universidad Bernardo O' Higgins. *Educação e Pesquisa*, 44. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844172094>
- Peyton, D., & Acosta, K. (2022). Understanding Special Education Teacher Shortages. *State Education Standard*, 22(1), 20-25. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1344879>
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A., & Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis. Revista Latinoamericana*, (27). <https://journals.openedition.org/polis/901#quotation>
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., Kokotsaki, D., & Abdi, S. (2020). Teacher recruitment and retention: A critical review of international evidence of most promising interventions. *Education Sciences*, 10(10), 1–45. <https://doi.org/10.3390/educsci10100262>
- Sulis, G., Babic, S., Mairitsch, A., Mercer, S., Jin, J., & King, J. (2022). Retention and Attrition in Early-Career Foreign Language Teachers in Austria and the United Kingdom. *The Modern Language Journal*, 106(1), 155-171. <https://doi.org/10.1111/modl.12765>
- Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511 <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Van Overschelde, J. P., & López, M. M. (2018). Raising the Bar or Locking the Door? The Effects of Increasing GPA Admission Requirements on Teacher Preparation. *Equity and Excellence in Education*, 51(3–4), 223–241. <https://doi.org/10.1080/10665684.2018.1539355>
- Vélez, R., Meneses Echavez, J., & Floréz López, M. (2013). Una propuesta metodológica para la conducción de revisiones sistemáticas de la literatura en la investigación biomédica. Methodology in conducting a systematic review of biomedical research. *CES Movimiento y Salud*, 61-73. <http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article/view/2620>
- Zweig, J., Lemieux, C., Shakman, K., O'Dwyer, L., & Schillaci, R. (2021). Teacher Shortages in New York State: New Teachers' Certification Pathways, Certification Areas, District of Employment, and Retention in the Same District. REL 2022-109. *Regional Educational Laboratory Northeast & Islands*. <https://eric.ed.gov/?id=ED615881>

IMPORTÂNCIA ESTRATÉGICA DAS REVISTAS CIENTÍFICAS BRASILEIRAS PARA AVALIAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO²³

IMPORTANCIA ESTRATÉGICA DE LAS REVISTAS CIENTÍFICAS BRASILEÑAS PARA LA EVALUACIÓN EN EL AREA DE EDUCACIÓN

José Luís Bizelli

Professor Adjunto da UNESP

RESUMO

O texto revela a importância que vêm desempenhando as revistas científicas brasileiras para contribuir com a avaliação do conhecimento na Área de Educação. Para tanto, é preciso entender o universo da difusão científica e sua valoração através de citações de artigos em revistas que são qualificadas por seus indexadores. Constroem-se, assim, estratégias que fazem funcionar e mantêm dispositivos de poder dentro do campo científico, enredando o trabalho acadêmico em círculos produtivistas. Quanto ao método, a recontagem histórica que envolve documentos já existentes segue os preceitos foucaultianos que atuam na construção da governamentalidade atual. No entanto, técnicas de investigação serão estruturadas para abrir diálogo e reflexão com editores de revistas do campo escolhido. Os resultados alcançados, portanto, estão vinculados à descrição do ambiente da avaliação científica na Área de Educação; e à verificação da resposta estratégica que periódicos científicos qualificados brasileiros em Educação vêm encontrando para disputar o jogo internacionalizado da publicação.

Palavras-chave: Avaliação; Produção docente; Indexadores; Qualis; Gestão editorial.

INTRODUÇÃO.

*Publish or perish*²⁴ parece ser o slogan que motiva a certificação de qualidade da ciência contemporânea. O conhecimento precisa encontrar uma rede qualificada para circular, ou seja, um espaço de diálogo científico que canalize a reflexão e a crítica elaborada por pares. Ao mesmo tempo em que essa ideia se sedimenta, as multiplataformas de informação e comunicação constroem o *Big Data* da produção humana, de onde há que se extrair informação válida para certificar a importância do conhecimento científico produzido, realimentando o fluxo de financiamento da Ciência e da Tecnologia. Organizações sedimentam sua reputação minerando dados: valoram a produção de investigadores e de revistas científicas que divulgam suas descobertas. Exemplos são empresas globais de informações analíticas como Elsevier e Clarivate. Bases Indexadoras e Fatores de Impacto qualificam revistas e articulistas: Scopus; Web of Science; entre muitas outras.

²³ A produção deste texto se refere aos resultados de pesquisa financiada pelo CNPq (proc. 312206/2018-6)

²⁴ “Publish or perish”. *Nature*. **467** (7313): 252–252. 2010. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/467252a>

Agências de Avaliação e Fomento brasileiras, atentas ao quadro descrito, constroem suas métricas aproximando-se das tendências internacionais. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por exemplo, oferece o Qualis Periódicos para cada Área de Conhecimento. No caso da Educação, um dos medidores importantes para conseguir uma avaliação elevada para um periódico científico é a indexação em bases qualificadas – Educ@, Scielo BR, Scopus, Redalyc, DOAJ, IRESIE, BBE, LATINDEX y Clase.

Diante do ambiente sumariamente descrito, cujo aprofundamento analítico será objeto do próximo item (Quadro de Referência), a questão a ser enfrentada por este trabalho é entender as estratégias de sustentabilidade – econômica e científica – desenvolvidas pelos periódicos da Área da Educação para se qualificarem no processo de avaliação global. Analisar o quadro geral de construção dos discursos que articulam o mundo das métricas sob o qual a produção científica circula e refletir sobre os modelos de gestão que organizam os periódicos brasileiros para resistir à tendência mundial da avaliação através do Fator de Impacto (FI).

QUADRO DE REFERÊNCIA

As transformações globais das sociedades humanas têm trazido consequências na forma de se fazer, avaliar e publicizar Ciência e Tecnologia. A partir do século passado, afirma-se um modelo de financiamento de investigação científica que, fundamentalmente, depende de índices de desempenho acadêmico. Entre os índices escolhidos estão medidores de qualidade e de impacto das ideias e dos conhecimentos gerados por pesquisadores. A medida efetiva é dada por citações do trabalho do autor, em livros ou periódicos de prestígio, interpretadas como fator de impacto na comunidade científica.

Historicamente, os Centros de Pesquisa acompanham o desenvolvimento da própria Universidade no movimento de racionalização da vida cotidiana que Foucault (2008) chamou de *governamentalidade*, no qual incertos critérios políticos do patrimonialismo absolutista que inaugurou o Estado moderno cederam espaço à administração burocrática que funciona com escalas dotadas de valores estatísticos em regimes democratizados.

Segundo Clark (1997), no início do século XX, vários modelos articulavam finalidades da Ciência e da Tecnologia com fontes de financiamento, disputando a hegemonia organizativa universitária. O modelo de Von Humboldt afirmou-se: quadros permanentes de funcionários e pesquisadores, financiamento público e prudente distância de demandas imediatas governativas ou mercadológicas. A pesquisa na Pós-graduação disseminou-se pelas salas de graduação através de currículos específicos e de projetos de intervenção concreta. Elitista, o modelo alemão teve dificuldade para ser massificado.

As guerras mundiais deslocaram o centro do pensamento acadêmico para os Estados Unidos, acompanhando a disposição americana de financiar pesquisas avançadas e remunerar seus autores²⁵. A Pós-graduação passou a ser local onde verbas estão alocadas e onde sistemas de avaliação/acompanhamento se fazem valer com maior intensidade. Exige-se, como foi dito, na Pós-graduação, medidores de produção que se vinculam à

²⁵ Há significativo crescimento qualitativo no sistema universitário americano, durante o século XX: os cursos passam de baixa qualidade, como aponta o trabalho de Flexner (1930), para cursos de excelência (CLARK, 1997).

influência que o pesquisador tem em sua área de conhecimento, valorada pelo impacto da difusão de suas ideias em veículos qualificados.

Os termos dessa equação geram *produtivismo*²⁶ e *competição* que podem ser aferidos através do alcance internacional dos veículos usados para certificar qualidade científica, ou seja, dos veículos chancelados pela comunidade acadêmica global (BIZELLI, 2017; SANTOS CRUZ; SANTOS: BIZELLI, 2019; SENE; BIZELLI, 2022).

Todo este clima vem acompanhado do crescimento de prestígio do FI²⁷, termo que aparece pela primeira vez na revista *Science*, em artigo de Garfield (1953) que advoga uma nova versão para a ferramenta que deveria selecionar periódicos qualificados: *Science Citation Index* (SCI). Se o FI é capaz de gerar decisões administrativas para uma biblioteca comprar as coleções mais lidas, com o tempo, passa a assumir papel decisivo na escolha de autores sobre onde publicar²⁸.

Ao mesmo tempo, métricas para periódicos têm absorvido outras contribuições (SPINAK, 1996), no intuito de determinar: a produção específica de autores (LOTKA, 1926); a produção de revistas (BRADFORD, 1948); a obsolescência da literatura (PRICE, 1963); a vida média da citação (BURTON; KEBLER, 1960); a cocitação (MARSHAKOVA, 1973; SMALL, 1973); o plágio e o autoplágio (ROIG, 2002, 2005, 2010; SCANLON, 2007); a produção de curvas de citação (VERA-CARRASCO, 2009).

Embora o FI seja amplamente questionado como forma de medir produção científica, segundo Hoeffel (1998):

Impact Factor is not a perfect tool to measure the quality of articles but there is nothing better and it has the advantage of already being in existence and is, therefore, a good technique for scientific evaluation. Experience has shown that in each specialty the best journals are those in which it is most difficult to have an article accepted, and these are the journals that have a high impact factor. Most of these journals existed long before the impact factor was devised. The use of impact factor as a measure of quality is widespread because it fits well with the opinion we have in each field of the best journals in our specialty. (HOEFFEL, 1998: 1125)

Medir a produtividade permite a construção de indicadores tais como quantidade de publicações por autor, por periódico, por instituições ou por Grupo de Pesquisa. É preciso dizer que existem muitas bases indexadoras, mas o mercado é dominado por duas grandes empresas a Clarivate Analytics²⁹ – antiga Thomson Reuters – que mantém a Web of

²⁶ As análises sobre o produtivismo acadêmico, no Brasil, têm ocupado espaço na produção bibliográfica sobre Educação (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015; MACEDO, 2015; KUHLMANN JR, 2015), assim como os movimentos mundiais que se opõem à concepção produtivista da Ciência, particularmente, à sua valoração através do Fator de Impacto, como professam os signatários da *San Francisco Declaration on Research Assessment* (DORA), cujas informações estão disponíveis em: <http://www.ascb.org/dora/>

²⁷ O fator de impacto de um periódico corresponde ao número total de citações recebidas pela publicação em determinado ano, englobando dois anos anteriores, dividido pelo número de itens “citáveis” publicados pela revista naqueles dois anos pregressos.

²⁸ Para fins práticos, bibliotecários argumentam que o numerador no cálculo do fator de impacto é em si mesmo mais relevante. Bensman (1998), por exemplo, defende que a contagem total de citações em dois anos é guia melhor para registrar a significância e a relação custo-efetividade do que o FI.

²⁹ Vide <https://clarivate.com/about-us/what-we-do/>

Science³⁰ e a Elsevier (2003) que mantém a Scopus (BEATTY, 2016). Vem ganhando espaço nas métricas o *Índice h* (HIRSCH, 2005), decorrente das bases encontradas no Google Scholar. Outra base muito difundida no Brasil é a SciELO (PACKER, 2014), que se constitui como uma coleção dentro da Web of Science.

Mais preocupados com o desenvolvimento de sistemas de produção de Ciência e Tecnologia nacionais, cada país criou Agências Reguladoras autônomas para avaliar e classificar seus centros de pesquisa para direcionar recursos estratégicos à produção científica e à formação de investigadores. No caso do Brasil, a Agência Reguladora é a CAPES.

A CAPES foi desenhada no segundo Governo Vargas para fomentar formação de investigadores brasileiros, ou seja, incentivar e cancelar o sistema nacional de Pós-graduação através de ações de suporte à pesquisa estratégica e à internacionalização acadêmica. Embora seu prestígio tenha oscilado em diferentes períodos da história brasileira, a partir dos anos 80 passou a se responsabilizar pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e, em 1995, assumiu sua avaliação.

A plataforma utilizada pela Agência para medir indicadores de qualidade de Programas de Pós-graduação é chamada de *Sucupira*³¹. Fator importante na avaliação é a produção docente, medida por artigos, livros ou capítulos publicados durante o período de avaliação. Faz diferença, portanto, a classificação do periódico ou a Editora onde a produção se encontra. Assim, o que está sob avaliação são periódicos científicos e livros de cada Área de Avaliação³², que estão submetidos a escala de valores chamada *Qualis*. Há, portanto um *Qualis Periódicos* e um *Qualis Livros*.

Para o objeto deste projeto interessa a medida dos periódicos, classificados no *Qualis Periódicos* em A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, sendo que A1 são os que recebem a melhor avaliação. Na realidade, o Sistema de Avaliação da CAPES valora como extrato superior artigos publicados em periódicos A1, A2 e B1. O *Qualis Periódicos* está constituído em ambiente de competição, já que constrói *travas estatísticas* para que revistas permaneçam ou mudem de estrato avaliativo: 50% dos periódicos podem ser A1, A2 e B1, dos quais 25% podem ser A1 e A2. Finalmente, o percentual de A1 tem que ser menor que A2 (SOUZA; SOUZA; BRUEL; FERRAZ, 2018)

Diante de dificuldades para realizar análise mais qualitativa, a Área de Educação adotou o critério de número de indexadores que a revista possui dentro de um escopo determinado. Como exemplo: um periódico A1, respeitadas as *travas estatísticas*, deve ter regularidade de publicações, contar com contribuições internacionais e estar indexado em pelo menos 6 bases, sendo que 4 devem estar entre: Educ@, Scielo BR, Scopus, Redalyc, DOAJ, IRESIE, BBE, LATINDEX e Clase. Periódico internacional, necessariamente, deve estar indexado na Scopus e na Social Sciences Citation Index. Incentiva-se que os periódicos estejam cadastrados no DOI, adotem divulgação *ahead of print* e publiquem artigos em língua estrangeira.

³⁰ Vide <https://clarivate.com/products/web-of-science/>

³¹ Dados são fornecidos anualmente por Programas de Pós-graduação e avaliações são realizadas de 4 em 4 anos, produzindo uma escala que vai de 3 (fase de consolidação) a 7 (excelência).

³² Para o caso em tela, a atenção está voltada à Área de Avaliação de Educação.

RESULTADOS

No Relatório da Avaliação Quadrienal (2013-2016) da Área de Educação (BRASIL, 2017), foram analisados mais de 3500 periódicos³³. Retirados os periódicos que não foram classificados como científicos – categoria C – restaram 2914 periódicos, entre os quais ficaram no extrato superior 542 B1 (18,6%); 380 A2 (13%); e 121 A1 (4,2%). Somados, portanto, representaram 35,8% da amostra, sendo que os 64,2% restantes estavam nos segmentos B2 (14,6%); B3 (12,3%); B4 (10,5%); e B5 (26,8%). Há condições de incremento de revistas em todas as classificações do extrato superior, o que não acontece pelas travas existentes no sistema.

É possível perceber os desafios a que estão expostos os periódicos que queiram estar entre os mais bem avaliados pela CAPES (BARATA, 2017), em um momento de crise orçamentária do setor público, crise que atinge muito de perto as Instituições Educativas, e num contexto de difusão eletrônica do conhecimento pautada por acesso aberto, ou seja, conhecimento disponibilizado online sem que se crie qualquer limitação para a divulgação de resultados da investigação científica.

As questões que se colocam (PONCE et al., 2018), portanto, para editores de revistas nacionais dizem respeito a um modelo de negócio que desenhe: formas de financiamento; estruturas administrativas e científicas; gestão editorial; formação de Recursos Humanos; fluxo de submissões, avaliação por pares, normalização, tradução, conversão para sistemas eletrônicos e publicações; indexação; diálogo com as Agências de Avaliação.

O caminho indicado nos sugere um conjunto de resultados. O primeiro é a sistematização de fragmentos que revelam a história de construção dos indicadores internacionais de valoração da Ciência. O pano de fundo é, por um lado, a mercantilização da investigação científica: os centros de pesquisa se afirmam através de fontes de financiamento, diminuindo a distância prudente do modelo Humboldtiano sobre as demandas imediatas governativas ou do mercado. Por outro lado, o trabalho dos pesquisadores alimenta um negócio polarizado entre poucas empresas, trabalho esse, normalmente, não pago que incentiva o *produtivismo* e a competição predatória.

Fruto secundário do olhar sobre métricas científicas, é possível refletir sobre o mundo dos índices: fator de impacto, índice de citações, ranqueamento das revistas, das universidades. Questões já citadas vão exigindo novas evoluções estatísticas: obsolescência da literatura; vida média de uma citação; cocitação; plágio e autoplágio. A pressão pela busca de um indicador único para as Grandes Áreas do Conhecimento, tem provocado resistências dentro das Ciências Humanas, tanto que vem sendo recusada a adoção do Fator de Impacto como medidor da produção docente.

Contribuição importante para sustentabilidade do setor editorial científico em Educação é desvendar os modelos sob os quais as revistas se estruturam. Em documento resultante da Reunião Regional Sudeste do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE), organização vinculada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), editores apontam a dificuldade de sobrevivência do setor (PONCE et al., 2017). As dificuldades passam pela falta de um modelo de financiamento e de gestão editorial; por questões políticas – relação Universidade e produção de C&T, relação Áreas científicas, relação ambiente internacionalizado de produção acadêmica e relação com Agências de Fomento e Avaliação.

³³ O conjunto desses periódicos publicou, no período, 29 mil artigos.

REFERÊNCIAS

- BARATA, R. B. Desafios da editoração de revistas científicas brasileiras da área da saúde. **Cien. Saude Colet.**, mar. 2017. Disponível em: <<http://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/desafios-da-editoracao-de-revistas-cientificas-brasileiras-da-area-da-saude/16158?id=16158>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- BEATTY, S. **Journal Metrics in Scopus: Source Normalized Impact per Paper (SNIP)**. Elsevier Scopus Blog, 2016. Disponível em: <<https://blog.scopus.com/posts/journal-metrics-in-scopus-source-normalized-impact-per-paper-snip>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- BENSMAN S. J. Scientific and technical serials holdings optimization in an inefficient market: a LSU serials redesign project exercise. **Library Resources & Technical Services**, v. 42, n. 3, p. 147-242, jul., 1998.
- BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.; PEREIRA, G. R. M. **O fim dos intelectuais acadêmicos? Induções da Capes e desafios às associações científicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- BIZELLI, J. L. Internacionalización: reflexiones a partir de la experiencia de un programa de postgrado en Educación Escolar brasileña. In: MARTÍN BRIS, M; JABONERO BLANCO, M. (Org.) **Internacionalización de la educación en iberoamérica: reflexiones y proyecciones**. Madrid: Ed Santillana/UAH, 2017, p. 35-41.
- BRADFORD, L. P. Introduction. **Journal of Social Issues**, v. 4, n. 2, p. 2-7, 1948. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1948.tb01779.x - Disponível em: <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4560.1948.tb01779.x> Acesso em: 31 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório da avaliação quadrienal**. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJYfGF2YWxpYWVhby1xdWFkcml1bmFsfGd4OjFkOWNkNTEwOWU3ZGY3NGM>>. Acesso em: 31 jul. 2018.
- BURTON, R. E.; KEBLER, R. The “half-life” of some scientific and technical literatures. **American documentation**, v. 11, n. 1, p. 18-22, 1960.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. **Documento de área e Comissão da Trienal 2013: Educação**. 2017. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf>. Acesso em 30 jul. 2018.
- CLARK, B. **Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia**. México: Miguel Angel Porrúa/UNAM, 1997.
- ELSEVIER. **Librarian Quick Reference Cards for Research Impact Metrics**. Elsevier, 2003. Disponível em:

<<https://libraryconnect.elsevier.com/articles/librarian-quick-reference-cards-research-impact-metrics>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

- FLEXNER, A. **Universities**: American, English, German. Oxford: Oxford University Press, 1930.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos).
- GARFIELD, E. Citation indexes to science: a new dimension in documentation through association of ideas. **BmprLated from Scmm**, JolJ lb, 1953, v. 1, n. 3159, p- 10S-111. Disponível em: <<http://garfield.library.upenn.edu/essays/v6p468y1983.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- HIRSCH, J. E. An index to quantify an individual's scientific research output. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 102, n. 46, p. 16569–16572, 2005. DOI: [10.1073/pnas.0507655102](https://doi.org/10.1073/pnas.0507655102).
- HOEFFEL, C. Journal impact factors. **Allergy**, v. 53, n. 12, p. 1225, dez., 1998.
- KUHLMANN JR., M. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 838-855, 2015.
- LOTKA, A. J. The frequency distribution of scientific productivity. **Journal of the Washington Academy of Sciences**, v. 16, n. 12, p. 317-323, jun. 1926.
- MACEDO, E. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 752-774, 2015.
- MARSHAKOVA, I. 1973. System of document connection based on references. **Nauchno-Tekhnicheskaya Informatiya**, v.2, n. 6, p. 3-8, 1973.
- PACKER, A. L. **SciELO Citation Index en el Web of Science**. SciELO en Perspectiva, 2014. Disponível em: <from http://blog.scielo.org/es/2014/02/28/scielo-citation-index-en-el-web-of-science/#.Wdq_NktryRs>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- PONCE, B. J.; ALMEIDA, M. E. B. de; FREITAS, S. A.; SILVA, C. B.; ANJOS, D.; PIETRI, E. de; PRIETO, R. G.; DIAS, É. S. de A. C.; CAMARGO, E.; BRANCO, J. C.; SOUZA, J. dos S.; BIZELLI, J. L.; SIMAN, L. M. de C.; MUZZETI, L. R.; REIS, M. dos; MARTINS, E.; ROSITO, M. M. B.; BISSOTO, M. L.; CASTRO, M. R. de; GIMENES, N.; GUALTIERI, R.; SILVA, R.; RIBEIRO, R.; LEMES, S. de S. Sobre a melhoria da produção e da avaliação de periódicos científicos no Brasil. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 1032-1044, 2017.
- PRICE, D. de S. **Little Science, Big Science**. New York: Columbia University Press, 1963.
- NATURE. Publish or perish. **Nature**, v. 467, p. 252, set. 2010. DOI: 10.1038/467252a. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/467252a>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- ROIG, M. **Recycling portions of text from the same author/s previously published papers in psychology**: an exploratory study. Paper presented at the second Office

- of Research Integrity's conference on Research Integrity, Bethesda, MD. November, 2002.
- ROIG, M. Re-using text from one's own previously published papers: An exploratory study of potential self-plagiarism. **Psychological Reports**, v. 97, p. 43-49, 2005. Disponível em: <<http://apfei.edu.au/resources/bibliography/re-using-text-ones-own-previously-published-papers-exploratory-study-potentia>>. Acesso em: 31 jul. 2018.
- ROIG, M. Plagiarism and self-plagiarism: What every author should know. **Biochemia Medica**, v. 20, n. 3, p. 295-300, 2010. DOI: 10.11613/BM.2010.037.
- SANTOS CRUZ, José Anderson; SANTOS, Gildenir Carolino; BIZELLI, José Luís. Fatores de qualificação e boas práticas nos periódicos brasileiros em educação: indexação versus fator de impacto. In: SANTOS, Gildenir Carolino; MARTINS, Valéria dos Santos Gouveia (Org). **Ciência aberta, sistemas e ambientes de informação: do acesso às boas práticas de pesquisa**. 1ed. Campinas: Biblioteca Central/Unicamp, 2019, v. 1, p. 239-2631. Disponível em: <https://labirintodosaber.com.br/wp-content/uploads/2019/08/Ebook-Capitulo-14-CoInfo-e-o-Profissional-Bibliotec%C3%A1rio.pdf>
- SCANLON, P. M. **Song from myself: An anatomy of self-plagiarism**. 2007. Disponível em: <<http://quod.lib.umich.edu/p/plag/5240451.0002.007?rgn=main;view=fulltext>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- SENE, Laís Zaccaro; BIZELLI, José Luís. Sistema de avaliação de periódicos no Brasil: impactos da evolução dos critérios do Qualis-periódicos da Área de Educação. **Práxis Educacional** (online), v. 18, p. e9388, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9388>
- SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, JR. **Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.
- SMALL, H. 1973. Co-citation in the scientific literature: a new measure of the relationship between two documents. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 24, n. 4, p. 265–269, 1973.
- SOUZA, Â. R. de; SOUZA, G. de; BRUEL, A. L.; FERRAZ, M. A. Qualis: a construção de um indicador para os periódicos na área da Educação. **Práxis Educativa**, v. 13, p. 219-231, 2018. [Impresso].
- SPINAK, E. **Dicionário enciclopédico de bibliometria, cienciometria e informetria**. Caracas: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002433/243329S.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.
- VERA-CARRASCO, O. Cómo escribir artículos de revisión. **Rev. Méd. La Paz**, La Paz, v. 15, n. 1, p. 63-69, 2009.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EXPERIENCIA DEL MAGÍSTER EN DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO

EDUCATIONAL INNOVATION IN THE PERFORMANCE OF HIGHER EDUCATION TEACHERS

Damarys Sadradín Roy

Universidad Andrés Bello (UNAB).

ORCID: 0000-0003-1304-8313

Mabel Valenzuela Galdames

Universidad Andrés Bello (UNAB).

ORCID: 0000-0002-7092-9451

Victoria Peña Caldera

Universidad Andrés Bello (UNAB).

ORCID: 0000-0002-0456-4677

RESUMEN

Desarrollar una cultura de la innovación se ha convertido en uno de los retos más importantes en la Educación Superior. En ella descansa la calidad educativa y la extensión de una actitud proactiva de toda la comunidad universitaria, hacia el progreso y la mejora. Sin embargo, conseguir la innovación educativa, pedagógica y didáctica como una práctica habitual de los docentes, exige primero un acercamiento y comprensión del alcance de ésta y de los factores que actúan como condiciones básicas para su concreción. En este trabajo se presenta un análisis de estos tópicos a modo de contextualización previa y se concretiza con los resultados de una encuesta aplicada a egresados del Magister en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Andrés Bello, en el que se indaga acerca de la internalización y aplicación en los contextos profesionales reales de prácticas innovadoras por parte de los docentes de educación superior que han cursado el programa de magister. Al respecto, se evidencia una internalización de las competencias del perfil de egreso del programa formativo, centrado en promover la innovación tanto en las prácticas docentes, como en el diseño curricular, así como también su aplicación en los contextos profesionales reales de los egresados.

Palabras clave: Innovación educativa, cultura de innovación, didáctica universitaria, educación superior.

INTRODUCCIÓN

La innovación docente es un tema recurrente y relevante en todas las discusiones y espacios académicos actuales. Esta se ha convertido en eje prioritario de los organismos internacionales que contribuyen a los procesos de equidad y calidad para los cambios sociales como la OCDE, UNESCO y OEI (OCDE, 2022). Por su parte, la Educación

Superior, declara la innovación como una línea estratégica de sus políticas, centrándola en desafíos concretos y objetivos como: modelos de enseñanza aprendizaje basado en competencias, desarrollo de recursos de aprendizaje y de información, a través de las tecnologías, el trabajo colaborativo y el aprendizaje activo y significativo, el desarrollo emocional y las competencias a lo largo de la vida en un mundo de incertidumbre y constante cambios y el desarrollo de los modelos híbridos en la formación de pre y postgrado en consecuencia con los avances tecnológicos y la optimización de los tiempos en pro de los recursos humanos y financieros. El discurso pedagógico en Hispanoamérica identifica la relación de la innovación con los procesos de la renovación curricular y la investigación, generando una polisemia que, aunque se relaciona con el cambio no deja claridad en cuanto a las características, factores y condiciones metodológicas en que esta tiene lugar (Blanco & Messina, 2000).

Diversos autores han definido y caracterizado la innovación docente y sus matices: Angulo (1994), Smith (2003), Gimeno (2012), Zabalza (2012) y Salinas (2015), Villa y otros (2007, 2012, 2014 y 2016). Estos autores coinciden en señalar que la innovación provoca cambios en los sujetos, en la práctica y en el contexto, transforma la cultura de la institución, genera creatividad, flexibilidad y cooperación. Para generar la formación de una cultura de innovación convertida en actividad organizada, planificada, sistemática y compleja que produzca impactos en los múltiples ámbitos de la sociedad, es importante reflexionar en torno a aspectos como: dominio conceptual y metodológico; participación; identificación de necesidades de innovación y proyecciones.

Estos cuatro puntos recogidos por Macanchí, Orozco & Campoverde (2020) enmarcan las investigaciones en un marco de aplicación práctica hacia los procesos formales de enseñanza e investigación. Innovar, por lo tanto, no es una actividad temporal debido a que requiere estructura, tiempo y consecuencia en las acciones planificadas y elaboradas.

ANTECEDENTES

Damarys Roy, en su conferencia sobre “Innovación educativa en el desempeño de los docentes” (2022), tomando antecedentes de Villa (2012, 2014 y 2016) determina puntos clave en el proceso de desarrollo de las necesidades a abordar por los profesores bajo la línea de las competencias de innovación, además de proponer como estas impactan la construcción de una pedagogía contemporánea a las necesidades de los estudiantes y su desarrollo contextual en el marco del Siglo XXI.

Uno de los apartados de mayor impacto se da a partir de las dimensiones necesarias para establecer la innovación, las que menciona:

- *Están directamente relacionadas con la motivación respecto del acto de innovar*, en este aspecto se declara que el proceso no existe por sí mismo, sino más bien es producto de un impulso personal para su desarrollo, relacionando el acto desde la primigenia con una urgencia propia, debido a que en sí mismo constituye un desafío enorme en cuanto tiempo y esfuerzo.
- *Es inversamente relacionada con la fuerza de la resistencia a innovar*, respecto este punto se nos clarifica que el acto innovador requiere de empuje y empeño, por lo que desde el momento cero deberá estar presente la predominancia innovadora como tal.
- *Está directamente relacionada con la disponibilidad de los recursos para superar obstáculos*, en este sentido el acto innovador requiere de inversiones, tanto en recursos, tiempo y energías, no es un proceso sencillo de abordar ni a costo cero, muy por el

contrario, debido a su carácter de ensayo y error, necesita de diverso tipo de recursos hasta conseguir ser exitoso.

Roy (2022) recoge aspectos fundamentales del proceso innovador en el marco de la educación. Nos propone una serie de ideas fuerza que resultan atractivas a todo espectro de cambio en el panorama educacional, en los que se destacan componentes propios del sujeto, el contexto en el que reside el acto innovador y el proceso que conduce a este.

Por otro lado, Ramírez & Valenzuela (2017) nos proponen una visión constructiva del proceso, en el que se podría desprender, incluso distinguir una “taxonomía de las competencias innovadoras”; en ellas destaca el perfil que definen como el de un *innovador* (véase figura 1)

Figura 1: Ramírez y Valenzuela (2017)

El perfil de una persona innovadora

<i>Perfil de una persona innovadora</i>	<i>Competencia</i>	<i>Atributo</i>
– Propone ideas originales para mejorar el <i>statu quo</i> de las cosas.	X	
– Desarrolla ideas originales.	X	
– Participa activamente en proyectos que incluyen propuestas innovadoras.	X	
– Es perseverante.		X
– Es intuitivo.		X

Es aquí donde el marco cobra una vida y un sentido diferente, realmente ¿podemos tipificar al “innovador” a partir de acciones recurrentes? La respuesta podría ser aceptada por algunos como rechazada por otros; el perfil innovador cumple con ciertos cánones, los que amparados en la lógica de Roy (2022) responden a una premisa base que también apreciamos en Ramírez & Valenzuela (2017), y que podemos simplificar en la siguiente oración: *El innovador es un sujeto que, en su afán de innovar, con los recursos de los que dispone, no escatima en esfuerzos hasta conseguir su cometido.* Si bien esta sentencia podría parecer apresurada, veremos que en educación cobra un valor y un sentido uniforme al momento de desencadenar desde la enseñanza acciones innovadoras que, en muchos casos, desde la precariedad, marcan diferencias sustanciales con las acostumbradas acciones definidas por la teoría.

A partir de lo mencionado, y apoyándonos en Ramírez & Valenzuela (2017) podemos mencionar que existe un eje principal que articula el proceso en función de la necesidad, destacando los siguientes: intencionalidad; actitud y posición personal adoptada ante la innovación; búsqueda de nuevos métodos; aplicación de métodos novedosos y valoración de los resultados.

Si bien no existe una fórmula para la innovación, cabe mencionar que es un ejercicio clarificador respecto aquellos individuos que impactan con cambios que a simple vista podrían parecer sencillos, pero que guardan en su haber una lista enorme de acciones innovadoras y mucho ensayo y error.

Villa (2007) señala que la innovación educativa es la “*competencia o capacidad institucional disponible para transformar las acciones formativas y organizativas, generadoras y transformadoras de valores y conocimientos a través de la renovación*”

*planificada de procesos” con lo que su proceder no constituye únicamente un referente para la modernidad, sino que además estructura un impacto completo del desempeño docente, construyendo una visión transformadora de la acción de la enseñanza. Una visión compleja pero elaborada a partir de una revisión constante y sistemática del proceso en el contexto educativo. Villa (2007) también recalca que este proceso de innovación no es unidireccional, muy por el contrario, se caracteriza por su multidimensionalidad, abarcando además multiplicidad de facetas, muy similares por lo demás en lo visto por Ramírez & Valenzuela (2017): *una actitud de superación, una respuesta al entorno, gestión eficaz de la información, dominio de competencias profesionales e inserción de soluciones tecnológicas.**

Villa (2007) además recoge aspectos propios de la transformación que nacen desde el acto de innovación, destacando el **acto transformacional**, que impacta a la institución generando modificaciones profundas y extensas, porque ofrece una visión global distinta al estado original previo a la innovación. Este acto transformacional además es intenso, debido a que afecta estructuras políticas propias de la institucionalidad y cambia la forma de pensar de quienes forman parte de dicha institución. En esta perspectiva, Ramírez & Valenzuela (2017) definen diversos tipos de innovadores según su nivel de intensidad. Se puede mencionar en esta categorización al **innovador novato**, que se siente motivado a realizar cambios en su planificación o estrategias evaluativas sin estar inmerso formalmente en un proceso de innovación institucional. Una segunda categoría es el **innovador en progreso**, que orienta sus cambios no sólo al aula, sino también a otras instancias del quehacer académico y que está inmerso en procesos de innovación de manera formal de manera reciente. La tercera categoría que definen estos autores es el **innovador experto**, que trabaja permanentemente en procesos de innovación debido a su status laboral y profesional y puede ejercer liderazgo en el tema.

¿Qué ocurre con la innovación educativa y los docentes?

El Magister en Docencia para la Educación Superior (MDS) de la Universidad Andrés Bello, desde la educación superior ha construido procesos centrados en la innovación, desde la metodología aplicada con la utilización de dispositivos y plataformas digitales propias de la contemporaneidad, acciones metodológicas de diversificación de los procesos de enseñanza – aprendizaje (como por ejemplo el aula invertida) a escenarios evaluativos en donde recursos como la auto evaluación o la coevaluación cobran un valor fundamental, estimulando la participación, la responsabilidad y el cambio en la manera en la que comprendemos la educación.

En este sentido se hace necesario mencionar que los procesos propios del diseño instruccional del MDS de UNAB han propiciado escenarios favorables a los estudiantes y también a los docentes, construyendo de forma paulatina y bien planificada una ejecución propia del formato educativo que es requerido por los estudiantes de la época actual.

Además de lo señalado, se ha construido un proceso de aprendizaje en donde aspectos del saber, del ser y el saber hacer, se han convertido en pilares fundamentales de la acción educacional, y es desde allí que todas las herramientas, el tiempo y la innovación invertidos cobran un valor mayor a partir de la visión que nuestros estudiantes manifiestan de los procesos académicos diseñados y puestos en práctica. Espacios de diálogo, conversación, discusión y por sobre todo de retroalimentación, guían de forma transversal el espíritu del MDS, insertando al estudiante y a su aprendizaje en el centro del trabajo

académico. Reafirmando este planteamiento, el perfil de egreso del MDS considera el desarrollo y eficaz desempeño de nuestros estudiantes en destrezas tales como la reflexión sobre los procesos educativos, la innovación en su campo de acción profesional y disciplinar, la implementación de ambientes y estrategias centradas en el estudiante y el diseño de actividades curriculares desde el análisis y las necesidades formativas.

Con todo lo anterior es propicio el escenario de innovación, no solo por el aporte que se busca generar en los estudiantes, sino por la diversidad de estrategias, tanto metodológicas como evaluativas que anteceden cualquier acción y decisión académica, incluyendo en todo tiempo y proceso la retroalimentación directa como una herramienta de cambio efectiva y plausible al efecto educativo esperado.

A partir de lo señalado, consideramos con una firme convicción que la innovación no es una simple mejora o ajuste, sino una ruptura de los esquemas y de la cultura vigente en las instituciones educativas. Implica transformaciones en el enfoque mismo de la educación, en el rol del docente, en las estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje, o en la creación de relaciones no violentas y de cooperación en la convivencia de la institución educativa. En síntesis: la innovación constituye un cambio que incide en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico se centra en un estudio de caso, atendiendo a lo señalado por Hernández Sampieri y Mendoza (2018), respecto de que se trata de estudios que pueden utilizar distintos caminos metodológicos, ya sea cuantitativo, cualitativo o mixto y que se centran en el análisis profundo de una realidad global. Yin (2009) señala que se trata de indagaciones en fenómenos contemporáneos, pero dentro de su contexto real. En este caso, el estudio se centra en los procesos de innovación educativa en educación superior contextualizado en profesionales que imparten docencia y que han egresado del programa de Magister en Docencia para la Educación Superior de la UNAB. Se trabajó con una muestra aleatoria de 339 egresados a los que se aplicó una encuesta tipo Escala Likert estructurada en base a categorías que indican grados de acuerdo y 80 reactivos, que incluyen indagaciones sobre la realidad y trayectoria profesional de los estudiantes consultados, que se caracterizan por ser profesionales que imparten docencia en educación superior y que hoy día se están perfeccionando en este ámbito en el programa de magister. A través de la encuesta se busca obtener información fidedigna en referencia a la innovación aplicada en el MDS y cómo ha impactado en sus actuales prácticas y experiencia docente. La pregunta indagatoria que guía el estudio es ¿De qué manera ha impactado en las actuales prácticas docentes de los egresados consultados la experiencia formativa del magister respecto de su desempeño innovador?

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Se presentan a continuación los resultados de la encuesta aplicada a los egresados y que permite dar respuesta a la pregunta rectora de este estudio. Partiendo por el tipo de institución en la que se desempeñan actualmente los encuestados, se aprecia un porcentaje mayoritario (54,9%) que se desempeña en instituciones universitarias en actividades docentes o vinculadas a la docencia, seguido por un 13,9% que se ubica en institutos profesionales en el mismo tipo de actividades, conformando una mayoría de casi un 70% en ambas entidades principales que imparten educación terciaria. Luego, alrededor de un

30% restante evidencia una realidad heterogénea respecto de las instituciones en donde se desempeña profesionalmente, presentándose en primer término profesionales que desarrollan labores en empresas públicas no ligadas a la educación, en segundo término profesores que trabajan en colegios y/o escuelas, luego profesionales que se desenvuelven en empresas privadas no ligadas a la educación, después un pequeño porcentaje en centros de formación técnica y en último término, algunos profesionales de empresas públicas vinculadas al área educativa. Sintetizando, del universo participante en la encuesta, más de un 80% de los encuestados están en el ámbito educacional, principalmente ejerciendo docencia en educación superior, o bien vinculados a labores educativas en otros niveles educacionales o en actividades relacionadas.

Profundizando más en las actividades profesionales de los encuestados, un 58,2% declara que realiza actividades de docencia directamente en universidades, mientras que, en segundo término, un 16,6% lo hace en institutos profesionales, conformando un total de 74,8% que trabaja directamente en la docencia en las dos entidades principales de educación superior. Luego, un 8,8% ejerce docencia en centros de formación técnica y un 8% lo hace en colegios de enseñanza básica y media, lo cual se aleja del foco de acción del programa de magister. Respecto de actividades de coordinación y gestión educativa, se aprecia que un 22,6% del total analizado se desenvuelve en universidades ocupando cargos de coordinación o gestión directiva, mientras que un 7,4% lo hace en institutos profesionales y un 3,9% en centros de formación técnica. En síntesis, si nos detenemos en la docencia directa solamente, incluyendo los centros de formación técnica, tenemos un 83,6 % del total de egresados del programa y en cargos de coordinación y gestión a un 33,9%, incluyendo también los centros de formación técnica y considerando que muchos directivos además asumen compromisos de docencia en sus instituciones, lo cual complementa las actividades directivas o de coordinación.

En relación con las preguntas que indagan sobre el impacto de la formación de magister en la transformación de las prácticas docentes de los consultados, la pregunta referida a si después de haber cursado el MDS, siente que tiene una base más sólida para resolver los problemas que se le presentan en su trabajo, un 47,5% está totalmente de acuerdo y un 35,3% de acuerdo, lo cual permite evidenciar que la formación de magister les otorgó solidez y empoderamiento en su labor docente. Lo anterior se puede explicar porque las actividades propuestas en el magister les permitieron a los egresados ejercitar las habilidades en los temas de estudio, donde un 90% entrega respuestas favorables y porque los temas estudiados estaban muy relacionados con las actividades que los egresados realizan en sus trabajos, manifestando en este caso un acuerdo de 78%, lo cual da cuenta de la pertinencia del diseño curricular del programa.

Un aspecto relevante que también arroja el estudio realizado, es que los egresados declaran haber mejorado sus habilidades para ser un profesional reflexivo que genera experiencias educativas innovadoras, lo cual se demuestra en el 87,3% de respuestas afirmativas entre el muy de acuerdo y el acuerdo y que está en directa relación con el hecho de sentirse con una base sólida para enfrentar y resolver problemas del contexto profesional.

Otro aspecto relevante y transversal de la formación en el MDS es el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo, lo cual reafirma la orientación del programa hacia el fortalecimiento de las habilidades del siglo XXI y la innovación asociada a escenarios participativos y de cooperación. Respecto de la pregunta “He mejorado las habilidades de trabajo colaborativo en el aula universitaria”, un 49% lo afirma con total acuerdo, mientras que otro 34,4% señala estar de acuerdo, lo que evidencia una satisfacción

mayoritaria respecto de este punto. Reafirma además este logro, el que un 84,9% declara haber mejorado sus habilidades comunicativas en su paso por el magister, un ámbito que se relaciona directamente con el trabajo colaborativo.

Considerando ahora la incorporación en la rutina de trabajo diario de los conocimientos y/o habilidades adquiridas durante el proceso de formación en el magister, el 43,9 % declara estar totalmente de acuerdo y un 41,5% manifiesta sólo acuerdo. Si se considera que se trata de respuestas altamente favorables y favorables a la consulta realizada, se tiene un 85,4% del universo encuestado que afirma que está incorporando en su contexto profesional real los aprendizajes y habilidades adquiridas en el magister. Cabe señalar que si este dato se contrasta con el 70% o más que se dedican a actividades en instituciones docentes, surgen nuevas interrogantes para profundizar, ya que la transferencia de conocimientos y habilidades de la docencia se puede estar aplicando también en ámbitos de capacitación profesional en instituciones que no son directamente educativas, no obstante, esto puede ser materia de un siguiente estudio. En cuanto a la consulta sobre si ha modificado la forma de hacer algunas cosas en su trabajo como consecuencia de los aprendizajes adquiridos en la formación de magister, un 85,8% evidencia acuerdo, considerando en su conjunto el muy de acuerdo y el acuerdo, lo cual indica que un alto porcentaje afirma que la formación de magister le ha permitido corregir sus prácticas docentes y reorientarlas en función de la mejora. Un punto de interés es la pregunta referida a si la formación en el magister le ayudó a ampliar sus ideas y/o generar nuevas ideas o habilidades relacionadas con el trabajo que realiza. Aquí, un 87,5% responde de manera favorable.

Especificando los resultados respecto de la incorporación e implementación de nuevas prácticas docentes a partir del proceso formativo del MDS, frente a la pregunta “he mejorado las habilidades para ejercer la docencia de calidad centrada en el aprendizaje de mis estudiantes”, un 93% manifiesta una respuesta positiva, sumando el totalmente de acuerdo (58,5%) y el acuerdo (34,4%). Así también en la pregunta referida a si ha mejorado la metodología y estrategias de enseñanza en el aula, un 60% evidencia total acuerdo y un 30% señala estar de acuerdo, lo cual guarda coherencia con la mejora de habilidades para la enseñanza centrada en el estudiante y en el aprendizaje consultada antes. Se indaga también por las estrategias y construcción de mejores instrumentos evaluativos, apreciándose que un 89,3% (sumando el total acuerdo y el acuerdo) de los egresados reconocen que han adquirido nuevas competencias en estos ámbitos. Este resultado es de importancia, considerando que la evaluación para el aprendizaje es uno de los pilares fundamentales de formación en el programa de magister. Otro eje fundamental en el programa es la incorporación de TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) aplicadas a la docencia. En esto, 34,4% de los egresados están totalmente de acuerdo en que la formación de magister les permitió mejorar en el uso de nuevas tecnologías en el aula. Cabe señalar que 34,7% manifiesta acuerdo, por lo que entre ambos conforman un 69,1%. Finalmente, un aspecto de relevancia no menor es la mejora en la elaboración de materiales didácticos, en que 48,1% de los consultados están totalmente de acuerdo en haber mejorado sus habilidades, mientras que un 35,6% declara estar de acuerdo. Así, se aprecia entre ambos grados de acuerdo un 83,7%.

CONSIDERACIONES FINALES

Analizados los resultados más relevantes obtenidos en la encuesta a los egresados del Magister en Docencia para la Educación Superior de la Universidad Andrés Bello, se

puede apreciar que desde el nivel de satisfacción que evidencian los consultados a partir de la encuesta, el programa de magister ha generado un importante impacto formativo que se refleja en la adquisición de nuevas prácticas docentes y en la reorientación y mejora de otras, relacionadas con los ámbitos esenciales a los que apuntan los objetivos general y específicos que orientan el magister, así como las competencias del perfil de egreso del programa, como son expresados en el D.U.N°2398/2016 y actualizadas en el 2806/2021. Al respecto, cabe señalar que el objetivo general del magister es formar graduados que desarrollen competencias que les permitan ejercer una docencia de calidad en educación superior, teniendo como foco la centralidad en el estudiante y a través del diseño de estrategias activas, que proporcionen oportunidades para todos los estudiantes. Estos aspectos fueron abordados en las preguntas de la encuesta, en que los egresados declaran una mejora significativa en la incorporación de nuevas estrategias y una docencia centrada en los estudiantes y su aprendizaje. En sus objetivos específicos el magister se orienta a que los graduados sean capaces de diseñar e implementar ambientes de aprendizaje para el desarrollo de competencias de manera autónoma y colaborativa, lo cual se ve refrendado en los resultados obtenidos en la encuesta en los puntos de habilidades comunicativas y trabajo colaborativo.

Otro de los objetivos específicos se refiere a otorgar espacios de reflexión sobre la práctica docente de manera individual y colaborativa, lo cual también se ve respaldado en las respuestas de los egresados, respecto de sentirse con mayores herramientas para el desarrollo de una docencia reflexiva y de trabajar colaborativamente.

En términos del perfil de egreso propiamente tal, el cual está expresado en **Resultados de Aprendizaje**, se puede apreciar que hay un logro exitoso y efectivo de los mismos si nos basamos en las respuestas declaradas por el universo de egresados consultado, en cuanto a “implementar ambientes y estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante, en diversos escenarios formativos de la educación superior utilizando recursos didácticos que faciliten el aprendizaje autónomo y colaborativo de los estudiantes” (D.U.N°2806-2021, pág.2). Así también, el logro en el enfoque de centralidad en el estudiante y manejo de estrategias activas que declaran los egresados, permite considerar que se logra el segundo resultado de aprendizaje (RA2) referido a “diseñar actividades curriculares, propias de su área disciplinar, considerando el análisis de las características y necesidades formativas de los estudiantes, así como los requerimientos y los marcos normativos en educación superior” (D.U.N°2806-2021, pág.2). El tercer resultado de aprendizaje (RA3) aborda el tema de la evaluación señalando que la evaluación se orienta a la toma de decisiones y a la mejora del proceso formativo, así como a la diversificación de estrategias docentes. Esto se aprecia también en los resultados arrojados por la encuesta, ya que, en la pregunta respectiva, los egresados declaran haber incorporado nuevas estrategias evaluativas y a la vez mejorado sus habilidades en la confección de instrumentos de evaluación, siempre en la perspectiva de la evaluación auténtica y centralidad en el estudiante. Finalmente, el cuarto resultado de aprendizaje (RA4) está referido a la reflexión sobre su propia práctica docente teniendo como referente la centralidad en el estudiante y la diversidad existente en las aulas de educación superior en perspectiva de la mejora continua. Respecto de este ámbito, también fueron consultados los egresados, quienes declararon sentirse en mejores condiciones para desarrollar procesos reflexivos después de haber cursado el magister.

REFERENCIAS

- Universidad Andrés Bello (2021) D.U.N°2806. Aprueba Programa de Magister en Docencia para la Educación Superior. Rectoría. Unab.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Editorial Mc Graw Hill Education.
- Normas APA 7ª edición (2020). <https://normas-apa.org/wp-content/uploads/Guia-Normas-APA-7ma-edicion.pdf>
- Ramírez M., M.S. & Valenzuela G., J.R. (2017) “Innovación Educativa. Investigación, formación, vinculación y visibilidad”. Editorial Síntesis S.A.
- Roy, D. (2022) “Conferencia: La innovación educativa en el desempeño de los docentes”. XII Simposio Internacional sobre Innovación educativa en la gestión universitaria. IV Taller Internacional de Evaluación Educativa y Acreditación de la Educación Superior. Universidad Andrés Bello.
- Villa S., A. (2007) “Modelo de Innovación de Educación Superior (MIES)”. Universidad de Deusto.

INNOVACIÓN CURRICULAR EN CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE CHILE: COMPONENTES PEDAGÓGICOS, DIDÁCTICOS- DISCIPLINARIOS Y PRÁCTICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

CURRICULAR INNOVATION IN TEACHER TRAINING PROGRAMMES IN STATE UNIVERSITIES IN CHILE: PEDAGOGICAL, DIDACTIC- DISCIPLINARY AND PLACEMENT COMPONENTS IN TEACHER TRAININ

Andrea Figueroa- Vargas

Universidad de Salamanca
ORCID: 0000-0002-6285-4373

Ana B. Sánchez-García

Universidad de Salamanca
ORCID: 0000- 0002-7031-6428

RESUMEN

La investigación aborda las definiciones pedagógicas, disciplinario-didáctico y de formación práctica a través de las cuales se estructuran los planes de estudios de carreras y programa de pedagogía en Chile en seis universidades públicas. El estudio, realizado en instituciones de educación superior adscritas al Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH) correspondientes a las macrozonas norte, centro y sur del país, tiene como objetivo analizar los componentes formativos que configuran la formación docente, considerando para ello, los elementos definidos en los planes de estudio de carreras de Pedagogía. La investigación, de corte mixto y carácter descriptivo, analiza documentos oficiales institucionales de naturaleza curricular, utilizando para ello, en un primer momento, estadística descriptiva y posteriormente, un análisis de contenido por medio de codificación temática. Los resultados de la investigación señalan que la formación disciplinaria-didáctica predomina en los planes de formación cobrando un fuerte énfasis en las áreas de conocimiento y tratamiento del contenido. Por su parte, la línea de formación práctica se evidencia como el área de formación más descendidas entre los Planes de estudios analizados. A partir de estos resultados, es posible establecer la necesidad de articular y fortalecer las áreas de formación general y práctica en los planes de formación. Esta última, central en la movilización de saberes profesionales.

Palabras clave: innovación curricular, formación inicial docente, educación infantil, educación superior.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de innovación curricular en Chile, han estado influenciados por la adscripción de políticas de carácter normativo que promueven, por un lado, el aseguramiento de la calidad y, por otro lado, atender a necesidades sociales cada vez más complejas de los contextos y territorios; asumiendo en los procesos de formación

profesional la responsabilidad de considerar a las diversidades de los espacios sociales y culturales.

En este sentido, los modelos educativos han incorporado entre sus componentes elementos que permiten atender y focalizar sus propuestas formativas con criterio de contextualización; asumiendo en el quehacer institucional propósitos y énfasis que articulan la docencia, investigación y vinculación con el medio (Tünnermann, 2008); con el fin de establecer sinergias entre las acciones misionales universitarias y el sistema educativo o productivo.

En este tránsito, durante los últimos treinta años, las instituciones de educación superior han tendido a realizar innovaciones en la formación docente reconociendo la amplia diversidad en la que estas se pueden implementar en campos: metodológicos, disciplinares, tecnológicos, curriculares, institucionales y sistémicos (Hannan y Silver, 2000). Sin embargo, la conceptualización de innovación pareciera ser homologable al concepto de cambio por parte del profesorado (Guzmán, Maureira, Sánchez, Vergara, 2015) asumiendo mayoritariamente que esta refiere a innovaciones de naturaleza curricular. En esta línea, la innovación se configura como un proceso de mayor complejidad, en el que se involucra una serie de modificaciones en los parámetros que inciden en la formación académica de los estudiantes (Sein-Echaluce, Fidalgo y Alves, 2017).

La complejidad de la innovación curricular en las instituciones de educación superior, pueden comprenderse en al menos tres dimensiones. La primera de naturaleza política, asumiendo que la definición, selección y construcción del curriculum refiere a una instancia decisional de carácter técnico- político. La segunda, de naturaleza técnica, hace referencia a la organización de la arquitectura curricular a nivel macro y microcurricular en los planes de formación y finalmente, una vinculada a la gestión y negociación. En este aspecto, Meneses y Balladare (2022) señalan, sobre esta última, lo siguiente:

[...] desarrollar un proceso de negociación de significado no solo de los fines, sino que de las necesidades desde donde emergen. Factores tales como el origen de la promoción del cambio, la comunicación y diálogo con los ejecutores, los márgenes de acción, tiempos y recursos físicos requeridos, la cultura institucional, el grado de vinculación de los profesionales y las consecuencias asociadas, entre otros factores, podrían posibilitar o entorpecer los procesos de cambio (Meneses, Balladare, p. 183).

Con todo, los procesos de innovación curricular han tendido a centrar su enfoque curricular en el desarrollo de competencias declaradas en los perfiles de egreso (Meneses y Balladare, 2022), sus tributaciones, planes de estudio y mallas curriculares como, asimismo, a establecer definiciones, precisiones y criterios macro y microcurriculares. Sobre este punto, Díaz-Barriga (2021) señala que los Planes de estudios permiten identificar que, más allá del planteamiento por competencias, subsiste una estructura curricular por asignaturas; derribando la noción esencial de competencias sobre la organización modular. De igual modo, se observa una escasa o nula vinculación de los planes con el modelo por competencias declarado en el perfil de egreso de las carreras de pedagogía (Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas y Ganga-Contreras, 2018).

En el plano referido a la formación docente, Ávalos (2009), señala que esta profesión está compuesta por un conjunto de saberes pedagógicos y disciplinares que le confieren su identidad al sujeto, asumiendo que el ejercicio profesional refiere a “la capacidad de interactuar, comunicar y desarrollar esos conocimientos con sus componentes prácticos,

en y con otros” (Ávalos, 2009, p.67). Desde esta perspectiva, la formación inicial docente ha organizado sus ámbitos de saber en torno a dimensiones o componentes pedagógicos, disciplinarios-didácticos y de formación práctica en los planes de estudio de carreras de Pedagogía; sobre los que se articulan las dimensiones establecidas en los procesos de acreditación.

El saber profesional construido en la formación del profesorado de acuerdo a lo planteado por Shulmann (2005) se encuentra vinculado con conocimientos específicos ligados al conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento del currículo, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento de los alumnos y de sus características, el conocimiento de los contextos educativos, el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y finalmente, de sus fundamentos filosóficos e históricos. Estos componentes, definirían los elementos basales en torno a los cuales se organizan los planes de estudios para la formación del profesorado, concibiendo que a ello se adicionan elementos propios de los Estándares para la formación docente (Ministerio de Educación, 2012) y los énfasis disciplinarios de las casas formadoras.

Más allá de los planos puramente curriculares, la formación en torno a la primera infancia se ha convertido en una actividad profesional cada vez más compleja, por un lado, debido a que los conocimientos y competencias que se requieren formar para el desempeño profesional relativas a su especificidad y los escenarios sociales a los que se enfrentan los Educadores en los diversos contextos- formales y no formales- y, por otro, por el conocimiento específico sobre el aprendizaje infantil en un periodo complejo en el desarrollo cognitivo y evolutivo de los sujetos infantiles.

De este modo, no tan solo se establecen en los Perfiles de egreso los elementos centrales establecidos en los compromisos formativos de las instituciones de Educación Superior, sino, que también configuran un marco formativo disciplinar, pedagógico y práctico innegable que, junto con los sellos formativos de las instituciones; caracterizan la formación del profesorado y la vinculan con las necesidades de sus comunidades y territorios.

Metodología o procedimiento de investigación/Metodología

La investigación situada desde enfoque mixto cuali-cuanti y diseño exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) estudia a seis instituciones de educación superior adscritas al Consorcio de Universidades del estado de Chile (CUECH) correspondientes a las macrozonas norte, centro y sur del país. La muestra empleada es no probabilística, intencional y de tipo discrecional con uso de técnicas cualitativas y cuantitativas utilizando para ello; análisis estadístico y de contenido.

A continuación, se presenta la codificación de la información de cada una de las instituciones estudiadas

Tabla 1

Codificación de Universidades.

Universidad	Código
Universidad A	Universidad A Macrozona norte

Universidad B	Universidad B Macrozona norte
Universidad C	Universidad C Macrozona centro
Universidad D	Universidad D Macrozona centro
Universidad E	Universidad E Macrozona sur
Universidad F	Universidad F Macrozona sur

Fuente: elaboración propia.

Las técnicas de recolección de información del estudio refieren a Documentos oficiales (MacMillan y Schumacher, 2005) e incluyen papeles internos, comunicaciones a varias personas, archivos de estudiantes y de personal, descripciones de programas y datos estadísticos institucionales. De acuerdo a lo planteado por MacMillan y Schumacher (2005) los documentos también proporcionan información de los antecedentes del tema y corroborar datos cualitativos. Para esta investigación se utilizaron dos documentos oficiales a saber: perfiles de egreso y planes de estudios.

A continuación, la Tabla.2 expone el resumen de las respectivas subcategorías de análisis contempladas en los análisis de los Documentos oficiales.

Tabla 2:

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Perfil de egreso	Énfasis formativos
Áreas de formación	Formación pedagógica
	Formación disciplinaria-didáctica
	Formación práctica

Fuente: elaboración propia.

Para analizar la información proveniente tanto de documentos oficiales, perfiles de egreso como de los planes de estudio, en una primera etapa cuantitativa, se construyó una matriz de análisis en la que se establecen las dimensiones teóricas a analizar en ambos instrumentos, referidas a los componentes pedagógicos, didácticos-disciplinarios y prácticos (categorías predeterminadas) en las cuales se organizan los planes de estudio de las carreras y programas de pedagogía. Para ello, se analizaron las mallas curriculares y los programas de actividades curriculares de acuerdo a su naturaleza; adscritas a una categoría para, posteriormente, obtener el peso porcentual que cada línea de formación ocupa en cada uno de los planes de estudios.

En una segunda etapa cualitativa, se realizó un análisis de contenido utilizando el software Nvivo 12, referenciando las categorías y subcategorías definidas en la Tabla 2 encontrados en los perfiles de egreso, en su narrativa. Finalmente, se establece una triangulación de datos (Denzin, 1970) para analizar y contrastar los contenidos de los Perfiles de egreso y los Planes de estudios.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Los procesos de construcción curricular en las universidades, buscan la integración del conocimiento disciplinar, didáctico y pedagógico a fin de superar la dicotomía, fragmentación y la articulación de saberes en la Formación inicial docente. En este sentido, los análisis de la etapa cuantitativa refieren a los siguientes hallazgos:

De los Planes de estudios de las universidades incorporadas en la investigación, se pudo constatar que estos concentran su actividad académica en torno a la formación disciplinaria y didáctica (64,9%), seguido de la formación pedagógica (17,2%) y finalmente la formación práctica (17,4%).

En este sentido, los resultados demuestran que existe un fuerte énfasis disciplinar en áreas de conocimiento ligadas al cuidado del niño/niña, las neurociencias, las bases teóricas disciplinaria, las didácticas específicas, entre otras. Desde la perspectiva de Shulman (2005) estos planes de formación concentrarían su énfasis formativo en torno al conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento didáctico del contenido; categorías en las que se encuentran organizados y distribuidos los Planes de formación.

Si bien, los planes de formación han evidenciado tránsitos durante la última década, y, se ha revertido lo constatado por Falabella y Rojas (2008) sobre la escasa o menor presencia de saberes teóricos y competencias generales, que apunten a una formación más integral e interdisciplinaria. Esta situación ha sido revertida en los rediseños curriculares de los Planes estudiados, hecho que se puede comprobar en la investigación.

Finalmente, sobre la dimensión de formación práctica a nivel general, se observa una escasa presencia en los Planes de formación a excepción de una institución que inicia sus prácticas durante el primer semestre y las extiende durante todo su trayecto formativo. En este sentido, las distinciones sobre las prácticas se encuentran centradas fundamentalmente en el conocimiento del nivel educativo y en sus tramos (sala cuna, niveles medios y niveles de transición), que si bien, entregan un conocimiento y generan un saber particular; reduce la acción docente al conocimiento del nivel educativo y sus componentes administrativos; más que en la profundización profesional del sujeto en formación, la construcción de este pedagógicamente y la generación de saber pedagógico situado.

A continuación, se presentan los datos desagregados por institución:

Tabla 3:

Resultados por línea de formación

Universidad	Formación pedagógica	Formación disciplinaria-didáctica	Formación práctica
Universidad A	24.5 %	59.5%	15.7%
Universidad B	20 %	68.92%	11.59%
Universidad C	22 %	60%	18%
Universidad D	12%	72,8%	15,2%

Universidad E	13 %	69.3%	17.4%
Universidad F	13.5 %	59.2%	26.7%
Promedio	17,5%	64,9%	17,4%

Fuente: elaboración propia.

Fase cualitativa:

Sobre el énfasis formativo, los planes de estudios analizados concentran su quehacer en establecer competencias de orden transversal en la formación docente. En este sentido, se relevan las competencias profesionales referidas al sentido reflexivo sobre los procesos o sobre su propia práctica, el sentido crítico, la colaboración y la ética profesional. Considerando que los perfiles de egreso señalan estas características de la formación como eje distintivo y el compromiso formativo con los Educadores en primera infancia. Es posible señalar, que el foco en la formación docente lo impregnan las competencias actitudinales. Ello, expresado en las siguientes textualidades:

[] demuestre una actitud crítico-reflexiva, de investigación sobre su propia práctica docente, y que actúe de acuerdo con el marco ético propio del trabajo con la primera infancia.

(Universidad, A).

Durante tu formación desarrollarás diversas habilidades como creatividad, autonomía, flexibilidad, trabajo colaborativo, disposición al cambio, capacidad reflexiva, pro activa y resolutiva, con valores como la honestidad, el respeto por la primera infancia, su entorno y su diversidad, el alto sentido de responsabilidad, y un adecuado comportamiento ético.

(Universidad, B).

Sobre la formación pedagógica, Rodríguez-Ponce, Pedraja-Rejas y Ganga-Contreras (2019) señalan que ésta le otorga sentido y significado a la disciplina, ya que la lleva al espacio del currículum escolar. Por su parte, también Orellana Franco, Juanes Giraud, Orellana Arévalo y Orellana Arévalo (2020) señalan que “la formación pedagógica es entendida como un proceso formal-informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica” (2020, p.178). En esta línea, los perfiles de egreso expresan definiciones pedagógicas que la señalan desde la perspectiva del diseño, implementación y evaluación de experiencias pedagógicas. Con un fuerte énfasis en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Ello, expresado en las siguientes textualidades:

[...] diseñar, guiar y evaluar situaciones de enseñanza y aprendizaje, adaptándolas a contextos multiculturales ya las características de los niños y las niñas de 0 a 6 años, con el fin de fortalecer sus capacidades socio-afectivas, cognitivas, culturales y valóricas.

(Universidad E).

Es capaz de llevar a cabo procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje, en distintos ambientes-formales y no formales, virtuales y no virtuales, para desarrollar proyectos educativos en la diversidad de escenarios en que se desarrolle la Educación Parvularia

en Chile; lo que incluye, diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de proyectos educativos.

(Universidad F).

Diseña e implementa procesos educativos inclusivos, innovadores, articulados, lúdicos y pertinentes, basados en sustentos teóricos y empíricos de ciencias y disciplinas que contribuyen a la pedagogía en educación parvularia...[]

(Universidad D).

La Formación disciplinaria-didáctica, evidenciada en los Planes de formación se observan únicamente desde la explicitación de sustentos teóricos o la explicitación del abordaje disciplinar. En este sentido, un perfil de egreso se define en esta línea.

[]...basados en sustentos teóricos y empíricos de ciencias y disciplinas que contribuyen a la pedagogía en educación parvularia,

(Universidad D).

Sobre la Formación práctica, de acuerdo a lo planteado por Rivero, Arancibia, Claro, Lagos & Hurtado (2019) se concibe como toda actividad o experiencia en que el estudiante, se relaciona directa o indirectamente con una o más comunidades escolares, a fin de profundizar referentes teóricos, aspectos vocacionales o ejercitar una o más habilidades y conocimientos requeridos en su ejercicio profesional. Del análisis realizado, no se observa explícitamente en los perfiles estudiados elementos robustos que permitan establecer elementos sobre la experiencia profesional. Sino que más bien, se construye y constituye en torno a la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como lo sugiere el siguiente apartado.

Tiene como misión promover el desarrollo integral de niños y niñas en su primera etapa formativa. Es conocedor de los fundamentos teóricos y empíricos que le permiten descubrir, explicar, interpretar, investigar y sustentar propuestas pertinentes de innovación pedagógica que aporten tanto a la teoría como a la práctica del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Universidad F).

La experiencia práctica en la educación inicial presenta dos dilemas iniciales. El primero de ellos, la necesidad de observarla como una actividad pedagógica propia de la construcción del ser docente o educador, y, el segundo, la movilización del contenido pedagógico y disciplinar-didáctico en el ejercicio práctico para el análisis y la reflexión pedagógica que se conjuga por la naturaleza de la actividad curricular. El segundo, establecer marcos de prácticas, a partir de la aproximación a solo un nivel o tramo; como campo experiencial de educador en formación, reduce no tan solo el ejercicio docente a planos en los que se conjuga el rol pedagógico del educador y el desarrollo evolutivo del niño o niña.

CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de construcción curricular de las Universidades analizadas ha estado alineado a la adscripción de sus respectivos Modelos educativos y enmarques sobre la arquitectura curricular definidos institucionalmente. Si bien es cierto, falta abordar con mayor profundidad en las trayectorias formativas la incorporación de focos de desarrollo

transversal, la formación en los planes de estudios de estas carreras, son concebidas desde la tradición disciplinaria- didáctica.

Asimismo, la explicitación y comprensión de los elementos y sentidos formativos y epistémicos en los que se circunscribe la concepción formativa de los educadores en formación es observado como un tema pendiente; los idearios, principios y concepciones sobre la función docente, el rol y su trascendencia profesional en el sistema educativo y en el desarrollo profesional. Estos elementos, que enmarcan la visión profesional encuentran sus primeras definiciones en los Modelos educativos de las instituciones formadoras como asimismo en las concepciones compartidas de las Facultades de Educación a las que se adscribe la formación en primera infancia.

Por otra parte, los Perfiles de egreso en su configuración conforman definiciones y construcciones curriculares que apuntan a la formación profesional. Sin embargo, estas no distinguen elementos sobre el sentido público de la formación en las Universidades estudiadas, aun cuando, estas poseen un sentido público explícito en sus áreas misionales y en su quehacer institucional.

REFERENCIAS.

- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, abril, 2009, pp. 43- 59 Universidad de Granada Granada, España
- Denzin, N. K. (1970). *The research act*. Chicago, Estados Unidos: Aldine Publishing.
- Díaz Barriga, Á., (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles educativos*, 42(169), 160-179. Epub 15 de febrero de 2021. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Estrada-Perea, B.; Pinto-Blanco, A. (2021). Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. En: *Entramado*. Enero - Junio, 2021 vol. 17, no. 1, p. 168-184 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/>
- Fallabella, A. y Rojas, M. 2008 M. (2008). Algunas tendencias curriculares en la formación de educadores de párvulos.. *Calidad en la Educación*, (29), 160-191. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n29.192>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Madrid, España: Ediciones Morata.
- Guzmán, M, Maureira, Ó., Sánchez, A, & Vergara., A.. (2015). Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile?. *Perfiles educativos*, 37(149), 60-73. Recuperado en 16 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300004&lng=es&tlng=es.
- Hannan, A. y Silver, H (2000). *La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Hernández, R. Fernández y C. Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* 6ta edición. México D.F, México: Mc Graw-Hill.

- MacMillan y Schumacher (2005) *Investigación Educativa*. 5a ed. Madrid. Pearson Educación S.A.
- Meneses, G & Balladare, J. (2022). Desafios de la innovación curricular em la formación universitaria desde la mirada de los académicos. *Interciencia* 47(5), 181-190.
- Orellana, E., Juanes Giraud, B. Y., Orellana Arévalo, O., & Orellana Arévalo, F. (2020). Formación pedagógica de los docentes de la carrera de medicina en Ecuador. *Universidad y Sociedad*, 12(3), 176-184.
- Polaino, C., J., Romillo, A. de J., & Muñoz, J. (2020). Modelo educativo-pedagógico integrado de la Universidad de Otavalo, Ecuador. *Formación*.
- Rivero, R, Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F., & Hurtado, C. (2019). Organización de la formación práctica de futuros docentes de educación primaria en Chile: estudio exploratorio desde las universidades. *Calidad en la educación*, (50), 12-48. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.614>
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L. y Ganga-Contreras, F. (2018). Determinantes, Procesos y Resultados de la Formación Inicial de Profesores de Enseñanza Básica y Educación Parvularia en Chile: Una Aproximación Conceptual. *Formación Universitaria* Vol. 12(6), 127-140 (2019) <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-5006201900060012>
- Schulman. L. (2005). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform* Lee S. Shulman Stanford University.
- Sein-Echaluze, M. L., Fidalgo-Blanco, Á., & Alves, G. (2017). Technology behaviors in education innovation. *Computers in Human Behavior*, (72), 596-598.
- Tünnermann B., (2008). *Modelos educativos y académicos*. ISBN: 978-99924-79-35-3, Nicaragua: Editorial Hispamer, (2008). *universitaria*, 13(5), 115-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500115>

ODS'S, SOCIEDAD DIGITAL Y EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS DE FUTURO, TECNOLOGÍAS DISRUPTIVAS Y DEBILITAMIENTO SOCIAL

SDGS, DIGITAL SOCIETY AND HIGHER EDUCATION: FUTURE CHALLENGES, DISRUPTIVE TECHNOLOGIES AND SOCIAL WEAKENING

José Vicente Villalobos Antúnez³⁴

Universidad del Alba, Chile / Universidad del Zulia, Venezuela

ORCID: 0000-0002-3406-5000

José Francisco Guerrero-Lobo

Universidad de Los Andes, Venezuela

ORCID: 0000-0003-1297-7479

Francisco Rojas Torrejón

Universidad del Alba, Chile

RESUMEN

La ponencia trata sobre cuatro temas hilvanados a través de la interpretación filosófica de los ODS's, a saber, los problemas en torno a la sociedad digital que introduce elementos de transformación del tejido social por intermedio de las tecnologías disruptivas, las cuales, producto de los nuevos esquemas de reproducción social se genera un debilitamiento social que toma como punto especial de atención el uso de los dispositivos tecnológicos como herramientas de uso permanente, distorsionando con ellos las expectativas de relacionamientos sociales tal como se conocen. Mediante metodología hermenéutico-fenomenológica (Heidegger, 2002), la investigación concluye que los ODS's son un instrumento idóneo para lograr los buenos designios de la sociedad de futuro, pero que las tecnologías disruptivas y su uso masivo, hace disminuir esa sensación de impacto positivo como ocurrió con las tecnologías precedentes. Se hace necesario que profesores y estudiantes universitarios asuman de forma responsable el uso de los dispositivos tecnológicos para así lograr una sociedad de futuro, tal como se espera.

Palabras clave: ODS's, Sociedad Digital, Tecnologías Disruptivas, Educación Superior, Desafíos de Futuro.

³⁴ El presente trabajo es un avance del proyecto de investigación titulado: "Ética y política en el mundo digital. Estudio hermenéutico sobre percepción de valores éticos y políticos de la sociedad de futuro en estudiantes de derecho y psicología de los dos últimos años de la Universidad del Alba", el cual fue aprobado y financiado por la Universidad del Alba para ser ejecutado durante el año 2022. En dicho proyecto el autor José Vicente Villalobos-Antúnez, funge de Investigador Responsable, el autor José Francisco Guerrero-Lobo, de Co-Investigador em el extranjero, y el autor Francisco Rojas Torrejón de Ayudante Estudiantil, como cursante del 4to. Año de la carrera de Derecho. Agradecemos a las autoridades universitarias su apoyo financiero y logístico.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo versa sobre los objetivos de desarrollo sostenible de Naciones Unidas; el mismo se lleva a cabo a partir de algunos de los retos que genera la sociedad digital, en el marco de la creciente crítica filosófica y sociológica realizada al modelo socio-económico que produce, cuyas consecuencias se traducen en problemas de calidad educativa, misma que emerge como desafío de futuro. A partir de una sociedad de esta naturaleza, es decir, permeada por el mundo digital, y tecnificada hasta los más mínimos resquicios de la acción social, surge una nueva forma de conocimiento, que impacta la economía a partir de los cambios en las estructuras epistémicas; por ello, desde esto último, el sistema económico imperante a partir de esta sociedad del conocimiento que es la sociedad digital, es denominado por las actuales críticas sociológicas y filosóficas, *capitalismo de la vigilancia* (Zuboff, 2021), o bien, *capitalismo de las emociones* (Han, 2022).

Así, desde esta perspectiva, el trabajo se enfoca en los aspectos que se consideran resaltantes y que emergen en las relaciones sociales a partir de las llamadas “tecnologías disruptivas” (TD) (Costa, 2021), las cuales se caracterizan por insertarse en la dinámica social generando concomitantemente cambios radicales en el modo de relacionamiento social, según señala esta esta autora, cuestión que define justamente los cambios epistémicos. Este enfoque se articula desde una mirada filosófica a la cuestión educativa, puesto que estos temas son de vital importancia en la actual era de transformaciones vertiginosas y de rupturas epistémicas.

La mirada y las reflexiones filosóficas que emergen desde el ámbito educativo, se articulan con algunas de las ideas que venimos sosteniendo desde varios campos filosóficos (Villalobos, 2022), en especial, desde la ética, la bioética y la epistemología de las ciencias de la educación (Villalobos, 2010; Villalobos et. al., 2018; Villalobos et. al., 2022, entre otros). También se articulan las reflexiones, desde las observaciones realizadas a las cuestiones fundamentales que estructuran los ODS y desde las reflexiones sobre las alianzas necesarias para lograr los objetivos de desarrollo que se propone Naciones Unidas como un clamor planetario (ODS 17). Esta es una cuestión que se encuentra sobre la base de los desafíos provocados por el desarrollo tecnocientífico, y que ha mostrado el lado impreciso e incierto de la ciencia, en la cual se han depositado esperanzas para transitar la complejidad de la vida en sociedad (Agazzi, 1996; Cely Galindo, 2009), y de la incertidumbre que acecha de forma abrumadora.

El foco de esta perspectiva filosófica se dirige hacia el sentido de la transformación de la subjetividad provocada por la interacción tecnológica derivada de la llamada cuarta revolución industrial, puesto que aquellas, las TD, a diferencia de las revoluciones industriales previas (también disruptivas a la escala determinada por la velocidad del conocimiento producido durante su despliegue, como lo plantea Costa, 2021), generan un impacto de gran magnitud en cada uno de los individuos que conforman el conglomerado social. Este impacto está referido a los aspectos de transformación social y de cambios de modo de vida, dadas las características de la mencionada cuarta revolución: la presencia permanente en nuestras vidas de los dispositivos tecnológicos, ya que su tendencia es la de provocar que nuestra atención sea permanente a los aparatos creados para supuestos fines comunicativos (el internet de las cosas, la inteligencia artificial, entre otros, y con ellos la big data): se verá que causan interrupciones en este proceso, justamente (Han, 2020; Costa, 2021).

Por ello, este trabajo se enfoca en cuatro puntos cardinales, desde las reflexiones acerca de los ODS's y el desarrollo sostenible, haciendo una mirada esdrúscula a los problemas generados por el debilitamiento social en el contexto de las relaciones que se evidencian entre todos los objetivos propuestos en la Agenda 2030, teniendo como contexto la sociedad digital. Por razones de espacio y tiempo, solo se analizan los ODS's 4, 16 y 17, de manera breve pero precisa, a partir de los siguientes cuatro puntos: 1) en primer lugar se hace referencia a los ODS's y el desarrollo humano, como el norte al cual se dirigen todos los ODS's, decantados finalmente en el ODS 17; 2) en segundo lugar, se analizan brevemente los cambios sociales y las tecnologías disruptivas (TIC's), haciendo el enfoque desde la educación universitaria; 3) en tercer lugar, se hace un toque tangencial a la llamada sociedad digital y sus relaciones con los derechos humanos, derivando esa mirada hacia el tejido social, de gran impacto para la cuestión educativa, para finalmente arribar al cuarto punto del estudio, a saber, 4) las preguntas sobre qué hacer frente a las aproximaciones filosóficas realizadas, dirigiendo el foco de atención hacia las alianzas estratégicas para una vida futura, desde la perspectiva del ODS 17.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El presente estudio, se lleva a cabo mediante metodología hermenéutico-fenomenológica, considerando los cánones interpretativos de Martín Heidegger (2002), en su texto sobre las interpretaciones acerca de Aristóteles. En ella asume una ruta hermenéutica desde tres niveles a los cuales acceder al fenómeno objeto de estudio: Un punto de partida de la interpretación que se asume desde el punto desde el cual se observa el objeto de estudio, considerando el fenómeno observado “como algo”; en este caso, los ODS's en su perspectiva de procura de la preservación de la vida y la sociedad humanas.

En segundo lugar, considera en este trayecto una consideración de la mirada hermenéutica del fenómeno, que en el presente caso se toma el rumbo trazado por los ODS's 4 y 16, que apuntan hacia el fortalecimiento social desde la educación universitaria y de la búsqueda de las fortalezas sociales. Y así, en última instancia, al respecto de esta interpretación fenomenológica, se plantea el filósofo citado el horizonte hermenéutico, que es justamente el punto de llegada de toda interpretación, que en el presente caso se fijó en la sociedad digital y el rol que desempeñan las tecnologías disruptivas para el quiebre del tejido social, cuestión que se interpretó desde los momentos uno y dos de la ruta metodológica. Veamos entonces el desarrollo de la interpretación filosófica planteada.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

1) Los ODS's y el desarrollo humano.

Con relación a este primer aspecto, partimos del hecho que las alianzas estratégicas de las que se ocupan las definiciones del objetivo 17, a nuestro entender, van en el sentido de establecer relaciones entre este objetivo, la educación para toda la vida, y la búsqueda de la felicidad y la fraternidad derivadas de la paz, la justicia y la fortaleza de las instituciones; por esa razón, las presentes reflexiones filosóficas abordan las relaciones entre los objetivos 4 y 16, en su articulación con el objetivo 17. Aunque hay que señalar que el propósito de los redactores de los ODS y la Agenda 2030, no son otros que lograr establecer un sistema de acción para llevar a la praxis cada uno de los dieciséis objetivos

propuestos, enmarcados en esta urgente agenda de desarrollo, cuestión que se visualiza en este trabajo desde esta relación (Bello-Paredes, 2020).

Así, tenemos que la mirada desde la educación universitaria se enfoca particularmente en las tecnologías disruptivas y sus consecuencias en la conformación del tejido social, a partir de este elemento del sistema, que además define la actual sociedad hipermoderna como sociedad digital (Villalobos, 2022). Los dispositivos que se hacen populares entre la juventud, en especial la universitaria, tales como los teléfonos móviles, los objetos fabricados mediante tecnologías electrónicas de avanzada como los llamados IoT (internet de las cosas, por sus siglas en inglés), Inteligencia Artificial (IA), entre otros (Aguaded Gómez et. al. 2018), todos ellos vistos como plan de suministro de insumos a la llamada big data (Han, 2017), introducen factores novedosos desde el punto de vista tecnológico en las ya existentes tecnologías, causando atracción por aquellos que surjan en el marco de la competencia económica emergente (de allí que se denomine a esta especial forma de producción de conocimiento como *tecnociencia*, Echeverría, 2005 y 2010).

Plantea el citado filósofo Byun Chul Han (2017, 85) que la big data posibilita una forma de control muy eficiente, cuestión que hace de las tecnologías disruptivas, un elemento desestabilizador del tejido social y de control de los más débiles de la sociedad. Pero la consecuencia de ello es que justamente la información, contenida en estos “paquetes de datos” que compila la red global en los centros de acopio tecnológico en los que se han transformado las empresas tecnológicas (Serrano-Marín, 2016), es a la vez recibida por el emisor, conformándose así en sistema complejo de generación y procesamiento de información como nunca antes había existido (Costa, 2021). Ello necesariamente impacta en todos los niveles de los sistemas sociales que componen el entramado subjetivo humano. La sociedad se transforma así, en víctima de sus propias debilidades, resquebrajando el tejido social.

Por esas razones, la sociedad, atraída por las novedades, según plantean todos los autores citados, acude a estos medios digitales sin reflexionar medianamente sobre ello, y sin percatarse de la forma en cómo transforman la manera de vivir la vida. Al permanecer casi sin pausa con la atención puesta en estos dispositivos (Zuboff, 2021), caen las redes inconfesadas de manipulación de la voluntad, en sentido psicológico y emocional (Han, 2017): es a esto a lo que se refiere el surcoreano citado cuando afirma que esta manera de ver el mundo se denomina *capitalismo emocional*, o *capitalismo de las emociones*; su principal novedad consiste justamente en que estos desarrollos tecnológicos permanecen conectados a la red inalámbrica global; esto es, a la que conocemos como internet, ocasionando distorsiones en la manera clásica y común de llevar la vida social la propia especie humana: las TIC's son disruptoras sociales con impacto en la educación (González-Castro et al. 2021). El sistema educativo es víctima de este sentido de relacionamiento.

Ello lógicamente implica una estrategia también novedosa por parte de los agentes tecnológicos: la introducción del tema económico se transforma en una estrategia sobrevenida al fragor de esta debilidad manifiesta, dadas las circunstancias de atractores que constituyen estos dispositivos, cada vez más atractivos, y cada vez más novedosos (es la lógica de la innovación tecnológica para permanecer en la lucha por el mercado). De allí que lo que sigue no es otra cosa que el diseño por parte de los agentes tecnológicos de estrategias de mercado para lograr captar permanentemente la atención del público cautivo en el que se han constituido los jóvenes universitarios (aunque hay que señalar a la sociedad en su conjunto); esta cuestión, es lograda sin mayores esfuerzos.

Los agentes tecnológicos, solo se fijan en las estrategias de posicionamiento en el mercado cada vez más creciente, generando con ello el subsiguiente rompimiento del tejido social a partir de la constante generación de falsa información (tenemos la tendencia de admitir falacias sin más).

La cuestión central entonces es saber cómo lograr una educación de calidad en un contexto que ha traspasado todas las líneas que marcan el contorno de la cultura humana, si las futuras generaciones están orientadas en su actuación social por un mundo en el cual la realidad se ha transmutado, puesto que la manipulación que se encuentra detrás de la falsa realidad, producida por este mundo hiperconectado en el que vivimos todos, falsa realidad de la cual nos convencemos sin más (lo damos todo por probado); ello produce relaciones distópicas que logran romper el tejido social (divide y vencerás), y genera un mundo de vida social totalmente diferente, por no decir, mal vivible, marcando con ello un mundo de vida desconocido (la conflictividad va en aumento), al punto de que ya casi no nos reconocemos como sociedad.

Sabido es que los dispositivos tecnológicos de esta actual generación técnica, dada su permanente conexión global, genera infinitamente información personal sobre nuestros gustos, sentimientos, placeres y desgracias: se llama big data, y le entregamos sin que se nos pida, nuestra información más íntima y vital, proporcionando con ello las posibilidades de ser manipulados en nuestra conducta como nunca antes había experimentado el *homo sapiens sapiens* (Han, 2020). Así, la educación está en serios problemas como dispositivo de transformación cultural, cuestión que debemos afrontar con estrategias y alianzas propias del Objetivo 17.

Por cuestiones de tiempo solo tocamos someramente el ODS 16 en este apartado. ¿Cómo lograr paz, justicia y solidez institucional en este marco de la sociedad digital en la cual ha devenido la humanidad de esta era tecnocientífica? En el contexto de este enfoque socio-digital del mundo de vida, es importante destacar lo siguiente: la hiperconectividad que nos caracteriza genera cambios y transformaciones radicales de tres instituciones clásicas que nos interesan de la sociedad humana que somos, entre muchas otras, por supuesto; estas son: privacidad, identidad y soberanía. Las tecnologías de información y comunicación de esta cuarta revolución industrial que transitamos (que está provocando rápidamente caminos hacia una quinta generación segmentada por las interrelaciones socio-técnicas), contiene desarrollos técnicos capaces de lograr la intromisión en nuestros espacios de interacción, trastocando con ello y vulnerando nuestra privacidad, provocando cambios identitarios, resquebrajando y reduciendo a mínima expresión la clásica institución de la soberanía al nivel político, pues la red global no la reconoce.

Ante este panorama, nos preguntamos por las acciones que se deben realizar para evitar la desestructuración social derivada de las tecnologías disruptivas. Esto es, cómo enfrentar los retos del futuro que conlleva la ejecución de las alianzas necesarias para alcanzar el desarrollo humano que vislumbramos como parte del camino y no como una meta por alcanzar. Para abordar estas reflexiones pasemos al segundo punto de discusión propuesto.

Educación universitaria, cambios sociales y tecnologías disruptivas

Respecto del cambio social y las tecnologías disruptivas desde la mirada al segmento social constituido por la juventud universitaria, ya hemos adelantado algunas reflexiones (Villalobos, 2022). Esta cuestión, que consideramos medular, se centra en los retos que

antepone el desarrollo tecnológico: los desafíos de futuro en sentido social. Estos son causados por las tecnologías disruptivas, pues propician cambios medulares en los procesos sociales. Las tecnologías de esta era tecnológica, representan un cambio profundo en su estructura epistémica: transforman lo dado, generando una tal naturaleza que antes no existía, por intermedio de la transformación de la materia existente, a lo cual se agrega la fusión con la biología generando una forma de existencia de “entidades”, que tampoco antes existían: la realidad existente se transforma en otra realidad con el potencial de transformar la realidad misma (una cuestión que la mirada ingenua no puede decodificar).

Desde la perspectiva anterior, los conceptos de materia y forma aristotélicos, esto es, la existencia, ahora coexisten de manera paradójica con estas nuevas entidades que transforman nuestra visión sobre la realidad. Ello por supuesto, no estaba previsto, por lo que irrumpe en el entramado de la existencia generando cambios en todos los sentidos: físicos y psíquicos, y, por tanto, sociales.

De allí que la transformación social sea una consecuencia debido a la relación que se establece entre vida humana y entorno. Son las circunstancias orteguianas que siempre estarán rondando nuestras reflexiones, pensamientos y acciones en torno de la vida misma. Esta transformación social ocurre en el sentido de articular el mundo de vida en torno a la sociedad digital; y esto dicho así no son pequeñas palabras en nuestras significaciones. La sociedad digital es un mundo en el cual se sumerge la sociedad material vista como un todo, de manera que los procesos de socialización se están arraigando como un tejido virtual, que asume la vida desde la digitalización de la existencia, al punto que todo cuanto queremos llevar a cabo lo hacemos desde la red global remota, es decir, desde la internet, gracias justamente a los dispositivos electrónicos.

Las consecuencias de todo ello es el debilitamiento de las instituciones sociales y políticas, y por ende educativas, jurídicas y organizacionales. El mundo globalizado es un mundo digitalizado. Y ello significa que la sociedad ha ido adoptando una tendencia peligrosa para nuestra convivencia: apartamos nuestra mirada y procesos de observación del mundo real, de la materialidad de la vida, para enfocar la mirada en los dispositivos hiperconectados, con las consecuencias que ya todos hemos experimentado: somos víctimas de medias verdades y de falsas apariencias de la realidad, y tomamos decisiones frente a ello, y de ello, los estudiantes universitario son los más expuestos, dadas las circunstancias de ser en sí mismos las generaciones de relevo, cuestión que está cambiando dadas las circunstancias de transformación de la vida desde este segmento poblacional (Aguade-Gómez et. al. 2018).

Ya hemos visto cómo asumir la vida desde la digitalización de la materialidad nos antepone a circunstancias que no nos favorece desde el punto de vista institucional educativo y social. En este sentido, nos llama la atención que los jóvenes universitarios tomen decisiones en este sentido (aunque en lo social también). No los estamos educando para toda la vida; la vida se nos está diluyendo como la conocemos en un tipo de sociedad desconocida.

Desde esta perspectiva el tejido social es la principal víctima del cambio de las apariencias de las relaciones sociales, pero también provocadora de cambios en un sentido como el indicado anteriormente: se transforma el mundo de vida material, caracterizado por el calor humano, en un mundo gobernado por máquinas. De esta forma, es imperioso generar estrategias para la protección de la vida.

Sociedad digital, derechos humanos y educación para la vida

De esta forma, pasamos a nuestro tercer momento, la sociedad digital y los derechos humanos frente al tejido social que buscamos proteger con acciones y estrategias de alianzas. Estas son miradas como formas de alcanzar los objetivos deseados de desarrollo humano. Conformar una sociedad digital, puesto que ya no habrá vuelta hacia atrás, implica no solo aceptar su sentido de sociabilidad, sino que debemos hacerlo con el cuidado que requiere un desafío como el que nos depara como conglomerado: las siempre necesarias regulaciones éticas, jurídicas y sociales para el buen desempeño de nuestra convivencia. Por ello se ven con buena mirada las reglas de este tipo en el sentido de regulaciones civiles y penales, pero de forma especial, en torno a los derechos fundamentales. Los DD.HH. de la era digital, implican una concepción ética, filosófica y jurídica que debemos afrontar como sociedad, en especial por la vulnerabilidad a la cual nos vemos expuestos todos los usuarios de dispositivos tecnológicos interconectados a la red digital, por lo que implica considerar límites a su desarrollo; no todo lo posible de hacerse es necesario realizarse. Somos vulnerables ante el avasallante rumbo de las tecnologías disruptivas.

Alianzas estratégicas y ODS 17.

Así llegamos a nuestro cuarto momento: Las alianzas para una vida futura. ¿Qué hacer ante este panorama descrito? La primera gran acción es la prevista por el ODS 17 que hemos comentado. Debemos prevenir el futuro humano. Las futuras generaciones tienen derecho a vivir en el mismo planeta vivible en el que vive la actual civilización a la cual pertenecemos. Las alianzas estratégicas en este sentido van en el camino de una vida a futuro, por ello debemos enfocarnos en sentido global; nada hacemos con prevenir el futuro material de la vida; esto es, de la naturaleza, sin que nos detengamos a hacer una parada reflexiva acerca del significado de nuestra actual convivencia. La sociedad digital podría servir de apoyo a este desiderátum, si asumimos con entereza la cuestión medular que la caracteriza; esto es, la conformación de un entramado social y humano con vista al aseguramiento del tejido social, pues esta es la substancia de la cual estamos conformados junto con nuestra particularidad como individuo: somos individuo-sociedad-especie como afirma el filósofo y maestro francés Edgar Morin (el individuo hace a la sociedad como la sociedad hace al individuo, y ambos hacen la especie humana).

A partir de estas estrategias se impone fraguar otro tipo de acciones para la preservación de la convivencia humana en la era digital, justamente en el marco de la sociedad digital. Nos referimos a que es necesario proponer una Carta de Derechos Humanos en la Sociedad Digital. Tal como lo afirmamos en líneas pasadas, la sociedad digital pone al individuo, particularmente considerado, ante la vulnerabilidad que significa todo el desarrollo técnico de la era digital. Es por ello que se demanda de la sociedad global organizada, a la sociedad civil internacional y a las entidades globales con competencia en estos temas, como UNESCO y otros, el desarrollo de estas estrategias jurídicas que establezcan al nivel general global las previsiones jurídicas necesarias para la preservación de la convivencia global y local, estableciendo permisiones, prohibiciones y obligaciones en el mundo digital, como única forma de preservar los valores de convivencia pacífica y armónica.

CONSIDERACIONES FINALES

La sociedad digital demanda que los investigadores nos ocupemos de sus consecuencias y beneficios, pero también de sus previsiones y malas visiones. La convivencia debe ser nuestro norte, y el ODS 17 en sus articulaciones con los demás ODS's que le anteceden, pero en especial los brevemente analizados 4 y 16, impulsan las acciones a dirigir nuestras decisiones hacia la convivencia pacífica. La juventud universitaria necesita de los docentes y de la sociedad, que hagan una pausa en su hiperconectividad sin sentido, por demás peligrosa y destructiva de los valores del ser humano en sociedad. Desde la Universidad tenemos el propósito de contribuir a una educación de futuro.

REFERENCIAS

- Agazzi, E. (1996). El bien, el mal y la ciencia. Las dimensiones éticas de la empresa científico-tecnológica, Madrid, España: Tecnos.
- Aguaded-Gómez, M.C., Carvajal Galván, M., García Campanario, L. y García Fernández, J. (2018). Estudio de la dependencia al teléfono móvil en universitarios/as del grado de educación social de la UHU. En Cruz Díaz, Caro-González y Ramírez García (Coords.), *Uso del teléfono móvil, juventud y familia*. Egregius Ediciones. Libro electrónico recuperado de: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/87879/978-84-17270-73-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bello-Paredes, S. (2020). Introducción a los ODS en la agenda 2030: el principio general de la sostenibilidad. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 36(93-2), 12-41.
- Cely Ga,indo, G. (2007). *Bioética global*, Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*, Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Echeverría, J. (2005). La revolución tecnocientífica. *CONfines de Relaciones Internacionales y Ciencia Política*, 1 (2), 9-15
- Echeverría, J. (2010). Tecnociencia, tecnoética y tecnoaxiología. *Revista Colombiana de Bioética*, 5 (1), 142-152
- González Castro, Y., Manzano Durán, O., Torres Zamudio, M. (2021). Tecnologías disruptivas en educación virtual. *Revista Boletín REDIPE*, 10(7), 185-200.
- Han, B.CH. (2017). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas del poder*, Barcelona, España: Herder.
- Han, B.CH. (2020). *En el enjambre*, Barcelona, España: Herder.
- Han, B.CH. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*, Colonia del Sacramento, Uruguay: Taurus.
- Heidegger, M. (2002). *Interpretaciones fenomenológicas de Aristóteles (Indicación de la situación hermenéutica) [Informe Natorp]*, Madrid, España: Trotta.

- Serrano-Marín, V. (2016). *Fraudebook. Lo que la red social hace con nuestras vidas*, Madrid, España: Plaza y Valdés Editores.
- Sevilla Godínez, H. (2017). Panorama y prospectiva de la calidad educativa en la era de las competencias digitales, En Sevilla H., Tarasow F., y Luna, M. (coords.) *Educación en la era digital*. Guadalajara: Pandora.
- Villalobos-Antúnez, J.V. (2010). La ética de la ciencia en el marco de la paideia tecnológica. Perspectiva de la Educación de Futuro. *Encuentro Educativo*, 17(2), 220-231.
- Villalobos-Antúnez, J.V. y Ramírez-Molina, R.I. (2018). El Derecho a la autobiografía. Dimensión ius-filosófica desde una perspectiva de H. Arendt y P. Ricoeur, *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 34(Esp.18), 20-50.
- Villalobos-Antúnez, J.V., Caldera Ynfante, J.E. (2021). Psico-biopoder, bio-psicopolítica y derecho a la autobiografía: una interpretación desde vida activa, sociedad del cansancio y psicopolítica. *Ponencia en Libro de Actas del Congreso Universitario Internacional sobre Comunicación, Innovación, Investigación y Docencia (CUICIID)*. Libro electrónico disponible en: <https://cuiciid.net/wp-content/uploads/2022/11/Libro-de-actas-CUICIID-2021.pdf>
- Villalobos Antúnez, J. V. (2022). Crítica de la racionalidad digital. Nuevas fronteras para la ética y la filosofía. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 38(Esp.28), 7-13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7278447>
- Villalobos-Antúnez, J.V.; Guerrero-Lobo, F., Caldera-Ynfante, J.E. Y Ramírez-Molina, R.I. (2022). Perspectives of critical epistemology. The fundamental question about a New Science, *Revista Novum Ius*, Bogotá, Colombia: Universidad Católica, Mimeografiado, Aceptado y en Prensa.
- Zuboff, Sh. (2021). La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder, Bogotá, Colombia: Paidós.

LA ARTICULACIÓN DE EVALUACIÓN COMO APRENDIZAJE CON PRÁCTICAS EVALUATIVAS DESCENTRALIZADAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

ARTICULAÇÃO DA AVALIAÇÃO COMO APRENDIZADO COM PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DESCENTRALIZADA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

ARTICULATION OF ASSESSMENT AS LEARNING WITH DECENTRALIZED ASSESSMENT PRACTICES IN PROFESSIONAL TEACHER TRAINING

Fabian Castro Valle

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

ORCID: 0009-0004-0090-2730

Pilar Mazo Figueroa

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

ORCID: 0000-0002-3386-7538

RESUMEN

El presente trabajo académico se adscribe a la línea de investigación de educación superior e internacionalización de la educación, en forma particular, a la temática de evaluación de los aprendizajes. Aborda una comprensión del proceso de evaluación como aprendizaje de competencias en la formación profesional docente, desde una perspectiva descentralizada. Esta comunicación corresponde a una investigación con enfoque cualitativo y un diseño documental desarrollada por académicos del Departamento de Formación Pedagógica, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile. La evaluación ha sido y sigue siendo uno de los componentes curriculares más complejos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la formación inicial docente. Esta situación se ha profundizado cuando en la educación superior, en la formación del profesorado, se adopta el enfoque curricular basado en competencias, que trae consigo, una serie de desafíos y requerimientos para la práctica pedagógica de la docencia universitaria. El análisis documental se concentra en tres ejes conceptuales como son la formación profesional docente, la evaluación como aprendizaje y las prácticas evaluativas descentralizadas. En este sentido, se concluye que evaluar aprendizajes, incorporando prácticas evaluativas participativas, produce fuertes repercusiones en el aprender e inclusive puede tener mayores efectos que otros elementos de la docencia.

Palabras clave: Formación profesional docente, evaluación como aprendizaje, práctica evaluativa descentralizada.

INTRODUCCIÓN

La evaluación se ha convertido en los últimos tiempos en un tema recurrente en las conversaciones pedagógicas, en los procesos de acreditación y medición del aprendizaje en todos los niveles educacionales. En educación superior, que es el ámbito de acción que aborda esta comunicación, la evaluación ha adquirido relevancia tanto en el debate didáctico para el desarrollo de competencias, como en las preocupaciones de los distintos estamentos que integran la comunidad universitaria. Para muchos académicos y estudiantes, es un tema indudablemente de compleja solución y de difícil acuerdo, pero nos compromete diariamente en los desafíos de la tarea de formar a las futuras profesoras y profesores que estarán prontamente en las aulas a cargo de la formación de niñas, niños y jóvenes.

En la formación de profesoras y profesores, la temática de la evaluación adquiere una especial relevancia al ser un proceso bidimensional y doblemente desafiante. Por un lado, se encuentra la dimensión y desafío de la evaluación en la formación de un futuro docente, en las aulas universitarias, en las que el estudiantado de pedagogía elabora un conjunto de representaciones que van constituyendo la identidad profesional sobre la base de las concepciones de evaluación que posea el modelo educativo de la institución formadora, de las concepciones de evaluación que tienen los académicos que participan en la formación de profesores y de las prácticas evaluativas derivadas de éstas. Por otra parte, se identifica la dimensión que corresponde al ejercicio de la profesión docente que se ejercerá en el sistema escolar, donde en la práctica pedagógica de aula requiere movilizar articuladamente conocimientos, habilidades y actitudes de la evaluación educacional en el acto de ser educador.

En el marco de la formación profesional docente, la evaluación debe erigirse en el pivote central del proceso formativo en el que participan diversos actores, y en particular, académicos y estudiantes de pedagogía, pues “evaluar constituye la competencia docente que tiene más fuerte repercusiones sobre los estudiantes, se sobrepone en ocasiones a otros procesos involucrados en la enseñanza...” (Ortiz Franco, J., 2012, p. 180). A este respecto nos planteamos la siguiente interrogante ¿cómo articular la evaluación como aprendizaje con prácticas evaluativas descentralizadas en la formación profesional docente? Para responder a esta pregunta, nos hemos propuesto reflexionar pedagógicamente para desarrollar el siguiente objetivo de estudio: describir la articulación de la evaluación como aprendizaje con las prácticas evaluativas descentralizadas en la formación profesional docente, en el contexto de la educación superior.

El quehacer evaluativo se traduce en un saber profesional de la docencia universitaria, en que se planifica, se reflexiona en la acción y se comparten las finalidades evaluativas con las y los estudiantes, para mejorar el objeto de evaluación. En el estamento estudiantil se deriva en su incorporación activa y real en la dinámica decisional del proceso evaluativo. Estos planteamientos reconocen la importancia de conectar las experiencias de formación inicial docente con los ámbitos personal, profesional y social, a través de tareas o actividades de evaluación auténtica, parecidas a las que se encuentran en contextos profesionales reales (Vallejo Ruiz, M., y Molina Saorín, J., 2014).

La evaluación como aprendizaje permite enlazar conocimientos, habilidades y actitudes (Valverde, J. y Ciudad, A., 2014) del quehacer profesional a través del mestizaje evaluativo de estrategias, procedimientos e instrumentos (Paivé Novoa, A., 2014). Esta forma de concebir la evaluación va de la mano con la necesidad formativa de

descentralizar las prácticas evaluativas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, promoviendo así la participación, colaboración y co-construcción de un espacio de negociación de significados de la formación profesional docente (Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D., 2020).

En este escrito, en primera instancia se expone la metodología que corresponde a un enfoque cualitativo y un diseño de investigación documental. Luego se tratan los resultados o discusión del estudio, en el cual se aborda el enfoque de evaluación como aprendizaje y la concepción de prácticas evaluativas descentralizadas en la formación profesional en educación superior, focalizada en la evaluación auténtica. Finalmente, se exponen las consideraciones finales del trabajo y las referencias bibliográficas.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Esta comunicación se adscribe al enfoque cualitativo con un tipo o diseño de investigación documental (Gómez, 2010). Como método de recolección de información se emplea el análisis documental (Latorre, 2003), a través de una revisión sistemática de fuentes impresas y digitales que ha permitido generar información pertinente al propósito del estudio. Ahora como método de análisis de información, se ha trabajado con el análisis de contenido (Bautista, N., 2011), en el que se estudia el significado de los conceptos, hechos o palabras que permitan construir nuevos significados, para comprender un fenómeno conceptual o social del ámbito de la evaluación en la formación docente.

Otro aspecto metodológico considerado dice relación con el levantamiento de categorías de estudio desde la teoría evaluativa en la formación docente (Bautista, N., 2011). En esta fase se partió considerando tres categorías centrales: formación profesional docente, evaluación como aprendizaje y práctica evaluativa descentralizada. La generación de las categorías responde al criterio de relevancia, es decir, a la importancia que tiene respecto del objeto de estudio. En relación al tipo de muestreo se recurrió al muestreo archivístico o muestro archivístico cualitativo (Martínez, 2011) que significa revisar con criterios claros y explícitos las fuentes documentales para conocer y utilizar aquello que es pertinente al estudio y lo que no lo es. En este sentido, corresponde a un muestreo intencional (Pineda-Castillo, K. A., & Higinio Ruiz-Espinoza, F., 2021) de artículos de revistas, libros y documentos normativos con diferentes soportes, de acuerdo a las categorías de análisis.

En relación al rigor empleado en la metodología se optó por una triangulación de corte teórica (Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Jové Monclús, G., & Macarulla Garcia, M., 2013). Esto se realiza a través de un procedimiento de cruce lógico de significados para asegurar que los resultados sean reproducibles. Por otra parte, se considera la credibilidad, como un criterio de rigor, pues permite evidenciar las ideas y resultados de los estudios como lo informan las y los autores de las distintas fuentes documentales consultadas. Por último, en relación al aspecto ético, se destaca la rigurosidad en la referencia de las autorías de las diferentes fuentes documentales estudiadas.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Los cambios paradigmáticos del siglo XXI han tenido repercusiones a escala global en las instituciones formadoras de profesores, configurando nuevos modelos educativos que contemplan perfiles de egreso que dan cuenta de las actuales demandas educativas de los centros escolares. Una primera categoría de análisis que destacamos dice relación con la formación profesional docente. La cual ha desafiado a las instituciones superiores formadoras de docentes que han ido asumiendo con programas académicos, que se traducen en planes y programas de estudio, con innovaciones en saberes profesionales, metodologías y didácticas centradas en el aprendizaje y la evaluación, como medio para promover y asegurar el aprendizaje de la formación inicial docente, acorde a la época actual. Esta idea matriz compromete a todos los componentes y actores de la formación inicial docente y continua, más allá de las asignaturas y especificidades epistemológicas de la disciplina de la evaluación.

En este marco, la evaluación adquiere una connotación y rol distinto que la ha desplazado desde una evaluación del aprendizaje a una evaluación como aprendizaje u orientada al aprendizaje. (Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G., 2010; Valverde, J. y Ciudad, A., 2014). Las diversidades presentes en la sociedad, los procesos de migración, los avances en el acceso a la información, el desarrollo de la tecnología educativa, la pandemia derivada de la crisis sanitaria del Covid-19, entre otros, han puesto de relieve la necesidad de realizar cambios profundos en los procesos formativos en todas sus dimensiones y en específico, en las prácticas evaluativas de las y los docentes. En este sentido, en el ámbito de la evaluación, encontramos una nueva mirada que se plantea como alternativa para enfrentar estos cambios y apoyar desde la evaluación el proceso de aprendizaje en la formación inicial docente, nos referimos a la evaluación como aprendizaje, que se posiciona en los procesos de formación profesional y de educación continua como un requerimiento y una propuesta concreta de triangulación de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En este contexto, la evaluación contribuye a que la formación inicial docente y continua pueda aportar a la satisfacción de un conjunto de necesidades y desafíos que el sistema escolar precisa a las instituciones formadoras de docentes.

Por otro lado, en el caso de Chile la formación de profesores tiene referentes a nivel de estándares que entregan lineamientos para el quehacer de las instituciones formadoras de profesoras y profesores, como son los Estándares de la Profesión Docente de Carreras de Pedagogía (Ministerio de Educación de Chile, 2021a); los Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2021b) y los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Escolares y sus Sostenedores (Ministerio de Educación de Chile, 2021). En estos dispositivos la evaluación tiene indicaciones a nivel de planificación, implementación y toma de decisiones.

Otra categoría de análisis que se considera en este trabajo es el enfoque de evaluación como aprendizaje u orientado al aprendizaje, el cual se sustenta en tres piezas clave: la proalimentación, las tareas auténticas y la participación o implicación de las y los estudiantes en el proceso evaluativo. (Ibarra Sáiz, M. S. y Rodríguez Gómez, G., 2014; Vallejo Ruiz, M., y Molina Saorín, J., 2014).

En relación a la proalimentación o retroalimentación prospectiva (Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G., 2016) destacamos que es una parte sustancial de la evaluación formativa-sumativa (García-Jiménez, E., 2015), desde esta perspectiva la o el docente acompaña de forma dialógica al estudiantado en el proceso de reducción de la gradiente

entre los objetivos de evaluación y el nivel de logro alcanzado en la actuación de aprendizaje o el producto elaborado. La proalimentación se realiza durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje en un modo de espiral, ya que se considera desde la planificación de la evaluación hasta los resultados, donde estudiante-profesor/a van resolviendo la tarea en complicidad en función de configurar la actuación de aprendizaje o elaboración del producto que expresa el nivel de desarrollo de la competencia que está siendo evaluada.

La proalimentación genera que las y los estudiantes no perciban ni vivencien la evaluación como un hito de finalización de la unidad de aprendizaje, un asunto punitivo, solitario y que produce estrés, sino que por el contrario, que la entiendan como un elemento integrado al proceso de enseñanza y aprendizaje. La o el docente acompaña de modo inmediato y continuo a las y los estudiantes, dando lineamientos formativos para la mejora del objeto evaluativo. A diferencia, la retroalimentación tradicional que se produce en un momento posterior a la aplicación del instrumental evaluativo y es liderada por la o el docente. Siendo así la retroalimentación tradicional un conjunto de acciones que busca ajustar la enseñanza y las actividades para acortar la diferencia entre los objetivos de evaluación y lo que las y los estudiantes fueron capaces de mostrar en la instancia evaluativa.

El enfoque de evaluación como aprendizaje tiene un segundo elemento clave que lo singulariza, las tareas auténticas. En efecto, las tareas auténticas conectan las actividades de evaluación de la formación con desempeños profesionales reales y significativos, a través de enfrentar situaciones de la profesión, resolver problemas y generar soluciones pertinentes del campo ocupacional (Villarroel, V. y Bruna, D., 2019). Además, permite producir problematizaciones que traspasan los límites formales del aula y se sitúan en contextos reales de actuación profesional.

La evaluación auténtica (Villarroel, V. y Bruna, D., 2019) plantean tres ámbitos que son posible de proyectar a las tareas auténticas, como son el realismo, el desafío cognitivo y la retroalimentación prospectiva. El realismo consiste en diseñar una tarea o actividad de aprendizaje-evaluación que reproduzca situaciones reales del quehacer laboral para el desempeño profesional a base de integrar las competencias del perfil de egreso, las habilidades y capacidades de la actividad curricular (asignatura o curso) y las demandas del espacio laboral. El desafío cognitivo se refiere a promover la capacidad de transferir conocimientos y habilidades del espacio del aula al territorio profesional en ambientes tutelados. Además, impulsa el despliegue de capacidades cognitivas superiores como base del desarrollo de las competencias del perfil de egreso. En relación a la retroalimentación prospectiva, esta es concebida con una mirada temporalmente amplia, es decir, se incorpora durante y después de la aplicación del instrumental evaluativo. El diálogo entre estudiante y profesor/a es importante para compartir el significado de la ejecución del objeto de evaluación.

El enfoque de evaluación como aprendizaje tiene un tercer elemento clave que es la participación o implicación de las y los estudiantes en el proceso evaluativo. Implicar a las y los estudiantes significa involucrarlos o comprometerlos en el proceso de evaluación, para compartir la responsabilidad del desarrollo de las competencias; democratizar el ejercicio del poder derivado de la evaluación (Martínez, N., 2011; Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D., 2021); y promover la independencia y la reflexión del estudiante (Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S., 2012). Por un lado, el desarrollo de la independencia requiere el empleo de la autoevaluación, la evaluación entre pares y la coevaluación; y por otro, el fomento de la reflexión precisa del análisis crítico de los

logros propios y de los pares. Para que se cumpla esta premisa es fundamental que la participación estudiantil sea parte de la planificación de la evaluación y su implementación (Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G., y Ibarra Sáez, M.S., 2013).

El modo operativo de implicar al estudiantado en la evaluación es a través de prácticas de autoevaluación que se entienden “como la acción crítica y autocrítica realizada por el sujeto sobre la valoración de sus construcciones de aprendizaje y procesos cognitivos”. (Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D., 2020, p. 5). Esta acción busca engendrar la conciencia crítica de las propias acciones de aprendizaje. Por otro lado, la evaluación entre iguales o pares es aquella efectuada “por un sujeto a otro, ya sea como pares o equivalentes, que considera la acción, rendimiento, desempeño, compromiso, logro, entre otros elementos” (Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D., 2020, p. 5). Esta modalidad de participación del estudiantado los involucra a todos por igual y los hace partícipe de un aprendizaje colectivo. La coevaluación desde esta perspectiva “consiste en una acción valorativa interpersonal” sobre la interacción que se produce en el proceso de enseñanza y de aprendizaje del estudiantado al profesorado, generando un componente socio-afectivo y participativo, elementos centrales en el aprendizaje.

Las prácticas evaluativas descentralizadas es la última categoría de análisis que se aborda en este trabajo. Las prácticas son una “estrategia pedagógica orientada a la redefinición de los roles docentes y estudiantes” (Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D., 2020, p. 3) y se operacionalizan mediante las modalidades participativas (Ibarra Sáez, M. S. y Rodríguez Gómez, G., 2014) y a través de una gestión descentralizada del marco funcional de la evaluación. (Mateo, J., 2000). Esta mirada de la evaluación contempla el principio de cooperatividad evaluativa (Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D., 2020) como elemento central del proceso. Nuevamente el componente socio-afectivo y cognitivo afianzan la interacción entre profesor y estudiante, para tomar decisiones y valorar las actuaciones y los objetos de aprendizaje que se desarrollan en el proceso formativo.

La relación dialéctica entre profesor/a y estudiante es posible materializarla en un marco funcional, que dice relación con la dimensión técnica-metodológica de la evaluación (Serrano, S., 2002). En este proceso profesor/a y estudiante de forma conjunta participan en la definición y comunicación del objeto de evaluación; en el diseño de productos y actuaciones de aprendizaje a elaborar y ejecutar de parte de las y los estudiantes, respectivamente; en el diseño de tarea o actividades de evaluación auténtica; en la formulación de criterios e indicadores de evaluación; en la selección recursos para la evaluación; en el uso de técnicas y en la elaboración de instrumentos de evaluación.

La evaluación descentralizada, además del marco funcional, requiere de prácticas pedagógicas de aula que den sustento a estos principios como son la planificación del aprendizaje-evaluación, la negociación de los significados sobre el objeto y condiciones de aprendizaje que se produce en la sala de clase durante el proceso educativo, y el acompañamiento formativo a las y los estudiantes en la resolución de situaciones problemas. De este modo, la y el docente junto a las y los estudiantes se insertan en un proceso de corresponsabilidad formativa con una simetría pertinente sin renunciar a los roles y funciones que cada uno de los actores tienen en el proceso de formación profesional (Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D., 2021).

CONSIDERACIONES FINALES

La profesión docente en los tiempos actuales y venideros demanda a la formación inicial y continua de profesionales de la educación una serie de exigencias y oportunidades de desarrollo profesional, cada vez más intensas y desafiantes que involucran prácticas profesionales acordes a la diversidad de personas que se educan y las demandas formativas del sistema escolar. Adquiere especial relevancia el aporte y contribución que realiza el componente evaluativo a la formación profesional docente. La evaluación como aprendizaje u orientada al aprendizaje, articula la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, generando un trinomio en el quehacer pedagógico (Correa Díaz, A.M., 2013).

Desde la formación profesional docente, la evaluación es un reto en las prácticas evaluativas de las y los docentes. Las comprensiones que hemos tenido las y los docentes de la educación superior sobre el sentido y el modo de evaluar en la formación profesional debe insertarse en un enfoque evaluativo, centrado en el aprendizaje que involucra tareas auténticas de la profesión docente, y alejarse de un enfoque evaluativo puntualizado en el rendimiento académico, con un fuerte énfasis en la evaluación sumativa.

Este estudio aporta al conocimiento pedagógico reflexivo de la formación profesional con una mirada de formación democrática y transformadora (Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D., 2021), a través de un enfoque de evaluación como aprendizaje con una práctica evaluativa descentralizada en la formación docente. Esto conlleva, por un lado, la necesidad de contrarrestar las prácticas evaluativas que concentran el poder de la evaluación en el profesorado, con prácticas evaluativas de cooperación entre los actores, y por otro, la necesidad de reconstruir una cultura evaluativa con foco en el aprendizaje profesional, a partir de la revisión y modificación de las prácticas evaluativas.

Los modelos de evaluación tradicional que han estado orientando las prácticas evaluativas no siempre satisfacen las necesidades de formación profesional para la era que estamos educando. Como educadoras y educadores tenemos una responsabilidad ética, moral, política y social de repensar y transformar nuestras prácticas pedagógicas-evaluativas que contribuyan a formar profesionales dispuestos y capaces de construir una sociedad más justa, solidaria y democrática, en otras palabras una sociedad sostenible.

REFERENCIAS

- Bautista C., N. (2011). Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones. El Manual Moderno. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbxnlZHVjYWNPb25wc2ljbGluaWNhfGd4OjM2MjgyZWNmZjhmMGJINjU>
- Betrián Villas, E., Galitó Gispert, N., García Merino, N., Jové Monclús, G., y Macarulla Garcia, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(4), 5-24. <file:///C:/Users/Dell/Downloads/00%20Betrián%20-%20La%20triangulación.pdf>
- Correa Díaz, A. M. (2013). Las rúbricas, renovación metodológica y cambio cultural en el trinomio enseñanza-aprendizaje-evaluación. [Archivo PDF]. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2281/2146>

- García-Jiménez, E., (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21(2), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91643847005>
- Gómez, L. (2010). Un Espacio para la Investigación Documental. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 1(2), 226-233. <https://www.redalyc.org/journal/5739/573967010011/573967010011.pdf>
- House, E. (1994). Evaluación, ética y poder. Ediciones Morata.
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 443-461. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785024>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa, 32(2), 339-361. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>
- Ibarra-Sáiz, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2016). Guía Innovar en evaluación en la educación superior. https://www.researchgate.net/publication/303305144_Guia_Innovar_en_evaluacion_en_la_Educacion_Superior
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. (3ª ed.). Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Martínez de Sánchez, A. M. (2011). Técnica de muestreo para la selección documental: una mirada desde el método. Códices, 7(2), 81-96. <file:///C:/Users/Dell/Downloads/00%20Martínez%20-%20Técnica%20muestreo.pdf>
- Martínez, N. (2011). La evaluación como instrumento de poder. Revista Diálogos, 5(7), 5-22. <http://www.redicces.org.sv/jspui/handle/10972/2047?mode=full>
- Mateo, J. (2000). La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. Horsori.
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021a). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Educación Media. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021b). Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17596>
- Ministerio de Educación de Chile, Unidad de Curriculum y Evaluación. (2021). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Escolares y sus Sostenedores. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>
- Ortiz Franco, J. (2012). Cómo mejorar las prácticas de evaluación de la docencia universitaria: un aporte desde la investigación. Coarcas.

- Paivé Novoa, A. (2014). Enfoques formativos basados en competencias: orientaciones sobre su proceso proceso de evaluación. En: Garrido Miranda, J. M, Arenas Martija, A. y Contreras Guzman, D. (Coords.) Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria. (123 – 138). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. https://drive.google.com/file/d/1Fo_hNzbVln6ehIHwEY7mwPj1HAJHZh-/view
- Pineda-Castillo, K., y Ruiz-Espinoza, F. (2021). Planeación didáctica por competencias: El último nivel de concreción curricular. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 158-179. <file:///C:/Users/Dell/Downloads/00%20Pineda%20-%20Planif%20Didáctica.pdf>
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G., e Ibarra Sáiz, M. S. (2017). Planificación e Innovación de la Evaluación en Educación Superior: la Perspectiva del Profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283349061004>
- Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D. (2020). La descentralización de la práctica evaluativa orientada al autoaprendizaje del estudiante. *Educação e Pesquisa*, (46). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29863344002>
- Ríos-Muñoz, D. y Herrera-Araya, D. (2021). Contribución de la evaluación educativa para la formación democrática y transformadora de estudiantes. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 732-746. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194169815040>
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (2012). Reflexiones en torno a la competencia evaluadora del profesorado en la Educación Superior. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 149-161. <http://redaberta.usc.es/redu>
- Serrano, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601902>
- Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria RedU*, 12 (1), 49-79.
- Vallejo Ruiz, M., y Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación*, (50), 492-509. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.729>

LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

RELAÇÕES INTERGERACIONAIS NA PESQUISA UNIVERSITÁRIA

INTERGENERATIONAL RELATIONSHIPS IN UNIVERSITY RESEARCH

Diego Castro-Ceacero y David Rodríguez-Gómez

CRIEDO, Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

La economía orientada al conocimiento ha transformado la sociedad y el modelo de universidad. En España esta transformación ha coincidido, además, con una coyuntura generacional muy particular dónde han pasado a coexistir diversas generaciones de profesorado universitario de acuerdo con su edad cronológica: Baby Boomers, Generación X, Generación Y y los Millennials (generación Y). El objetivo del presente estudio es analizar las relaciones intergeneracionales del profesorado universitario español en el ámbito de la investigación. Para ello se ha llevado a cabo un estudio en 10 universidades públicas en el que se aplicó el Workplace Intergenerational Climate Scale de King & Bryant (2017). Los resultados indican que las medias de los ítems de las respuestas directas son bastante elevadas y bajas cuando observamos los ítems invertidos. Estos resultados nos llevan a concluir que el hecho de trabajar en equipos de investigación con personas de diversas generaciones se contempla como una situación realmente satisfactoria. Destaca igualmente la subescala de afecto positivo de las relaciones intergeneracionales y las cuestiones relativas a la inclusividad generacional en el lugar de trabajo. Sin embargo, sin que los resultados denoten una valoración negativa, el bloque de ítems que representa el contacto generacional y que incluye las relaciones en entornos informales es donde encontramos unas puntuaciones más bajas. En síntesis, se puede concluir que el clima intergeneracional en los equipos de investigación es positivo a pesar del momento de cambio de modelo universitario y de que las relaciones se circunscriben más a los aspectos profesionales que a los sociales.

Palabras clave: universidad, intergeneracional, relaciones, profesorado, investigación.

INTRODUCCIÓN

La profunda transformación a la que debe hacer frente la **universidad** (Gleason, 2018) obliga a reflexionar sobre su misión y las funciones que las instituciones terciarias deben proveer a la sociedad. En ese sentido, existe un cierto acuerdo en la necesidad de repensar la universidad contemporánea en directa relación con las demandas de la sociedad del conocimiento, las tecnologías y en una economía más postindustrial y basada en el conocimiento. Este proceso de transformación de las universidades ha sido teorizado por Slaughter y Leslie (1997) que apuntan que las universidades están inmersas en las últimas décadas en un sistema de capitalismo académico y están organizadas para dar respuesta a las necesidades de la economía, especialmente, en términos de innovación científica y

tecnológica. El nuevo modelo se puede definir como post-burocrático y orientado al mercado (Brunner, Ganga, Varga y Rodríguez, 2019) y promueve la dimensión investigadora y de transferencia al sector productivo (Castro e Ion, 2018). De este modo, el modelo de universidad de mercado se aleja del modelo tradicional de universidad organizada bajo una mezcla de factores académicos (internos) y burocráticos (externos) y se caracteriza por aspectos como: integración del trabajo, modelo de gobierno estructurado en unidades centrales y periféricas, identidad institucional unitaria, roles marcados por las relaciones entre la docencia, la investigación y la tercera misión de transferencia con una clara relevancia social de los resultados, etc.

En el contexto de la sociedad donde predomina el valor del **conocimiento** la investigación universitaria es una pieza clave para su desarrollo. Seguramente sea la función investigadora la que más y mejor se ha adaptado a los nuevos retos de la universidad orientada al mercado ya que resulta sencillo orientar la producción científica a algunas de las demandas del nuevo modelo. El resultado es una universidad que intensifica la investigación por encima de las demás funciones. El nuevo enfoque de la investigación provoca cambios en las personas, afectando, especialmente, a los académicos y también a la organización (Castro y Ion, 2018). Sobre los académicos, el nuevo enfoque conforma un sistema donde predomina la generación de ingresos y una alta presión por el desarrollo profesional evaluado externamente a partir de la productividad científica. Sobre los efectos en la organización, el nuevo enfoque plantea una mayor internacionalización, más complejidad en su funcionamiento, diversificación de las fuentes de financiación y el establecimiento de una estrecha colaboración junto con el gobierno y el sector empresarial. Las actuales tendencias de evaluación de la investigación en el contexto universitario se centran mucho en los productos que se generan y, muy especialmente, en el número e impacto de las publicaciones que se derivan de cada investigación. Etzkowitz, Ranga, Benner, Guarany, Maculan, y Kneller (2008) también han demostrado que el número de publicaciones producidas por los investigadores en un periodo de tiempo es un factor determinante sobre el sistema de gestión y financiación de la propia investigación con impacto en los académicos, sus equipos y la propia institución. Una de las consecuencias del nuevo enfoque de gobierno y gestión de la investigación académica es la proliferación de sistemas de control y evaluación externa; especialmente, se han generalizado los sistemas de medición del impacto, lo que ha favorecido la aparición de numerosos rankings universitarios (Castro, 2011). Algunas consecuencias de los sistemas de evaluación implican una mayor orientación hacia aquellos aspectos que son más valorados en esas evaluaciones externas y, por tanto, en la productividad científica de artículos y las relaciones de tipo comercial e industrial con entidades del entorno. Las universidades deben atender a una serie de retos en la gestión de la investigación: las políticas de incentivos, el aseguramiento de la financiación, o lo que MacGregor, Rix, Aylward y Glynn (2006) denominan *research management* que incluye las facilidades para investigar, la transparencia, la comunicación de la política científica o la colaboración entre personas y unidades implicadas en la investigación.

En las múltiples aproximaciones sobre la denominación de las diferentes **generaciones** coincidimos con Geeraerts, Vanhoof y Van den Bossche (2016) que, actualmente, son tres generaciones las que conviven en nuestras organizaciones: Baby Boomers, Generación X y Generación Y o Millennials, tal y como se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 1 *Caracterización básica de las generaciones*

Generación	Año de nacimiento	Características generales	Valores y actitudes hacia el trabajo	Estilo laboral	Características vinculadas al aprendizaje	
Baby Boomers	1946-1964	Idealista	Empleo de por vida	Estar a cargo	Escasa orientación hacia el aprendizaje	
		Optimista	Elevado compromiso institucional	Orientación del equipo		
		Creativo	Adicción al trabajo	Respeto a la jerarquía		Mejora de sus competencias mediante la formación fuera del trabajo
		Tolerante	Críticos			
		Libertad de valores	Avances			
		Importante realización personal	Materialismo			
Generación X	1965-1980	Individualista	"El trabajo debe ser soportado, no disfrutado"	Individualista	Fuerte orientación hacia el aprendizaje	
		Escéptico		Sin respeto a la jerarquía		
		No conforme	Bajo compromiso institucional	Colaboración	Aprendizaje situado	
		Flexible	Espíritu emprendedor	Relaciones humanas	Aprendizaje permanente	
		Controlador	Equilibrio vida-trabajo			
		Pragmático				
		Informal				
Generación Y (Millennials)	1981-2001	Confiado	Pasión por el trabajo	Orientado al equipo	Colaborativo	
		Exigente	Seguridad	Flexibilidad y autonomía	Visual	
		Colectivista	Lealtad al trabajo, no a la institución	Integración del tiempo libre y el laboral	No tradicional	
		Moralizador	Disposición para el trabajo		Experimental	
					Reflexión colectiva	
				Autodesarrollo		

Fuente: Elaboración propia a partir de Geeraerts, Vanhoof y Van den Bossche (2016)

Analizar y describir el **aprendizaje intergeneracional** en entornos laborales ha sido ya abordado por la literatura aproximándose a los diferentes sectores organizativos: el más prolijo y habitual es, sin duda, el ámbito empresarial seguidamente está el ámbito educativo con un importante número de estudios que se reparten equilibradamente entre los niveles universitario y no universitario. La literatura sobre el tema evidencia cómo las

formas de aprender e interactuar son distintas entre las diferentes generaciones, por lo que cada una presenta características distintas (Gerpott, Lehmann-Willenbrock & Voelpel, 2017); ello hace que sean necesarias unas condiciones para garantizar que el aprendizaje entre personas y grupos de edades diferentes sea exitoso. Asimismo, se determina cómo las experiencias de aprendizaje intergeneracional son bidireccionales y multifocales y en tal sentido, se apunta la necesidad de que el proceso quede bien definido y acordado desde el inicio, sea voluntario y facilite la reflexión y discusión entre las personas implicadas. El aprendizaje intergeneracional se vincula de forma especial a tres elementos organizativos: la *cultura* (Kazak y Polat, 2018), la *comunicación* (Geeraerts, Vanhoof y Van den Bossche, 2018) y el *liderazgo* (Babnik y Širca, 2014). Aunque también influyen elementos como el tamaño de la estructura, el porcentaje de personas de cada generación, la confianza, las cuestiones relativas al género, la motivación y el interés personal, entre otros. El intercambio de conocimientos y el aprendizaje intergeneracional entre diferentes grupos de edad dentro de una organización sigue siendo una de las principales preocupaciones de las organizaciones. Al respecto De Blois y Lagacé (2017) afirman que los trabajadores mayores podrían contrarrestar la discriminación que, en ocasiones, sufren por la edad, mediante procesos de transferencia de conocimientos y comunicación. En esta misma dirección Burmeister, Fasbender y Deller (2018) examinaron cómo la edad influía en los roles asignados a los individuos en los procesos de transferencia de conocimiento, es decir, si eran percibidos como emisores o receptores de conocimiento; descubriéndose que la edad de un compañero tenía un efecto positivo en el comportamiento de recepción de conocimiento y un efecto negativo en el comportamiento de intercambio de conocimiento. Al mismo tiempo, la capacidad percibida para recibir conocimientos y la motivación percibida para compartir conocimientos mediaron estos efectos. Anteriormente se determinó que existe una brecha generacional que impide el flujo de conocimiento tácito de los Baby Boomers a los trabajadores de la Generación X y que esta brecha generacional puede actuar como barrera para la transferencia de conocimientos. Por ejemplo, el conocimiento experiencial e intelectual de los Baby Boomers es un activo organizacional que está siendo infravalorado y mal gestionado en la mayoría de las organizaciones, poniendo de manifiesto que existe una brecha generacional que impide el flujo del conocimiento tácito de los Baby Boomer a los trabajadores de la Generación X. Comellas (2017) pone en evidencia que el reconocimiento de forma equitativa de los saberes de cada generación repercute en la mejora del bienestar psicológico y social de los trabajadores jóvenes y mayores. Por otra parte, se ve el aprendizaje intergeneracional con desconfianza, mostrándose preocupados de que la información transmitida sea utilizada indebidamente por el destinatario, quien podría presentar la información obtenida o los consejos necesarios para resolver un problema como ideas propias (Nováčková, 2016). En esa línea, uno de los mayores desafíos intergeneracionales es superar las percepciones negativas y los estereotipos de otras generaciones para facilitar las interacciones positivas (Sprinkle y Urick, 2018). El éxito de los mecanismos de transferencia de conocimientos como la tutoría y otras iniciativas de aprendizaje personalizado dependen en gran medida de la calidad de las interacciones entre los miembros de varias generaciones. En el ámbito universitario algunas estrategias como la mentoría, la tutoría, los equipos de trabajo y los talleres de creatividad intergeneracional son rasgos específicos de estas instituciones de estructura anidada o matricial.

En el contexto específico de las **universidades públicas españolas** el evidente envejecimiento de las plantillas del profesorado debido a las políticas de contratación y de contención presupuestaria de los últimos años, así como el propio desarrollo demográfico del colectivo de docentes, ha potenciado y evidenciado la existencia de

diversas generaciones en una misma organización en términos de edad cronológica y según los últimos datos disponibles del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, correspondientes al curso 2017-2018, el 49% del profesorado de las universidades tiene más de 50 años, cifra que se eleva hasta el 81% si incluimos el profesorado mayor de 40 años, tal y como puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 2 *Distribución etaria del profesorado de las universidades españolas*

	TOTAL	Hasta 30	De 30 a 39	De 40 a 49	De 50 a 59	Más de 65
Profesorado (por edades) Año 2018	122.910	2.351	21.043	39.287	53.556	6.673

Fuente: MEFP, 2018

La intensificación de la investigación y una convivencia generacional sin precedentes hace especialmente interesante estudiar el clima intergeneracional que se produce entre los investigadores de diferentes etapas etarias. En ese sentido, el objetivo del presente estudio es analizar las relaciones intergeneracionales del profesorado universitario español en el ámbito de la investigación.

METODOLOGÍA

Se aplicó el cuestionario Workplace Intergenerational Climate Scale (WICS) creado por King & Bryant (2017), se trata de un cuestionario que permite medir las actitudes y percepciones de los miembros de la organización sobre otros colegas de edades diferentes en su lugar de trabajo. El cuestionario está compuesto por 20 ítems agrupados en cinco subescalas: carencia de estereotipos generacionales (LGS), afecto intergeneracional positivo (PIA), contacto intergeneracional (IC), inclusión generacional en el lugar de trabajo (WGI) y retención generacional en el lugar de trabajo (WIR). Todos los ítems se construyen en base a una escala Likert de siete puntos de acuerdo/desacuerdo, excepto en el caso de IC, donde la escala es de frecuencia. Los participantes provienen de las diferentes universidades que han sido seleccionadas teniendo en cuenta su presencia en los principales ránquines como indicador habitual de la calidad institucional. De tal manera, las universidades que cumplen con ese criterio son diez, tal y como puede verse en la siguiente tabla:

Tabla 3 *Selección de casos y muestra de informantes*

Universidad	Institución	Población	Muestra
Autónoma de Barcelona	UAB	4.434	345
Autónoma de Madrid	UAM	2.764	175
Barcelona	UB	5.712	205
Complutense de Madrid	UCM	6.301	232
Granada	UGR	3.552	375

Euskal Herriko Unibertsitatea	UPV	4.493	246
Politécnica de Catalunya	UPC	2.818	44
Valencia	UV	2.736	234
Pompeu Fabra	UPF	1.477	161
Sevilla	USE	4.473	230
Total		38.760	2247

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

Se consiguieron 2247 respuestas validas y completas del cuestionario de las diez instituciones con un porcentaje de 55% de profesores y un 45% de profesoras. Los resultados de las 5 subescalas evidencian que el clima intergeneracional es positivo entre los investigadores universitarios. No obstante, puede observarse una puntuación ligeramente inferior en la subescala sobre “estereotipos generacionales”, con una $m=5.06$ ($sd=1.24$) en una escala Likert de 7 puntos, y la subescala de “contacto intergeneracional”, con una $m=4.39$ ($sd=1.44$). No obstante, las diferencias significativas identificadas son, en general, poco importantes, aunque con matices que merecen ser destacados.

Tabla 4 Resultados del cuestionario por subescalas

	m	dv
Ausencia de estereotipos generacionales	5.06	1.24
Afecto positivo intergeneracionales	5.95	1.02
Inclusión intergeneracional	5.73	1.23
Retención intergeneracional	6.06	1.07
Contacto intergeneracional	4.39	1.44

Fuente: Elaboración propia

A continuación, mostramos una tabla con las 5 subescalas que conforman el instrumento de recogida de datos donde se consignan los 20 ítems del cuestionario agrupados, la media de cada uno de ellos, en la escala sobre 7, y la desviación manifiesta. Los ítems que aparecen con un asterisco (*) se formulan de manera invertida lo que implica que a menor puntaje mejor clima intergeneracional.

Tabla 5 Resultados del cuestionario por ítems

		Media	D.E.	
Ausencia de estereotipos generacionales	-LGS-	LGS1. Los/as colegas de una generación diferente a la mía no están interesados/as en hacer amistades fuera de su generación*	2,72	1,911
		LGS2. Los/as colegas de otras generaciones se quejan más que los/as colegas de mi edad*	3,00	2,029
		LGS3. Los/as colegas de otras generaciones normalmente hablan de cosas que no me interesan*	2,07	1,557
		LGS4. Los/as colegas de una generación diferente a la mía tienden a trabajar de forma diferente a los/as colegas de mi edad*	4,19	1,894
Afecto positivo intergeneracional	-PIA-	PIA1. Me siento cómodo/a cuando colegas de otras generaciones intentan conversar conmigo	6,22	1,342
		PIA2. Me gusta interactuar con mis colegas de otras generaciones	6,29	1,236
		PIA3. Mis colegas de generaciones diferentes a la mía son personas muy interesantes	5,71	1,448
		PIA4. Las personas trabajan mejor cuando trabajan con otras personas de la misma edad*	2,47	1,756
Inclusividad generacional en el lugar de trabajo	-WGI-	WGI1. Creo que el ambiente en mi lugar de trabajo es positivo para personas de todas las edades	5,22	1,928
		WGI2. Los/as colegas de todas las edades son respetados/as en mi lugar de trabajo	5,46	1,857
		WGI3. Soy capaz de comunicarme con eficacia con colegas de diferentes generaciones.	6,04	1,316
		WGI4. Trabajar con colegas de diferentes edades potencia la calidad de mi vida profesional	6,15	1,360
La retención intergeneracional en el lugar de trabajo	-WIR-	WIR1. Mis colegas hacen sentir a los de mayor edad que deberían jubilarse*	2,19	1,759
		WIR2. Me siento presionado/a por colegas más jóvenes para que renuncie a mis responsabilidades*	1,49	1,303
		WIR3. Me siento presionado/a por colegas más mayores para que renuncie a mis responsabilidades*	1,66	1,514
		WIR4. En mi lugar de trabajo, los/las trabajadores/as jóvenes y competentes tienden a ser ignorados/as en los procesos de promoción*	2,74	2,047
Contacto intergeneracional	-IC-	IC1. ¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones?	5,70	1,529
		IC2. ¿Con qué frecuencia tiene conversaciones con colegas de otras generaciones relacionadas con temas que no sean de trabajo?	4,51	1,844
		IC3. ¿Con qué frecuencia habla con colegas de otras generaciones sobre vuestras vidas personales?	3,85	1,862
		IC4. ¿Con que frecuencia come entre semana con colegas de otras generaciones (exceptuando los periodos con restricciones ocasionadas por el COVID-19)?	3,38	2,090

Fuente: Elaboración propia

CONSIDERACIONES FINALES

Para facilitar su comprensión, si nos centramos ahora en los ítems con la escala invertida, en un primer análisis descriptivo podemos comprobar que: a) el bloque que conforman los ítems de ausencia de estereotipos generacionales (LGS) nos muestra una media alrededor de 3, lo que nos indica que, en general, los participantes piensan que estos estereotipos NO están presentes entre el profesorado. La excepción la encontramos en el ítem LGS4 ($m=4,19$, $sd=1,89$), que nos indica una cierta percepción entre el profesorado sobre formas diferentes de afrontar la investigación en función de la generación, y; b) el bloque que conforman los ítems que analizan las opiniones en relación con la retención intergeneracional (WIR) nos muestra una media de 2, lo que nos vendría a indicar que, globalmente, el profesorado no se siente presionado por sus antagonistas generacionales para promocionar o para renunciar a sus respectivas responsabilidades.

Los de mayor edad tienen tendencia a sentir que los jóvenes quieren desplazarles, mientras que los jóvenes opinan que no se les presta la consideración que se merecerían por parte de los más mayores, sin que ninguna de las dos tendencias se muestre con unas puntuaciones excesivamente altas y de manera muy acusada.

No podemos decir que las respuestas sorprendan, cada generación vive con sus propios miedos y sus propias expectativas. Sin duda, si la tendencia se corrobora, se deberían buscar actuaciones en el interior de los equipos de investigación para paliar las desconfianzas que se pudieran crear, sobre todo entre los más jóvenes, que son los que muestran las puntuaciones más bajas.

La dimensión contacto intergeneracional (IC) es la que muestra una dispersión más alta entre casi todas las preguntas y unas medias más bajas en casi todos los ítems como ya hemos comentado anteriormente. Las relaciones informales pareciera que no son las más valoradas por los diferentes colectivos. El único ítem que se aparta un poco de esta percepción y que permite subir la media de la dimensión es el que nos indica la frecuencia con que se tienen conversaciones con colegas de otras generaciones, lo cual es lógico si entendemos que se trabaja de forma conjunta. Sin embargo, la frecuencia de conversaciones se reduce notablemente si las temáticas de las mismas abordan cuestiones no académicas. Se reitera la tendencia que ya hemos venido observando en las anteriores dimensiones, la Generación Y o Millennials sería la que mostraría, también aquí unos porcentajes más bajos.

Para cada subescala, en síntesis, se puede apuntar que en relación con los estereotipos generacionales (LGS) se muestra interés en entablar relaciones de amistad y comunicación fluida entre el profesorado de distinta generación. Igualmente, en relación al afecto positivo (PIA) se demuestra un elevadísimo interés entre los participantes por interactuar y conversar con personas de otras generaciones. En las cuestiones relativas a la inclusividad generacional (WGI) se pone de manifiesto que la comunicación entre personas de generaciones diferentes es muy eficaz y que ello enriquece la calidad de vida académica en los equipos de investigación. Sobre la retención intergeneracional (WIR) no se significan presiones o estrategias para desbancar a ninguna persona por su generación de las funciones que desarrolla académicamente. Finalmente, en el contacto intergeneracional (IC) se mantienen encuentros comunicativos incluyendo aspectos académicos y no académicos con personas de diferentes edades, aunque son más frecuentes y habituales los que tienen que ver con cuestiones propias de la investigación científica.

REFERENCIAS

- Babnik, K. y Širca, N. (2014). Knowledge creation, transfer and retention: the case of intergenerational cooperation. *International Journal of Innovation and Learning*, 15(4), 349-364.
- Brunner, J. J., Ganga, F., Vargas, J. R. L., y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XXI*, 22(2), 119-140.
- Burmeister, A. y Deller, J. (2016). Knowledge Retention From Older and Retiring Workers: What Do We Know, and Where Do We Go From Here? *Work, Aging and Retirement*, 00(00), 1–18.
- Castro, D. (2011). La gestión universitaria. *Comunicación Social*. Sevilla.
- Castro, D. e Ion, G. (2018). Changes in the University Research Approach: Challenges for Academics' Scientific Productivity. *Higher Education Policy*, 1-19.
- Comellas, J. (2017). El reconocimiento del saber de la generación senior. *Revista de Psicopedagogia*, 34, 104-110.
- De Blois, S. y Lagacé, M. (2017). Understanding Older Canadian Workers' Perspectives on Aging in the Context of Communication and Knowledge Transfer. *Canadian Journal of Communication*, 42(4), 631-644.
- Etzkowitz, H., Ranga, M., Benner, M., guaranys, L., Maculan, A. M., y Kneller, R. (2008). Pathways to the entrepreneurial university: towards a global convergence. *Science and Public Policy*, 35(9), 681–695.
- Geeraerts, K., Vanhoof, J., y Van den Bossche, P. (2016). Teachers' perceptions of intergenerational knowledge flows. *Teaching and teacher education*, 56, 150-161.
- Geeraerts, K., Vanhoof, J., y Van den Bossche, P. (2018). Teachers' intergenerational advice and information seeking content matters! *Journal of Professional Capital and Community*, 3(4), 256-271.
- Gerpott, F. H., Lehmann-Willenbrock, N., y Voelpel, S. C. (2017). A phase model of intergenerational learning in organizations. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 193-216.
- Gleason, N. W. (2018). Higher education in the era of the fourth industrial revolution (p. 229). *Springer Nature*.
- Kazak, E., y Polat, S. (2018). School administrators' instructional leadership behaviors, intergenerational atmosphere, and intergenerational learning in schools. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(4), 441-462.
- King, S. P., y Bryant, F. B. (2017). The Workplace Intergenerational Climate Scale (WICS): A self-report instrument measuring ageism in the workplace. *Journal of Organizational behavior*, 38(1), 124-151.
- Macgregor, R., Rix, M., Aylward, D., y Glynn, J. (2006). Factors associated with research management in Australian commerce and business faculties. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 28 (1), 59-70.

- Nováčková, E. (2016). Effects of Intergenerational Learning in a Small Manufacturing Company. *Studia Paedagogica*, 21(2), 117–130.
- Slaughter, S. y Leslie I. (1997). *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Sprinkle, T. A., y Urick, M. J. (2018). Three generational issues in organizational learning. *The Learning Organization*, 25(2), 102–112.

CONSIDERACIONES PARA LA DOCENCIA DE CALIDAD DESDE LOS CRITERIOS Y ESTÁNDARES DEL SUBSECTOR UNIVERSITARIO EN CHILE

CONSIDERAÇÕES PARA O ENSINO DE QUALIDADE DOS CRITÉRIOS E NORMAS DO SUBSETOR UNIVERSITÁRIO NO CHILE

CONSIDERATIONS FOR QUALITY TEACHING FROM THE CRITERIA AND STANDARDS OF THE UNIVERSITY SUBSECTOR IN CHILE

Alejandro Pérez Carvajal
Universidad Andres Bello
ORCID: 0000-0002-2536-9088

RESUMEN

El presente trabajo centra su atención en los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario, ley 21.091. En particular en la dimensión de Docencia y Resultados del Proceso Formativo. Se problematiza a partir de la interrogante, ¿Cuáles son los elementos que se deben considerar para el desarrollo de la docencia de calidad desde los criterios y estándares en las universidades chilenas?. Su objetivo es develar los elementos que los estándares, en función de sus criterios, consideran para el desarrollo de una docencia de calidad en Chile. La metodología utilizada es de carácter cualitativa, a través de un estudio documental que informa fuentes directas e indirectas. Se analizan los cuatro criterios de la dimensión y cada uno de sus estándares. Los resultados permiten apreciar la necesidad de esclarecer y desagregar los estándares que evalúan a las universidades en Chile en el marco de la nueva normativa. Se concluye a través de consideraciones finales sobre aquellos elementos no presentes en los criterios que requieren ser puestos en discusión para enriquecer, aclarar y precisar los estándares de calidad.

Palabras clave: docencia, calidad, universidad, criterios y estándares, acreditación

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior en Chile deberán acreditarse según la Ley 21091, considerando las dimensiones de docencia y resultados del proceso de formación; gestión estratégica y recursos institucionales; aseguramiento interno de la calidad y vinculación con el medio. Podrán, además, las instituciones de educación superior acreditar la dimensión de investigación, creación y/o innovación.

Bajo la nueva ley es necesario conducir un proceso consistente desde la mirada integral y la articulación de las dimensiones de evaluación (Bernasconi et al., 2020a). Estas cinco dimensiones de evaluación especificadas en la misma normativa, artículo 81, numeral 18 señalan los elementos relevantes a considerar en los procesos que se lleven a cabo:

Docencia y Resultados del Proceso de Formación: Debe considerar las políticas y mecanismos institucionales orientados al desarrollo de una función formativa de calidad e integral, los que se deberán recoger en la formulación del modelo educativo.

Gestión Estratégica y Recursos Institucionales: Debe contemplar políticas de desarrollo y objetivos estratégicos, y la existencia de una estructura organizacional e instancias de toma de decisiones adecuadas para el cumplimiento de los fines institucionales.

Aseguramiento Interno de la Calidad: El sistema interno de aseguramiento y gestión de la calidad institucional debe abarcar la totalidad de las funciones que la institución desarrolla, así como las sedes que la integran y deberán aplicarse sistemáticamente en todos los niveles y programas de la institución de educación superior.

Vinculación con el Medio: La institución de educación superior debe contar con políticas y mecanismos sistemáticos de *vinculación bidireccional* con su entorno significativo local, nacional e internacional, y con otras instituciones de educación superior, que aseguren resultados de calidad. Asimismo, deberán incorporarse mecanismos de evaluación de la pertinencia e impacto de las acciones ejecutadas, e indicadores que reflejen los aportes de la institución al desarrollo sustentable de la región y del país.

Investigación, creación y/o innovación: a) Las universidades deberán, de acuerdo con su proyecto institucional, desarrollar actividades de generación de conocimiento, tales como investigaciones en distintas disciplinas del saber, creación artística, transferencia y difusión del conocimiento y tecnología o innovación. Esto debe expresarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en el desarrollo disciplinario, en la docencia de pre y postgrado, en el sector productivo, en el medio cultural o en la sociedad. b) Los institutos profesionales y centros de formación técnica, de acuerdo con su proyecto institucional, deberán desarrollar políticas y participar en actividades sistemáticas que contribuyan al desarrollo, transferencia y difusión de conocimiento y tecnologías, así como a la innovación, con el objetivo de aportar a solución de problemas productivos o desafíos sociales en su entorno relevante.

En particular, el sistema universitario en Chile, acoge a 61 Universidades de dependencia pública y privada que luego de entrada en vigor de la Ley 21.091 deberán acreditar de manera obligatoria a partir de los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario, de la Comisión Nacional de Acreditación, que evaluarán a las diversas instituciones del país luego de los cambios que la nueva ley está generando la 21.186.

Calidad en el sistema universitario

La calidad en el sistema universitario desde una perspectiva multifactorial traza la articulación de diferentes dimensiones que propicien el logro del perfil de egreso de los programas académicos, a partir del diseño de la didáctica del aprendizaje contextualizado a la realidad formativa donde se implemente. Las dimensiones y/o factores son el desarrollo de la docencia y del docente, los diseños curriculares y su implementación, la progresión académica y la investigación e innovación desde un enfoque de mejora continua en los procesos que se lleven a cabo, teniendo como centro el aprendizaje de los estudiantes (Biggs, 2004; Fernández – González y Monarca, 2018; Bernasconi et al., 2020b; UNESCO, 2020)

Criterios y Estándares para la consideración de la docencia de calidad.

En este nuevo marco normativo que implica a todas las universidades, se hace necesario por tanto, analizar aquellos criterios y estándares que involucran la docencia, toda vez que el ejercicio docente materializa los procesos de enseñanza aprendizaje, el desarrollo didáctico curricular (Pérez et al., 2018), la evaluación de los resultados de aprendizaje y la evaluación docente que promueve la calidad de sus académicos y de los procedimientos llevados a cabo que impactan en el perfil de egreso de sus estudiantes.

En este artículo se priorizará el análisis en torno a la Dimensión Docencia y Resultados del Proceso Formativo, entendida como lo señala la normativa de los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario de la CNA, “Esta dimensión evalúa la función formativa esencial, que asegura la calidad de la formación de las y los estudiantes de todos los programas a través de políticas y mecanismos institucionales acordes al modelo educativo” (p.2).

Además considera que las instituciones universitarias deben dar cuenta de un cuerpo académico dedicado, con calificaciones académicas y profesionales en su especialidad, como asimismo, conocedor de procedimientos curriculares para el diseño, implementación y actualización de los programas de estudio, todo en consistencia con la oferta formativa declara por la institución en consistencia con el perfil de egreso (Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario de la CNA).

El mismo documento contempla los cuatro criterios, a través de los cuales se implementará la dimensión de la docencia y de los resultados del proceso formativo para su ejecución, dando cuenta de:

Criterio 1: Modelo Educativo y Desarrollo Curricular: tiene por objeto la formulación del modelo educativo – pedagógico - curricular, encargado de definir las principales características y objetivos de los programas académicos. Asimismo, define el diseño e implementación curricular y sus procedimientos que llevarán a cabo las instituciones, a través de las carreras y/o programas conducentes a títulos y grados académicos.

Criterio 2: Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: se encarga del diseño e implementación de los programas de enseñanza y aprendizaje para las carreras y programas académicos, donde juegan un rol fundamental los docentes y profesionales. Provee las condiciones necesarias para el logro del perfil de egreso por parte de las y los estudiantes, considerando los requerimientos de la sociedad y del mundo del trabajo, en los distintos niveles, a partir de los programas conducentes a títulos y grados académicos, y sus distintas modalidades.

Criterio 3: Cuerpo Académico: los docentes y profesionales requieren de la dedicación y credenciales académicas y profesionales para la ejecución y el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje de toda la oferta educativa de la institución en sus diversas áreas de desarrollo.

Criterio 4: Investigación, Innovación Docente para la Mejora del Proceso formativo: las universidades promueven y desarrollan acciones y proyectos de investigación y/o innovación sobre su experiencia docente con la finalidad de impactar positivamente en el proceso formativo de los estudiantes, en lo disciplinar y en lo pedagógico, de acuerdo con el proyecto académico institucional.

Señalados los criterios que establece la normativa, surge la problemática sobre su efectiva implementación en los centros universitarios, puesto que no se observan consideraciones específicas en los estándares de cada uno de ellos, donde cabe una pregunta inicial de esta investigación ¿Cuáles son los elementos que se deben considerar para el desarrollo de la docencia de calidad desde los criterios y estándares en las universidades chilenas?

El objetivo de este artículo persigue develar los elementos que los estándares, en función de sus criterios, consideran para el desarrollo de una docencia de calidad en Chile.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La metodología responde a una investigación cualitativa a través de un estudio documental a partir de fuentes directas e indirectas. Las directas consideran la Ley 21.091 sobre Educación Superior, el documento normativo que aprueba los Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario, y los documentos de la Comisión Nacional de Acreditación CNA; y las indirectas revisan referencias bibliográficas de los últimos años.

Como se ha señalado este artículo trata sobre la relevancia de la docencia universitaria, y busca develar los elementos que los estándares, en función de sus criterios, consideran para el desarrollo de una docencia de calidad en Chile. Por lo anterior, se ha realizado un tratamiento de la información documental, partiendo desde su recolección, análisis y codificación de conceptos claves para lograr una apreciación más profunda (Flick, 2012) de la descripción de los estándares que afectan como política pública al sistema universitario en Chile a nivel macro, meso y micro. En la medida que se puedan definir y/o aclarar las consideraciones de los estándares en esta dimensión podrá permitir transparentar la gestión de la docencia universitaria desde la gobernanza y el aseguramiento de la calidad

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Los estándares proporcionan una descripción en particular para cada criterio lo que introduce un significativo cambio en la definición de lo que se evalúa durante el proceso de acreditación de las universidades. Estos estándares están previamente definidos lo que permite a cualquier institución poder revisarlos con antelación y por lo tanto, son de conocimiento público. Los cuatro criterios ya mencionados se expresan en estándares a partir de un rubricado, que dispone la CNA donde se señala lo que debiese cumplir una institución, desde el nivel 1, que sería el básico o más débil, luego un nivel 2 donde habría procesos más desarrollados, hasta un nivel 3 que conjuga los anteriores y es el estándar más alto dentro del criterio en particular.

En el análisis realizado desde la lectura de los estándares y de los documentos que proporciona la CNA y de estudios como el del Centro de Políticas Públicas UC, como parte de los temas de agenda pública respecto al Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile, se observa la necesidad de interpretar estos estándares sin indicadores u orientaciones claras, sino más bien le corresponde al lector realizar un examen detallado para poder comprender el estándar y sus indicaciones hacia la institución. (Bernasconi et al., 2020b).

Lo anterior expresa una primera dificultad encontrada en su análisis puesto que al momento de ser aplicados en la realidad situada institucional queda a la discreción del (los) o de la (s) profesional (es) que los aplican en las distintas áreas de desarrollo institucional.

Sobre esta primera dificultad podríamos señalar que enriquece el análisis, por que recoge la diversidad y limita las posturas homogéneas, sin embargo, produce interpretaciones que no se saben cómo conversan o conversarán con los encargados de evaluar de la CNA. La generalidad del estándar no proporciona precisión que en materia institucional es necesaria para no estar inventando o tomando decisiones sobre supuestos.

Una vez sistematizados los estándares en políticas, mecanismos y acciones cada institución dependiendo de sus expertos tendrá la tarea de orientar estos estándares y/o simplificarlos, pasando desde la descripción de niveles hacia la persecución de objetivos respecto del propósito educativo del proyecto académico de una institución determinada. Junto con ello, se deberá entregar, revisar y diseñar una lista de posibles medios de verificación, o bien, de potenciales formas para verificar el cumplimiento de cada uno de estos criterios.

A continuación, se presentan los elementos que se consideran, que se desprenden, como categorías de análisis para la docencia de calidad desde los estándares que se aplican para la evaluación de las universidades chilenas, a partir de las indicaciones de la política pública en materia de educación superior. La presentación se desarrolla luego de revisar cada estándar de los criterios establecidos:

Criterio 1: Modelo Educativo y Desarrollo Curricular
Consideraciones docentes a partir del criterio 1
El modelo educativo (ME) debe estar formulado en documento escrito, y a la vez en su desarrollo pedagógico ser consistente con el Proyecto Estratégico Institucional (PEI).
El ME implica plantear desde que paradigma educativo se forma a los estudiantes de esa universidad, por tanto, como organiza y diseña los procesos didácticos de aprendizaje. Considerando que la primera orientación concreta del ME debe estar señalado con precisión en el PEI.
Cada carrera y/o programa debe contar un perfil de egreso (PE) delimitado por el ME, que exprese su monitoreo y las orientaciones del ME.
Cada carrera y/o programa se organiza a través de directrices de diseño curricular (DC) que respalde el perfil de egreso y la participación de todos los estamentos respectivos. Este DC debe proporcionar las herramientas para la progresión y evaluación académica en el desarrollo del proceso formativo y los alcances con el perfil de egreso.
La oferta académica supone el proyecto académico que está detrás del PEI. Visualiza la sustentabilidad económica, política y estratégica del proyecto académico. Implica tener una política clara de oferta y admisión académica.
Las consideraciones anteriores implican una revisión permanente del ME incluyendo las condiciones sociales del país y de la institución.

Es tarea habitual la revisión, actualización de los diseños curriculares, del ME, del PE y su vínculo con el contexto laboral y los titulados y egresados. Para cada consideración se deben tener evidencias y evolución de las evidencias cuando corresponda.

Fuente: creación del autor

Criterio 2: Procesos de Enseñanza y Aprendizaje
Consideraciones docentes a partir del criterio 2
Los planes y programas curriculares en el desarrollo de sus enfoques, especialidades, y resultados de aprendizaje deben ser consistentes con los perfiles de egreso a los cuales se tributa, para dar cumplimiento a la promesa hecha a los estudiantes.
La docencia que se basa en los planteamientos del ME, requiere colocar en el centro el aprendizaje de todos los estudiantes.
Las universidades deben promover un registro formal del perfil de ingreso (PI) de sus estudiantes, esto implica caracterización socioeconómica y diagnóstico de sus capacidades y/o competencias de entrada.
Se deben implementar programas institucionales de apoyo para la progresión, retención y permanencia de los estudiantes en todos los niveles formativos y modalidades de enseñanza. Estos programas deben ser evaluados a partir del impacto que generan en la permanencia de los estudiantes en los centros educativos.
La institución debe definir indicadores de progresión del logro y avance de los estudiantes, con una periodicidad semestral que incorporen un análisis anual posterior. Es necesario incluir un análisis de cierre de brecha respecto del perfil de ingreso. Cada proceso implica evidenciar su ejecución e implementación respectiva.
La definición de políticas, programas y/o estrategias de apoyo estudiantil deben tener como base los indicadores de progresión de los estudiantes. Estas políticas, programas y/o estrategias deben estar completamente y evidenciar articulación en sus documentos y ejecuciones.
La progresión académica y el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes está sustentada en las políticas, programas y/o estrategias que benefician a todos los estudiantes. Junto con ello la verificación del logro del perfil de egreso.
Los criterios de admisión deben ser armónicos con el ME y los objetivos estratégicos del PEI.
Las universidades deben considerar en sus niveles de organización el apoyo del bienestar estudiantil, que incorpore atención en los aspectos administrativos, académicos, económicos, socioafectivos que se articulen con el progreso de sus procesos formativos para el cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes.

Fuente: creación del autor

Criterio 3: Cuerpo Académico
Consideraciones docentes a partir del criterio 3
La dotación docente debe atender las diversidades didácticas de los procesos formativos que tiene la universidad y su respectiva oferta académica.
La universidad debe presentar políticas de ingreso, evaluación y desvinculación de sus profesionales y docentes
La institución debe implementar políticas de desarrollo profesional docente, investigación y extensión para dar cumplimiento al ME y por efecto al PE de los estudiantes, de esta manera dar cumplimiento al mandato institucional y al sello del proyecto académico institucional. Estas políticas conviene evaluar y sistematizar la evidencia de su desarrollo y resultados.
Los informes de evaluación docente deben evidenciar transparencia, apoyo y continuidad formativa para alcanzar las indicaciones del ME, PE y los diseños curriculares sustentados en los procesos de enseñanza aprendizaje en función de sus niveles y modalidades.
La política y procedimientos institucionales de los cuerpos académicos deben prepararse para la investigación, didáctica de la especialidad y la vinculación con el medio.

Fuente: creación del autor

Criterio 4: Investigación, Innovación Docente para la Mejora del Proceso Formativo
Consideraciones docentes a partir del criterio 4
La universidad debe presentar una política de desarrollo de capacidades de investigación e innovación para sus docentes que tenga como centro del aprendizaje de todos sus estudiantes.
La política de desarrollo de capacidades de investigación e innovación debe dialogar articuladamente con la información sistematizada y evidenciada de la evaluación docente.
En el centro de la investigación e innovación docente deben estar los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan, evalúan y mejoraran en la institución educativa.
Se debe evidenciar la contribución de la investigación e innovación docente en la generación de nuevo conocimiento y en la aplicabilidad de los resultados de aprendizaje.
Los desarrollos de la investigación e innovación docente incumben ser difundidos a las comunidades científicas de interés nacional e internacional.
Las carreras y/o programas académicos deben constituir núcleos de investigación desde las líneas de interés y formativas de cada una de las carreras de formación para la generación de nuevo conocimiento y de un perfil de egreso actualizado.

Fuente: creación del autor

CONSIDERACIONES FINALES

Los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario han ingresado al sistema de educación superior como parte de la política pública que actualiza la norma, el diseño y la proyección del ámbito universitario. En particular la dimensión analizada coloca en el centro de las decisiones el aprendizaje de los estudiantes, a partir de lo cual se plantean algunas discusiones finales sobre los criterios y estándares para la docencia de calidad en las universidades chilenas.

Develar los elementos que los estándares, en función de sus criterios, consideran para el desarrollo de una docencia de calidad en Chile, a través de un análisis permanente que permita esclarecer el objeto de cada criterio y sus estándares es necesario y emergente. Si la función principal es la formativa, se requiere, por tanto, que los procesos didácticos de enseñanza para asegurar la calidad de los programas académicos se establezcan, por el órgano central que es la CNA, con mayor claridad respecto de aquellos indicadores y mecanismos que las instituciones debiesen diseñar, implementar y evaluar.

Sobre el criterio 1, modelos educativos y diseño curricular aún es necesario que exista una mayor discusión sobre el diseño de implementación curricular de las universidades, que permita una articulación y armonización en el sistema, que comprometa y fortalezca los perfiles de egreso en congruencia con el mundo laboral y con las capacidades y competencias que derivan de la formación de los estudiantes.

El criterio 2, sobre los procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje, es un eje muy dinámico que busca el logro del perfil de egreso y por tanto el desarrollo exitoso de un estudiante, sin embargo, falta precisar las diferencias, si las hubiera, entre las modalidades presenciales, online y semipresencial. Tampoco son claros los estándares sobre la responsabilidad que tienen las instituciones universitarias de acortar las brechas desde el ingreso de los estudiantes, el tipo de apoyos y la gestión de la permanencia y término en el mejor de los casos. En esta materia sería interesante que el sistema se coloque de acuerdo respecto de los indicadores de progresión, su articulación con el perfil de egreso y con los apoyos reales que deben recibir los estudiantes en cualquier institución universitaria.

Sobre el cuerpo académico como criterio 3, es relevante establecer los tiempos de dedicación de los docentes como parte de los proyectos académicos, que consideren las necesidades formativas integrales de los estudiantes. No solo es relevante el ME, las condiciones y su proyección en la institución juegan un rol trascendental para que las universidades promuevan equipos con altos grados de estabilidad como parte del sello institucional y el cumplimiento de los PE de los programas académicos.

Por último, el criterio 4 sobre investigación, innovación docente y mejora del proceso formativo requiere desarrollar acciones de investigación con una perspectiva de país, pero que impacten en los procesos formativos de los estudiantes, sus diversas especialidades y disciplinas con un alto sentido pedagógico que afecten junto con la innovación en la mejora permanente de los procesos de enseñanza aprendizaje. Las universidades son responsables de la creación del conocimiento como contribución al país y a las políticas públicas de una nación.

REFERENCIAS

- Bernasconi, A., Fernández, E., Irarrázaval, I., Scharager, J., Villalón, M. (2020a). Aseguramiento de la calidad y la nueva Ley de Educación Superior. *Temas de la Agenda Pública*, 15(125), 1-14. Centro de Políticas Públicas UC.
- Bernasconi, A., Fernández, E., Irarrázaval, I., Pizarro, G., Prieto, B., Scharager, J. y Villalón, M., (2020b). Acreditación institucional en educación superior: comentarios a los criterios y estándares propuestos por la CNA. *Temas de la Agenda Pública*, 15(133), 1-12. Centro de Políticas Públicas UC.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del Aprendizaje universitario*. Narcea
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2020). *Memoria de elaboración y elementos conceptuales de los criterios y estándares para la acreditación*. en: https://www.cnachile.cl/Paginas/consulta_criterios_y_estandares.aspx
- Fernández – González, N., y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso español. En *Calidad de la Educación en Iberoamérica – Discursos, políticas y prácticas*. Monarca, H., Coord. Edit. Dykinson
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. edt. Morata
- Irarrázaval, I., Scharager, J. y Meza, A. (2016). Aseguramiento de la calidad en la reforma a la educación superior. Análisis del Proyecto de Ley de Educación Superior Título III Aseguramiento de la calidad Educación Superior (Boletín 10783-04). *Apuntes Legislativos, N° 32*. Centro de Políticas Públicas UC.
- Ley 20.129 de 2006. ESTABLECE UN SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR. 17 de noviembre 2006.
- Ley 21.091 de 2018. SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR. 11 de mayo 2018.
- Ley 21186 de 2019. MODIFICA NORMAS DEL SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTENIDAS EN LA LEY N° 21.091 Y EN LA LEY N° 20.129. 13 de noviembre 2019.
- Kri, F., Marchant, E., del Valle, R., Sánchez, T., Altieri, E., Ibarra, P. & Vásquez, M. (2013). Manual para la implementación del Sistema de Créditos Académicos Transferibles SCT-Chile. CRUCH, Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2016). Ley, N. (2006). 20.129. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- Ministerio de Educación de Chile (2018). Ley Núm. 21.091. Sobre Educación Superior.
- OCDE (2013). *El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*.
- Pérez, A., Gallar, Y., y Barrios, A. (2018). Estrategia para el diseño microcurricular por resultados de aprendizaje en el contexto universitario. *Revista Espacios*. Vol. 39 (N° 52) Año 2018. Pág. 31
- Pérez, A y Catalán, JP. (2021). Dimensiones Críticas en un Contexto de Crisis. Liderazgo Desde La Gestión Pedagógica En Educación Superior. *En Educación en Tiempos de Pandemia. Una aproximación de discusiones internacionales para la*

educación superior/ Eladio Sebastián-Heredero, José Luis Bonilla Esquivel, Alberto Gárate Rivera (editores). 1 ed. pp. 97 – 113. Editora CETYS Universidad.

Camisón, C., Cruz, S. y González, T. (2006). *Gestión de la calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Pearson Educación. CNA Chile Guía de Evaluación Externa.

UNESCO (2017). Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad (ESS) Nueva etapa*. Colección 25.º aniversario. (formato digital). (IESALC).

UNESCO (2020). Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales*. (IESALC).

ECOЕ COMO METODOLOGIA DE EVALUACIÓN, PERCEPCION DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DE OBSTETRICIA Y ODONTOLOGÍA USS

OSCE COMO METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO, PERCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DE OBSTETRÍCIA E ODONTOLOGIA USS, CONCEPCIÓN

OSCE AS NA ASSESSMENT METHODOLOGY, PERCEPTION OF OBSTETRICS AND STUDENTS AND TEACHERS USS, CONCEPCIÓN

Soledad Catalán-Matus

Facultad de Ciencias para el Cuidado de la Salud, Universidad San Sebastián,
Concepción, Chile

Pabla Alarcón Riquelme

Centro Médico Docente Asistencial, Universidad San Sebastián, Concepción, Chile

Yazna Lepe Ortiz

Facultad de Ciencias para el Cuidado de la Salud, Universidad San Sebastián,
Concepción, Chile

RESUMEN

Introducción: La tendencia mundial en educación médica está orientada a la formación de los profesionales con un enfoque por competencias, en este sentido la metodología de evaluación del ECOE permite que el estudiante pueda mostrar las competencias profesionales adquiridas y evidenciar el logro de los resultados de aprendizaje esperados. **Objetivo:** Analizar la percepción de docentes y estudiantes de las carreras de Obstetricia y Odontología de la Universidad San Sebastián, sede Concepción, en el uso de ECOE como metodología de evaluación. **Material y Método:** Estudio observacional, descriptivo de corte trasversal. Se aplicó encuesta estructurada en formato digital con 12 frases afirmativas y usando escala de Likert, validada mediante criterio de jueces y piloto y aplicada entre septiembre a noviembre de 2020. **Resultados:** Participaron 27 académicos y 165 estudiantes. Los estudiantes de ambas carreras percibieron el ECOE como una metodología objetiva, con estaciones representativas y contenidos acordes, evalúa conocimientos teóricos, destrezas y actitudes, lo consideran beneficioso y una instancia de aprendizaje. En Odontología, el 67,1% mostró una baja percepción como instrumento para evaluar las habilidades de comunicación. En Obstetricia, 61,4% considera insuficiente el tiempo asignado para cada estación. Los docentes manifiestan baja percepción al considerar el ECOE estresante para el estudiante y que su presencia afecta el desempeño de éste. **Conclusiones:** En general ambos participantes percibieron que el ECOE es favorable, estimando que es un método objetivo y beneficioso para su formación profesional. Los aspectos menos satisfactorios son el estrés que genera el ECOE y el tiempo destinado a cada estación.

Palabras clave: ECOE, Evaluación, Percepción, competencias.

INTRODUCCIÓN

La tendencia mundial en educación médica está orientada a la formación de los profesionales con un enfoque por competencias, en este sentido la metodología de evaluación del examen clínico objetivo y estructurado (ECO) permite que el estudiante pueda mostrar las competencias profesionales adquiridas y evidenciar el logro de los resultados de aprendizaje esperados (Behrens, 2018). En los últimos años han ocurrido cambios trascendentales en la educación latinoamericana, en particular la chilena, con respecto a la formación basada en competencias. El sistema educacional ha asignado misiones nuevas a la práctica profesional educativa (Arias, 2019).

En el área de la salud, la competencia se relaciona con las actividades asistenciales, la medicina preventiva y comunitaria, la investigación y la docencia, la gestión, el trabajo en equipo y el profesionalismo (Martínez-Carretero, 2005). Una competencia clínica comprende un conjunto de capacidades, como son el conocimiento y comprensión, habilidades clínicas y técnicas, las relaciones interpersonales, la solución de problemas y el juicio clínico (Larios, 2005) (Barrios, 2011; Díaz, 2011). Uno de los métodos utilizados en la evaluación de competencias a nivel clínico en las carreras del ámbito de la salud, es el desarrollo de exámenes objetivos y estructurados en diferentes estaciones que en su conjunto afronten una evaluación de los tres aspectos involucrados en el desarrollo de una competencia, es decir, el aspecto cognitivo, el procedimental y el actitudinal (Allende, 2019). El ECO permite observar al estudiante interactuando con personas o pacientes, para certificar sus habilidades clínicas, la capacidad de razonamiento, la habilidad para resolver problemas o integrar un diagnóstico, así como habilidades de comunicación e interpersonales; es decir, una evaluación integral de lo que se requiere como profesional (Cardoso, 2012). Además, se considera uno de los métodos de evaluación de la competencia clínica con mayor grado de objetividad. (Trejo, 2014).

Resulta necesario conocer la percepción de los docentes y los estudiantes sobre una metodología evaluativa que se utiliza con frecuencia en la formación académica de pregrado en esta casa de estudios, pero que desconocemos el impacto que tiene sobre los estudiantes y docentes que participan en este examen. Además, comparar los resultados con otras similares permitirá identificar fortalezas y debilidades de esta metodología para mejorar y ampliar su utilización.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Estudio observacional, descriptivo de corte trasversal, aprobado por comité de ética de la Facultad de Odontología de la Universidad San Sebastián. Se aplicó una encuesta estructurada en formato digital diferenciada para docentes y estudiantes, compuesta de un enunciado con información general y de 12 frases afirmativas que mide el grado de acuerdo con la afirmación a través de una escala de Likert:

Total desacuerdo = 1

Desacuerdo ===== 2

De acuerdo ===== 3

Muy de acuerdo == 4

La población estuvo compuesta por estudiantes y docentes de las carreras de Obstetricia y Odontología de la Universidad San Sebastián, sede Concepción. El muestreo fue no probabilístico y consecutivo.

La muestra estuvo constituida por estudiantes de las carreras de Obstetricia y Odontología de la Universidad San Sebastián, sede Concepcion, matriculados al periodo 2020, cursando su décimo semestre académico y haber rendido por lo menos un ECOE durante su formación académica, así como los docentes de las carreras de Obstetricia y Odontología de la Universidad San Sebastián, sede Concepción, que hayan aplicado por lo menos un ECOE en alguna asignatura de la malla curricular de las carreras estudiadas. Que además hayan firmado el consentimiento informado y respondido la encuesta en su totalidad.

Los datos provenientes de la ejecución de la encuesta se llevaron a una planilla Excel y luego, los análisis estadísticos se desarrollaron en los softwares R-Project y Microsoft Excel Versión 2010. Se consideró un nivel de significación del 0.05, esto quiere decir que toda hipótesis estadística es rechazada si la significancia (Valor-P) de la misma es inferior a dicho valor.

Los métodos estadísticos utilizados para el estudio son:

Análisis descriptivo, para describir las tendencias claves en los datos existentes y observar las situaciones que conduzcan a nuevos hechos.

Análisis Inferencial de los puntajes (Test no Paramétrico de comparación de medianas U-Mann Whitney) que realiza una comparación de dos muestras independientes, es decir, los niveles de percepción medianos entre docentes y estudiantes a nivel de cada pregunta del ECOE.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

En el estudio participaron 192 individuos, de los cuales 27 son académicos (55,6% Obstetricia y 44.4% a Odontología) y 165 son estudiantes (50.3% Obstetricia y 49.7% a Odontología).

Respecto a la formación docente, el 33.3% de los académicos de Obstetricia presentó algún grado de formación en simulación clínica, a diferencia del 58.3% de los académicos de Odontología.

En la Tabla 1 se muestra el número de ECOE en los que ha participado cada individuo, se destaca que el 96.5% de los estudiantes de Obstetricia ha participado en cinco o más ECOE, a diferencia de Odontología, en donde la participación ha sido en promedio 1-2. Cabe destacar que la participación de los estudiantes de Odontología en más de un ECOE se debe a la reprobación de éste y su posterior repetición, debido a que solo rinden un ECOE en todo su proceso de formación de pregrado. En lo que respecta a los docentes, en ambas carreras la opción 3-4 es la que más se repite.

Tabla 1 Número de ECOE en los que han participado los estudiantes y docentes de Obstetricia y Odontología.

N° ECOE en los que ha participado	Estudiantes		Docentes	
	Obstetricia	Odontología	Obstetricia	Odontología
1-2	0 (0%)	66 (80.5%)	4 (26.7%)	3 (25%)
3-4	3 (3.6%)	7 (8.5%)	8 (53.3%)	4 (33.3%)
5-6	17 (20.5%)	3 (3.7%)	0 (0%)	3 (25%)
7-8	16 (19.3%)	2 (2.4%)	0 (0%)	0 (0%)
9-10	11 (13.3%)	1 (1.2%)	1 (6.7%)	0 (0%)
>10	36 (43.4%)	3 (3.7%)	2 (13.3%)	2 (16.7%)
Total	83 (100%)	82 (100%)	15 (100%)	12 (100%)

En la Tabla 2 se aprecia que los estudiantes de ambas carreras concuerdan que el ECOE evalúa conocimiento teórico, destrezas procedimentales y actitudes. No obstante, los estudiantes de Odontología tienen una baja percepción (33%) en el ítem de habilidades de comunicación. En general los resultados son similares a los obtenidos por Tapia et al., (2008) quien encontró que el 83% de los estudiantes afirma que el ECOE permite verificar el grado de preparación teórico-práctico del estudiante. Al igual que Kunakov et al, (2015) quienes encontraron que el 97% de los encuestados consideró que el ECOE logra medir los conocimientos de medicina, en una encuesta aplicada posterior a un ECOE a estudiantes de medicina de la Universidad de Chile, así mismo, el 57% considera que el ECOE mide adecuadamente destrezas actitudinales y psicomotoras.

Tabla 2 Resumen de la percepción de estudiantes de Obstetricia y Odontología respecto al ECOE.

Escala de percepción	1				2				3				4			
	% percepción								% percepción							
	Obstetricia				Odontología				Obstetricia				Odontología			
El ECOE permite evaluar Conocimiento teórico.	1	18	65	16	5	15	65	16								
El ECOE permite evaluar Destrezas procedimentales.	2	4	47	47	9	29	50	12								
El ECOE permite evaluar Actitudes.	1	28	46	25	7	27	59	7								
El ECOE permite evaluar Habilidades de comunicación.	7	31	36	25	18	49	28	5								
Las estaciones del ECOE son representativas de la actividad clínica desarrollada.	4	2	66	28	7	18	65	10								
A su juicio el ECOE es objetivo.	2	31	58	8	4	33	59	5								

Las estaciones del ECOE están acordes con los contenidos vistos en la asignatura.	1	0	49	49	1	13	65	21
Considera al ECOE una evaluación estresante para usted.	2	20	27	51	0	16	38	46
El tiempo asignado es suficiente para desarrollar las estaciones.	12	49	29	10	5	35	54	6
Considera perturbador la presencia de un observador en la misma sala en algunas estaciones.	6	27	39	29	4	26	35	35
Considera el ECOE beneficioso en su formación profesional.	0	12	48	40	9	29	56	6
Considera al ECOE una instancia de aprendizaje.	1	16	47	36	9	30	48	13

El 81% de los estudiantes considera que el ECOE mide conocimiento teórico y que evalúa preparación práctica. Así mismo, Alsaid et al. (2017) encontró que el 63,2% de los estudiantes consideró que el ECOE era un método justo para evaluar las habilidades clínicas de los estudiantes. De igual forma, el estudio de Majumder et al. (2019) revela que los estudiantes perciben positivamente los atributos del ECOE considerándolo un examen justo (79%) y que cubre los conocimientos y competencias requeridas (85%). Lo anteriormente expuesto es una señal positiva y da a entender que el ECOE es una buena metodología de evaluación, los acerca a la realidad y los haría sentir más seguros y confiados al momento de iniciar prácticas clínicas con pacientes reales.

Los estudiantes perciben de manera positiva el hecho que el ECOE mide habilidades actitudinales. López L., (2017) señala resultados bastante similares, pues concluye en su estudio la clara pertinencia del ECOE para evaluar la aplicación de conocimientos teóricos y habilidades psicomotoras, sociales y de comunicación en estudiantes y evidencia su preparación para continuar con los niveles más complejos de la carrera. Referente a este último punto sobre habilidades comunicacionales, Garrido et al., (2017), aplicaron una encuesta de percepción luego de evaluar competencias de comunicación en residentes de Radiología de la Universidad Católica de Chile, donde el 77% de los encuestados afirma que la evaluación de habilidades de comunicación fue justa y que el ECOE evalúa una amplia gama de competencias. Este resultado difiere a la percepción de los estudiantes de Odontología de la presente investigación en donde tan sólo el 33% está de acuerdo. Esta diferencia de percepción por parte de los estudiantes de Odontología podría deberse a que las estaciones del examen que rinden son principalmente procedimentales y no cuentan con escenarios en donde se midan las habilidades comunicacionales, contrario a Obstetricia, en donde sí se abarca esta área, utilizándose inclusive el recurso de paciente estandarizado en su desarrollo.

Referente al ítem si el ECOE es una evaluación estresante, el 78% de los estudiantes está de acuerdo. Similar situación se presentó en el estudio de Majumder et al. (2019) en donde el 77% de los estudiantes encontró el ECOE estresante, 70,4% le pareció intimidante y el 65,7% encontró que necesitaba más tiempo en las estaciones. De igual forma ocurrió en el estudio de percepción de Siddiqui et al. (2013) donde la experiencia del ECOE fue estresante para el 67,9% de los encuestados. En 2005, Furlong et al. indica que, si bien los estudiantes reconocen que el ECOE fue estresante, se sintieron bien preparados y

apreciaron la eficacia y relevancia de este método de evaluación. Finalmente, Muldoon et al. (2014) demuestra que la mayoría de los participantes estuvo de acuerdo en que el examinador los hizo sentir cómodos. Por el contrario, esto no parece apaciguar los nervios y el estrés de los estudiantes, ya que la mayoría estuvo de acuerdo en que el ECOE evoca nerviosismo.

Con respecto al tiempo asignado a las estaciones, los estudiantes de Odontología encuentran que es suficiente (60%), sin embargo, para los estudiantes de Obstetricia sólo un 39% considera que lo es. Este último resultado es similar al encontrado en el estudio realizado por Garrido et al., (2017) el cual arrojó que sólo el 44,4% de los encuestados consideró adecuado el tiempo destinado a cada estación. Así mismo, Shahzad et al. (2017) hace referencia a que los estudiantes estaban satisfechos con el ECOE, sin embargo, percibieron que el tiempo asignado a las estaciones no estaba bien equilibrado. Por el contrario, Nasir et al. (2014) demuestra que un 70,2% de los estudiantes consideraron que el tiempo asignado a cada estación fue adecuado.

El 68% de los estudiantes Obstetricia y el 70% de Odontología consideran perturbador la presencia del docente en las estaciones. Morales C. (2007) reflejó que el 47,8% de los internos de Medicina considera perturbadora la presencia del docente observador. Por el contrario, Omu et al. (2016) menciona que existe evidencia de que se ha encontrado que el uso de un examinador en una estación resulta de buena confiabilidad.

Respecto al ítem si el ECOE es beneficioso en la formación profesional del estudiante, un 62% de los estudiantes de Odontología y un 88% de Obstetricia están de acuerdo en dicha aseveración. Porcentaje cercano a lo que refiere Awaisu et al. (2007) donde menciona que un 90% de los estudiantes estuvo de acuerdo en que el ECOE proporcionó una experiencia de aprendizaje útil y práctica. Aún mejor respuesta se vio en los resultados del estudio de Kosravi et al. (2014) ya que el 94,5% de los estudiantes tuvo una actitud positiva hacia el ECOE y mencionaron que el formato era un tipo de examen más apropiado que otros métodos de evaluación. Así también, Raheel et al. (2013), menciona que los estudiantes identificaron una serie de aspectos positivos del ECOE y que el 66% consideró que proporcionaba una experiencia práctica y útil.

Con respecto al ECOE como instancia de aprendizaje, se obtiene que el 83% y 61% de los estudiantes de Obstetricia y Odontología respectivamente, está de acuerdo. Al igual que lo expuesto por Barry et al. (2012) en su estudio descriptivo cualitativo, en donde hace mención que el aprendizaje a través del ECOE era más eficaz en comparación con otras formas de evaluación y que preparó a los estudiantes para la práctica clínica. Así mismo, Raheel et al. (2013) en su estudio de evaluación de percepción el ECOE, menciona que los estudiantes identificaron una serie de aspectos positivos del examen, el 66% consideró que proporcionaba una experiencia práctica y útil, y un 66% lo percibió como que tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

La Tabla 3 muestra que en los docentes de ambas carreras existe una mayor percepción en todos los contenidos que evalúa el ECOE. En Obstetricia perciben que el ECOE evalúa en orden decreciente destrezas procedimentales, actitudes, habilidades de comunicación y conocimiento teórico. En Odontología, los docentes también muestran altas percepciones, en primer lugar, dejan las destrezas procedimentales, conocimiento teórico, actitudes y habilidades de comunicación. En general los resultados son similares a los obtenidos por Tapia (2008) quien encontró que el 100% de los docentes afirma que el ECOE permite verificar el grado de preparación teórico-práctico. Así mismo, Alsaid

(2017) y Majumder (2019) demostraron que los docentes consideraron que el ECOE era un método justo para evaluar las habilidades clínicas.

Tabla 3 Resumen de la percepción de docentes de Obstetricia y Odontología respecto al ECOE.

Escala de percepción	1				2				3				4			
	% percepción								% percepción							
	Obstetricia								Odontología							
El ECOE permite evaluar Conocimiento teórico.	0	33	53	13	8	8	67	17								
El ECOE permite evaluar Destrezas procedimentales.	0	0	13	87	8	0	42	50								
El ECOE permite evaluar Actitudes.	0	7	27	67	8	17	33	42								
El ECOE permite evaluar Habilidades de comunicación.	0	7	60	33	0	25	25	50								
Las estaciones del ECOE son representativas de la actividad clínica desarrollada.	0	0	53	47	0	0	58	42								
A su juicio el ECOE es objetivo.	0	0	93	7	0	8	75	17								
Las estaciones del ECOE están acordes con los contenidos vistos en la asignatura.	0	0	40	60	0	0	25	75								
Considera al ECOE una evaluación estresante para el estudiante.	0	40	33	27	8	8	75	8								
El tiempo asignado es suficiente para desarrollar las estaciones.	0	7	73	20	0	8	75	17								
Considera que su presencia en algunas estaciones afecta en el desempeño del estudiante.	0	20	53	27	8	33	50	8								
Considera el ECOE beneficioso en la formación profesional del estudiante.	0	0	47	53	0	0	25	75								
Considera al ECOE una instancia de aprendizaje para el estudiante.	0	0	47	53	0	8	42	50								

Respecto a si el ECOE es una evaluación estresante, los docentes consideran que lo es. Brand et al. (2009) hace referencia de que es un método de evaluación que provocó mucha ansiedad y en donde los estudiantes se prepararon más para el ECOE que para los otros exámenes.

Respecto a la objetividad del ECOE, se demuestra que sobre el 92% de los docentes está de acuerdo en que el ECOE es objetivo. Nasir (2014) concluye que los hallazgos de su encuesta son tranquilizadores con respecto a la percepción de los estudiantes sobre la

validez, objetividad y organización general del ECOE. La variabilidad de porcentaje entre la percepción de estudiantes (65%) y docentes podría deberse a que estos últimos son quienes planifican la evaluación y tienen conciencia de su objetividad, en cambio los estudiantes, podrían percibir cierto sesgo dependiendo del evaluador que le aplica la pauta y/o rúbrica.

De acuerdo con la afirmación de que, si las estaciones del ECOE son acordes a los contenidos vistos en la asignatura y si son representativas de la actividad clínica, el 100% de los docentes está de acuerdo con ambas. Lo anterior difiere con el estudio de Siddiqui et al. (2013) que menciona que el 53% de los encuestados estuvo de acuerdo en que las tareas de la ECOE se enseñaron durante las rotaciones clínicas. Lo anterior podría deberse a que las evaluaciones son llevadas a cabo de acuerdo con el contenido planteado en los programas de asignatura y los resultados de aprendizaje, por lo que lo visto ya sea en el ámbito teórico y/o simulado, se ve reflejado directamente en la evaluación.

Respecto al tiempo asignado a las estaciones, los docentes encuentran suficiente. El estudio de Tapia et al. (2008) encontró que el 78% de los docentes concordó que el tiempo otorgado fue suficiente, pero sólo el 56% de los estudiantes opinó lo mismo.

En relación con la aseveración de si la presencia del docente afecta en el desempeño del estudiante, el 80% y 58% de los docentes está de acuerdo. Nasir et al., (2014) concluyó que el 48,3% de los encuestados expresaron su preocupación por la variabilidad entre evaluadores en las estaciones. Esta variabilidad se puede interpretar como un agente perturbador.

Finalmente, El 100% y 92% de los docentes considera al ECOE como instancia de aprendizaje. Stalmach et al. (2020) da como resultado que el 72% de los encuestados, considera que el ECOE tiene un efecto positivo en el aprendizaje.

La Tabla 4 de comparación de medianas entre estudiantes y docentes, refleja que los estudiantes presentan menores niveles de percepción respecto al ECOE, aun así, las medianas siguen siendo sobre 3 de la escala de Likert que representa estar de acuerdo con las afirmaciones.

Tabla 4 Resultados prueba de comparación de medianas Mann-Whitney entre estudiantes y docentes.

Pregunta	Nivel de Percepción		Valor-P
	Estudiante	Docente	
El ECOE permite evaluar conocimiento teórico.	3	3	0,5472
El ECOE permite evaluar destrezas procedimentales.	3	4	0,0000
El ECOE permite evaluar actitudes.	3	4	0,0002
El ECOE permite evaluar habilidades de comunicación.	2	3	0,0000

Las estaciones del ECOE son representativas de la actividad clínica desarrollada.	3	3	0,0007
A su juicio el ECOE es objetivo.	3	3	0,0017
Las estaciones del ECOE están acordes con los contenidos vistos en la asignatura.	3	4	0,0013
Considera al ECOE una evaluación estresante para el estudiante.	3	3	0,0076
El tiempo asignado es suficiente para desarrollar las estaciones.	2	3	0,0000
Considera que su presencia en algunas estaciones afecta en el desempeño del estudiante.	3	3	0,4699
Considera el ECOE beneficioso en la formación profesional del estudiante.	3	4	0,0000
Considera al ECOE una instancia de aprendizaje para el estudiante.	3	4	0,0007

Por otra parte, existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de percepción de todas las afirmaciones, a excepción de la 1 y 10, correspondiente a que: “El ECOE permite evaluar conocimiento teórico” y “Considera que su presencia en algunas estaciones afecta en el desempeño del estudiante”.

CONSIDERACIONES FINALES

Los docentes y estudiantes de las carreras de Obstetricia y Odontología USS, sede Concepción, tienen una percepción positiva del ECOE como metodología de evaluación. Al comparar la percepción del ECOE entre los docentes y estudiantes se obtiene que ambos consideran que es una buena metodología de evaluación; objetiva y beneficiosa para su formación profesional y lo consideran una instancia de aprendizaje. Los aspectos con menor percepción positiva son el estrés que genera. Los estudiantes de ambas carreras están de acuerdo en que evalúa conocimiento teórico, destrezas procedimentales y actitudinales, teniendo menor percepción en el área de habilidades comunicacionales. Conducen además en que las estaciones representan la actividad clínica desarrollada, es objetivo y que son acordes a los contenidos vistos en clases, pero es una evaluación estresante.

Es necesario para las próximas investigaciones abarcar ítems como en qué momento de la formación profesional se considera adecuado incorporar el ECOE como metodología de evaluación, ya que, en las dos carreras estudiadas, el inicio y el número de exámenes ejecutados es distinto. Por otra parte, como los estudiantes y docentes de ambas carreras consideran que el ECOE es estresante, se puede trabajar en recomendaciones para mejorar los niveles de ansiedad y adecuar los tiempos de acuerdo con la complejidad de cada estación.

REFERENCIAS

- Allende, Felipe., Valdés-González, Héctor., Reyes-Bozo, Lorenzo. (2019). Propuesta de un examen clínico objetivo estructurado como evaluación final de competencias de egreso en la carrera de tecnología médica. *Educ. Med*, 20(S2), 39-44.
- Alsaid AH, Al-Sheikh M. (2017). Student and Faculty Perception of Objective Structured Clinical Examination: A Teaching Hospital Experience. *Saudi J Med Sci*, 5(1), 49-55.
- Arias G., Lombillo I. (2019). Reflexiones en torno al enfoque de formación basado en competencias en el contexto chileno. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3), e19.
- Awaisu, A., Mohamed, M.H., Al-Efan, Q.A. (2007). Perception of pharmacy students in Malaysia on the use of objective structured clinical examinations to evaluate competence. *Am J Pharm Educ*. Dec 15;71(6):118.
- Barrios, S., Masalán, P., Cook, M. (2011). Educación en Salud: En la búsqueda de metodologías innovadoras. *Ciencia y enfermería*, 17 (1), 57-69.
- Barry M, Noonan M, Bradshaw C, Murphy-Tighe S. (2012). An exploration of student midwives' experiences of the Objective Structured Clinical Examination assessment process. *Nurse Educ Today*, 32(6),690-4.
- Behrens, C., Morales, V., Parra, P., Hurtado, A., Fernández, R., Giacconi, E., Santelices, L., Armijo, S., Furman, G. (2018). Diseño e implementación de OSCE para evaluar competencias de egreso en estudiantes de medicina en un consorcio de universidades chilenas. *Rev. Med Chile*, 146, 1197-1204.
- Brand HS, Schoonheim-Klein M. (2009) Is the OSCE more stressful? Examination anxiety and its consequences in different assessment methods in dental education. *Eur J Dent Educ*, 13(3), 147-53.
- Cardoso I, Gallicet P., Auchter M., Servin R. (2012) Evaluación de competencias en el área pediatría del internado con ECOE. *Revista de Posgrado de la Via Cátedra de Medicina*. N° 211 – Abril, 1-4.
- Díaz López, Mónica María y Jara Gutiérrez, Nancy Patricia. (2010). Rol de los docentes de ciencias de la salud y el desarrollo de sus competencias. *Iatreia*, 23 (4), 432-440.
- Furlong E, Fox P, Lavin M, Collins R. (2005). Oncology nursing students' views of a modified OSCE. *Eur J Oncol Nurs*, 9(4), 351-9.
- Garrido F., Triviño X., Henríquez H., Cikutovic P., Arau R., Huete A. (2019) Evaluación de habilidades transversales de comunicación y colaboración a través de un examen clínico objetivo estructurado de radiología de urgencias para residentes de un programa universitario de especialidad en radiología. *Rev Chil Radiol*, 25(1), 35-41.
- Khosravi Khorashad A, Salari S, Baharvahdat H, Hejazi S, Lari SM, Salari M, Mazloomi M, Lari SM. (2014). The assessment of undergraduate medical students' satisfaction levels with the objective structured clinical examination. *Iran Red Crescent Med J*. Aug;16(8), e13088.

- Kunakov N., Bozzo S. (2015) La revalidación práctica del título de médico cirujano a través de un método estandarizado. Experiencia de la Universidad de Chile. *Rev Med Chile*, 143, 1058-1064
- Larios, Heriberto., Mejía, Juan., Méndez, Ignacio. (2005). Examen profesional con el examen clínico objetivo estructurado. *Revista de la Educación Superior*, 4(136), 7-17.
- López L. (2017). Evaluación clínica objetiva y estructurada (ECO) en la maestría de Enfermería Ginecobstétrica y Perinatal: una sistematización de la experiencia. *Rev Enfermería actual* N° 33, ISSN 1409-4568.
- Majumder M., Kumar A., Krishnamurthy K., Ojeh N., Adams OP., Sa B. (2019). An evaluative study of objective structured clinical examination (OSCE): students and examiners perspectives. *Adv Med Educ Pract*, Jun 5;10,387-397.
- Martínez-Carretero J. (2005). Los métodos de evaluación de la competencia profesional: la evaluación clínica objetiva estructurada (ECO). *Educ Méd*, 8(2), S18-S22.
- Morales C. (2007). Examen clínico objetivo estructurado formativo en el internado de Medicina: evaluación del proceso por los estudiantes. *Rev. Educ. Cienc. Salud*, 4(2), 106-110
- Muldoon K, Biesty L, Smith V. (2014). 'I found the OSCE very stressful': student midwives' attitudes towards an objective structured clinical examination (OSCE). *Nurse Educ Today*, 34(3), 468-73.
- Nasir AA, Yusuf AS, Abdur-Rahman LO, Babalola OM, Adeyeye AA, Popoola AA, Adeniran JO. (2014). Medical students perception of objective structured clinical examination: a feedback for process improvement. *J Surg Educ*; 71(5), 701-6.
- Omu, A., Al-Azemi, M., Omu, F., Al-Harmi, J. y Diejomaoh, M. (2016) Actitudes del personal académico y estudiantes hacia el examen clínico estructurado objetivo (ECO) en obstetricia y ginecología. *Educación creativa*, 7, 886-897.
- Raheel H, Naeem N. (2013). Assessing the Objective Structured Clinical Examination: Saudi family medicine undergraduate medical students perceptions of the tool. *J pak Med Assoc.*; 63(10), 1281-4.
- Shahzad, A., Saeed, M., & Paiker, S. (2017). Dental students' concerns regarding OSPE and OSCE: a qualitative feedback for process improvement. *BDJ open*, 3, 17009.
- Siddiqui FG. (2013). Final year MBBS students' perception for observed structured clinical examination. *J Coll Physicians Surg Pak*, 23(1), 20-4.
- Stalmach A., Nowakowski M., Kocurek A., Perera I., Skrzypek A., Mirecka J., Świerszcz J., Kowalska B., Górski S., Pers M., Cebula G., Szopa M. (2020). Perceptions of clinical teachers acting as examiners regarding the value of Objective Structured Clinical Examinations. *Folia Med Cracov*, 60(2), 109-121.
- Tapia V., Rosa M., Núñez T, Rosa M., Syr Salas P, Ramón, & Rodríguez-Orozco, Alain R. (2008). El examen clínico objetivo estructurado como herramienta para la evaluación de competencias clínicas del internado de pregrado. *Educación Médica Superior*, 22(1).

Trejo MJA, Martínez GA, Méndez RI, et al. (2014). Evaluación de la competencia clínica con el examen clínico objetivo estructurado en el internado médico de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Gac Med Mex*, 150(1), 8-17.

DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES, UN APOORTE A LA EVALUACIÓN INICIAL DIAGNÓSTICA DE ESTUDIANTES DE UNA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS, A CONTRIBUTION TO THE INITIAL DIAGNOSTIC EVALUATION OF STUDENTS IN A FACULTY OF EDUCATION

Emilio Rodríguez-Macayo

Universidad Autónoma de Chile

Teresa Núñez Núñez

Universidad Autónoma de Chile

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue relacionar las habilidades sociales HS con el puntaje de ingreso a una universidad chilena en estudiantes de una Facultad de Educación y comparar los niveles de HS según el puntaje de ingreso. Se efectuó un estudio descriptivo (correlacional y comparativo). Se encuestó a 188 estudiantes (68 hombres y 143 mujeres) de siete carreras de la Facultad de Educación (Pedagogía Historia, Párvulos, Inglés, Educación Diferencial, Lenguaje, Educación Física y Educación Básica). El rango de edad oscila desde los 17 hasta los 25 años. Las HS se midió por medio de una escala compuesta por 6 dimensiones y 50 preguntas. El puntaje de ingreso se obtuvo del de la Prueba de Admisión Universitaria 2022. Las relaciones entre las HS con el puntaje obtenido al ingresar a la universidad en estudiantes de ciencias de la educación fueron positivas en ambos sexos (hombres $r=0.29$, $p= 0.001$, y en mujeres $r= 0.14$, $p= 0.001$). En ambos sexos, la d de Cohen y el tamaño del efecto fueron medianos cuando se comparó entre bajo con medio y alto nivel de HS [d Cohen (~ 0.27 a 0.57 , y tamaño efecto $\sim 0,28$ a 0.14)], sin embargo, cuando se comparó entre medio y elevado nivel de HS la d de Cohen y el tamaño del efecto fueron pequeños. Este estudio demostró relación positiva entre las HS con el puntaje alcanzado al ingresar a la universidad en estudiantes de una facultad de ciencias de la educación. Se sugiere que los estudiantes con bajos puntajes de ingreso deben mejorar los niveles de HS.

Palabras clave: Habilidades sociales, universitarios, educación, puntaje de ingreso

INTRODUCCIÓN.

La Ley 20.903/2016 del Ministerio de Educación de Chile crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual viene a ser uno de los hitos fundamentales de la Reforma de Educación que ve la luz con el desafío de garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos y todas las personas a lo largo de la vida. Estamos frente a una política que declara caracterizarse por su carácter integral abarcando desde que un(a) joven ingresa a estudios de pedagogía hasta el desarrollo como profesional docente.

Junto con ello, busca mejorar las condiciones laborales de los profesores y profesoras, valorar el trabajo en establecimientos vulnerables entre otros aspectos. Pero sin duda, uno de los aspectos más significativos hace relación con establecer los requisitos para ingresar a estudiar pedagogía, la obligatoriedad de los procesos de acreditación y las condiciones que se instalan para una formación inicial de calidad para los futuros profesores y profesoras en Chile. En este sentido, la Ley mandata la implementación de dos evaluaciones de carácter censal a todos los y las estudiantes de pedagogía, una diagnóstica al inicio de la carrera a cargo de cada universidad con plena autonomía para su composición y otra un año previo a finalizar dependiente del Ministerio de Educación de Chile.

Según Ruffinelli (2016) esta medida reconoce la responsabilidad de las instituciones formadoras sobre los resultados de sus estudiantes, y obliga a implementar remediales cuando no se cumple lo esperado. Sin embargo, aparece como un avance perfectible. En una primera revisión se puede observar que existen puntos de encuentro en cuanto a la composición de dominios a evaluar.

Al respecto, Giaconi et al (2019) lograron evidenciar que los dominios evaluados por cinco instituciones de educación superior reconocidas en Chile están relacionados con competencias de Lenguaje, competencias de matemáticas y aspectos no disciplinares orientados a caracterizar la estudiante respecto de su aprendizaje y creencias docentes.

Los mismos autores destacan que los dominios evaluados, en su mayoría no son específicos para estudiantes de pedagogía y sugieren considerar las competencias específicas que tienen que desarrollar los docentes que están relacionadas con el quehacer en el aula. Dentro de estas competencias deben estar aquellas relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales, pero sin embargo no forman parte de estos procesos de diagnóstico y caracterización. Los actuales estándares pedagógicos para la profesión docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Educativa, 2021), están diseñados desde la base que enfrentamos una sociedad compleja y continuo cambio que demanda sistemas educativos capaces de desarrollar habilidades y competencias en los sujetos para que sean capaces de participar de las oportunidades que surgen de este contexto y anticipar sus riesgos.

Ante esto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2019), determina que para que los y las jóvenes sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento requieren adquirir habilidades y competencias clave denominadas “del siglo XXI”. Al respecto, Binkley et al. (2012), señalan que existen diferentes formas de categorizar y agrupar estas habilidades. Una de ellas, sugiere que su desarrollo decanta en cognición profunda: nuevas formas de pensar; y en la capacidad para interactuar con otros (habilidades sociales), bajo nuevas formas de trabajo, producción y convivencia en la era digital.

En sintonía con lo presentado, pareciera que existe una necesidad creciente para medir las habilidades sociales en jóvenes universitarios, puesto que el uso y aplicación de estas escalas pueden traer beneficios en diversos entornos, como el laboral, educativo, clínico y psicológico (Rodríguez et al, 2021, 2022). Además, se puede medir a partir de una amplia variedad de métodos como, por ejemplo, observación, auto-informes, cuestionarios, escalas o entrevistas, sin embargo, hasta donde se sabe no existe un consenso sobre cómo medir la competencia social (Leganés et al. 2016).

Las habilidades sociales, por lo general, se definen como comportamientos aprendidos y socialmente admisibles que permiten al individuo interactuar afectivamente con otros y

evitar comportamientos no aceptables que resulten de interacciones socialmente negativas y se caracterizan por ayudar a la personas a ser mejores constructores de relaciones humanas en la sociedad en general (Olaz, 2013, Gökel & Dagli, 2017, Rodríguez et al. 2018, 2019, 2021,2021b,2022). Al respecto, Caballo (2007) define las habilidades sociales como:

El conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de modo adecuado a la situación inmediata, respetando esa conducta en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza probabilidades de futuros problemas (p. 40).

De igual manera, León (2009), comprenden las habilidades sociales como conductas a través de las cuales expresamos ideas, sentimientos, opiniones, afectos, mantenemos o mejoramos nuestra relación con los demás, y resolvemos y fortalecemos una situación social. Su desarrollo es esencial y sirve para el funcionamiento futuro de la sociedad y para reducir el riesgo de problemas emocionales y de comportamiento (Junge et al, 2020). De hecho, este proceso comienza en la niñez y continúa en la adolescencia, (Rodríguez et al. 2021) durante la cual, se desarrollan herramientas comunicativas y relacionales con el objetivo de establecer relaciones sociales positivas, que son fuentes de autosatisfacción y bienestar personal (Kinnaman et al, 2012).

Las HS son esenciales para el desarrollo y mantenimiento de relaciones exitosas entre compañeros, padres, maestros, empleadores y nuevos conocidos (Ng et al, 2018). A menudo, se sugiere que las HS deben entrenarse para mejorar las relaciones personales y sociales, lo que permitirá incrementar los niveles de HS (Monjas, 2004), e incluso, varios estudios han destacado que existe evidencias que las HS son predictores indirectos que pueden predecir ampliamente el éxito académico futuro (Durlak et al, 2010, Vieira et al 2018).

Al respecto de lo anterior, recientemente las habilidades sociales se han asociado en la Educación Superior (ES) como una disciplina de estudio, para generar un escenario de interacción social controlado, en la que se pueda sentar las bases de un repertorio de competencias sociales adecuadas a las necesidades profesionales (Rosa et al. 2014). En ese contexto, la evaluación de las habilidades sociales es un requisito necesario para desarrollar y evaluar la efectividad de las intervenciones cognitivas y conductuales (Eslami et al, 2014), e incluso permiten identificar el crecimiento personal, la autoestima y el respeto a los derechos humanos socialmente establecidos desde la escuela hasta la universidad (Leganés, Pérez, 2016).

El desarrollo de las habilidades sociales de estudiantes universitarios es un problema general, de alta preocupación de los docentes y de la investigación académica, que se genera en las Instituciones de Educación Superior (IES) (Rodríguez et al., 2021), tanto a nivel nacional como internacional y que se encuentra a la vez altamente evidenciado y se ha descrito ampliamente de aquello en el ámbito de la psicología y de la educación, (Miranda et al, 2014).

De hecho, al parecer el compromiso académico de los estudiantes ha demostrado ser un factor fundamental para promover el aprendizaje, el rendimiento académico, el interés, el disfrute y el bienestar psicológico en los estudiantes (Medrano et al, 2005), por lo que el puntaje que se obtiene al ingresar a la universidad podría ser un factor determinante a la hora de analizar las HS entre los jóvenes universitarios.

En esencia, la literatura ha reportado que las HS se han relacionado con diversas habilidades académicas, como los hábitos de estudio, el comportamiento en el aula y las interacciones con los compañeros (DeVries et al, 2018, Gerbino et al, 2018), por lo que es posible que el puntaje con el cual ingresan los estudiantes a una institución de educación superior podría estar relacionada con las HS en jóvenes que estudian carreras pedagógicas a nivel universitario.

Por lo tanto, este estudio se propuso como objetivo relacionar las habilidades sociales HS con el puntaje de ingreso a una universidad chilena en estudiantes de una Facultad de Educación y además, adicionalmente se pretende comparar los niveles de HS según el puntaje de ingreso entre los jóvenes. Esperamos comprobar relaciones positivas entre las HS con el puntaje de ingreso a la universidad, e incluso, es posible que los jóvenes con elevado y moderado puntaje de ingreso a la universidad podrían evidenciar mayores niveles de HS que sus contrapartes con bajos puntajes de ingreso.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio y muestra

Se efectuó un estudio descriptivo (correlacional y comparativo). Se seleccionó por conveniencia (no-probabilístico) a 188 estudiantes (68 hombres y 143 mujeres), futuros profesores y profesoras, que ingresaron a estudiar un programa de pedagogía de una Facultad de Educación en una Universidad de la Región del Maule de Chile. El rango de edad oscila desde los 17 hasta los 25 años.

Todos los y las estudiantes fueron contactados vía correo electrónico para firmar el consentimiento informado. Los programas de pedagogía que se incluyeron en el estudio fueron: Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y Pedagogía en Educación Física. Los y las estudiantes que hicieron ingreso bajo la modalidad de admisión especial fueron excluidos y no completaron la escala.

El estudio se efectuó de acuerdo a la Declaración de Helsinki para seres Humanos y de acuerdo con el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Chile.

Técnicas y procedimientos

El proceso de recolección de datos se efectuó entre abril y junio del 2022 en las instalaciones de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile, en su Sede de Talca (Chile) y en horario de estudios (8:00 hasta las 13:00 horas de lunes a viernes).

Para evaluar la variable HS se utilizó la técnica de la encuesta. El instrumento utilizado fue la escala de HS de Goldstein et al (1983), validada para estudiantes de ciencias de la educación en Chile (Rodríguez-Macayo et al, 2021). Esta escala está compuesta por 6 dimensiones y 50 preguntas. Se aplicó presencialmente mediante lápiz y papel, demorando entre 20 a 30 minutos para ser respondida.

El puntaje de ingreso de los y las estudiantes, se obtuvo de las fichas de matrícula de los estudiantes, donde se especifica el puntaje obtenido al momento de ingresar a la Universidad. Esta evaluación estandarizada se conoce en Chile como Prueba de Admisión Universitaria, la cual durante el periodo 2022 se encontraba en un proceso de ajustes. Para

generar las categorías del puntaje de ingreso en alto, medio y bajo, se calcularon terciles cuyos rangos son: alto >550 puntos, medio 515 – 550 puntos y bajo <515.

Para contrastar la normalidad de los datos se verificó mediante la prueba de Shapiro-Wilk. Se calculó la estadística descriptiva: Promedio, desviación estándar, rango, frecuencias y porcentajes. Las diferencias entre las tres categorías se verificaron por medio de la *d* de cohen y el tamaño del efecto según Cohen (1998). Por ejemplo, los valores propuestos son: 0,20 pequeño, 0,50 moderado efecto y 0,80 efecto grande). Las diferencias significativas fueron consideradas $p < 0.05$. Todos los cálculos se efectuaron el programa SPSS 18.0

RESULTADOS

Las variables demográficas que describen la muestra estudiada se observan en la Tabla 1. Se puede apreciar que el 32,2% (68) fueron hombres y el 67,8 (143) mujeres. Se observa también siete carreras de pedagogía y el rango de edad osciló desde los 17 hasta los 25 años.

Tabla 1. Características de la muestra estudiada

Variables	n	%
Edades		
17-19	113	53,6
20-22	56	26,5
23-25	19	9.0
Sexo		
Masculino	68	32,2
Femenino	143	67,8
Carreras		
Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales	30	14,2
Pedagogía en Educación Parvularia	52	24,6
Pedagogía en Inglés	30	14,2
Pedagogía em Educación Diferencial	21	10.0
Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación	25	11,8
Pedagogía en Educación Física	31	14,7
Pedagogía en Educación Básica	22	10,4

Elaboración Propia.

Por otra parte, en la Tabla 2 se describe las comparaciones de las HS según categorías de ingreso a la universidad. En hombres y en mujeres el tamaño del efecto fue mediano [*d* Cohen (~ 0.27 a 0.57) y tamaño efecto (~ 0,28 a 0.14)], cuando se comparó entre bajo con medio y alto nivel de HS, sin embargo, cuando se comparó entre medio y elevado nivel de HS en ambos sexos el tamaño del efecto fue muy bajo [*d* Cohen (~ 0.12 a -0.081) y tamaño efecto (~ -0,06 a -0.04)].

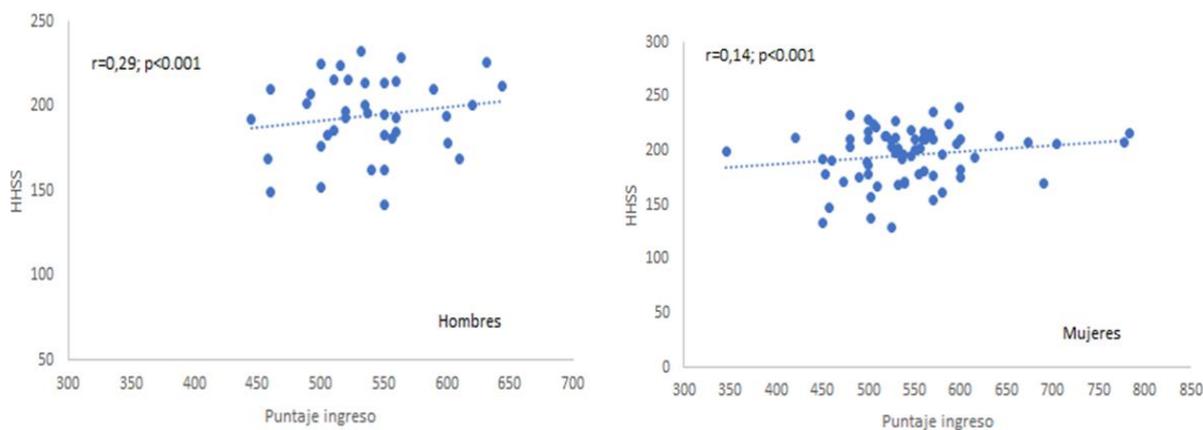
Tabla 2. Comparación de las HS según categorías de puntaje de ingreso en estudiantes de la Facultad de Educación.

Indicadores	Bajo		Medio		Alto		d Cohen y (Tamaño efecto)					
	X	DE	n	X	DE	n	X	DE	n	Bajo con Medio	Bajo con Elevado	Moderado con Elevado
Hombres	188,9	24,4	12,0	202,1	20,3	9,0	199,5	23,3	17,0	0,57 (0,28)	0,44 (0,21)	0,12 (0,06)
Mujeres	189,1	25,7	22,0	196,2	22,8	22,0	198,1	22,2	24,0	0,27 (0,14)	0,04 (0,18)	0,08 (0,04)
Ambos sexos	190,4	26,9	41,0	197,7	22,2	31,0	198,0	22,7	34,0	0,30 (0,15)	0,31 (0,15)	0,01 (0,01)

Leyenda: X: Promedio, DE: desviación estándar.

Las relaciones entre las HS con el puntaje obtenido al ingresar a la universidad en estudiantes de ciencias de la educación se observan en la Figura 1. Hubo asociación significativa en ambos sexos. Por ejemplo, en hombres ($r=0.29$, $p= 0.001$) y en mujeres ($r= 0.14$, $p= 0.001$).

Figura 1. Relación entre los valores totales de HS con el puntaje obtenido en el ingreso a la universidad en estudiantes de la Facultad de Educación



CONSIDERACIONES FINALES.

A través de los resultados alcanzados en este estudio, se verificó relación positiva entre las HS con el puntaje de ingreso a la universidad. También verificamos que los estudiantes que obtuvieron puntajes moderados y elevados de ingreso a la universidad presentaron mejores niveles de HS en comparación con sus contrapartes que alcanzaron bajos puntajes de ingreso.

Estos resultados demuestran la importancia de presentar adecuados y elevados niveles de HS entre los jóvenes que estudian carreras de ciencias de la educación. Pues, varios estudios han descrito que las HS juegan un papel crucial en diferentes etapas de la vida, como en las familias, la guardería, en la escuela, en la universidad, en la vida laboral (Brackett et al, 2011, Poulou, 2014), mejorando incluso sus ingresos económicos a futuro (Deming, 2017).

También hay algunos estudios que han evidenciado que las HS tienen un papel fundamental en el rendimiento académico, evidenciado relación recíproca entre las HS con el rendimiento académico en escolares (Welsh et al, 2001, Malecki et al. 2002) y de educación superior (Nichols, 2002, Igbo, Nwaka, 2013, Tabassum et al, 2020).

De hecho, presentar un mejor puntaje al ingresar o rendimiento académico a la universidad podría ayudar a prepararse académicamente en la vida universitaria, por lo que los conocimientos sociales sirven para recibir ayuda de los demás, para mostrar lo mejor de sus comportamientos aprendidos y sean reflejados en un mejor rendimiento académico (Pym et al, 2014).

También se destaca que las HS, la conciencia social y la autoconfianza son los principales componentes de la competencia social que son necesarios para alcanzar adecuados aprendizajes en la universidad (Snape, Spencer, 2003), aunque hay muchas variables que afectan al rendimiento académico (Huzaifa et al 2021), como lo económico, psicológico, social, cultural, entorno familiar, respectivamente.

En consecuencia, parece claro que las HS en el aula pueden tener un valor positivo, facilitando la relación social con otras personas y facilitando los aprendizajes entre los jóvenes (Tabassum et al, 2020), e incluso, se destaca que la competencia social y el rendimiento académico se influyen mutuamente a lo largo del tiempo (Welsh, et al, 2001), aunque para ellos, es necesario realzar estudios longitudinales y/o experimentales, los que podrían ayudar a inferir relaciones causales.

En consecuencia, el rendimiento académico adquirido en el ámbito escolar o universitario, representa una medida de las habilidades del estudiante, que expresa lo que ha aprendido a lo largo del proceso de formación (Willcox, 2011), por lo que adecuados niveles de rendimiento académico, se convierte en la meta final de la competencia social, que a menudo se toma como el destino deseado dentro de los límites de las leyes sociales, lo cual permite superar los obstáculos y alcanzar un alto nivel de HS (Tenaw, 2013).

Este estudio presenta algunas limitaciones que tienen que ver con el diseño del estudio (trasversal) y la selección de la muestra no probabilística, pues, estos resultados no se pueden generalizar a otras realidades, por lo que futuros estudios deben desarrollar estudios longitudinales, con lo cual es posible verificar las relaciones de causalidad y ampliar el tamaño de la muestra por medio de la selección probabilística. También destacamos, algunas potencialices, pues es uno de los primeros estudios que se han efectuado en Chile, relacionando el puntaje del ingreso a la universidad con las habilidades sociales. Además, estos resultados pueden servir de línea de base para futuras comparaciones con otros estudios y carreras profesionales, así como las instituciones de educación superior deben analizar estos hallazgos para para centrar su atención en aquellos jóvenes que presentan HS descendidas.

En conclusión, este estudio demostró relación positiva entre las HS con el puntaje alcanzado al ingresar a la universidad en estudiantes de una facultad de ciencias de la educación. Estos resultados sugieren que los jóvenes que ingresaron con bajos puntajes

deben mejorar los niveles de HS, pues durante su formación académica podrían presentar menos oportunidades de mejorar su rendimiento académico durante la etapa universitaria y en el ejercicio profesional.

REFERENCIAS

- Binkley, et al. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* pp 17-66.
- Brackett MA, Rivers SE, & Salovey P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (1) (2011), pp. 88-103. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Caballo, V. (2007) *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo Veintiuno Editores.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Deming, DJ. (2017) The growing importance of social skills in the labor market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132 (4), pp. 1593-1640, <https://doi.org/10.3386/w21473>
- DeVries, J. M., Rathmann, K., & Gebhardt, M. (2018). How does social behavior relate to both grades and achievement scores?. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 857. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00857>
- Durlak, J., Weissberg, R. & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *Am. J. Commun. Psychol.* 45, 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Eslami, A., Amidi, M., Mostafavi, F., Abbasi, M. & Noroozi E. (2014). Farsi version of social skills rating system-secondary student form: cultural adaptation, reliability and construct validity. *Iran J Psychiatry Behav Sci.* 8(2):97-104.
- Gerbino, M., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C. & Caprara G. (2018). Adolescents' prosocial behavior predicts good grades beyond intelligence and personality traits. *J. Pers.* 86, 247–260. <https://doi.org/10.1111/jopy.12309>
- Giaconi, V., Varas, M. L., Ravest, J., Martin, A., Gómez, G., Quepil, J. P., & Díaz, K. (2019). *Fortaleciendo la Formación Inicial Docente: experiencia universitaria en la implementación de la Evaluación Diagnóstica Inicial para Pedagogías*. Informe FONIDE 170009. Ministerio de Educación de Chile.
- Gökel, O, & Dağlı G. (2017). Effects of Social Skill Training Program on Social Skills of Young People. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7365-7373. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79615>
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, & Klein, P. (1983). Structured Learning: A Psychoeducational Approach for Teaching Social Competencies. *Behavioral Disorders*, 8, 161-170. <https://doi.org/10.1177/019874298300800307>

- Goldstein A., Sprafkin R., Gershaw J. & Klein P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Editorial Martínez Roca
- Huzaifa R. & Muhammad D. (2021). Relationship between Social Skills and Academic Achievement of Elementary Students in Low Income Urban Areas of Islamabad. *International Research Journal of Education and Innovation*, 2(2), 393–404. <http://www.irjei.com/index.php/irjei/article/view/91>
- Igbo, J. N., & Nwaka, R. N. (2013). Gender , Popularity , Social Competence and Academic Achievement of In-School Adolescents in Nigeria. *Developing Country Studies*, 3(9), 91–98. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/DCS/article/viewFile/7607/7701>
- Junge C., Valkenburg, P., Deković M. & Branje, S. (2020). The building blocks of social competence: contributions of the consortium of individual development. *Developmental Cognitive Neuroscience*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929320301110>
- Kinnaman J. & Bellack A. (2012). *Social Skills*. En O’Donohue W. & Fisher J., editors. *Cognitive Behavior Therapy: Core Principles for Practice*. Wiley; Hoboken
- Leganés, E., & Pérez, S. (2016). Social Competence in Higher Education Questionnaire (CCSES): Revision and Psychometric Analysis. *Frontiers in psychology*, 7, 1484. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01484>
- León B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista Estudios de Juventud*. (84). 66– 83. <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ84-06.pdf>
- Ng, C., Bartlett, B., & Elliott, S.. (2018). “*Opportunity to Connect*”: *Social Skills as Engagement Agents*. En C. Ng, B. Bartlett, & S. N. Elliott (Eds.), *Empowering Engagement: Creating Learning Opportunities for Students from Challenging Backgrounds* (pp. 67-89). https://doi.org/10.1007/978-3-319-94652-8_4
- Malecki, C. K., & Elliott, S. N. (2002). Children’s social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17, 1-23. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Medrano L, Moretti L, y Ortiz A. Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, vol. 2, núm. 40, 2015, pp. 114-124. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459669141008/459669141008.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2016). Ley N° 20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. (2016, 1 de abril). <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343&idParte=>
- Miranda, E., Riquelme, E., Cifuentes, H., y Riquelme, P. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 73–82. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70010-X](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70010-X)
- Monjas, M. (2004). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. CEPE.

- Nichols, T. (2002). *Adolescent social competence: An examination of social skills, social performance, and social adjustment with urban minority youth (Ph. D Dissertation)*. Columbia University.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Future of education and skills 2030 concept note*. http://www.oecd.org/education/2030project/teachingandlearning/learning/studentagency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- Olaz, F. O. (2012). *Escala de autoeficacia social para universitarios (EAS-U)*. Estudios Psicométricos y Bases Conceptuales.
- Pym, J., Goodman, S., & Patsika, N. (2014). Does belonging matter? Exploring the role of social connectedness as a critical factor in students. *Reading and Writing Quarterly*, 1(2), 1–3. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Poulou M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher–student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40 (6) pp. 986-1004, <https://doi.org/10.1002/berj.3131>
- Rodriguez, E., Vidal, R., Gómez, R., Lee, C. & Cossio, M. (2022). Validity and reliability of a social skills scale among Chilean health sciences students: A cross-sectional study. *European Journal of Translational Myology*, 32(1), <https://doi.org/10.4081/ejtm.2022.10375>
- Rodríguez, E., Vidal, R., Gómez, R. & Cossio, M. (2021). Social Skills of Students from Educational Sciences: Validity, Reliability, and Percentiles for Evaluation. *International Journal of Higher Education*, 10(3), p.259- 267. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n3p259>
- Rodriguez, E., Vidal, R. y Cossio, M. (2021b) *Habilidades sociales en estudiantes que ingresan a la universidad* en López, J. (compilador) (2021). *X Convención Científica de la Universidad de Matanzas. XI Taller Extensión Universitaria, Trabajo Comunitario, Equidad de Género*. 1202-1216. <http://www.umcc.cu/wpcontent/uploads/2021/09/tallerextension-CIUM.pdf>
- Rodriguez, E., Vidal, R. y Cossio, M. (2019) Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes que ingresan a la universidad. *Revista Papeles de Trabajo*. (37). 112-128. <http://hdl.handle.net/2133/15868>
- 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>
- Snape, D., & Spencer, L. (2003).. *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, The Foundations of Qualitative Research. <https://doi.org/10.4135/9781452230108>
- Tabassum R, Akhter N, Iqbal Z. Relationship between Social Competence and Academic Performance of University Students. *Journal of Educational Research, Dept. of Education, IUB, Pakistan*, 23 (1), <https://doi.org/111-130,2020>

- Tenaw, Y. (2013). Relationship between Self-Efficacy, Academic Achievement and Gender in Analytical Chemistry at Debre Markos College of Teacher Education. *African Journal of Chemical Education*, 3, 3-28. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1011179>
- Vieira, N., Barbosa, B. & Correia, M. (2018). Influence of Social Skills and Stressors on Academic Achievement in the Sixth-Grade. *Paidéia* 28, e2819. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2819>
- Welsh M, Parke R. (2001). Linkage between childrens social and academic competence, *Journal of School Psychology*, Vol 39, No. 6, pp <https://doi.org/463-481,2001>
- Willcox, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico. Un estudio descriptivo en estudiantes de Psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana De Educación*, 55(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie5512909>

ESTUDIO BIOGRÁFICO NARRATIVO SOBRE LAS CREENCIAS DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA Y LA CONSTRUCCIÓN DE SU IDENTIDAD DOCENTE

Claudio Sanhueza Mansilla

Universidad Andrés Bello
ORCID: 0000-0003-1793-8954

Ingrid Estay Rojas

Universidad Diego Portales

Valentina Herrera González

Universidad Diego Portales

RESUMEN

Diversas investigaciones han profundizado en la relación entre las representaciones y epistemologías personales que tienen los docentes con su desempeño y desarrollo profesional, así como el débil impacto que tiene la formación inicial en su sofisticación o transformación duradera. En este escenario, el presente estudio es una investigación cualitativa cuyo objetivo es conocer las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen estudiantes de primer año de pedagogía. La técnica de recolección de datos se basó en narraciones autobiográficas y entrevistas a estudiantes de las carreras de Pedagogía Básica, en Inglés y Educación Parvularia de una Universidad privada de Santiago de Chile. Posteriormente se realizó un análisis, a partir de un enfoque biográfico-narrativo, de sus trayectorias pre-formativas, develando el desarrollo situado de creencias existentes ya en el primer año de ingreso a los programas de formación pedagógica. Los resultados muestran una influencia directa de la trayectoria escolar sobre la formación de creencias y la configuración de su identidad docente. A partir de ello se propone fortalecer la narración y análisis de estas experiencias previas como una estrategia de conocimiento y modificación de creencias en la formación inicial.

Palabras clave: Creencias pedagógicas, Identidad docente, Formación Inicial, Narración autobiográfica

INTRODUCCIÓN

Uno de los ámbitos de investigación educativa que más se han desarrollado en las últimas décadas es el de las creencias y representaciones que tienen docentes sobre el conocimiento y los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gómez-Nocetti, 2017; Guerra, 2008; Hannula, 2012; Pajares, 1992; Pozo et al., 2006; Vargas et al., 2021). La relevancia de estas creencias es que son el fundamento principal de las decisiones que se toman durante la vida (Dweck, 1999) y, en consecuencia, enmarcan, significan y orientan sus actuaciones docentes (Alarcón et al., 2014). Es tanto su impacto que se ha observado que estas creencias se mantienen durante la formación inicial y se prolongan en la práctica pedagógica (Pajares, 1992; Tagle et al., 2014).

Las creencias se definen como “las formas personales en que un profesor entiende a los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, la sala de clases, el rol del profesor en el aula,

los objetivos pedagógicos” (Borg, 2003, p. 100). A partir de estas creencias los docentes diseñan actividades de aprendizaje y evalúan las acciones e interacciones de estudiantes, mientras que estos, a partir de sus propias creencias pedagógicas, evalúan y critican las acciones del docente y las actividades que propone.

La práctica pedagógica comprende la integración de los sistemas explícitos e implícitos de representación (Roa, 2014), por lo que la formación inicial docente debe considerar este pensamiento y percepción que no siempre es visible o expresable. La literatura es clara al señalar que los saberes pedagógicos, disciplinares y didácticos están cruzados por los sistemas valóricos y horizontes de expectativas de futuros docentes, y en ellos juegan un rol central sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje (Chan & Elliot, 2004; Cochran-Smith, 2002; LaBoskey, 2004).

Estas representaciones implícitas se desarrollan en una dimensión concreta, se adaptan a situaciones específicas (Castorina et al., 2005) y están mediadas por modelos mentales que responden a contextos situacionales específicos. Con ello se formulan principios estables y rígidos que estructuran estas teorías (Roa, 2014). Por lo tanto, las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje son difíciles de modificar, ya que forman redes complejas que permanecen en la memoria de largo plazo (Díaz & Solar, 2009), aventurándose que mientras más antiguas son menos susceptibles al cambio (Tagle et al., 2014), lo que es reafirmado por Gómez-Nocetti (2017) al concluir que “las creencias se forman tempranamente y, mientras más pronto se incorporan a la estructura, más difícil es alterarlas” (p. 3).

La formación inicial se ha mostrado poco efectiva a la hora de influir en estas creencias (Alarcón et al., 2014; Gómez-Nocetti, 2017; Russell, 2014; Tagle et al., 2014), docentes en ejercicio actúan en sus aulas según lo que vieron o experimentaron cuando eran estudiantes (Bruner, 1996; Lortie, 1975) antes que por lo aprendido en la educación superior. Por ejemplo, algunas investigaciones observan que estudiantes de pedagogía ingresan mayoritariamente con una visión pedagógica ligada a un enfoque simple y transmisivo, lo que tiene incidencias, posteriormente, en la reproducción de un paradigma tradicionalista de enseñanza (Díaz & Solar, 2011; Malderez & Wedell, 2007; Martínez et al., 2017; Pajares, 1992). En un estudio sobre las creencias de estudiantes de pedagogía en inglés se observa que esto tendría consecuencias, incluso, en los resultados de aprendizaje de sus futuros estudiantes (Tagle et al., 2014).

Asimismo, en un estudio sobre una muestra de 1.634 docentes que postulan a un programa de acreditación de excelencia, se observó una asociación significativa y directa entre los niveles de sofisticación de sus creencias y la calidad en sus prácticas pedagógicas (Guerra & Sebastián, 2015). Esto también tendría implicancias en la proyección de su futuro desarrollo profesional: docentes que presentan creencias más rígidas tienden a considerar su profesión de manera más limitada y con menor apertura a la búsqueda de apoyos y mejoramiento (De Vries et al., 2014; Vargas et al., 2021).

Estos antecedentes plantean la necesidad de conocer a quienes ingresan actualmente a los planes de formación docente, cómo ha sido su experiencia escolar, cuáles son sus expectativas, sus teorías educativas, las emociones que experimentan asociadas a la docencia, dimensiones que entregan un conocimiento cualitativamente diferente a la de sus puntajes en pruebas de admisión estandarizadas o sus registros académicos.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es indagar, a través de un enfoque biográfico-narrativo, en las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje que tienen

estudiantes de pedagogía al comenzar su formación inicial, identificarlas, caracterizarlas y contrastarlas con eventos o acontecimientos de su trayectoria educativa pre formativa.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es de tipo cualitativa y tiene un diseño exploratorio y descriptivo (Hernández et al., 2014). Dada la relevancia del componente experiencial en el origen de las creencias de los docentes, el enfoque adoptado es el biográfico-narrativo. El estudio biográfico se entiende como una “construcción direccionada, analítica y sistemática, de la historia de vida de una persona o de un colectivo, usando diversos tipos de documentos, según el caso, en el marco de un propósito específico de construcción de conocimiento” (Argüello, 2014, p. 294). El enfoque biográfico-narrativo propuesto releva la experiencia personal como fuente de conocimiento a partir de una construcción y forma de expresión personal (Hernández et al., 2016; Kelchtermans, 2014).

Los participantes son 60 estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación General Básica, Educación Parvularia y Pedagogía en Inglés de una Universidad privada de Santiago de Chile. Para una representación equilibrada se analizaron 20 narraciones de cada carrera y se seleccionaron 2 estudiantes de cada una para una entrevista. El criterio de selección fue quienes demostraron en sus narraciones una alta “competencia narrativa”, en términos de Gudmundsdottir (1996, referido por Bolívar, 2001, p. 148), ya que “un buen narrador facilita la entrevista, y relata mejor la historia” (Bolívar, 2001, p. 148), enriqueciendo el terreno de análisis y reduciendo la arbitrariedad o sobreinterpretación del investigador.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de este análisis, ejemplificando con extractos de las narraciones y entrevistas. En estas citas se podrá identificar la carrera a la que pertenecen y si provienen de narraciones autobiográficas o entrevistas. Por ejemplo: en el código “NB03”, “N” significa que corresponde a una narración, “B” a la carrera de Pedagogía Básica y “03” es la codificación del participante; por otro lado, cuando se señala “EnP02” el encabezado “En” se refiere a que es fragmento de una entrevista, “P” identifica la carrera de Educación Parvularia y “02” al sujeto entrevistado.

1.1 Biografía Educativa

Esta área temática corresponde al relato de acontecimientos relevantes en la etapa pre-formativa, preferentemente escolar básica y media, en que los estudiantes asignan diferentes valores. En ella podemos distinguir conceptos derivados de las diferentes experiencias vividas tanto a nivel institucional como en sus relaciones con docentes.

1.1.1 Incidentes críticos

Algunas narraciones de estudiantes van más allá del recuerdo descriptivo, se revelan como acontecimientos que marcan un antes y un después en su biografía educativa, lo que influye en sus representaciones y tienen un impacto que es significado en retrospectiva. Estos eventos los podemos identificar como incidentes críticos y

generalmente son descritos de manera negativa. Por ejemplo: “Mi experiencia fue opacada por bullying debido a mi orientación sexual, también tuve mi primer diagnóstico de depresión que aún sigo tratando, y lo más relevante fue la muerte de mi papá en mi último año escolar, entonces faltaba a clases y no pude dar todo el potencial” (NI06).

También se encuentran incidentes relacionados con situaciones de aula o acciones directas de docentes: “Artes para mí fue una pesadilla, la clase consistía en presentar proyectos y que la docente a cargo nos atacara personalmente todos los días con la excusa de que ella “formaba hombres y no niñas” (NI18); “Comenzó a sermonearme, diciendo que alguien como yo jamás podría estudiar pedagogía, porque era mucho trabajo y mucho sacrificio, que yo no era buena para nada” (NB13).

Hay muchos casos en que estos incidentes van más allá de lo académico, afectando el comportamiento y autoestima personal: “Yo tenía 6 años, vomité la comida y la tía pensó que era un berrinche y me hizo seguir comiendo, después en segundo o tercero básico yo era bastante gordita para mi edad y los mismos profesores me hacían notar que yo era más gordita que los otros” (EnB01); “Pasé por bullying y cyberbullying, volví con una psicóloga y desde la perspectiva de una adolescente atentó contra mi autoestima y creó muchísimas más inseguridades, me generó ansiedad y un trastorno alimenticio” (NB08).

1.1.2 Conexión entre la experiencia educativa previa y creencias actuales

Esta categoría revela un nivel de mayor complejidad en el relato, ya que en ella se articulan de forma explícita algunas de estas experiencias con el desarrollo de creencias o toma de decisiones, es decir, funcionan como puentes entre lo vivido y su configuración identitaria como futuros docentes. En ella podemos encontrar conexiones que se manifiestan de manera positiva: “Además de profesoras tenían preocupación por lo que te pasaba, aparte de enseñar ellas tenían mucha preocupación, entonces después yo quise estudiar lo mismo que ellas” (EnB01).

Uno de los aspectos relevantes de esta categoría es que estos relatos son el sustrato de las creencias pedagógicas de los estudiantes, no solo hay una confluencia narrativa explícita entre pasado y futuro, entre experiencia y expectativas, sino que también se visualizan rasgos de una identidad docente propia, ya sea por emulación: “Decidí dar el salto de fe y estudiar algo que pueda impactar en la vida de las personas como lo hizo mi profesora de Inglés en mis peores momentos” (NI06), o por oposición: “No he tenido ejemplos buenos de docentes a lo largo de mi vida, por lo que si llego a ser profesora me gustaría ser un impulso para mis alumnos. Muchos están muy perdidos en su vida y me gustaría ser como un espacio de esperanza en su día” (NI19). Es aquí donde el relato de la experiencia vivida devela la formación de un sistema de creencias latente.

1.2 Creencias Pedagógicas

Esta área concentra las afirmaciones y representaciones que manifiestan los estudiantes de primer año de pedagogía sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje y los roles del educador, del aprendiz y de sí mismos como docentes en formación. Se puede afirmar que estas creencias dan forma a un marco conceptual personal que se ha ido consolidando a través de la propia experiencia escolar.

1.2.1 Sobre la enseñanza

En las creencias sobre la enseñanza se encuentran afirmaciones sobre cómo debería ser una clase y/o el rol docente, tanto a nivel académico como en la relación con el estudiantado. Como señala un entrevistado: “La vocación es importante, pero no es lo principal, creo que el conocimiento pedagógico está dentro de las prioridades y que te importen tus alumnos, ver lo que les estás enseñando y que te preocupes de lo que les pasa” (EnB02).

La interacción es un aspecto relevante en ello: “Yo creo que algo que no podría faltar en los profes es el escuchar a sus alumnos, (...) el darse cuenta de que tu forma, tu método no está funcionando también buscar un nuevo estilo, que cuestionen lo que están haciendo” (EnI01).

En estas creencias se definen también los objetivos de la enseñanza: “Es ayudar a los niños en sus aprendizajes, tratarlos bien y hacerlos reír, porque es lo que se merecen, y sobre todo influir de alguna manera positiva en ellos como personas” (NP07).

Algunos proponen expectativas desde la recepción de los estudiantes: “Que mis alumn@s estén prestando atención no por obligación, sino porque la clase está entretenida, hacer actividades para que hablen entre ellos, o conmigo que creo que es muy efectiva para soltarse en el idioma” (NI10).

Otras se basan en los logros de aprendizaje de sus estudiantes: “La idea es ir haciendo trabajos cada dos semanas pero que sean para realizar en la misma clase y en caso de que les vaya mal, tengan la tranquilidad de que pueden mejorar en un corto lapso de tiempo” (NI05).

También hay referencias al tipo de actividades: “Que la clase tenga juegos en equipo es algo muy importante, así se puede crear un ambiente más entretenido y educativo ya que no solo se trataría de un juego, sino que los niños aprenderían a compartir o ayudar al otro” (NP08). En este caso no se trata solo de la actividad en sí misma, sino con un objetivo valórico subyacente y claro.

1.2.2 Sobre el aprendizaje

En las creencias sobre el aprendizaje se encuentran tanto afirmaciones de cómo se aprende como de los roles y características del aprendiz. Por ejemplo: “No todos los niños son iguales y no todos aprenden de una misma forma o se comportan igual, pero eso no quiere decir que sean menos capaces” (NP06)

Hay ejemplos que reúnen la imagen de la infancia con el rol docente específico:

Dada mi experiencia en temas de identidad de género, me gustaría dejar bien en claro que no tiene nada de malo cuestionarse en la infancia, puesto que a esa edad es cuando los niños se están conociendo y entendiendo cada vez un poco más sobre sí mismos, y si es que llegasen a necesitar ayuda, poder orientarles de la mejor manera (NB06).

En este fragmento se observan las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje como un proceso interrelacionado, y en el siguiente se incorpora incluso la propia visión de una clase ideal:

Los niños no pueden estar sentados tranquilos por mucho rato, tienen mucha creatividad y fácilmente se distraen. Mis clases serían didácticas, a veces sentados

en el suelo, ¡a veces en las mesas! Y quizás hasta en el patio. La idea es que cambien de ambiente, hagan cosas diferentes y no caer en la rutina, siempre estar innovando (NB01).

1.2.3 Sistema educativo

En este ámbito hay una mirada crítica generalizada sobre el sistema educativo, sobre todo como símbolo de segregación e injusticia: “La educación chilena no es justa, hay segregación y es caro tener una buena educación, sino la calidad no es buena, también selectiva y deficiente” (NI07); “Aquellos que mejor calidad educativa reciben en distintos aspectos son aquellos quienes pueden pagar esa educación” (NI11); “La educación en Chile no es justa ni mucho menos igualitaria. En los colegios privados puede que se enseñe lo mismo que en uno subvencionado o municipal, pero los recursos, materiales y motivación de los docentes no son iguales” (NB04); “Actualmente, mientras más se paga en educación, mayor es la enseñanza y calidad que se tendrá” (NP02).

Se manifiesta preocupación también por la salud mental: “Por mi propia experiencia, creo que el tema de la salud mental es algo que se oculta mucho bajo la alfombra y tanto los profesores como los colegios no lo toman en cuenta” (NI11).

Otras críticas no apuntan solo a la estructura sino a los fundamentos valóricos del sistema: “A los niños no se les educa para ser personas con razonamiento propio sino que se les educa para ser mano de obra barata” (NI20).

Otro elemento de crítica que emerge es la desvalorización docente: “El sistema educativo para mí está mal, partiendo porque en nuestro ministerio quien está a la cabeza es un abogado y no un profesor” (NP12); “Se le da una baja importancia a una labor tan importante; donde estás formando personas, les estás entregando las herramientas para desenvolverse y le estás enseñando valores” (NP04).

Pero no se quedan solo en la crítica, también tienen propuestas de cambio o mejoramiento: “Que en biología incluyan educación sexual de verdad (...) otros ramos que incluyan datos sobre finanzas, inversiones, ahorro, para no generar más consumismo” (NI04).

1.3 Identidad Docente o *Self* Profesional en construcción

En esta área temática se encuentran las referencias a aspectos que revelan los contornos de una identidad profesional ya en su primer año de carrera, es decir, cuál es su motivación para ser profesores, cómo se ven a sí mismos como futuros docentes y cuáles son sus expectativas. Se puede afirmar que en esta área se personalizan las creencias vistas anteriormente, aterrizan en un *Self* o Yo profesional concreto (Bolívar, 2006; Kelchtermans y Vandenberghe, 1994).

1.3.1 Motivación laboral

En los relatos se reitera un tipo de motivación que corresponde a experiencias escolares en las que les produce satisfacción participar del aprendizaje de otros: “Una amiga necesitaba apoyo en matemáticas y yo la invitaba a mi casa a estudiar, le enseñaba y cuando yo veía que ella lograba hacer el ejercicio que le costaba muchísimo, se emocionaba mucho, esto me gustaba, el resultado (EnB02); “Me gusta enseñar, y en el colegio mis compañer@s siempre me pedían ayuda para las pruebas o trabajos relacionados con el inglés, enseñarles me gustaba y se me hacía fácil” (NI10); “Entonces

me gustó mucho igual eso de ayudar a compañeros y que te entendieran y que después les fuera bien en la prueba, entonces por ahí fue una motivación” (EnB01).

También está la vocación por ser un agente de cambio: “Decidí ir por la pedagogía en Inglés para combatir la brecha que existe en Chile respecto al idioma” (NI01); “Sentí que debía ser parte del cambio, que quería ser un aporte en toda la demanda que tiene la educación en Chile y en específico un grupo de estudiantes marginados como los con necesidades educativas especiales” (NB01); “Decidí estudiar pedagogía porque quiero causar un impacto, ayudar a un niño que necesita ser ayudado, orientar a padres que necesitan ser orientados” (NP01).

En esta categoría podemos encontrar situaciones que significan una suerte de epifanía o descubrimiento: “Hasta ese entonces yo solo quería estudiar algo con lo que pudiese ayudar a las personas, a las niñas, los niños, y mi pasión por inglés no encajaba en esa idea, hasta que entendí que mis ganas de ayudar y mi encanto por el inglés debían funcionar juntas, y comprendí que quería ser profesora” (NI11).

Otras veces esta epifanía está dada por acontecimientos personales que adquieren un valor social: “Después de un poco más de 2 años en la institución, luego del montón de peleas y reuniones que tuve, logré instaurar el uso de nombre social y no solo en la sede, sino que a nivel nacional. Mi motivación por la pedagogía surgió ahí.” (NB06).

1.3.2 Autoconcepto

Esta categoría es relevante porque se encuentra íntimamente ligada con todas las áreas de este estudio. Muchas veces la imagen que el estudiantado tiene de sí mismo se basa en experiencias con otros: “Según mucha gente tengo una personalidad muy extrovertida en general, pero al mismo tiempo hay momentos en mi vida en que eso como que se me va, desaparece, entonces me pongo muy ansiosa y la voz me tiritita” (EnB02); “Y luego estaba ahí mi nombre, me habían puesto en el estereotipo de “sumisa”, no dije nada ya que me quedé pensando en que a lo mejor tenían razón” (NP13).

En otros casos funciona como fuente de motivación laboral: “Creo que soy una persona que escucha mucho a los otros, me gusta escuchar la opinión de los demás y en general siempre he sido buena enseñando, sobre todo enseñando las cosas que me gustan” (EnI02); “Soy una persona muy de piel y me gustaría que esa calidez llegase a los niños, soy activa, comprensiva, tengo paciencia, creatividad, soy cordial y ordenada” (NP06).

1.3.3 Autoestima

Ligado con el concepto anterior, pero en el cual interviene la valoración de sí mismo. En este caso se encuentran diversos ejemplos ligados a una dimensión emocional: “Yo creo que en general soy insegura respecto a lo que sé o en cuanto puedo a llegar a saber, de hecho ya estoy un poco con ansiedad porque el próximo año ya en esta fecha voy a tener práctica” (EnI01).

Hay casos de baja autoestima relacionados con la experiencia escolar: “Nunca fui buena para los números y estas materias solo me traen malos recuerdos ya que siempre fui a obligada a estudiar matemáticas e igualmente me iba mal” (NI03); “Matemáticas nunca fue mi fuerte, de hecho mis notas más bajas eran ahí, incluso en la enseñanza básica, también creo que estaba ligado a cómo me las enseñaron” (NB05). En este ítem hay casos

en los que la acción de un docente influyó en un cambio positivo: “Nunca fui buena en matemáticas, pero uno de mis profesores sabía cómo llegar a alguien como yo, esto era por el respeto con el que nos trataba y la estructura de sus clases” (NI01).

También hay casos de autoestima que se relacionan de manera más positiva con la experiencia escolar: “Inglés fue otra de mis clases favoritas ya que se me hacía muy fácil y la pasaba bien, sentía que era bueno para algo en ese momento” (NI06); “Las clases de música me encantaban porque sentía que era algo en lo que destacaba, me gustaba mucho aprender a tocar canciones nuevas en guitarra” (NP11).

Tal como el autoconcepto, la autoestima influye en la motivación laboral: “Siempre fui una buena estudiante, también formé parte del centro de alumnos de mi colegio lo cual me hizo darme cuenta de lo mucho que me gustaba hacer actividades dedicadas a los niños más pequeños” (NP13).

1.3.4. Perspectiva futura

Respecto a las expectativas sobre su desarrollo profesional, se encuentra una diversidad en sus planteamientos. Hay algunos que se muestran seguros de que su hábitat es la sala de clases: “Me gustaría desarrollarme en aula porque creo que para cualquier cambio que se quiera hacer primero se debe vivir la realidad” (NP03); “Creo que mi vocación va de la mano en el área del aula, quizás aun me falta mucho por aprender sobre el contexto colegio, pero me gusta, me atrae y me hace sentir dichosa de la carrera que elegí” (NI17); “Para lograr uno de mis objetivos como futura docente, debo trabajar en colegios de diversas realidades” (NI01).

Otros se abren a posibilidades de desarrollo más allá del aula: “Me gustaría poder especializarme en la formación de los docentes ya que el desarrollo, la actuación y el desempeño de los maestros en la práctica es esencial para mejorar el nivel educativo de los estudiantes” (NP02)

La voluntad de influir en la toma de decisiones se manifiesta también en la participación de la gestión de establecimientos o cargos directivos: “Me gustaría tener mi propio jardín en algún momento, pero también trabajar con niños en la sala de clase espero poder combinar ambos en su momento” (NP01); “Tengo una ambición muy grande, primero seré profesor de aulas, luego pasaré a UTP quizás para llegar a ser director, luego me gustaría meterme en políticas públicas para mejorar la educación” (NI13).

También hay quienes plantean un compromiso con una comunidad o territorio o proyecto social: “Me gustaría desempeñarme en establecimientos rurales, vulnerabilidad económica o Junji, debido a que quiero ser un aporte para niños que no tienen padres con muchos recursos” (NP08); “Me gusta la idea de trabajar en el sur, o en alguna zona rural, me agrada la idea de trabajar en un colegio o liceo pequeño, donde todas las interacciones sean más personales” (NB12)

Tal como la motivación laboral, en muchos casos la perspectiva futura se encuentra directamente relacionada con el autoconcepto y la autoestima: “Soy bastante tímido, por lo que siento que no me podré desenvolver como yo quisiera para lograr el objetivo de ser un profesor ideal” (NI05).

CONSIDERACIONES FINALES

Para cumplir el objetivo de esta investigación se ha intentado trazar un arco interpretativo y cronotopográfico a través de tres áreas: acontecimientos relevantes de la biografía educativa del estudiantado de primer año de pedagogía, las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza que se han originado en esa etapa pre formativa y, finalmente, el impacto que tienen estas experiencias y representaciones en la configuración de la identidad docente.

Estas creencias y representaciones operan muchas veces a nivel inconsciente, lo que plantea el desafío a la formación inicial docente de promover en los futuros profesores “la habilidad de articular sus creencias y operar de manera reflexiva y consciente sobre ellas” (Leavy et al., 2007, p. 2). Si los formadores no las conocen y los estudiantes no son conscientes de ellas, no hay posibilidad de articularlas, reflexionar sobre ellas o de transformarlas.

Un hallazgo interesante es la narración de situaciones que operan como epifanías, confirmando lo que la investigación ha descrito como momentos relevantes que marcan la trayectoria de las personas, reorientándolas, otorgándoles sentido (Denzin, 1989; McDonald, 2008), episodios nucleares que se transforman en puntos de inflexión (McAdams et al., 2006). Se puede relevar, entonces, la importancia de la narrativa (auto)biográfica como experiencia de acceso y transformación: devela lo latente, saca a la superficie el “tejido escuela-familia-sociedad-afecto-cultura-cuerpo-imaginación” (González-Giraldo, 2019) que es determinante en la relación de los sujetos con el entorno, el conocimiento y sus propias emociones.

Como señalan Schulte (2002) y Zeichner (2010), la formación docente debe implicar una transformación, un cuestionamiento a las perspectivas propias, así como los valores y fundamentos culturales a través del ejercicio del pensamiento crítico y la búsqueda de justicia social. Eso es lo que aparece con mucha fuerza en la visión que tiene el estudiantado sobre el sistema educativo, por ejemplo, donde casi la totalidad lo describe como segregador, injusto y precario. La narración desde la experiencia pre formativa configura al sujeto político y la subjetividad en ella se revela como catalizador de sus creencias pedagógicas, “la pasión en la enseñanza es política, precisamente porque es personal” (Nias, 1996, p. 305). La expresión individual se vuelve construcción social: elementos propios de la identidad docente como autoconcepto y autoestima docente no son separables de las condiciones socio-históricas que habitan (Cardona et al., 2021), por lo que las emociones emergentes se proyectan tanto al pasado como al futuro, dinamizando la construcción de identidad.

Por otro lado, la constante presencia de la dimensión emocional en la reconstrucción narrativa de las experiencias con sus docentes en la etapa escolar confirma también lo planteado por diversos autores (Valdés et al., 2016; Yair, 2008) sobre la relevancia de los afectos en estas experiencias significativas de aprendizaje y la influencia en sus propias motivaciones y expectativas, elementos centrales del *Self* o Yo profesional.

Como limitante del estudio se puede mencionar que, si bien abarca una muestra significativa de tres carreras, está limitado a estudiantes de una sola universidad. Sería interesante un estudio más amplio que considere una mayor diversidad de instituciones o programas de pedagogía, o indagar en las posibles diferencias de creencias según dependencia del establecimiento educacional de origen, o por rangos de edad, etc.

Entre las proyecciones de esta investigación se plantea un estudio longitudinal sobre el desarrollo y transformación de las creencias que tiene el estudiantado de pedagogía, abarcando también los primeros años de inserción en el sistema educativo, lo que permitiría evaluar de manera efectiva el aporte o influencia real de la formación inicial.

Por último, a partir de los resultados de esta investigación se propone la promoción y articulación de narrativas de estudiantes a través de las diferentes etapas de las carreras de pedagogía, otorgar voz a los futuros docentes e incorporar las variables que su subjetividad aporta en la construcción de un conocimiento pedagógico compartido.

REFERENCIAS

- Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L. & Quintana, M. (2014). Conceptualizaciones metafóricas sobre el rol del profesor en estudiantes de pedagogía. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 27-44.
- Argüello, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 293-308.
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cardona, M., Carmona, J. & Arias, V. (2021). Percepciones y expectativas profesionales en estudiantes de Licenciatura en Física. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (51).
Doi: <https://doi.org/10.17227/ted.num51-11988>
- Castorina, J. A., Barreiro, A. & Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Cochran-Smith, M. (2002). The Research Base for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 53, 283-285.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Biography*. Sage Publications.
- De Vries, S., Van de Grift, W. & Jansen, E. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338-357. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848521>
- Díaz, C. & Solar, M. (2009). El profesor universitario: Construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 208-232.

- Díaz, C. & Solar, M. (2011). La revelación de las creencias lingüístico-pedagógicas a partir del discurso del profesor de inglés universitario. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49(2), 57-86.
- Gómez-Nocetti, V. (2017). ¿Qué creencias sostienen estudiantes de pedagogía, profesorado en servicio y personal académico formador de docentes, en Chile, sobre la pobreza?. *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-24. Doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.17>
- González-Giraldo, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto)formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 68-90.
- Guerra, P. & Sebastián, C. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 107-125. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200007>
- Hernández, R., Hernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Kelchtermans, G. (2014). Narrative-biographical pedagogies in teacher education. In C. J. Craig and L. Orland-Barak (Eds.), *International Teacher Education: Promising Pedagogies* (pp. 273–291). Emerald. Doi:10.1108/S1479-368720140000022017.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. Loughran et al. (Eds.), *The international handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 817-869). Kluwer Academic.
- Leavy, A., McSorley, F. & Boté, L. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 1-17. Doi:10.1016/j.tate.2006.07.016
- Malderez, A. & Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: Processes and practices*. Continuum.
- Maravilla, J. & Gómez, L. (2015). La relación de las creencias epistemológicas de profesores y alumnos con la conducta que manifiestan en la práctica educativa. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 81-130.
- Martínez, M., Rojas, F., Chandía, E., Ortiz, A., Perdomo, J., Reyes, C. & Ulloa, R. (2017). *Diagnóstico de las creencias y conocimientos iniciales de estudiantes de Pedagogía Básica sobre la Matemática escolar, su aprendizaje y su enseñanza. Informe Final FONIDE FX11624, MINEDUC*.
- McAdams, D., Josselson, R. & Lieblich, A. (eds.) (2006). *Identity and Story. Creating self in narrative*. American Psychological Association.
- McDonald, M. (2008), The nature of epiphanic experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 48(1), 89-115.

- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching, *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Doi: <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Graó.
- Roa, H. (2014). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 14(26), 177-188.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40, 223-238.
- Schulte, A. K. (2002). Do As I Say. In C. Kosnik et al. (Eds.). *Making a difference in teacher education through self-study*. Proceedings of the Fourth International Conference of the Self-Study of Teacher Education Practices (pp. 101-105). OISE, University of Toronto.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M. & Ramos, L. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *FOLIOS*, 39, 77-87.
- Valdés, A., Coll, C. & Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 38(153), 168-184.
- Vargas, S., Narea, M. & Torres-Iribarra, D. (2021). Creencias epistemológicas en profesores y su relación con el desarrollo profesional desde la Evaluación Docente. *PSYKHE*, 30(2), 1-18. Doi: <https://doi.org/10.7764/psykhe.2019.21809>
- Yair, G. (2008) Key Educational Experiences and Self-Discovery in Higher Education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, XXIV(1), 92-103.
- Zeichner, K. (2010). *La Formación del Profesorado y la lucha por la Justicia Social*.

NEUROEDUCACIÓN Y EDUCACIÓN INCLUSIVA

Coordinador Emilio Rodríguez Macayo

Asistimos en la actualidad a una sociedad que nos asume como individuos con mayores niveles de aceptación y reconocimiento a la pluralidad y a las diferencias en dimensiones que se extienden desde lo valórico a lo físico. Dentro de estas diferencias, donde no existe una persona idéntica a la otra, debemos reconocernos como una igualdad que hace que todos y todas constituyamos parte de la humanidad sin por ello dejar de ser distintos unos de otros.

En este sentido, los espacios educativos se convierten en un espejo de esa pluralidad que forja transformaciones tanto en el plano social como en el plano cultural. Un espacio donde la respuesta educativa debe ser planteada hacia figuras de respeto a las diferencias individuales permitiendo que cada niño, niña o joven acceda a la participación y al aprendizaje para así, avanzar a lo largo de una trayectoria educativa no importando sus características y necesidades educativas.

La educación inclusiva se concreta por el respeto, la pertenencia y la participación que toda persona tiene como derecho garantizado por el simple hecho de formar parte de una comunidad. Comparto con la idea de distintos autores que manifiestan lo fundamental de establecer un cambio en nuestra actitud, en el cómo entendemos la educación y en las respuestas que ofrecemos a las necesidades educativas de todos nuestros y nuestras estudiantes sin importar por ello sus propias características.

Hablar de educación inclusiva implica hablar de igualdad de oportunidades para participar plenamente en todos los contextos de la sociedad, por lo tanto, también en la escuela. Es un derecho humano y de justicia social que conlleva algo más que un cambio en la terminología.

Los estudios que se presentan a continuación buscan contribuir a la perspectiva de la educación inclusiva y la neuroeducación con relación a los derechos de las y los estudiantes. En este sentido, se presentan investigaciones vinculadas con la inclusión por razones de: perspectiva de género, educación sexual, barreras del aprendizaje y la participación, discapacidad/educación especial, migración, lenguas, desigualdad social o grupos minoritarios. Particularmente experiencias cuyo objetivo es lograr el acceso de niños, niñas y jóvenes a una educación de calidad independiente de sus capacidades, origen socio-cultural, etnia, género, orientación sexual o situación de vida.

Por otra parte, refiere al estudio de la neuroeducación o neurodidáctica donde las investigaciones hacen relación con la implementación de metodologías y estrategias educativas que **favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje de todos los y las estudiantes desde un enfoque inclusivo.**

EXPERIENCIA EDUCATIVA: ESTUDIANTES ELABORAN PROYECTOS PARA COMBATIR LA VIOLENCIA EN SU ESCUELA EN CONTEXTO POST PANDEMIA

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA: ALUNOS DESENVOLVEM PROJETOS DE COMBATE À VIOLÊNCIA EM SUA ESCOLA EM CONTEXTO PÓS-PANDEMIA

EDUCATIONAL EXPERIENCE: STUDENTS DEVELOP PROJECTS TO COMBAT VIOLENCE IN THEIR SCHOOL IN THE POST-PANDEMIC CONTEXT

Gonzalo Ruz

Universidad de Santiago de Chile

ORCID: 0000-0002-7905-4647

RESUMEN

Las consecuencias de la pandemia Covid-19 seguirán surgiendo durante los próximos años en distintos ámbitos de nuestra sociedad, siendo la escuela un espacio donde están apareciendo síntomas del encierro, miedo y falta de socialización generados por el confinamiento (Fullan, 2021). Una de estas consecuencias ha sido la violencia escolar que se ha incrementado enormemente tras el retorno a la presencialidad y que ha tomado nuevas dimensiones en estos tiempos post-pandémicos (Reyes Altamirano, 2022). Con el fin de aportar a esta problemática es que se registra la experiencia educativa realizada por los estudiantes de 3° y 4° medio del electivo Participación y Argumentación en Democracia del Colegio Villa El Sol donde se aplicó la metodología de proyectos para lograr una innovación educativa que fue planificada, gestionada y ejecutada por los mismos estudiantes que buscaron intervenir la escuela para mejorar la convivencia escolar.

Palabras clave: experiencia educativa, convivencia escolar, postpandemia, violencia escolar.

INTRODUCCIÓN

El año 2022 significó para las escuelas chilenas el retorno a las clases presenciales obligatorias tras dos años de virtualidad debido a la pandemia del Covid-19. El largo confinamiento y la falta de socialización en los estudiantes han traído consecuencias que recién estamos comenzando a dimensionar y a estudiar, no obstante, una de las más evidentes para las comunidades educativas ha sido el incremento explosivo de la violencia en contexto escolar. Tal es el caso del Colegio Villa El Sol, una escuela particular subvencionada ubicada en la comuna de El Bosque, que debió implementar planes y medidas de emergencia para afrontar dos situaciones emergentes: la violencia escolar y las crisis socioemocionales de sus estudiantes.

En este contexto, los estudiantes de tercero y cuarto medio del electivo llamado Participación y Argumentación en Democracia, realizaron una adaptación curricular con el objetivo de poder realizar una intervención escolar a partir de la metodología de proyectos y hacerse cargo ellos mismos de los conflictos vividos al interior de la escuela. El equipo directivo vio con buenos ojos esta iniciativa y decidió adoptarla como parte de un plan de emergencia denominado “me cuido, te cuido y cuido mi colegio” sobre todo, cuando la institución se vio afectada por un estudiante de la comunidad escolar que envió un video vía Instagram, amenazando con realizar un tiroteo.

El objetivo de esta ponencia será presentar esta experiencia educativa para reflexionar sobre los desafíos que tenemos como sociedad en esta etapa post pandemia, sobre todo en contexto escolar, para lograr aprender a convivir juntos, construyendo comunidades educativas que sepan superar obstáculos como el de esta escuela.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La metodología que se utilizó es de un modelo cualitativo, como un estudio de caso, registrando que esta experiencia educativa constó de tres grandes etapas que se implementaron con los estudiantes: diagnóstico, planificación y ejecución de la intervención. Los estudiantes se agruparon por afinidad en distintos grupos para abordar esta iniciativa y se revisaron trabajos de años anteriores, que solo quedaron a nivel de propuesta, con el propósito que les sirviera de modelo para su propio trabajo.

En la etapa de diagnóstico se instruyó a los alumnos a realizar una revisión bibliográfica en el motor de búsqueda Scielo respecto de conflictos en convivencia escolar con el objetivo que les sirviera de marco referencial. A partir de esto, ellos debieron diagnosticar, mediante encuestas realizadas a la comunidad escolar, en donde enfocarían sus intervenciones. Sus resultados fueron expuestos al curso mediante presentaciones para ser retroalimentados por el profesor y los demás compañeros de aula.

En la segunda etapa, de planificación, los grupos elaboraron una propuesta de intervención que considerara la investigación bibliográfica, los resultados del diagnóstico y las posibilidades reales de intervención que tenían. También se les dio un tiempo establecido para la planificación y se les enseñó a organizar el uso del tiempo mediante una carta Gantt. Las propuestas fueron presentadas al curso en una exposición, fueron retroalimentadas y posteriormente el colegio las adoptó, desde convivencia escolar, en el plan de emergencia llamado “me cuido, te cuido y cuido mi colegio”.

En la tercera etapa, denominada de implementación, los diferentes grupos efectuaron sus propuestas, ya sea en cursos mediante charlas, como también interviniendo espacios del colegio. Se les instruyó a que recolectasen la evidencia y expusiesen sus conclusiones al curso mediante una presentación donde reflexionaran en cuanto a los resultados de su intervención y posibles desafíos que se pueden abordar a futuro.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Las principales dificultades que surgieron en esta experiencia tuvieron que ver con poder implementar las intervenciones. Hubo diversas situaciones que alteraban la calendarización, siendo las más notables la suspensión de clases por motivo de una amenaza de tiroteo y que el ministerio de educación adelantará las vacaciones debido al

incremento de contagios de covid-19. Algunos grupos no pudieron implementar sus proyectos y otros lo hicieron con bastante más retraso del esperado, no obstante, primo en el curso la sensación de que se logró generar un cambio y no permanecer indiferentes a las problemáticas del entorno.

Resulta necesario también poder implementar alguna estrategia de medición y seguimiento de los resultados de la intervención, para así poder alcanzar procesos de mejora continua en esta área. Sin embargo, fue muy positivo poder observar que, por ejemplo, uno de los grupos pudo hacer extensiva su propuesta y la pudieron mostrar en el espacio del consejo de profesores a todos los docentes de la comunidad, quienes valoraron la iniciativa de sus estudiantes.

Dimensión	Hallazgo	Análisis
Rango Etario	Los cursos de 8° a 2° son quienes presentan la mayor cantidad de situaciones de violencia.	En los estudiantes de cursos más pequeños no se presentan situaciones de violencia física pues recurren con mayor rapidez a un adulto para que medie los conflictos. Por otra parte, los estudiantes de tercero a cuarto medio suelen estar más enfocados en los resultados académicos por la presión de las evaluaciones estandarizadas. En cambio, en las edades indicadas los conflictos suelen desembocar en situaciones de agresión física, pues se evidencia un menor respeto a la autoridad y sensación de falta de consecuencia por sus acciones
Salud Mental	La falta de planificación estratégica en torno a la salud mental de los estudiantes aumenta los índices de violencia	En las escuelas no se trabaja de forma sistemática y prioritaria la salud mental de tanto estudiantes como docentes. Esto provoca que por una parte las respuestas emocionales a los conflictos no se trabajen y se recurra a la violencia, como también, que se perpetúen ciertos estereotipos en torno a este tema que siguen validando la agresividad como sinónimo de fortaleza. Los estudiantes plantean la necesidad de que se trabaje la salud mental en conjunto con orientación, pero haciéndose extensivo a todos los miembros de la comunidad educativa (García & Madriaza, 2007; Castañeda Cantillo & Vargas Rodríguez, 2020).
Necesidad de socialización	En las escuelas donde se reflexiona en torno al problema de la violencia escolar se obtienen mejores resultados que las escuelas que no tienen	Los estudiantes en su indagación bibliográfica descubrieron que una de las principales herramientas que se deben utilizar para disminuir la violencia escolar es generando espacios de diálogo reflexivo que considere a todos los participantes de la comunidad educativa. Una mirada exclusivamente punitiva no logra cambios significativos, puesto que no logra aprendizajes significativos en torno a la necesidad de convivir en el marco del buen trato y el respeto, sino que intenta imponer un modelo de conducta a través del miedo. Si es necesario que exista un manual de convivencia fuerte, pero desde una

	espacios de diálogo reflexivo	mirada formativa, que se complemente con el diálogo y la reflexión comunitaria en torno a cómo se construye una comunidad educativa (Rey & Ortega, 2008; Gavotto, Glasserman, Morales, & Lidia, 2015).
Formación valórica	Los aprendizajes valóricos, o actitudinales, se deben lograr desde una visión integradora, considerando la interpretación del curriculum y del PEI, en el marco de la integración y la justicia social	Una de las formas para abordar el problema de la violencia escolar es integrar en el proceso de enseñanza aprendizaje valores y actitudes en un proceso unificador. Se observó que la enseñanza suele dissociar los objetivos de aprendizaje de su dimensión valórica y, por lo tanto, se omite este aspecto y solo se trabaja de manera reactiva cuando ocurre algún conflicto. Un aprendizaje basado en competencias logrará la integración de contenidos, habilidades y actitudes; por tanto, surge la necesidad de que la escuela se enmarque en un modelo de justicia social y de integración para así reducir los casos de violencia escolar (UNESCO, 2022; Carrasco Sáez & González Martínez, 2017)).
<p>Síntesis integradora</p> <p>La literatura especializada ha resaltado siempre que es necesario que exista un adecuado clima escolar para lograr buenos aprendizajes (Bellei, Morawietz, Valenzuela, & Vanni, 2015). Por lo tanto, las escuelas deben lograr generar un espacio comunitario que se mueva en el marco del buen trato y del respeto que solo se logra cuando existe un diálogo honesto y reflexivo por parte de todos los miembros de la comunidad educativa (Gavotto, Glasserman, Morales, & Lidia, 2015). En este contexto, las instituciones deben construir marcos valóricos que consideren a la familia, estudiantes, valores institucionales y las actitudes requeridas por el curriculum nacional en un diálogo reflexivo. De este modo se pueden levantar estrategias para los grupos etarios que se han diagnosticado como más conflictivos, que son los estudiantes de octavo a segundo medio, para fortalecer los manuales de convivencia con estrategias formativas preventivas. Surge también la necesidad de integrar el trabajo holístico de la salud mental en todos los miembros de la comunidad educativa, para así ir implementando estrategias de prevención, contención y reflexión en torno a esta necesidad. De esta manera se podrá disminuir los casos de violencia escolar y construir escuelas más justas e inclusivas (Carrasco Sáez & González Martínez, 2017).</p>		

CONSIDERACIONES FINALES

El retorno a la presencialidad, después de dos años de clases remotas e híbridas tuvo efectos que requieren ser estudiados a profundidad. La importancia de la convivencia escolar resulta fundamental y esta experiencia educativa es una oportunidad para seguir aprendiendo juntos a ser comunidad y a abordar de manera colaborativa los desafíos que surgen en nuestras escuelas.

REFERENCIAS

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2015). *Nadie Dijo que Era Fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago: LOM.

- Carrasco Sáez, A., & González Martínez, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad*, 63-74.
- Castañeda Cantillo, A. E., & Vargas Rodríguez, G. R. (2020). Pedagogía resiliente para evitar la violencia en la escuela rural de cara a la salud mental de maestros y estudiantes. *Revista Cuarzo*, 9-15
- Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- García, M., & Madriaza, P. (2007). Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. *Estudios de psicología*, 247-256.
- Gavotto, O., Glasserman, L., Morales, P., & Lidia, C. (2015). La Cohesión del Colectivo, como Factor Clave para el Trabajo Colaborativo en Educación Básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 171-185.
- Rey, R. d., & Ortega, R. (2008). Violencia escolar : claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela abierta : revista de investigación educativa*, 77-89.
- Reyes Altamirano, C. E. (1 de Abril de 2022). *La violencia escolar entre pares y el comportamiento post pandemia en los estudiantes del quinto grado paralelos A y B de Educación General Básica, de la Unidad Educativa "UK SCHOOL" del cantón Ambato*. Obtenido de UNIVERSIDAD TÉCNICA AMBATO: <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/35275>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros - Un nuevo contrato social para la educación*. Santiago: Fundación SM.
- Varela, A., Sobrino, Á., Naval, C., & Bernar, A. (2019). LIDERAZGO, VALORES Y COMUNIDAD ESCOLAR EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LATINOAMÉRICA. PERCEPCIONES Y RETOS. *Profesorado*, 59-81.

INCLUSION DE LENGUA DE SEÑAS EN LA EDUCACIÓN EN SALUD, UNA BRECHA NO RESUELTA

INCLUSION OF SIGN LANGUAGE IN HEALTH EDUCATION, AN UNRESOLVED GAP

Carolina Barrios

Facultad de Odontología y Ciencias de la Rehabilitación, Universidad San Sebastián.
ORCID: 0000-0002-6759-2755

Sara Catrilef Sanhueza

Facultad de Medicina, Departamento de Obstetricia y Puericultura, Universidad de Concepción.
ORCID: 0009-0007-4862-0566

Yanira Catrilef Sanhueza

Facultad de Odontología y Ciencias de la Rehabilitación, Universidad San Sebastián.
ORCID: 0009-0006-2467-5645

Ricardo Ortega González

Facultad de Odontología y Ciencias de la Rehabilitación, Universidad San Sebastián.
ORCID: 0000-0001-5453-3345

RESUMEN

La lengua de señas es reconocida como forma de expresión y derecho lingüístico de las personas con discapacidad auditiva de todo el mundo puesto que garantiza el derecho a la información y a la comunicación de la comunidad usuaria. Se caracteriza por ser instrumento de pertinencia para la comunidad sorda que es minoría lingüística y cultural¹⁴. Metodología: Revisión bibliográfica en español en la base de datos de la OMS, UNESCO, EBSCO, Scielo del año 2017 al 2022 usando palabras clave: Lengua de Señas, persona sorda, educación superior, salud, inclusión. Se encontraron 38 artículos de los cuales 21 se ajustaban al criterio de inclusión y enfoque de la revisión. Resultados: El trato del personal de salud y administrativo hace que la satisfacción global sea menor a la de la población general y esta se relaciona directamente con el tipo de sordera. La comunidad sorda relata que experimenta discriminación por su condición, falta de privacidad e inseguridad, lo que hace necesario capacitar al personal para adaptar la atención y combatir el desconocimiento, ya que la comunicación con el paciente es el eje transversal del desarrollo de una sociedad y el ejercicio en el área de salud. Consideraciones finales: Los antecedentes antes descritos evidencian, la necesidad de introducir la educación inclusiva en los currículos de todas las carreras de salud y personal de salud.

Palabras clave: Lengua de Señas, persona sorda, educación superior, salud, inclusión.

INTRODUCCIÓN

Más del 5% de la población mundial, es decir una de cada diez personas padece una pérdida de audición discapacitante, la que corresponde a una pérdida superior a 35 decibelios (dB) en el oído que mejor oye¹⁹. La prevalencia de la pérdida de audición aumenta con la edad y puede ser leve, moderada, grave o profunda. Pudiendo afectar a uno o ambos oídos y entrañar dificultades para oír una conversación o sonidos fuertes.¹⁶ Las personas cuya pérdida de audición es entre leve y grave, por lo general se comunican mediante la palabra y pueden utilizar como ayuda audífonos, implantes cocleares y otros dispositivos, así como los subtítulos¹⁶. Sin embargo, las personas sordas suelen padecer una pérdida de audición profunda, lo que significa que oyen muy poco o nada, son la denominada comunidad sorda y en su gran mayoría practican la lengua de señas como su idioma. La lengua de señas es reconocida como forma de expresión y derecho lingüístico de las personas con discapacidad auditiva de todo el mundo puesto que garantiza el derecho a la información y a la comunicación de la comunidad usuaria²⁰. Se caracteriza por ser un elemento fundamental en la identidad de la comunidad sorda que es minoría lingüística y cultural¹⁴.

Debido al rol que cumple, la lengua de señas es de gran importancia, ya que trasciende en el desarrollo de las personas que la utilizan y repercute en diferentes ámbitos de su vida, tales como: la comunicación, cognición, salud, educación y empleo. En los países en desarrollo, los niños con pérdida de audición y sordera, rara vez son escolarizados¹⁶. Asimismo, entre los adultos con pérdida de audición la tasa de desempleo es mucho más alta que las personas oyentes. Entre los que tienen un trabajo, el porcentaje de personas con pérdida de audición que ocupan puestos en las categorías más bajas es mayor que la media general de la fuerza de trabajo, generando así un aislamiento social, soledad, estigma, discriminación comunicacional¹⁷. Actualmente la educación en inclusión no está formalmente incluida en los currículos de las carreras del área de la salud, lo que genera un aislamiento de la comunidad sorda usuaria del sistema de salud, dificultad en su acceso, falta de privacidad e inseguridad, haciendo necesario capacitar al personal, para adaptar la atención y combatir el desconocimiento.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Se realizó una revisión bibliográfica en español en diferentes bases de datos, tales como: OMS, UNESCO, EBSCO, Scielo. Usando palabras clave como lengua de señas, persona sorda, educación superior, salud, inclusión. Considerándose solamente los artículos publicados entre el año 2017 y el año 2022. Se obtuvieron 38 artículos y solo 23 se ajustaban al criterio de inclusión y enfoque de la revisión.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

La comunidad sorda percibe un nivel deficiente en la calidad profesional y la atención recibida en los servicios de Atención Primaria. La satisfacción global que presentan, es menor a la de la población general. Las estadísticas nos revelan que el tipo de sordera junto con el apoyo comunicativo recibido es proporcional a la calidad de atención percibida. En el estudio llamado “Calidad asistencial percibida y satisfacción de las personas sordas con la atención primaria de un Área de Salud de la Región de Murcia”, se documenta que el 70,8% de los participantes consideraba la lengua de signos española como su primera lengua, no dominando la lengua oral, mientras que sólo un 4,2% consideraba la lengua oral como su primera lengua.⁷

Así mismo, el 41,7% refirió no dominar el castellano escrito de forma fluida, ni considerar la lectura labiofacial como una habilidad útil a la hora de comunicarse en los servicios de salud. Además, se encontró que las personas sordas que no usan ningún sistema o apoyo comunicativo tienen una peor percepción de la profesionalidad del personal del centro de salud o consultorio, dependiendo netamente de la capacitación y conocimiento de la lengua de señas que tiene el personal de salud.⁷ La realidad de las personas sordas, y con discapacidad auditiva, es que viven en una sociedad formada mayoritariamente por personas oyentes, por lo que, para su integración, deben superar las barreras existentes en la comunicación que son en apariencia invisibles a los ojos de las personas sin discapacidad auditiva.^{2,6,7}

La principal dificultad frente a la atención en salud se concentró en la dificultad de establecer una comunicación directa con los profesionales de la salud, situación que los hace sentir insatisfechos con la atención que reciben por parte de estos ^{2,12,13}. Se experimenta tristeza, impotencia y temor, producto de la discriminación por su condición, falta de privacidad y sensación de inseguridad a consecuencia de la poca o nula interacción recíproca de la comunicación. La falta de comunicación directa con los profesionales de la salud es la necesidad que más aqueja a dicha población, los pacientes observan que el médico o la enfermera no les explica, es decir, aprecian que no se toman el tiempo necesario, percibiendo menos esfuerzo o dedicación para que ellos comprendan su situación de salud. Por ello, recomiendan la presencia permanente de intérpretes y el manejo de lenguaje de señas por parte de los profesionales de la salud. Según los planteamientos de Barranco et al., (2019), los profesionales no emplean estrategias exitosas de comunicación porque carecen de conocimientos y habilidades pertinentes.^{89,9} Esto interfiere en la calidad de la atención, dando lugar a malentendidos, errores en la toma de decisiones y desconfianza. Agaronnik et al. (2019), indican que la información médica inexacta e incompleta que surge de este tipo de comunicación incrementa la propensión de errores médicos, por ejemplo, dosis incorrectas de medicamentos y diagnósticos erróneos. Además, se agrega que la falta de formación y sensibilización de estos profesionales afecta su atención hasta el punto de que estos usuarios decidan evitar la asistencia sanitaria y no participen en actividades de promoción de la salud (Arteaga et al., 2013). Es por esto, que debe haber un intérprete capacitado que sirva de puente para la conversación entre el paciente y los profesionales de la salud. El conocimiento por el personal de salud de la lengua de señas o en su defecto la implementación del aplicativo web, conduciría a que ambas partes puedan comprender y atender con efectividad, tanto los síntomas y manifestaciones de los padecimientos, como las indicaciones biomédicas y tratamientos que se ameritan.

Desde la mirada legal, la comunidad sorda tiene derechos que le respalda.² Dentro de la declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos, se incluyen el derecho a la vida y a la libertad; a no estar sometido ni a esclavitud ni a torturas; a la libertad de opinión y de expresión; a la educación y al trabajo, entre otros muchos. Estos derechos corresponden a todas las personas, sin discriminación alguna.²⁰ De acuerdo a la declaración de Salud y Derechos Humanos, todas las personas deben poder ejercer el derecho a la salud, sin discriminación por motivos de raza, edad, pertenencia a grupo étnico u otra condición ^{4,20}. La no discriminación y la igualdad exigen que los Estados adopten medidas para reformular toda legislación, práctica o política discriminatoria.^{15, 19} Finalmente la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos⁷, plantea que los derechos lingüísticos son a la vez individuales y colectivos, un ejemplo de ello, es el caso de una comunidad lingüística histórica en su espacio territorial, entendido éste no solamente como área geográfica donde vive esta comunidad, sino también como un espacio social y

funcional imprescindible para el pleno desarrollo de la lengua. Se considera que los derechos colectivos de los grupos también pueden incluir, el derecho a la enseñanza de la propia lengua y cultura; el derecho a disponer de servicios culturales; el derecho a una presencia equitativa de la lengua y la cultura del grupo en los medios de comunicación; el derecho a ser atendidos en su lengua en los organismos oficiales y las relaciones socioeconómicas. En el apartado 7, se explicita que todas las lenguas son la expresión de una identidad colectiva y de una manera distinta de percibir y de describir la realidad, por tanto, gozan las condiciones necesarias para su desarrollo en todas las funciones. Cada lengua es una realidad constituida colectivamente y es en el seno de una comunidad que se hace disponible para el uso individual, como instrumento de cohesión, identificación, comunicación y expresividad creadora.⁷ Respecto al área de salud, el artículo 13 de la Convención Americana de Derechos Humanos establece que el consentimiento informado es parte fundamental del derecho a la información y es un elemento principal del derecho a la salud, siendo un punto muy importante en la atención recibida y que al no tener el mismo idioma queda pendiente.¹⁵

Hoy en día, es una demanda urgente el habilitar los espacios de inclusión educativa en la enseñanza superior ^{3, 10}, en particular para las personas con discapacidad. Sin embargo, es realmente complejo que personas sin contacto con la población sorda, realicen programas y trabajo social a favor de ellos ^{11, 16, 21}. Según el Instituto Nacional para Sordos colombiano, la falta de conocimiento del personal de salud sobre las estrategias de comunicación adecuadas hacia las personas sordas, promueve muchas faltas en el sistema ⁹. La manifestación de la voluntad de la población sorda en los espacios de atención se vuelve una lucha y, muchas veces, conduce a actos inconscientemente violentos hacia los pacientes. Y aunque “la mayoría de las reclamaciones se resuelven de manera satisfactoria mediante una disculpa o explicación” (Alamo, Matzumura y Gutiérrez, 2020), se disminuyen las posibilidades de solucionar las reclamaciones de una familia sorda ante la insatisfacción durante la prestación de un servicio de salud por la falta de conocimiento de las estrategias de comunicación por parte del personal de salud ^{8, 10, 13}; por lo tanto, se incrementan los desafíos de las instituciones de Educación Superior para formar estudiantes competentes en estrategias comunicativas ^{3,-10} y de esta forma combatir el desconocimiento y la falta de preparación por parte del personal de salud¹⁸.

CONSIDERACIONES FINALES

La situación actual de las comunidades sordas, en gran parte del mundo, es crítica. Están sufriendo vulneraciones de los derechos humanos pertinentes a la salud, a la libertad de opinión y de expresión. Siendo objeto de sesgo social por su condición de sordera. Falta instaurar el reconocimiento de la diversidad lingüística en las atenciones de salud, en este caso, la lengua de señas como primer idioma de las personas sordas. Al reconocer esta diversidad, se da cuenta de la necesidad de preparación por parte del personal de salud. Así como se instruye para las competencias técnicas, habilidades clínicas, también es necesario introducir la educación inclusiva enfocado en las minorías lingüísticas en los currículos de todas las carreras de salud y personal de salud. La capacitación del personal médico es fundamental y el punto a tratar para adaptar la atención y combatir el desconocimiento.

REFERENCIAS

- Amezcu, T. & Amezcu, P. (2018). Contextos inclusivos: el reconocimiento de la lengua de signos como derecho de las personas con diversidad funcional. *Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, Vol. 8, N°. 1, 2018. págs. 123-148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6459857>
- Coral, L. (2021). Accesibilidad de las personas sordas a servicios de salud mental. <https://repository.unicatolica.edu.co/handle/20.500.12237/2108>
- Bagnato, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educación en Revista* [online]. Spe.3, pp. 15-26. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51050>.
- Campos, V. & Cartes, R. (2019). Estado actual de la atención sanitaria de personas con discapacidad auditiva y visual: una revisión breve. *Revista médica de Chile*, 147(5), 634-642. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000500634>
- Cayuela, P., Pastor, M. & Conesa Guillén, María de los Ángeles. (2019). Calidad asistencial percibida y satisfacción de las personas sordas con la atención primaria de un Área de Salud de la Región de Murcia. *Enfermería Global*, 18(54), 303-322. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.18.2.344761>
- Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos: Declaración de Barcelona. Artículo N°1. 10 de octubre de 1996. Biblioteca Digital UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00>
- Coronado, Y. & Orozco, S. (2020). Comunicación en salud, lengua de señas y mediación tecnológica: relación médico-paciente en Barranquilla. *Corporación Universidad de la Costa*. <https://hdl.handle.net/11323/7844>
- García, A. & Conceiro, A. (2021). Barreras de comunicación: experiencia de la persona sorda en la unidad de urgencias. *Index de Enfermería*, 30(1-2), páginas 14-18. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962021000100005&lng=es&tlng=es.
- García, E., García, G., Oliva, M., Duquesnes, M., & Francia, Y. (2017). Curso virtual sobre la lengua de señas cubana para los estudiantes de Medicina. *Edumecentro*, 9(2), 93-109. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/752>
- Ley 21.303 de 2021. Modifica la ley n° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas. 15 de enero de 2021. Edición Núm. 42.861.
- Lopera, D., Ramírez, E., Jiménez, A., Gómez, J. & Restrepo, M. (2019). Percepción del personal de salud sobre la atención a la población sorda en el Hospital San Juan de Dios de Marinilla. *Revista Universidad Católica de Oriente*, 30(44), 24-44. <https://doi.org/10.47286/01211463.246>
- Madero, K., Vallejo, S. & Castro, V. (2021). Necesidades sentidas de personas con capacidades disímiles ante la atención de profesionales de la salud. *IPSA Scientia, Revista científica Multidisciplinaria*, 6(1), 10-21. <https://doi.org/10.25214/27114406.1004>

- Mantilla, M., Fonseca, L. & Bedoya, V.; (2021). La Comunicación Terapéutica con la Población Sorda: Un Reto para la Formación de Los Profesionales de la Salud en las Instituciones de Educación Superior- IES. <https://www.insor.gov.co/insorlab/wp-content/uploads/2021/09/COLUMNA-DE-OPINION-SECTOR-SALUD-MARIA-I-MANTILLA-LUZ-B.-FONSECA.pdf>
- Meléndez, S. (2022). El Lugar De La Lengua De Señas Como Lengua Minoritaria en La Accesibilidad Comunicativa Universal. Anuario Electrónico de Estudios En Comunicación Social “Disertaciones,”15(1), 1–21. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.10127>
- Naciones Unidas. (2018) Derechos humanos. Desafíos globales. <https://www.un.org/es/global-issues/human-rights#:~:text=Entre%20los%20derechos%20humanos%20se,las%20personas%20sin%20discriminaci%C3%B3n%20alguna>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Organización mundial de la Salud. (2021) Sordera y pérdida de la audición. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Organización Mundial de la Salud. (29 de diciembre de 2017,). Salud y derechos humanos. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/human-rights-and-health#:~:text=Todas%20las%20personas%20deben%20poder,legislaci%C3%B3n%20pr%C3%A1ctica%20o%20pol%C3%ADtica%20discriminatoria>
- Rubilar, B., Fuentes, E. & Castro, P. (2018) Enfoques terapéuticos en centros de intervención para niños sordos en la región metropolitana de Chile: acceso en salud y educación. <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/ygF3fm6zTbBChChQ9pYNqvy/?lang=es#>
- Sánchez, G., Alfaro, J. (2021). Desafíos para el Sistema de Salud con la reciente promulgación de la Ley 21.303 que otorga pleno reconocimiento a la Lengua de Señas Chilena. Revista médica de Chile, 149 (3), 480-481. <https://dx.doi.org/10.4067/s0034-98872021000300480>
- Virginia, M. (2018). Abordajes de la Lectura por parte de Sordos en Contextos Bilingües en Países de Habla Hispana. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 12(2), 79-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200079>

LA ESTRATEGIA APRENDE EN CASA: VIVIDA DESDE SU PREPARACIÓN, HASTA SU PRESENTACIÓN

THE STRATEGY LEARNS AT HOME: LIVED FROM ITS PREPARATION, TO ITS PRESENTATION

Marina del Carmen Hernández Martínez

Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México

RESUMEN

En esta ponencia expongo de manera detallada mi experiencia de trabajo durante el tiempo en que se llevó a cabo la estrategia Aprende en Casa I y II. Describo desde el momento en que llega al plantel vía correo electrónico la convocatoria, el contacto, reuniones de trabajo, capacitaciones, elaboración de guiones y materiales, retroalimentaciones, hasta la grabación de la secuencia didáctica para ser transmitida.

La finalidad de lo anterior es que la audiencia conozca el trabajo realizado detrás de este proyecto y determine la pertinencia e impacto que tuvo la estrategia aprende en casa, brindando el servicio educativo de tipo básico a través de los medios que se tenían disponibles como la televisión, internet y radio en el contexto de emergencia del virus SARS-CoV2 (COVID19) en un esfuerzo coordinado entre la Federación, los estados y la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

Palabras clave: Estrategia educativa, aprende en casa, preparación de una clase.

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial se enfrentó una crisis de salud debido al virus SARS-CoV2 (COVID-19) la cual es una enfermedad infecciosa que pone en alto grado de riesgo la salud y la integridad de niñas, niños, adolescentes, adultos y población en general, en todos los países del mundo incluyendo a México, se acogieron acciones para tratar de contener su propagación como la suspensión de actividades principalmente las económicas y escolares, así como de eventos masivos, la adopción de medidas sanitarias e higiene, suspensión de actos y eventos masivos, filtros sanitarios en escuelas, centros de trabajo y aeropuertos, así como la suspensión o restricción en la entrada y salida a su territorio o a algunas regiones del mismo.

Para el día 16 de marzo de 2020 la Secretaría de Educación Pública, suspende clases como medida de prevención, a través de correo electrónico llega a las escuelas el ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas dependientes de la Secretaría de Educación Pública; las cuales comprende preescolar, primaria, secundaria, normal, medio superior y superior.

Una de las acciones que emprende la SEP, fue el diseño de la Estrategia Aprende en Casa, que comenzó transmisiones por televisión y radio a partir del 23 de marzo de 2020 para beneficiar a niñas, niños y adolescentes que asisten a educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria) la cual pretende garantizar su derecho a la educación.

El alcance de la Estrategia fue nacional gracias al consenso y participación colegiada establecida desde el CONAEDU (Consejo Nacional de Autoridades Educativas) el cual es órgano que se conforma por la autoridad federal y las 32 entidades del país, para analizar y proponer acciones sobre el desarrollo de las políticas públicas implementadas en el sector referente a la educación.

La Estrategia representó un gran reto para la educación básica de México, porque a lo largo de la historia la prioridad ha sido la cobertura educativa a través de la tradicional modalidad escolarizada.

La temporalidad de la estrategia Aprende en casa está conformada de la siguiente manera:

Aprende en Casa: Esta etapa se desarrolló del 23 de marzo al 3 de abril de 2020. El principal objetivo fue otorgar de manera inmediata a NNA en edad escolar, material que les sirviera de apoyo para continuar con sus clases a distancia frente a la recién declarada emergencia sanitaria y que en las escuelas en su momento se esperaba fuera un aislamiento corto como se había dado en otras ocasiones.

Aprende en Casa I: El periodo en el que se llevó a cabo fue del 20 de abril al 5 de junio de 2020. En donde el objetivo fue dar a la comunidad educativa mecanismos de apoyo para concluir el ciclo escolar 2019-2020 cubriendo los aprendizajes correspondientes al tercer y último trimestre del ciclo escolar que comprende del mes de abril y hasta finalizar el ciclo escolar.

Aprende en Casa II: La etapa en la que se desarrolló esta temporada de la estrategia fue del 24 de agosto al 18 de diciembre 2020. El principal objetivo fue proporcionar educación a distancia para el ciclo escolar 2020-2021 cubriendo los aprendizajes fundamentales de acuerdo con los Planes y Programas de estudio.

Para todas las temporadas los principales retos fueron la cobertura, así como el diseño y producción de clases atractivas para los estudiantes de todos los grados escolares y asignaturas, en donde además los aprendizajes para los alumnos fueran significativos.

METODOLOGÍA

Sin duda alguna uno de los grandes retos en estos años de pandemia fue al inicio de ella, ya que todo era desconocido, había muchas dudas, nadie sabía cómo actuar ante este nuevo modo de vida del que todos hablamos, pero poco sabíamos. El sector educativo no fue la excepción ya que los involucrados en el ámbito educativo no sabíamos cómo se llevaría esta situación durante el ciclo escolar ¿Cómo daremos clase?, ¿Se atrasarán los alumnos en los aprendizajes esperados?, ¿Cómo los vamos a evaluar?, ¿Cómo los vamos a contactar?, ¿Contaremos con las herramientas necesarias para desarrollar nuestras clases?, estas fueron algunas de las interrogantes que se escucharon en las escuelas de la Ciudad de México.

Se suspendieron clases del 23 de marzo al 03 de abril de 2020, de ahí en el periodo del 05 al 17 de abril vinieron las vacaciones de semana Santa en México, por lo cual, en el imaginario de los docentes, padres de familia, alumnos y autoridades, regresaríamos a la normalidad y que para ese entonces ya habría terminado la cuarentena que se impuso. Sin embargo, y cuál fue la sorpresa que no fue así, ya que se había instalado un semáforo epidemiológico que se mantenía en color rojo, lo cual indicaba que los contagios y

defunciones iban de subida y aun no se encontraba la cura o protección para evitar la enfermedad

¿Qué preparación implica un programa de Aprende en Casa?

De esta pregunta se deriva la metodología que se lleva a cabo para la preparación y presentación de los diversos programas. Me enfocaré en la asignatura de Formación Cívica y Ética, de tercer grado de primaria, que es la población a la que van dirigidos los programas (niñas y niños de 8 a 9 años de edad) y a la que va regida mi preparación y experiencia.

Para dar respuesta a la pregunta, se lleva a cabo un análisis de reflexión, el cual propone un estudio cualitativo, a través de la investigación acción, a partir del trabajo que se desarrolló durante dos temporadas de programación. Las clases pensadas y desarrolladas para los alumnos se encuentran previamente plasmadas en guiones, las cuales han sido corregidas y aprobadas por especialistas como: guionistas, docentes, directivos, especialistas en derechos humanos, en donde se exponen aprendizajes esperados del grado. A continuación, se describe cada una de las etapas que conformaron este gran proyecto para que la audiencia determine la calidad, impacto y cobertura de dichos programas.

Durante el mes de junio de 2020, se envió vía ventanilla del correo oficial de la Administración Federal de Servicios Educativos en la Ciudad de México la invitación a todos los docentes que quisieran participar en la estrategia aprende en casa como guionista o docente frente a cámara para impartir alguna de las asignaturas de educación primaria (1° a 6°) en el cual me inscribí, aunque no tenía la mínima idea de cómo se realizaría dicho trabajo, pero sí con la esperanza de conocer acerca del tema de las clases a distancia y de esa manera poder orientar a los docentes de la escuela en la que laboro de cómo desarrollar sus clases de la mejor manera posible.

El primer acercamiento a la estrategia fue vía correo electrónico en donde me enviaron la bienvenida al proyecto en ese momento y me notificaban que los estaría apoyando para escribir guiones para la asignatura de Formación Cívica y Ética. Fue sorprendente para mí y a la vez incierto ya que no dieron mayor dato acerca de cómo realizar dichos guiones, con qué material me podía apoyar, cuando iniciábamos, si es que previo iba a haber alguna capacitación, etc.

En su momento me consterné, pero ahora me doy cuenta de que asimismo para los organizadores probablemente fue algo nuevo al igual que para todo el mundo, ya que nunca se había presentado en tiempos actuales una situación como la que en ese momento se estaba viviendo y que, por ende, nadie, ni los países más desarrollados se encontraban preparados para enfrentar y mucho menos había un plan diseñado para reaccionar ante tal situación.

Tuve la oportunidad de participar en la asignatura de Formación Cívica y Ética para tercer grado de primaria, en donde fui guionista y docente frente a cámara. Dicha asignatura me fue asignada, sin embargo; teníamos la libertad de sugerir la asignatura en la que quisiéramos participar. Al inicio del proyecto fue como guionista mi función, en donde mi trabajo fue escribir el guion basado en una clase para los alumnos. La consigna de esta clase es que fuera lo más apegado posible a las actividades del libro de texto gratuito y que esta clase debía contener un inicio, desarrollo y cierre.

Previo a la escritura de guiones tenía que documentarme acerca de la temática a tratar, consultar y elaborar materiales, realizar videos, entrevistas que fueran acordes a la

temática que trataría la clase, además de que los videos e imágenes fueran llamativos y significativos para los niños que los observaran. Posterior a la elaboración de los guiones enviaba el documento a revisión para correcciones y propuestas antes de la grabación y de esa manera también asegurar que la información contenida en el guion fuera pertinente y cumpliera los propósitos de la sesión.

Al inicio me gusto el rol de solo escribir guiones y verlos en la televisión, y en donde otros docentes, compañeros míos fueran los que desarrollaran la clase frente a cámaras, sin embargo; llego un momento en que se me solicito que tenía que grabar y presentarme frente a cámara con los guiones que yo escribía para que tuvieran un mayor significado, ya que mencionaba la coordinadora de la materia que: “El que escribe el guion, entiende verdaderamente lo que quiere dar a entender” y que, por lo tanto convenia que mejor cada quien escribiera su guion y desarrollara la clase frente a cámara.

Fue ahí en donde mi experiencia se comienza a complicar ya que nunca había sido expuesta en televisión y al frente de un programa como Aprende en Casa que en su momento fue e incluso sigue siendo tan observado y criticado. Pero en su momento quedo solo como una solicitud ya que no nos dieron fecha para iniciar con grabaciones.

De manera simultánea la Autoridad Educativa en la Ciudad de México y La Comisión Nacional de Derechos Humanos nos capacito para que al momento de escribir y grabar los programas tratáramos de no caer en alguna inconsistencia que vulnerara los derechos de la audiencia.

Me hicieron entrega de los temas que trata el libro de texto gratuito de manera dosificada por semana, para que los tuviera siempre presentes y pudiera ir desarrollando los guiones de las clases. Cada martes de la semana teníamos que entregar un guion anticipado a dos semanas, de igual manera los materiales, videos y fotografías que se utilizarían en la grabación para su previa revisión y de ser necesario sus respectivas observaciones para corregir.

Entrando a la temporada II, me comentan que ya teníamos guionistas para los programas, pero que tenia que darle mis ideas de cómo se desarrollarían las clases y la guionista encargada de tercer grado, a su vez las plasmaría en el guion, pero la verdad y para ser sincera no fue así, ya que la guionista escribía lo que ella creía era más conveniente y ponía los materiales, videos y fotografías que le agradaran más. Sin embargo, trate de acoplarme a la manera de trabajo ya que teníamos que hacer que Aprende en Casa, específicamente FCYE 3° funcionara y causara el impacto deseado en la audiencia.

Lo anterior fue respecto a los guiones a elaborar, pero he de comentar que lo que realmente me costó trabajo fue presentarme y desenvolverme frente a una cámara, primero porque nunca lo había hecho y segunda había que seguir un pronter al pie de la letra, con la escritura del guion de la clase y he de confesar que con dislexia eso es sumamente difícil ya que tardaba en asociar palabras e ideas a la velocidad que me pasaban el texto de la pantalla, sin embargo también fue un gran reto para mí al inicio, ya que la primera coordinadora de la asignatura me pidió de manera explícita que tenía que leer con santo y seña la información tal y como la pasaban en el pronter ya que era la información ya verificada por ella y el equipo de especialistas en la materia que revisaban la información que se iba a presentar en los programas y eso evitaría decir palabras que cambiaran el sentido de la clase.

Con el paso de las semanas me fui acoplando y tuve que llegar a memorizar guiones completos ya que se me dificultaba leer la pantalla, pero si he de comentar que esta

experiencia no la cambio por nada, ya que de una u otra manera Aprende en Casa fue un parteaguas para el inicio de la educación a distancia ya que nos vimos obligados a cambiar la dinámica respecto a la manera de trabajar con nuestros alumnos.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

A lo largo de las etapas anteriormente descritas ha existido controversia acerca de la pertinencia del trabajo desarrollado en Aprende en Casa desde su primera etapa.

En este trabajo me limito a compartir la experiencia de trabajo que desarrolle en este gran proyecto en mi consideración. Sin embargo; también he prestado oídos a las opiniones de diversas fuentes que acerca del proyecto. A continuación, comparto algunas de ellas:

“Acabamos de perder la riqueza del conocimiento que deriva de los diálogos e interacciones que se dan en los salones de clases. Acabamos de convertir a la educación en un proceso de comunicación unidireccional. Acabamos de agrandar las brechas” (Peña, 2020) <https://businessinsider.mx/aprende-en-casa-retos-television-opinion-ana-pena-tech-talk/>

“Acabamos de hacer que la incorporación de materias como ‘desarrollo de habilidades digitales’ ya sea una conversación muy avant-garde para México en este momento. Hoy que arranca Aprende desde Casa II, México está entrando en un nuevo Oscurantismo digital” (Peña, 2020) <https://businessinsider.mx/aprende-en-casa-retos-television-opinion-ana-pena-tech-talk/>

“Los alumnos se reincorporarán a clases presenciales con desventajas académicas: piensa 94%. Población prevé regresar a la escuela con un proceso escalonado y un sistema híbrido. Aprender en casa es estresante para padres y alumnos”. (UVM, 2020) <https://opinionpublica.uvm.mx/estudios/opinion-sobre-la-estrategia-educativa-aprende-en-casa/#:~:text=OPINIÓN%20SOBRE%20LA%20ESTRATEGIA%20EDUCATIVA%20APRENDE%20EN%20CASA,6%20enero%2C%202021&text=Los%20alumnos%20se%20reincorporarán%20a,estresante%20para%20padres%20y%20alumnos>

“Aprende en Casa tuvo 115 mdp de gasto, pero no despertó interés en los alumnos”(Ortega, 2021) <https://politica.expansion.mx/voces/2021/03/29/aprende-en-casa-115-mdp-pero-no-desperto-interes-en-alumnos>

“Durante la pandemia de COVID-19, el gobierno de México echó a andar la estrategia Aprende en Casa, que a la fecha ha quedado rezagada a una herramienta de apoyo para menos del 50% de los alumnos”. (Ortega, 2021) <https://politica.expansion.mx/voces/2021/03/29/aprende-en-casa-115-mdp-pero-no-desperto-interes-en-alumnos>

“La experiencia de la contingencia pedagógica es material para una reflexión que puede significar punto y aparte en la historia educativa. Está ahí, para estudiarla y comprenderla; o bien, sólo para rellenar informes oficiales y declarar en la clausura del año escolar que tuvimos éxito porque cumplimos el 90 o 95 % del programa. Si únicamente sirve para eso, los autores del juicio están reprobados” (Yañez, 2022) <https://educacion.nexos.com.mx/aprender-en-casa-opiniones-de-ninas-y-ninos/>

“El plan de regreso a clases del gobierno mexicano depende mayormente del medio de comunicación al que más mexicanos tenemos acceso: la televisión. Así que,

prácticamente en 2020 estamos regresando al esquema de telesecundaria de 1968” (Peña, 2020) <https://businessinsider.mx/aprende-en-casa-retos-television-opinion-ana-pena-tech-talk/>

CONSIDERACIONES FINALES

Mas que consideraciones finales se pretende una reflexión acerca de:

¿El mundo se encontraba preparado para enfrentar en el sector educativo la pandemia?

Refiriéndome a mi país ¿Otro gobierno o administración pudo haber reaccionado mejor al compromiso educativo?

REFERENCIAS

Aprender en casa: opiniones de niñas y niños. (s/f). Com.mx. Recuperado el 28 de septiembre de 2022, de <https://educacion.nexos.com.mx/aprender-en-casa-opiniones-de-ninas-y-ninos/>

De Opinión Pública, C. (2021, 6 de enero). *OPINIÓN SOBRE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA APRENDE EN CASA*. Centro de Opinión Pública UVM. <https://opinionpublica.uvm.mx/estudios/opinion-sobre-la-estrategia-educativa-aprende-en-casa/>

Ortega, A. (30 de marzo de 2021). *Aprende en Casa tuvo 115 mdp de gasto, pero no despertó interés en los alumnos*. ADN Político. <https://politica.expansion.mx/voces/2021/03/29/aprende-en-casa-115-mdp-pero-no-desperto-interes-en-alumnos>

Peña, A. (2020, 24 de agosto). *OPINIÓN: ¿Cuáles son los retos de aprender en casa y por TV?* Business Insider México | Noticias pensadas para ti. <https://businessinsider.mx/aprende-en-casa-retos-television-opinion-ana-pena-tech-talk/>

**PROCESO INTEGRACION EDUCATIVA DE ESTUDIANTES MIGRANTES
EN UNA ESCUELA DE LA COMUNA DE ESTACION CENTRAL, CHILE**

**PROCESSO DE INTEGRAÇÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES
MIGRANTES EM UMA ESCOLA NA COMUNA DA ESTACION CENTRAL,
CHILE**

**EDUCATIONAL INTEGRATION PROCESS OF MIGRANT STUDENTS IN A
SCHOOL IN THE COMMUNE OF ESTACION CENTRAL, CHILE**

Pablo Castillo Armijo

Universidad de Santiago de Chile

ORCID: 0000-0002-5708-4618

Catalina Catalán Quintecura

ORCID: 0000-0002-1586-9476

Universidad de Santiago de Chile

Ángela Celis Muñoz

Universidad de Santiago de Chile

ORCID: 0000-0003-0481-3220

Thaís Toro Soto

Universidad de Santiago de Chile

ORCID: 0000-0001-7562-2005

RESUMEN

La alta concentración de migración en la comuna de Estación Central, Chile, ha generado una demanda inédita de procesos de integración educativa del nuevo alumnado, que ha significado replantear toda una cultura escolar homogénea. Nos preguntamos sobre las diversas estrategias educativas que desarrolla una escuela que se autodefine como inclusiva. Desde un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso, aplicamos entrevistas en profundidad al profesorado de educación básica que trabaja con estudiantes recién llegados, provenientes de países latinoamericanos y del caribe en su mayoría, también cruzamos información con las políticas internas del centro sujeto del estudio, como su Proyecto Educativo, Plan de Inclusión y Convivencia Escolar y Proyecto de Mejoramiento Educativo que nos permitió generar un análisis del discurso que nos arrojó varios resultados de interés. Entre ellos destacan el trabajo mancomunado del profesorado para innovar en su didáctica y evaluación, buscando la mejor integración, participación y calidad de los resultados de aprendizajes de todos los estudiantes, también la necesidad de contar con el apoyo de las familias que permanecen muy alejadas del proceso educativo de sus hijos y finalmente la necesidad de avanzar hacia una gestión educativa inclusiva que perdure y trascienda las voluntades individuales.

Palabras clave: Inclusión Educativa, Estudiantes Migrantes, Estudio de Caso, Educación Pública, Educación Primaria

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década se viene planteando el desafío de transitar de un proceso de integración a uno de inclusión educativa, sin embargo, los cambios han sido lentos y paulatinos por diversas razones, tanto políticas, económicas y sociales que han hecho evolucionar a nuestra sociedad, pero también por razones internas de los propios centros educativos que deben alterar sus funcionamientos y culturas ya establecidas, generando focos de resistencias e incertidumbres hacia los cambios.

Ante este panorama nos preguntamos ¿Cómo es el proceso de integración de los/las estudiantes migrantes en una escuela de educación básica chilena que se auto declara inclusiva?

Nuestro objetivo es avanzar en el campo de la educación inclusiva a nivel de escuela y para ello debemos adentrarnos en su cotidianidad y significados que le atribuyen a sus actos.

MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

La inclusión educativa y su deber ser

Entiéndase que *“la inclusión supone una nueva ética, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades”* (Tamayo, et al., 2017, p. 165), tanto para la escuela como para sus actores, de ahí que el proceso de cambio y mejora hacia una educación que respete y valore la diversidad ha sido lenta, aunque desde la política pública se ha avanzado con la Ley de Inclusión 20.845 (Mineduc, 2019) que establece una definición bastante clara al respecto:

Letra k) Integración e inclusión. El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impiden el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. (p. 2)

La educación inclusiva debe ser un proceso en movimiento y no un fin en sí mismo, para de esta forma modificar la escuela y el sistema en su conjunto ya que: *“son los sistemas educacionales los mayormente interpelados a generar condiciones para ser efectiva la inclusión, ello implica desarrollar cambios culturales e individuales de alto alcance en todas las áreas sociales y educacionales donde se desenvuelven las personas”* (Castro et al., 2022, p. 3)

La inclusión educativa traza sus objetivos para que se logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades, donde el profesorado se prepare y atienda de la forma a todos los estudiantes, en especial a los que más necesitan y que permanecen invisibilizados y *“que han sufrido grandes exclusiones en muchos ámbitos y prácticamente durante toda la historia de la humanidad”* (Castro et al., 2022, p. 3)

El paso definitivo para lograr una inclusión educativa es hacernos cargo que *“no se puede continuar percibiendo la diversidad del alumnado como una característica limitante”* (Sepúlveda y Castillo-Armijo, 2021, p. 187).

Proceso educativo hacia la migración

En Chile, “el 5,3% de estudiantes corresponde a extranjeros [...] la Región Metropolitana (RM) tiene la mayor cantidad de estudiantes extranjeros del país” (Gálvez, 2021, La Tercera). Bajo este escenario es que surge una perspectiva integrativa por parte de las autoridades educativas de nuestro país en los últimos años al establecer que el enfoque inclusivo va de la mano con un enfoque de derechos, de género y de interculturalidad (MINEDUC, 2017), con el objetivo de desarrollar un sistema educativo capaz de responder a las múltiples diversidades de sujetos.

La Ley de Inclusión 20.845 de 2015, permitiría el acceso a una educación inclusiva e intercultural, respondiendo favorablemente a la integración de estudiantes extranjeros (MINEDUC, 2019, 2022a, 2022b). Sin embargo, “un punto crítico en la inclusión de estudiantes migrantes guarda relación con el racismo experimentado en los contextos escolares, tanto a nivel institucional o estructural como en base a racismos cotidianos y prácticas de marginalización” (Pávez-Soto et al., 2019, p. 414)

Por ello, los establecimientos educacionales chilenos buscarán instaurar en la presente década nuevas estrategias de inclusión con el fin de resguardar una educación de calidad para todos los estudiantes y sin ningún tipo de discriminación.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Desde un enfoque cualitativo (Flick, 2015) y un diseño de investigación de estudio de caso (Stake, 1999), se seleccionó una escuela con altos índices de inmigración (70%) y que a juicio de las autoridades de la comuna sea considerada con un proyecto de inclusión avanzado en relación con otras de similares características sociodemográficas.

Dentro de nuestra investigación recurrimos a 2 técnicas para recoger información propia de la investigación educativa: a) Revisión documental: Para la primera fase de recogida de información se consideraron documentos de gestión de la escuela como son el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Programa de Mejoramiento Educativo y el Plan de Inclusión y Convivencia Escolar. Utilizamos el Análisis de Contenido (AC) (Bardín, 1996) y b) Entrevista en profundidad: Recurrimos a la aplicación de 5 entrevistas en profundidad al profesorado de la escuela y equipo directivo (Flick, 2015).

Para la validación cualitativa, recurrimos a la perspectiva de Eisner (1998) que señala el yo como principal instrumento de análisis e interpretación cualitativa. Finalmente se adhiere a la declaración de Singapur (2010) sobre la ética de toda investigación.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Atención a la migración.

La migración es un foco principal en la escuela y una de las grandes dificultades que se han presentado para el profesorado son la diversidad de niveles de aprendizajes con los que cuentan los estudiantes migrantes, que dificulta un trabajo individualizado y que responda efectivamente a las necesidades urgentes de cada sujeto.

Además, existe la barrera idiomática con los estudiantes haitianos, que producto de la pandemia muchos de ellos se vieron privados de una escolarización profunda y que les permitiese aprender el castellano como lengua vehicular de su enseñanza.

La falta de entendimiento por la falta del castellano ha generado algunos conflictos en cuanto a la normalización de estos estudiantes en clases, tan simples como seguir las reglas de comportamiento, establecen sus profesores.

Se destaca el hecho de la gran diversidad de nacionalidades existente en el alumnado del colegio, y que se ha avanzado hacia una cultura del no racismo el concepto ‘racismo’:
“No se ha dado eso de que tú vienes de acá, tú eres el veneco o tú eres el negro no se ha dado eso y no hay un problema en decirlo o en que un compañero le diga ¡oye negro! no hay un problema si eres negro (E.1, 2022)

Nueva didáctica inclusiva

Muchas de las acciones de adecuaciones curriculares responden al mismo objetivo, dotar al estudiante de la autonomía suficiente para construir sus aprendizajes y evaluar sus desempeños, esto involucra el uso de metodologías activas y centradas en el estudiante.

El aprender haciendo se transforma como una de sus principales estrategias de innovación, ya que desde la práctica y la experiencia se reconocen los saberes y culturas propias de todos los estudiantes, que los invita a releerse en sus historias de vida y valorar desde donde vienen.

Yo siento que cuando trabajamos de manera práctica o experimental, o desde otra área que no sea solamente el cuaderno, el video y el libro, la experiencia sigue siendo significativa, independiente si voy a ser o voy a estudiar algo con relación a eso (E.4, 2022)

La enseñanza desde el buen trato es otro elemento diferenciador del proceso de enseñanza, y esto es reflejo del compromiso que manifiestan tener los profesores para sus estudiantes y proyecto de escuela inclusiva.

Las diferentes formas de evaluar o trabajar demuestran la integración e inclusión que existe en el establecimiento, debido a que se potencian los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Crear en todos los estudiantes

Existe una valoración positiva hacia el estudiantado, de parte de sus profesores, ya que estos comentan que son muy trabajadores, esforzados y alegres y eso les satisface para dar lo mejor de sí en su práctica pedagógica diaria.

Además, los resultados de la prueba estandarizada SIMCE, que mide la calidad educativa en nuestro país, ha reflejado notorios avances en la escuela desde que se ha implementado este enfoque inclusivo y valoración positiva de todo el estudiantado.

Importancia del liderazgo del equipo directivo.

Según las voces de los actores, el liderazgo del equipo directivo ha sido fundamental para el éxito educativo de la escuela y el proceso de integración de estudiantes migrantes, ya que les han entregado motivación, incentivos y recursos a todo el profesorado, que permite desarrollar las estrategias innovadoras y las adecuaciones curriculares requeridas; “tenemos respaldo de parte de dirección, que es súper importante que no se da en otros lados” (E.1, 2022).

Siendo esto un factor muy importante a la hora de identificar problemas, dificultades o posibilidades de mejora, para la toma de decisiones conscientes con respecto al contexto diverso del establecimiento.

Dicho lo anterior, también se valora las acciones donde se integran a los docentes dentro de los planes y programas que se establecen por el equipo directivo, tal como señala el entrevistado 4: “la escuela por lo menos hace eso, socializa todo lo que tenemos que hacer y nosotros mismos empezamos ¡ya, borremos esto, incluyamos esto! y así lo modificamos, [...] pero así lo hacemos” (E.4, 2022).

Falta de apoyo de la familia migrante

Dentro de las falencias detectadas en la investigación, constantemente se menciona el bajo apoyo pedagógico de las familias migrantes, las cuales no se comprometen con las tareas de sus hijos, que en palabras del entrevistado 1:

El compromiso de los padres, que es el que menos tenemos, [...] pero es lo que nos tocó nomás, [...] entonces cuando ya están séptimo u octavo básico, nosotros nos comunicamos más con los chicos que con los papás, porque trabajamos con ellos, no con los papás (E.1, 2022)

Realizando una dura crítica respecto al tema:

Tú ves en la mañana que hay niños que llegan con polera, [...], y eso, ¡perdóname que te diga, eso es la familia que no está detrás!, ¡oye llévate un polerón, ponte la cuestión!, entonces ¡nos importan más a nosotros ustedes, incluso que sus familias! (E.1, 2022)

Se criticando duramente la falta de ese rol co-educador de las familias, que en este caso es casi inexistente y poco comprendido por los actores de la escuela.

CONCLUSIONES

Existe una autopercepción positiva del trabajo que realizan los profesores y directivos frente al reto de la educación inclusiva, sin embargo, aún queda por avanzar para que realmente podamos establecer una cultura inclusiva, es de allí que primen procesos de integración del estudiantado migrante.

Una segunda conclusión es la innovación en las didácticas que centran el proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los estudiantes, este es el mayor aspecto que destaca el profesorado y equipo directivo y que a la luz de los buenos resultados académicos puede existir una relación directa entre las altas expectativas que tienen el profesorado por sus estudiantes, las innovaciones didácticas introducidas, el esfuerzo de los estudiantes, el liderazgo efectivo del equipo directivo y el logro de aprendizajes.

Una última conclusión se manifiesta en la falta de apoyo de las familias migrantes al proceso educativo de sus hijos, este factor no deja de ser menor ya que experiencias internacionales como el Proyecto de Comunidades de Aprendizajes en España, basa su enorme éxito en la incorporación de familias y voluntarios al trabajo pedagógico cotidiano de la escuela. En este sentido el contexto chileno debe favorecer un nuevo trato con estos “otros actores”, que han permanecido como clientes y meros espectadores del proceso educativo de sus hijos.

REFERENCIAS

Bardin, L. (1996) Análisis de contenido. Madrid: Akal Ediciones.

- Castro, F., Ossa, C., Castañeda, M. y Castro, J. (2022). *Auto-adscripción inclusiva y empatía en establecimientos secundarios, con o sin integración escolar*. Praxis educativa, 26(2), 1-21. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260216>
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gálvez, R. (2021, 2 noviembre). *Matrícula de niños migrantes llega hasta el 30% en comunas de la RM. La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/matricula-de-ninos-migrantes-llega-hasta-el-30-en-comunas-de-la-rm/VI4K46DZ6BDGHDKGFH42D7X5AA/>
- Mineduc. (2022a). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros*. Ministerio de Educación. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Mineduc. (2022b). *Derecho a la educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional chileno*. Superintendencia de Educación. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/Extranjeros-25-07.pdf>
- Mineduc. (2019). *Ley 20845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. file:///C:/Users/gmatu/Downloads/Ley-20845_08-JUN-2015.pdf
- Mineduc. (2017). *Orientaciones técnicas para la Inclusión educativa de estudiantes extranjeros. Reforma educacional, Ministerio de Educación*. <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- Pávez, I., Ortiz, J., Sepúlveda, N., Jara, P., & Olguin, C. (2019). *Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile*. Interciencia. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/08/414_Com_Pavez_v44n7.pdf
- Sepúlveda, F., & Castillo, P. (2021). *Percepciones sobre la inclusión educativa en una comunidad escolar de la ciudad de Pelarco, Chile*. <https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1032/760>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. (2.ª ed.). Morata.
- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain, Á., & Rebolledo, J. (2017). *Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva*. Revista Española de discapacidad. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6450113.pdf>

VIOLENCIA SEXUAL CONTRA LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES - LAS NOTAS DE LA LITERATURA CIENTÍFICA EN BRASIL

A VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTOJUVENIL – OS APONTAMENTOS DA LITERATURA CIENTÍFICA NO BRASIL

CHILDHOOD SEXUAL VIOLENCE – NOTES FROM THE SCIENTIFIC LITERATURE IN BRAZIL

Andreza Marques de Castro Leão

Profa. Associada da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Unesp.

ORCID: 0000-0002-5037-4882

RESUMO

A violência sexual que atinge crianças e adolescentes é um fenômeno complexo e multifacetado que há muito a se conhecer, pensando em se articular ações estratégicas voltadas a sua erradicação. É importante tratar das questões conceituais relativas a este assunto, detalhando, dentro disso, os diferentes aspectos envolvidos em sua manifestação, uma vez que o conhecer é um ponto de partida para tornar viável a articulação destas ações. À vista disso, o intento do presente estudo, de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, enxerto de uma tese de livre docência, é a problematização da violência sexual infantojuvenil à luz do saber científico, de forma a esmiuçar o que tem sido discutido no Brasil acerca deste tema nos últimos anos. Dentro disso, objetiva nesse trabalho apontar algumas estratégias possíveis e viáveis para o seu devido enfrentamento, quiçá erradicação.

Palavras-chave: Violência sexual infantojuvenil. Literatura científica. Enfrentamento.

INTRODUÇÃO

A violência é um problema social emblemático que apresenta diferentes formas de se manifestar, sendo uma violação das normas e regras sociais (Azevedo e Guerra, 1989). Consiste em uma ação cometida por uma pessoa contra outra, seja em uma situação episódica ou reiterante, que ocasiona agravos, sejam estes nos aspectos físico, psicológico, emocional, moral, social, entre outros.

Como elucida Prado (2006), a violência acompanha o homem desde os primórdios da humanidade, e na atualidade está presente no cotidiano das pessoas, manifestando-se nas agressões, nos assassinatos, crimes, zombarias, entre outros. Os elevados índices de violência existentes na sociedade acarretam sérios danos, afetando as vítimas e prejudicando a sociedade como um todo.

De acordo com Azevedo e Guerra (1989), a violência atinge principalmente crianças e adolescentes, porquanto são mais suscetíveis a sofrer esta agressão, visto que as relações entre elas e os adultos são geralmente hierárquicas, e por vezes estes empregam o uso

ilegítimo de autoridade sobre elas, tornando-as incapazes de resistir devido à relação de poder, de autoridade e dependência que está implicado nestas relações.

Saffiotti (1989) esclarece que o adulto é detentor de grande poder e na relação que estabelece com a criança a subjuga, e na incidência da violência torna-se seu agressor e ela, por sua vez, a vítima, porquanto é considerada socialmente inferior aos adultos.

A violência sofrida pela criança ou adolescente pode se caracterizar como sendo negligência, violência psicológica, violência física, violência sexual, entre outros tipos. Estas distintas formas não são excludentes, e, sim, por vezes cumulativas, se apresentando de forma concomitante. Dentre estas, a sexual é a violação mais recorrente, sendo uma das formas de agressão que mais se ocultam, principalmente em virtude do segredo que a permeia (Gabel, 1997). Além disso, a sexual é a que apresenta maior dificuldade de enfrentamento, pelo estigma e tabu que envolve.

A violência sexual infantojuvenil é um assunto intrincado que envolve ameaça à saúde física e psíquica de crianças e adolescentes, trazendo inúmeros comprometimentos a qualidade de vida delas. Esta violência é definida por Azevedo e Guerra (1989) como todo ato ou jogo sexual entre um ou mais adultos e uma criança menor de 18 anos, tendo por finalidade a estimular sexualmente ou a utilizar para obter estímulo sexual.

A violência sexual que atinge crianças e adolescentes pode ser classificada em abuso sexual e exploração sexual, sendo que o abuso pode ser intrafamiliar ou extrafamiliar, quando se fala no contexto de ocorrência desta agressão, ao passo que a exploração sexual pode se dá por meio da prostituição, pornografia, turismo sexual e tráfico de pessoas para fins sexuais. Não obstante, empregar-se-á no presente trabalho o termo violência sexual, por ser o mais empregado para fazer menção ao abuso no âmbito educacional.

Um aspecto importante de se considerar quando se fala na violência sexual infantojuvenil é que uma em cada quatro meninas e um em cada seis meninos experimentam alguma forma de violência sexual na infância (Sanderson, 2005). No tocante a idade das vítimas desta violência, a referida autora aponta que varia desde recém-nascido até os 18 anos, contudo a faixa etária de maior risco é dos 5 aos 12 anos.

No que tange as vítimas da violência sexual, as meninas são mais vulneráveis do que os meninos, sendo que as estatísticas desta agressão evidenciam isso. De acordo com Saffiotti (1989), na sociedade ocidental há dois sistemas de dominação-exploração, sendo estes o patriarcado, o qual legitima a assimetria das relações de gênero e a subordinação da mulher ao homem. Ou seja, a vitimização de mulheres e crianças é devido um processo que tem sua raiz no padrão falocrático das relações sociais de gênero, padrão este em que elas são vistas como seres inferiores em relação aos homens, com menos direitos e privilégios na sociedade (Azevedo & Guerra, 1989).

Para Saffiotti (1989) subjaz a este fenômeno a ideia de que toda criança deve submeter-se aos desígnios do homem macho, e esta sujeição é ainda mais acentuada no caso da menina, de maneira que não questione a dominação masculina. A autora acrescenta que a incidência desse tipo de violência maior em meninas é decorrente, portanto, da dominação e exploração, processo resultante das relações desiguais de gênero, em que os homens recorrem à violência contra as mulheres devido a sua concepção de poder dominá-las, como se mulheres e meninas fossem suas propriedades.

Sanderson (2005) chama a atenção para o fato de que ainda que os dados indiquem que as meninas correm um risco maior em relação aos meninos de serem vítima de violência sexual, as estatísticas podem não traduzir de maneira fidedigna a realidade desta

violência, e isso pode ocorrer, entre outros, em decorrência do preconceito das denúncias, sendo mais difícil para os meninos revelarem que sofrem violência sexual.

Aliás, jamais deslegitimando a violência sexual contra os meninos, mas a subnotificação da agressão nos casos em são vítimas é devido à lógica machista na qual é vergonhoso e mais grave para eles terem sofrido este tipo de violência, como se afetasse sua masculinidade, o que faz com que o segredo seja mantido e a violência nunca seja revelada (Saffioti, 1989). Com efeito, as representações sociais presentes na sociedade quanto ao papel que cabe ao homem, no qual não faz parte a fraqueza, a dor, tampouco pedir ajuda, contribui para que a violência sexual contra meninos acaba sendo inviabilizada (Spaziani, 2017).

Ademais, vigora a banalização da violência sexual contra o menino quando é perpetrado por uma mulher, sendo encarado pela sociedade machista como sendo algo bom, resultado de uma visão distorcida, equivocada e preconceituosa, pois se o menino gostou da experiência não é percebido como violência, e se não gostou, por sua vez, então ele é homossexual. Adiciona-se, a isso, o medo que apresentam de serem considerados homossexuais ou ‘taxados’ de frágeis, e estes aspectos incidem para se ter a demora destes em procurar auxílio, quando o fazem.

Sendo assim, devido ao estereótipo presente na sociedade dos homens enquanto iniciadores ‘naturais’ do contato sexual, da masculinidade e da cultura homofóbica tão arraigada, os meninos apresentam dificuldade de conseguir expor suas experiências enquanto vítimas da violência sexual (Sanderson, 2005).

No Brasil a violência sexual contra meninos é um tanto obscura, visto que a legislação vigente considera estupro crime que só pode ser praticado por um homem contra uma mulher, ou seja, meninas e adolescentes, e devido a isso a violência contra meninos apresenta bem menos visibilidade e notoriedade.

A desconsideração da violência sexual contra meninos tende a estar relacionada à aderência dos profissionais a normas culturais nas quais é comum os homens serem percebidos enquanto responsáveis pela violência e o sexo feminino, por sua vez, como vítima, o que dificulta a percepção da ocorrência da violência envolvendo a figura masculina enquanto vítima.

A violência sexual contra crianças e adolescentes está relacionada a uma questão de gênero, porquanto a maioria de suas vítimas são meninas, e os casos de meninos são subnotificados, o que aponta que esta questão tem de ser evidentemente ponderada. Assim sendo, é imprescindível um conhecimento acurado deste assunto, para que seja possível, a partir disso, se traçar estratégias de enfrentamento.

Vale frisar que abolir esta violência passa por se discorrer sobre gênero, de maneira a se confrontar as relações hierárquicas e desiguais entre homens e mulheres. Aliás, este intento está associado a meta estrutural da ODS 4 e 16 da Agenda 2030 da ONU, de uma educação de qualidade e de uma sociedade inclusiva e não violenta.

À vista disso, o presente estudo, de natureza qualitativa e de cunho bibliográfico, enxerto de uma tese de livre docência, tem por objetivo a problematização da violência sexual infantojuvenil à luz do saber científico, de forma a esmiuçar o que tem sido discutido no Brasil acerca deste tema nos últimos anos.

METODOLOGÍA

Empregou-se a abordagem qualitativa, mais precisamente a pesquisa bibliográfica, de forma a conhecer o que os estudos científicos no Brasil discorrem sobre a violência sexual infantojuvenil articulado aos estudos de gênero.

Convém observar que a pesquisa bibliográfica embora seja o primeiro passo de uma pesquisa científica, tem o potencial de colocar o pesquisador em contato direto com o que foi pesquisado, dito e analisado sobre determinado assunto, e, por este motivo, será empregado no presente estudo.

RESULTADOS OU DISCUSSÃO

Historicamente têm-se indicativos que desvelam que a construção da violência envolve relações de gênero, sendo que a ideologia machista da sociedade patriarcal contribui para se ter uma educação discriminativa e desigual de homens contra mulheres, que criam as condições para a manifestação da violência (Prado, 2006).

O conceito de gênero surge da necessidade de se desnaturalizar os preconceitos arraigados na sociedade quanto à mulher e da necessidade de se refutar as interpretações da dominância androcêntrica que a coloca em lugar subalterno (Leão, 2017).

Conforme argumentam Hohendorff, Habigzang e Koller (2014), na obra “violência sexual contra meninos”, os dados que se têm disponíveis não abarcam a totalidade dos casos desta violência, visto que não são notificados, e os estudos nacionais e internacionais sobre os dados epistemológicos trazem que é mais comum casos envolvendo meninas do que meninos.

De fato, em termos estatísticos os estudos apontam que uma em cada quatro meninas e um em cada seis meninos experimentam alguma forma de violência sexual na infância, em idades que variam desde recém-nascidas, até os 18 anos (Sanderson, 2005).

Quando as vítimas da violência, em cerca de 90% das vítimas mulheres mais de 90% dos autores desta agressão são homens, já quando são do sexo masculino a porcentagem varia entre 63% a 86% (OMS, 2002), o que ilustra que se tem agressoras mulheres, o que causa, por vezes, estranhamento, visto que geralmente são vistas como figuras que prestam cuidados e proteção à criança e adolescente. Este aspecto salienta a importância de ao se discorrer sobre violência sexual se discutir gênero, para se abolir, entre outros, estas ideias equivocadas (Leão, 2022).

Convém destacar que a maioria dos casos em que a violência é perpetrada contra meninos não é revelada devido ao temor deles de terem sua masculinidade questionada, de expor seus sentimentos de dependência, de não serem acreditados, entre outros (Prado, 2006). Além disso, os meninos podem se sentir constrangidos em revelar que sofreram este tipo de agressão devido aos estereótipos presentes na sociedade, de que os homens são iniciadores dos contatos sexuais, dificultado exporem suas experiências de violência (Sanderson, 2005).

Com efeito, há muitos tabus e mitos presentes na sociedade acerca do que seja ser homem/menino, tendo-se papéis pré-estabelecidos de mando e poder, os quais acabam por dificultar a revelação desta agressão quando é perpetrada contra os meninos.

O patriarcado legitima a assimetria das relações de gênero (Saffioti, 1989), assimetria porque o lugar do homem é significativamente mais vantajoso se comparado ao da mulher na sociedade.

Leão (2017) adentra esta polêmica dizendo que as mulheres sofrem em decorrência das ações nefastas da sociedade machista, patriarcal e misógina uma vez que persistem os preceitos de senso comum de menos valia e de inferioridade delas, se comparado ao lugar que o homem ocupa. A autora pontua que são comuns as distorções e atenuações no que se refere à violência que por vezes elas sofrem, com discursos que a legitimam e a naturalizam, e argumentos que as culpabilizam por “instigar” a violência.

Azevedo e Guerra (1989) analisam que a vitimização de mulheres e crianças na sociedade ocorre em virtude de um processo que tem sua raiz no padrão falocrático das relações sociais de gênero, padrão este em que elas são vistas como seres inferiores em relação aos homens, com menos direitos e privilégios na sociedade.

Saffioti (1989) menciona que subjaz a este fenômeno a ideia de que toda criança deve submeter-se aos desígnios do homem, ou melhor dizendo do ‘macho’, e esta sujeição é ainda mais acentuada no caso da menina, de maneira que não questione a dominação masculina.

A violência sexual é um problema de gênero e isso ocorre em decorrência da masculinidade hegemônica presente na sociedade, pois muitos homens violentam mulheres e crianças com base no que se convencionou a ser o ideal de ‘homem-macho’, isto é, a mulher/menina deve se submeter e estar à mercê do poder deste (Saffioti, 1989). Desse modo, a violência é resultado de uma construção social que abarca elementos sócio-históricos e culturais que remetem as construções sociais de gênero, englobando, além disso, as estruturas sociais, como a diferenciação etária, os poderes e as fronteiras entre o mundo privado e público (Prado, 2006).

À vista disso, Saffioti (1989) alerta que pensando em se defender os direitos das crianças e adolescente se faz necessário uma mudança no que tange a ideologia machista tão presente na sociedade, porquanto “enquanto o homem for educado para o exercício do poder, para a manifestação incontida de sua agressividade [...] continuará a agredir direitos de mulheres e de crianças, seres subprivilegiadas nessa correlação de forças” (Saffioti, 1989, p. 89). Esta transformação, segundo a autora, contribuirá para que o homem não mais precise ser educado para ser agressivo e a mulher, por outro lado, para ser dócil e subserviente dele, sendo esta alteração imprescindível pensando-se em se ter uma sociedade equânime.

Os grandes expoentes da área no Brasil, como Azevedo e Guerra (1989), Saffioti (1989), Prado (2006), entre outros, trazem em seus trabalhos a articulação da violência sexual com gênero. Autores mais recentes se atém a ampliar esta discussão, entre os muitos trabalhos, pode-se citar os de Hohendorff, Habigzang e Koller (2014), Spaziani (2017), Leão (2022), que trazem esta articulação, ressaltando a necessidade de se inverter a lógica binária, que persiste em colocar mulheres e meninas em situação subalterna aos homens.

A título de exemplo, o estudo de Spaziani (2017) teve por objetivo conhecer como a perspectiva de gênero se insere nas produções científicas acerca da violência sexual infantojuvenil nos programas de pós-graduação da área da Educação no Brasil do período de 1987 a 2015. A autora constatou que as pesquisas que versam sobre este tema apresentam o caráter de denúncia e trazem que as construções normativas de gênero

inviabilizam a violência contra os meninos, porque se atém a normas que ditam os comportamentos que devem ser adotados por eles, de valentia e de autodefesa.

Na pesquisa bibliográfica sobre o tema realizada no google acadêmico e no Scielo, empregando os descritores ‘violência sexual infantil’ e ‘discussão de gênero’, considerando o período de 2012 a 2022, isto é, o último decênio, foi possível encontrar 30 estudos. Na leitura atenta dos seus resumos pode-se constatar que a questão de gênero é somente apontada, sem se ter o devido aprofundamento desta discussão. Portanto, um número diminuto de pesquisas se atém a abordar este tema, o que desvela a necessidade de ser assunto premente de investigações científicas.

É imprescindível quando se fala em violência sexual se discorrer sobre gênero, pois como aponta Leão (2022), a extinção deste fenômeno passa por se abolir as relações hierárquicas e desiguais entre os gêneros, salientando a equidade entre homens e mulheres no que se refere a direitos e deveres na sociedade.

Conforme enfatiza Saffioti (1989), não basta tão somente conclamar os homens para defender os direitos das crianças, sendo necessário intervir na realidade social, visando a alteração da ideologia machista e das condutas por elas prescritas. Esta alteração é a condição *sine qua non* para o estabelecimento de uma sociedade menos desigual e hierárquica.

Urge, como a autora alerta, atacar a cultura da agressividade e da violência, e por romper o machismo, o sexismo e o androcentrismo presentes no Brasil e no mundo. Para tanto, é preciso que esta discussão se amplie e encontre ecos em políticas públicas que considerem com seriedade a perspectiva de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala em violência sexual está intrinsecamente atrelada a discussão de gênero. A própria construção da violência na sociedade envolve relações de gênero, sendo este um fator para a ocorrência da violência.

A violência sexual ocorre como resultado da masculinidade hegemônica, pois ao longo dos séculos os homens obtiveram poder e se apropriaram de crianças dispensando a elas tratamento inferior, subjugando-as. Portanto, abolir a violência sexual infantojuvenil passa por se discorrer sobre gênero, de maneira a se confrontar as relações hierárquicas entre homens e mulheres, desnaturalizando o que é dito “natural”.

Em suma, o enfrentamento da violência sexual infantojuvenil implica abranger este tema, incluindo, dentro disso, a perspectiva de gênero, o que demanda estudos científicos que tragam a devida visibilidade a este assunto.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, M. A., GUERRA, V. N. A. (1989). Vitimação e vitimização: questões conceituais. In M. A. AZEVEDO & V. N. A. GUERRA (Orgs), *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder* (pp. 25-47). São Paulo: Iglu.
- GABEL, M. (1997). *Crianças vítimas de abuso sexual*. (S. Goldfeder, Trad). São Paulo: Summus.

- HOHENDORFF, J. V., HABIGZANG, L. F., & KOLLER, S. H. (2014). *Violência sexual contra meninos: Teoria e intervenção*. Curitiba: Juruá.
- LEÃO, A. M. C. (2017). Prefácio – As vozes pela inclusão na defesa dos direitos humanos. In R. D. SILVA, E. I. HUMMEL & I. B. OLIVEIRA JUNIOR (Orgs), *Educação, sexualidade e diversidades: políticas públicas educacionais: avanços ou retrocesso?* (pp. 18-22). Londrina: Syntagma.
- LEÃO, A. M. C. (2022). *Ações de prevenção à violência sexual infantojuvenil: analisando a formação e informação da(o) profissional da educação infantil e do ensino fundamental*. Tese [livre docência em Educação Sexual], Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.
- OMS (2002). *World report on violence and health*, Genebra.
- PRADO, S. F. (2006). *Dimensões da violência sexual contra meninos sob a ótica de gênero: um estudo exploratório*. Dissertação [Mestrado em Psicologia Clínica] – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- SAFFIOTI, H. I. B. (1989). Exploração sexual de crianças. In M.A. AZEVEDO, V. N. & A. GUERRA (Orgs), *Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder* (pp. 49-65). São Paulo, Iglu.
- SANDERSON, C. (2005). *Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos sexuais e pedofilia*. São Paulo: M.Books do Brasil.
- SPAZIANI, R. R. (2017). *Violência sexual contra crianças: a inserção da perspectiva de gênero em pesquisas de pós-graduação da área da educação (1987-2015)*. Tese [Doutorado em Educação Escolar], Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.

EL NUEVO PARADIGMA DE LA ESCUELA ESPAÑOLA: PLURILINGÜISMO, DIGITALIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

SPANISH SCHOOL NEW PERSPECTIVE: MULTILINGUALISM, DIGITIZATION AND SPECIAL NEEDS ATTENDANCE

Alberto Sanz Rubio

CEIP.Joaquín Blume (Madrid)

ORCID: 0000-0002-3107-3822

Montserrat Viñas Filloy

CEIP.Joaquín Blume (Madrid)

ORCID: 0000-0002-2950-3504

RESUMEN

Las nuevas políticas educativas que se decretan en la Comunidad de Madrid han traído a la realidad escolar española incipientes retos que distan mucho de parecerse a los de hace tan sólo unas pocas décadas. La nueva realidad social, las políticas neoliberales y la reconfiguración metodológica tras la superación de la pandemia por Covid-19 ha conformado un nuevo horizonte escolar altamente cambiante. Analizando las prácticas escolares recientes, tratamos de dibujar las claves para un futuro lleno de incertidumbres y de retos maravillosos. Nunca antes la escuela ha sido tan diversa y ha propiciado tantos interrogantes difíciles de esgrimir.

Palabras clave: cultura escolar, pandemia, digitalización, bilingüismo, diversidad

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX en adelante, salvando algunas excepciones de carácter localista, la escuela española ha estado sometida a un escrutinio social referenciado al estatismo e inmovilismo metodológico. Con el despertar del nuevo siglo se han venido introducido políticas educativas de corte neoliberal, en el contexto de la Comunidad de Madrid, que han transformado de un modo plausible la cultura escolar de los centros escolares. Estas políticas han tenido un mayor alcance debido a que no sólo se han dirigido hacia la escuela como institución, sino que han venido acompañadas de un trasfondo social más complejo, en el que los agentes políticos han incorporado paulatinamente a las familias de los alumnos como actores participantes de las reformas relativas a la propia escuela, marcando un elemento de presión y dinamismo más que incluir en la ecuación: familias-alumnos-docentes-administración.

En el presente estudio analizamos propuestas políticas de gran calado, que han impactado en las escuelas de nuestra región durante las últimas dos décadas, como: la introducción de las políticas lingüistas; la integración de la dimensión digital de la escuela; la escolarización de alumnos con necesidades educativas... Todas estas políticas tienen, como las manijas de un reloj de pared, diferente alcance temporal y también diferentes

connotaciones comprendidas entre al propósito inicial previsto y el efecto plausible alcanzado. El foco que proponemos no sólo viene determinado por el cambio, que indudablemente se ha producido como nunca antes en nuestro contexto, sino por las características de este cambio y las perspectivas de futuro que a partir de él inferimos.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La metodología empleada en el presente estudio tiene un perfil cualitativo con perspectiva descriptiva empírica. Adoptamos el modelo propuesto por Bertely (2000) En el que, a partir de un análisis detallado por parte de un agente activo en la docencia (los docentes que firmamos el presente artículo), pretendemos reconstruir analíticamente lo que sucede en los centros escolares mediante una observación detallada del alcance de las acciones internas y externas. Discriminando entre niveles que varían desde la gestión política hasta la producción escolar.

Nos fijamos en centros de Educación Primaria de nuestro contexto madrileño, tratando de sistematizar prácticas recurrentes, actuaciones legislativas y dinámicas escolares que sirven, en su conjunto, para explicar un fenómeno complejo en el que intervienen una gran cantidad de agentes, con relaciones de independencia, dependencia e interdependencia según el momento histórico concreto, posicionándonos las problemáticas más comunes y tratando de aproximarnos a explicaciones futuras que sirvan como base a futuras investigaciones.

En la narración del texto adoptamos el género masculino tradicional para evitar duplicidades y redundancias lingüísticas que dificulten la comprensión de las ideas propuestas, pero tratamos en todo momento de utilizar un lenguaje inclusivo, que se ajusten a las perspectivas de género en aras de eviten los mensajes sesgados del pasado.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

La sociedad madrileña sostiene, desde el inicio de nuevo siglo, unas características concretas que distan mucho de parecerse a la existentes durante las décadas de los setenta u ochenta del siglo pasado. La procedencia de los individuos es heterogénea, el modelo de composición familiar diverso y el nivel social y cultural difiere enormemente entre unos progenitores y otros. Las características homogeneizadoras vienen fundamentalmente determinadas por los procesos de globalización internacional y la utilización masiva de tecnología, sobre todo en lo relativo al entretenimiento y la comunicación (redes sociales, contenidos audiovisuales, plataformas tecnológicas, etc.). Además, los procesos de incorporación en la escuela persiguen diferentes finalidades subjetivas que también son altamente dispares entre unas y otras familias. La escuela pública es la encargada de escolarizar obligatoriamente, por tanto, a individuos muy diversos en lo social y en lo personal, pero cuya finalidad es la de compensar todas estas características de partida, ofreciendo un medio de equilibrar cada situación hacia un conjunto en el que se suplan las desigualdades iniciales.

En este contexto tan diverso, el Gobierno Regional de nuestra Comunidad Autónoma, con un carácter histórico marcadamente monolingüe, introdujo una de las políticas educativas que más han impactado en las dos décadas que llevamos del siglo XXI, que tiene que ver con la introducción del inglés como lengua vehicular de la enseñanza (Proyecto Bilingüe). En síntesis, las características de este proyecto fueron recogidas en la legislación

autonómica en 2010 (Orden 5958/2010) y contaba, en suma, con los siguientes elementos: introducción del inglés con un tiempo de exposición de, al menos, un tercio del horario semanal; impartición en inglés de asignaturas diferentes a la propia lengua extranjera (ciencias, educación física, música o plástica); incorporación de auxiliares de conversación nativos; utilización de un método de enseñanza *ad hoc* (AICLE); medición del nivel de competencia lingüística adquirido al finalizar la etapa de Primaria (alumnos de 6 a 12 años) mediante una evaluación externa; el emparejamiento, para la realización de proyectos internacionales, con una escuela gemela de un país del contexto anglosajón y la creación de la figura del Coordinador de Bilingüismo. Los centros públicos que iniciaron el Proyecto Bilingüe, a partir del curso 2004/2005, pasaron a formar parte de lo que se vino a denominar la *Comunidad Bilingüe* dentro de la región de Madrid, lo que suponía, de facto, una discriminación positiva con respecto a otros centros públicos del mismo territorio que no llevaron a cabo este modelo educativo. Este proyecto generó, y todavía hoy genera, un clima social y político tanto a favor como en contra de su implementación. El partido político del gobierno autonómico que puso en marcha este proyecto supo rentabilizar en las urnas esta circunstancia, a través de un marketing educativo dirigido hacia las familias de clase media que aspiraban a la mejor educación posible para sus hijos.

En lo concerniente a la cultura escolar, los colegios que desarrollaron el Proyecto Bilingüe, dinamizaron gran parte de sus procesos internos debido a: la incorporación de gran cantidad de maestros con perfiles diferentes a los tradicionales; la inversión de recursos económicos en mejorar la formación de los docentes; el impulso de las nuevas tecnologías a través de los recursos digitales para reforzar el inglés mediante de blogs específicos creados por maestros; la introducción, de forma masiva, de auxiliares de conversación nativos; la programación de actividades complementarias relativas a la cultura anglosajona; el incremento de la participación de los docentes en movilizaciones internacionales del ámbito europeo (Proyectos Sócrates, Comenius y Erasmus +) y otros muchos procesos que revolucionaron el día a día en la escuela, de un modo acelerado. También los procesos externos al centro tuvieron un dinamismo hasta entonces poco conocido: los barrios se llenaron de academias de inglés para apoyar a los alumnos con más dificultades; las celebraciones anglosajonas se extendieron por los diferentes municipios de Madrid; las actividades económicas alrededor de este fenómeno florecieron y las tiendas se llenaron de artículos relativos a Halloween y otras celebraciones parecidas. Todos estos procesos produjeron grandes cambios en cuanto al rol social de los docentes, de la escuela y el papel de esta en su entorno, que todavía hoy se percibe, de un modo plausible, en estos colegios y en sus zonas de influencia.

La pandemia ha supuesto otro hito en las dinámicas de cambio de la educación española. Sobre todo, porque la salida de la misma ha retratado a la administración en su incapacidad gestora y se ha constatado la importancia capital de la escuela para la sociedad, en su esencialidad misma. La sociedad moderna no puede prescindir de la escuela, ni de los agentes educativo que la acompañan: los docentes. Un colectivo que supone un activo en cualquier paradigma socioeconómico y cuyo papel se ha revalorizado implícita o explícitamente. De igual forma, los colegios han tenido que reformular diferentes elementos relativos a su naturaleza constitutiva e institucional. Y por ello, en los claustros de profesores, se ha tenido que reflexionar profundamente sobre las condiciones de la enseñanza, el papel de las familias y de los alumnos y se han tomado importantes decisiones de organización (interna y externa) para paliar las carencias heredadas del pasado. En el ámbito metodológico se han revisado exhaustivamente las actuaciones de digitalización. Por una parte, con el enfoque puesto hacia la docencia a

distancia, y por la otra, con la perspectiva de un futuro *hipertecnologizado* en el que la alfabetización digital ejerza de ensamblaje entre las dimensiones: saber y saber hacer. La administración, siempre presente, apuesta por la creación de nuevos actores y nueva burocracia en los centros escolares: la figura del asesor técnico digital; la aparición de la figura del coordinador *Compdgedu*; la elaboración de un Plan Digital de Centro y la medición objetiva de los recursos personales e institucionales de a través de la herramienta denominada *Selfie Digital* para optar a mejoras en el puesto de trabajo, tanto a nivel retributivo como en lo concerniente a la mejora en la carrera profesional.

En este momento de internacionalización de los centros y de desarrollo de las lenguas y las nuevas tecnologías, la escuela pública sigue escolarizando alumnos con diversidad funcional. No hablamos de colegios de Educación Especial sino colegios ordinarios que matriculan alumnos de integración (con un diagnóstico realizado por un psicopedagogo). En Madrid contamos con centros ordinarios preferentes en alumnos con: discapacidad auditiva, discapacidad motórica, trastorno generalizado del desarrollo (autistas) con recursos humanos propios, ajustados a las características de cada colectivo. Prácticamente la totalidad de los colegios públicos cuentan, en sus aulas, con alumnos con una variada tipología de diagnósticos: retraso madurativo, trastorno específico del lenguaje, trastorno de la conducta y las emociones, retraso mental, trastorno de atención con o sin hiperactividad, etc. Las características propias de estos alumnos exigen un alto grado de coordinación interna entre maestros de diferentes ámbitos y también con profesionales externos de perfiles diversos: psicólogos, neuropsicólogos, logopedas, pedagogos, integradores sociales, fisioterapeutas... Además, la escuela pública tiene que utilizar diferentes métodos de enseñanza, realizar adaptaciones curriculares significativas o metodológicas, adaptaciones en las técnicas de evaluación, programación y adaptarse a cada uno de los ritmos de aprendizaje de los alumnos para cumplir con el mandato ético y legal que se presupone por la naturaleza del puesto ostentado. En este sentido observamos desde los colegios un distanciamiento entre las políticas nacionales y regionales en materia legislativa que afecta a los alumnos de integración de los centros. Esta dicotomía redundante en diferentes marcos legales entre las Comunidades Autónomas y diferentes consideraciones y matices en cuanto a los recursos humanos y materiales, disparidad de apoyos e incremento de la burocracia.

Con el desarrollo de todas estas políticas en los últimos años, acorde con otros fenómenos vividos, observamos un gran número de circunstancias que impactan a los centros en la región de Madrid que exigen de una gran preparación técnica y suponen enormes retos educativos que se van a trasladar, inevitablemente, a las próximas décadas. También constatamos cómo los procesos externos e internos se acomodan ante el cambio propuesto, generando importantes flujos de actividad que se retroalimenta y dinamizan la vida en los mismos, activando los diferentes canales de información y generando una nueva cultura escolar donde las actividades digitales imponen una nueva burocracia que convive con la tradicional. Vivimos un momento histórico crucial porque la educación tiene que posicionarse en vanguardia de la sociedad para venir al rescate de un ser humano, cada vez más absorto en su propio hedonismo. Las nuevas generaciones tienen que estar preparadas para liderar un mundo que contempla desafíos políticos, desafíos climáticos, crisis económica, crisis alimentarias y movimientos sociales como nunca antes se habían vivido.

CONSIDERACIONES FINALES

Desde un punto de vista político, los proyectos lingüísticos iniciados durante los primeros años del siglo XXI, cuyas características hemos descrito anteriormente, tienen actualmente su continuidad con la extensión del bilingüismo a la etapa educativa de Infantil (alumnos de 3 a 6 años), que será obligatoria en todos los centros bilingües a partir del próximo curso 2022/2023. Esta modificación traerá consigo una nueva revolución en los colegios debido a la escasez de profesionales de este perfil (maestro de Infantil habilitado en bilingüismo). Los docentes de Infantil que no estén habilitados para impartir inglés en esta etapa educativa serán suprimidos y tendrán que cambiar su rol docente a Primaria o desplazarse a municipios mucho más alejados de sus domicilios de residencia. Este fenómeno supondrá la paulatina sustitución de profesionales con una dilatada experiencia en el mundo de la enseñanza por otros docentes, con menor recorrido profesional pero una mayor competencia lingüística. Sin duda se prevé un cambio generacional de los docentes que imparten clase con alumnos entre 3 a 6 años. El desarrollo lingüístico no se queda, tan sólo, con la extensión del Proyecto Bilingüe a Infantil, sino que se refuerza con los Proyectos Trilingües en Primaria, introducción del francés o alemán en alumnos con edades comprendidas entre los 10-12 años, que permiten ampliar la oferta educativa de los colegios que ya eran bilingües, iniciando una apuesta decidida por la creación paulatina del concepto de ciudadanía europea, donde los individuos formados en diferentes lenguas ostentan, al menos en teoría, las herramientas idiomáticas necesarias para desplazarse y establecerse en cualquier país de la Unión, debido a la adquisición de una competencia plurilingüe acreditada. Esta característica trae, inevitablemente consigo que los centros que no hayan optado al bilingüismo tampoco puedan optar a la extensión del mismo o al trilingüismo y por tanto queden “al margen” de este sistema de correspondencia lingüística. En un contexto político neoliberal, que fomenta la competencia entre los propios colegios por el alumnado, podemos interpretar que efectivamente la Comunidad de Madrid está desarrollando un doble sistema escolar entre unos colegios y otros, creando una competencia escolar que en su lógica redunde en la renovación pedagógica pero que no depara en los diferentes contextos de los barrios, muy diversos en nuestra región. Veremos cómo paulatinamente se irán cerrando aquellos centros que las familias consideren menos atractivos para sus hijos debido a la baja natalidad y saturando otros de un modo poco planificado. En este contexto, los colegios que carezcan de proyección lingüística tendrán muchas posibilidades de desaparecer.

Los centros por su parte, independientemente de la administración, trabajan con alumnos y familias de distintas nacionalidades desde sus departamentos pedagógicos y de innovación, tratando de desarrollar actuaciones y actividades que contemplen la idea de plurilingüismo. Por una parte, detectando las lenguas maternas de los alumnos que tienen escolarizados para dotarles de recursos de explotación, donde cada colectivo pueda utilizar su lengua específica, mediante actividades dirigidas, en diversos momentos de la jornada escolar: actividades y talleres en el tiempo de recreo; la utilización de las lenguas en los programas de radio escolar (también en formato *podcast*); introduciendo secciones propias en la página web o en alguno de los recursos digitales del centro... Todo este trabajo tiene una mirada puesta hacia la inclusión de colectivos especialmente sensibles donde el idioma supone una característica más de la identidad propia y que la escuela, a diferencia del pasado, tiende a fomentar en vez de extinguir.

Los cambios que se están produciendo en la cultura de los centros tienen, siguiendo a Viñao (2002), un componente que advierte de su inevitable prolongación en el tiempo. Se están generando procesos de nueva alfabetización (lingüística y digital) que pretenden

una adaptación de la comunidad educativa hacia un futuro que se prevé globalizado, diverso, flexible y digitalizado que se extenderán durante décadas. Estas innovaciones están siendo apoyadas por los poderes públicos, a partir de la salida de la pandemia por Covid-19, porque se ha detectado en ciertos momentos del confinamiento, y en algunas escuelas concretas, una desconexión educativa real que se ha prolongado semanas, impidiendo cumplir el mandato Constitucional de una escolarización obligatoria desde los 6 hasta los 16 años. Durante la pandemia, curiosamente, la administración “omnipresente” desapareció. Se replegó a sus cuarteles de invierno y delegó sucintamente cualquier tipo de actuación a los directivos de los centros escolares, como responsables últimos del servicio y en contacto con la ciudadanía. En comparación entre el tiempo previo y posterior a la pandemia, hemos de constatar la diferencia abismal entre ambos periodos. Tal vez tenía que producirse algo así para impulsar el cambio de paradigma que ya estaba llamando a las puertas. No obstante, la administración está desestimando que para que haya un cambio efectivo no sólo hay que centrarse los docentes y los alumnos, también que hay que colaborar en la formación de las familias, dotándoles de recursos personales y materiales para sumarlos a este movimiento para provocar que se sumen a este movimiento y sean generadores, con su conocimiento del propio cambio.

A diferencia de lo que indicaba Barberá (2001) sobre el desaprovechamiento de las nuevas tecnologías en los centros, una gran parte del colectivo docente está tomando conciencia personal de la importancia que supone una adecuada formación en ámbitos digitales de y cómo esto redundará en una formación más completa y orientada hacia el futuro. Muchas de las nuevas profesiones tendrán que ver con la utilización de nuevas tecnologías y saber operar con estos nuevos medios de producción procurará un mayor índice de empleabilidad, aspecto ampliamente discutido desde los foros académicos pero cuyo modelo se está imponiendo desde la base de la enseñanza. Orientar los diseños curriculares hacia un paradigma competencial en el que los alumnos conecten los saberes básicos con otra serie de procedimientos aplicables al contexto laboral relacionadas con: habilidades de comunicación, intercambio de información, adaptabilidad social, aprendizaje a lo largo de la vida, competencia en diferentes idiomas... Son actuaciones estratégicas que vienen acomodadas desde la Comisión Europea y que están adoptando en nuestro país gobiernos de diferente tendencia política. Aunque la Educación es todavía es un bastión de confrontación ideológica entre corrientes liberales, conservadoras y socialdemócratas, normalmente sus postulados se ciñen a cuestiones menores, cuando se abre el debate público en los medios de comunicación. Sobre todo, centrados en relatos dirigidos hacia la conveniencia de incluir, o no, asignaturas que presentan al alumno contenidos de carácter ideológico privado en torno a: la religión, la sexualidad, la identidad de género... Obviando este planteamiento mediático, las políticas de todos ellos en materia educativa están más próximas de lo que nos hacen creer. En los colegios madrileños se sigue trabajando de un modo adaptativo, en relación con las condiciones sociales, económicas y culturales del entorno de las familias y alumnos. Lo que requiere inevitablemente una adaptación informal o reinterpretación de las normas impuestas desde instancias políticas a cada una de las realidades que configura el espacio escuela trasladado a los distintos distritos y localidades. Cada centro sigue adaptando la norma a sus condiciones particulares e idiosincrasia heredada histórica y socialmente. Los docentes que trabajan con las familias a pie de calle interpretan las necesidades reales y trabajan por eliminar las diferencias aparentemente invisibles pero constatables, todavía hoy en muchos barrios y municipios de Madrid, y es que el código postal condiciona más la vida de lo que parece.

Finalmente, la pandemia por Covid-19 ha repercutido en la escuela una serie de

procedimientos muy específicos que están “revolucionando” los colegios. Ya hemos hablado del impulso de la digitalización, pero también hay que destacar que desde el punto de vista burocrático se han incorporado una serie de documentos a la vida diaria de los colegios. Concretamente uno de los más paradigmáticos lo constituye el Plan de Contingencia, que plantean medidas de enseñanza en distintos planos asistenciales: presencial, semipresencial o a distancia, que tratan de paliar un hipotético recrudescimiento de las condiciones sanitarias debido a cualquier agente patógeno. Durante el presente curso escolar también se ha implementado el Protocolo de Autoagresiones o Conductas Autolíticas, debido a que el confinamiento ha producido secuelas psicológicas muy importantes en la población, también en los jóvenes y niños. Estamos muy pendientes de detectar las patologías mentales derivadas del confinamiento porque han causado verdaderos estragos tanto en la población adulta como en la infantil y la juvenil. La burocracia escolar sigue siendo un elemento de control que tiene la administración para supervisar la actividad de los docentes. Esta burocracia ha cambiado el medio, debido a la digitalización de la misma, pero todavía sigue presente, en ocasiones duplicada o triplicada debido a la cantidad de actuaciones que requieren los diferentes órganos administrativos que la constituyen, la mayoría desconectados entre sí. Nos encontramos en un periodo en el que aún todavía convive la documentación en papel y los archivos digitales. Poco a poco se eliminará el almacenamiento físico y se pasará a una realidad virtual, que supondrá el fin de una época y de la que los historiadores de la educación van a estar muy pendientes.

En estas líneas hemos trazado unas reflexiones que tratan de integrar la perspectiva presente con aquellas actuaciones que van a determinar el futuro próximo de la escuela. En la coyuntura de incertidumbre internacional actual, es difícil determinar cómo podrán desarrollarse los acontecimientos escolares de nuestro país a unos años vista. No obstante, hay ciertos impulsos que se están produciendo y que van a condicionar actuaciones venideras: el plurilingüismo debido a la convergencia con Europa, la digitalización de procesos en la enseñanza-aprendizaje y también para incorporar procedimientos de capacitación laboral, así como la inclusión de los individuos, de pleno derecho en las sociedades democráticas, con necesidades educativas especiales que necesitan de ritmos y recursos individualizados de planificación. Todas estas señas van a ir constituyendo la marca propia de nuestra educación y de cuyos logros o desajustes vamos a conocer poco a poco durante las próximas décadas.

REFERENCIAS

Página web Ceip.Joaquín blume. En:
<https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.joaquinblume.torrejondeardoz>

BARBERA, Elena. (coord.) (2001): *La incógnita de la Educación a Distancia*. En: Cuadernos de Educación, Nº 35. ICE, Ed: Universidad de Barcelona.

BERTELY Y BUSQUETS, María (2000): *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, col: Maestros y enseñanza, n.6, México: Paidós. ORDEN 5958, de 7 de diciembre por la que se regulan los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid.

VIÑAO, Antonio. (2002), Las culturas escolares. En: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, capítulo IV.

UNIVERSIDAD DEL ADULTO MAYOR EN JUBILADOS DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

UNIVERSITY OF THE ELDERLY ADULT IN A RETIRED FROM A HIGHER EDUCATIONAL CENTER

UNIVERSIDADE DO ADULTO IDOSO EM APOSENTADO DE UM CENTRO DE ENSINO SUPERIOR

Naida Leonor Noriega- Fundora

Universidad de Atacama

ORCID: 0000-0002-2162-8684

RESUMEN

La investigación se desarrolló en la Universidad del Adulto Mayor (UAM), de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Luego de varios años de experiencia, es importante caracterizar el proceso de enseñanza - aprendizaje, centrado en las características sociodemográficas y las particularidades psicoeducativas e identificando necesidades educativas de los alumnos del grupo de los adultos mayores jubilados de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV). Se utilizó una metodología cualitativa, tipo de estudio descriptivo a través del estudio de caso, que se concretó mediante las técnicas de análisis de documentos oficiales, entrevista en profundidad, observación, entrevista semiestructurada, sociometría, RAMDI, entrevista grupal. Para el análisis de la información obtenida se utilizaron las técnicas de análisis de contenido y la triangulación de fuentes y de métodos. Se trabajó con una población de 20 sujetos. Dentro de los resultados se mostró profesionalismo del claustro, sólo limitado en la preparación teórica sobre la Gerontagogía. Tanto las características sociodemográficas como estructurales y funcionales del grupo han influido de forma positiva en el proceso de enseñanza aprendizaje. Las principales necesidades educativas articulan lo cognitivo, afectivo y relacional, identificándose como jerárquicas las necesidades de trascender o legar en el otro tanto en el espacio áulico como en la comunidad, desde las nuevas vivencias que combinan experiencia y conocimientos aportados por la UAM.

Palabras clave: Universidad del Adulto Mayor, Gerontagogía, Proceso de enseñanza-aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

El envejecimiento de la población se ha convertido en una preocupación a nivel internacional. Según cálculos de las Naciones Unidas, durante las próximas tres décadas, se estima que el número de mayores aumente a más del doble, llegando a más de 1 500 millones de personas en 2050. Todas las regiones verán un aumento en el tamaño de la población mayor entre 2019 y 2050. Cuba presenta actualmente el 19,4 % de su población por encima de los 60 años, y se pronostica que este sea el único grupo de edades que experimente un crecimiento en los próximos decenios. (Molina, et al.,2020).

El fenómeno del envejecimiento poblacional ha impulsado varios estudios sobre temáticas que afectan a los adultos mayores, como ha sido por ejemplo el protagonismo y la participación (Sampaoli, 2008), la dependencia (Abellan & Esparza, 2006) la recreación y actividad física (Romero, 2010), los servicios sociales y salud (Pérez & Etxebarrena, 2005) y la educación (Smapaolo) (Moreno Crespo, 2014). Lo anterior ha tenido como objetivo la creación de programas destinados al adulto mayor en varios sectores estatales que tienen como prioridad el mejoramiento de la vida del anciano y un envejecimiento activo.

La educación se incluye en la participación ciudadana, como uno de los pilares del envejecimiento activo que la OMS propone; encaminado a proporcionar oportunidades de educación y aprendizaje durante el ciclo vital. En el ámbito educacional del adulto mayor se encuentra la Gerontagogía, “ciencia” aplicada que tiene por objeto el conjunto de métodos y técnicas seleccionadas y reagrupadas en un corpus de conocimientos orientado en función del desarrollo del discente mayor (Lemieux, 1997). La función instructiva de la Gerontagogía, se ocupa de actualizar al adulto mayor en materia de conocimientos de forma tal que se prolongue el aprendizaje en él como individuo, y según las inquietudes educativas que presente, podrá investigar, aprender y/o reformular conceptos ya aprendidos, lo cual le permitirá ampliar su horizonte científico-cultural.

Durante tres décadas se desarrollan en el mundo las universidades para los adultos mayores jubilados, las cuales vienen a cumplir doble función, mantenerlos actualizados y garantizarles un dinamismo que ocupe su tiempo, las cuales los hagan sentirse seres útiles, socialmente aceptados e integrados a una sociedad, cuya tendencia ha sido enaltecer la juventud.

El proceso de enseñanza- aprendizaje en la Universidad del Adulto Mayor, se debe estructurar teniendo en cuenta las necesidades y potencialidades de los adultos mayores de forma que intencionen la adquisición y/o actualización de aprendizajes significativos (es cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva, es decir, no arbitraria, no al pie de la letra, con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que el estudiante ya sabía (Soto, 2013).

Las particularidades que presenta la educación para adultos mayores en Cuba se centran en el surgimiento de las Cátedras Universitarias adscriptas al Ministerio de Educación Superior como Cátedras Honoríficas, denominadas Cátedras y Filiales Universitarias de Adultos Mayores. Como parte del proyecto social cubano la primera Cátedra Universitaria del Adulto Mayor se fundó en el año 2000; mientras que la apertura de la Cátedra de Villa Clara, le sigue en el año 2001, en cooperación con la Universidad Central “Marta Abreu de Las Villas”, la Central de Trabajadores de Cuba (CTC) provincial, y la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC), con el apoyo de otras instituciones y organismos han logrado su funcionamiento, además de la creación previa de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor, integrada por profesores e investigadores de reconocido prestigio, concernientes a la Facultad de Psicología de la mencionada universidad y otras facultades e instituciones del territorio.

Desde que se creó la Cátedra en la provincia de Villa Clara, se aspiraba a crear un aula de la UAM para adultos mayores de la propia Universidad Central de Las Villas, lo que se logró en el 2014. El objetivo del presente estudio es identificar las características

psicopedagógicas del proceso de enseñanza- aprendizaje de este grupo estos adultos mayores jubilados.

METODOLOGÍA

Se aplica la metodología cualitativa, la que requiere un profundo entendimiento del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan. Se utiliza con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimentan los participantes.

Técnicas de recogida de información: Revisión de documentos oficiales: Programa analítico y Resolución Rectoral de la CUAM en Villa Clara, entrevista semiestructurada a presidenta de la CUAM y a profesores de diferentes módulos, observación no participante de las clases. técnica de los 10 deseos, sociometría.

Para procesar los datos se utilizó el análisis de contenido y la triangulación de fuentes y metodológica.

Descripción de los participantes: La selección de los participantes se realizó de forma intencional no probabilística, en calidad de informantes claves. Se trabajó con una población de 20 sujetos. De ellos, 10 estudiantes adultos mayores, de los cuales 9 son jubilados de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas y uno es jubilado del PRE-Universitario “Osvaldo Herrera”, cuyas edades oscilan entre 66 y 81 años; seis son Licenciados en: Agronomía, Química, Español Literatura Superior, Física, Contador Público, y Física y Astronomía; tres son Técnicos Medios en Comercio y Secretariado, Contabilidad y Dependiente de almacén y uno que posee duodécimo grado; dos son masculinos y ocho son femeninos. Además, 10 profesores de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor, pertenecientes a la Facultad de Psicología de la propia universidad, de los cuales dos son Doctores en Ciencias Psicológicas, siete son Máster y una recién graduada.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Las principales categorías que emergieron permiten identificar características psicopedagógicas del grupo de la UAM estudiado, en base al proceso de enseñanza- aprendizaje y sus componentes.

El profesionalismo de los docentes en el trabajo con adultos mayores: Los profesores del aula de la Universidad del Adulto Mayor en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, se distinguió por poseer titulación en sus respectivas áreas de especialización; además, 2 poseen categoría científica de Doctor en Ciencias y 7 son Máster. De estos docentes sólo 4 tienen experiencia en el trabajo con adultos mayores; sin embargo, 9 de ellos por su formación de pregrado (en el caso de los psicólogos) y de postgrado en la totalidad de los profesores poseen conocimientos de las características del desarrollo en esta etapa del ciclo vital, aplicándolos en su labor docente educativa; sin embargo, desde sus propias valoraciones, la mayoría no se consideran con la preparación teórico - metodológica suficiente sobre la educación para adultos mayores.

La maestría pedagógica de estos docentes se sustenta principalmente en conocimientos teóricos sobre la etapa del desarrollo y de pedagogía en sentido general, que les ha provisto de herramientas didácticas compatibles con la educación para adultos mayores,

aunque se identificaron limitaciones para la implementación de esta última con una intencionalidad fundamentada. Otra subcategoría que define el profesionalismo es la motivación profesional de los docentes, y en los sujetos estudiados, estos muestran intensidad en sus opiniones sobre el grupo en estudio y en su propio desempeño durante las clases, que incluye la preparación previa para garantizar la calidad docente; así como las expresiones verbales y extraverbales durante la actividad y al cierre de esta donde se mostraban interesados por recibir retroalimentación.

Muy relacionado con la motivación profesional se encuentra la satisfacción profesional, a pesar de que esta tarea de impartir docencia en la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor a este grupo de la Universidad Central de Las Villas no es remunerada económicamente fue recibida y asimilada por los docentes con gran aceptación, incluso algunos se acercaron a la presidenta de la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor para solicitar que se les incluyera en el claustro.

Se pudo observar que predomina el estilo educativo democrático en la interacción con los alumnos, al estimularlos para que mantuvieran su papel activo durante las clases, las que se basaban en el método de elaboración conjunta principalmente, aunque en ocasiones también se empleaba el método expositivo. Un elemento característico del trabajo docente educativo con estos alumnos estuvo en mostrar la capacidad de los profesores para seguir la propia dinámica que se gestaba en los encuentros, donde las propias intervenciones de los alumnos imponían vueltas a atrás y cambios en la planificación previa de la clase, logrando el control del proceso para el logro de los objetivos y, a la vez, potenciar la autonomía y creatividad de los educandos.

Los docentes expresaban cualidades positivas de sus estudiantes que se asocian principalmente a la participación e implicación en las actividades docentes, también destacaron que poseen el alto nivel de instrucción, cultural y de formación en general; así como la correcta dicción que habla de que no existen dificultades en el lenguaje. Sólo en tres sujetos se destacaron cualidades personalógicas que pudieran convertirse en barreras para el autodesarrollo mediatizado por el proceso docente, dentro de estas características se destacan rasgos de introversión, actitudes de apatía para participar en los intercambios entre profesor y alumnos y entre alumno- alumno.

No obstante, las expectativas de los docentes respecto a los educandos estaban orientadas al logro de los objetivos propuestos, no regulándose en función de las dificultades, sino de las potencialidades. Es interesante como algunos docentes le atribuyen función terapéutica al proceso de enseñanza - aprendizaje en la Cátedra Universitaria del Adulto Mayor., en tanto, toma en cuenta las limitaciones sensoriales: auditivas, visuales y motoras, la reserva cognitiva, así como el potencial salutogénico. Según la percepción de estos profesores, el principal impacto de la Universidad del Adulto Mayor es en la calidad de vida y el bienestar de los adultos mayores, enseñarlos a desarrollar recursos para una mayor adaptabilidad a esta etapa tan difícil del desarrollo.

Los alumnos adultos mayores como protagonistas de su proceso de enseñanza - aprendizaje.

Percepción y expectativas de los alumnos sobre sus docentes: Los adultos mayores alumnos del grupo de la Universidad del Adulto Mayor, perteneciente al aula de la Universidad Central de Las Villas expresaron valoraciones positivas sobre la calidad de las clases y de la preparación de los docentes. La única crítica explícita estuvo dirigida a

la profesora del Módulo de Cultura Cubana, y se centró en la poca variedad de contenidos para 4 encuentros.

Las vivencias de satisfacción de los alumnos fueron generadoras de aprendizajes y desarrollo. Durante el proceso estudiado, se pudieron identificar algunos aprendizajes logrados por los alumnos, que se ubicaban en aquellos conceptos que iban transformándose sobre sus propias vidas y el mundo que les rodea, en función de los contenidos impartidos, donde se destacan las representaciones sobre la vejez, la convivencia intergeneracional, la salud en la adultez mayor, la calidad de vida y bienestar en esta etapa.

Estos aprendizajes impactaron en su desarrollo en cuanto al autoconocimiento y autoestima. Las vivencias positivas de los alumnos en su convivencia grupal generaron sentido de pertenencia a este grupo y facilitaron el proceso de socialización en este.

El proceso de enseñanza- aprendizaje de la UAM amplió la zona de desarrollo próximo en los alumnos, evidenciándose toma de conciencia de la importancia de las situaciones educativas configuradas durante el proceso para internalizar la necesidad de cambios en sus representaciones sobre sí mismos y los demás, que derivaran en regulaciones más efectivas en función de un envejecimiento satisfactorio.

Las necesidades educativas de los adultos mayores que se manifestaron incluían las del área cognitiva, afectivo- motivacionales y reales:

Necesidades asociadas a la esfera cognitivas: En relación con los temas del programa de la Universidad del Adulto Mayor, los adultos mayores estudiados expresan que les gustaría ampliar más los contenidos del Módulo de Cultura Cubana. Otro tema que desearían que se les impartiera es el de la Recreación y las opciones en la adultez mayor: *“nos gustaría hacer ejercicios físicos”, “podríamos realizar excursiones”*. Aun cuando se encuentra en el programa de la Universidad del Adulto Mayor, algunos enfatizaron mucho en la necesidad de adquirir conocimientos sobre la computación, a un nivel básico. Esta necesidad se vio reforzada por la exigencia de realizar las tesinas como ejercicio evaluativo de cierre del curso.

Necesidades asociadas a la esfera afectivo- motivacionales: Se evidenció la necesidad de trascender o legar en los otros y lo asociaban con la familia y con la comunidad, vinculándolo al tema intergeneracional y a compartir significados con otros adultos mayores de la comunidad donde viven sobre la importancia de la Universidad del Adulto Mayor. Es de resaltar la necesidad de elevar el autoconocimiento y la autoestima asociado a la nueva situación social del desarrollo que están vivenciando, con cambios físicos, sociales y psicológicos. Otra necesidad sentida y expresada fue la de encontrar nuevos espacios que les posibilitaran cambiar de actividad y generara nuevas motivaciones.

Necesidades relacionales (sociales): Muy relacionadas con las anteriores necesidades se identificaron las que responden a la esfera social, donde se destacan la necesidad de ampliación y profundización de redes de relaciones interpersonales, la de pertenencia a estructuras sociales que logren contener las aspiraciones propias de la edad, la de participar en la creación e implementación de proyectos grupales, de tomar decisiones en estos proyectos y de compartir experiencias.

Es de destacar que los adultos mayores demandaban condiciones tecnológicas que facilitaran los aprendizajes, partiendo de sus limitaciones sensoriales (presbiopía).

Características estructurales del grupo de adultos mayores: Se identifica como “estrella sociométrica” al sujeto número 4, el cual recibió cinco selecciones por los restantes miembros del grupo, dos de éstas en una primera selección, lo cual indica que es un sujeto con potencial para el liderazgo, que motiva a la mayor parte del grupo a establecer relaciones con él.

Se obtienen cinco parejas de elecciones recíprocas que indicaron la existencia de subgrupos, en forma de cadenas: 1-6-3-4-8-7 y 2-6-4-5. - No aparecen evidencias de sujetos aislados o rechazados, aunque el sujeto número 2 sólo recibió una selección en las tres rondas. Los resultados de las preguntas 1 y 2 indican que, los miembros del grupo, en el tiempo que han interactuado, han construido representaciones, intereses y contenidos afectivos comunes, de manera que es un grupo con potencial de cohesión y la elaboración de proyectos comunes.

Se evidencia alta sociabilidad entre sus miembros, no se observa aislamiento hacia ningún miembro, y aunque existen tendencias a la formación de subgrupos, dentro del propio grupo, se evidencian relaciones recíprocas de identificación, que constituyen la base de la unidad grupal.

Los adultos mayores del grupo estudiado han constituido una red de interacciones complejas, en la que emerge el liderazgo y se expresa a través de la coherencia y entusiasmo con que se presentan las ideas y propuestas al grupo, de manera que logra motivar al resto hacia la expresión de determinadas actitudes ante los temas debatidos.

Respecto a los roles, pudimos identificar, además, la existencia de otros dos roles que, si están concentrados en dos miembros del grupo, con estabilidad. El rol que denominamos “polemizador”, que definimos en este grupo como el sujeto que, sobre todo en las actividades docentes, plantea elementos polémicos, que dan cobertura a la expresión de posturas diferentes respecto a la temática que se aborde.

Por otra parte, está el sujeto que, establemente, asume el rol de “co-coordinador” de conjunto con el docente, y en este grupo, se define por asumir el rol de facilitador de la conducción de los debates, ya que resume las ideas planteadas, valora ventajas y desventajas de lo expresado por los demás y convoca al grupo a la elaboración de conclusiones, lo cual puede estar condicionado por ser jubilado de la UCLV, que se desempeñó como docente, mostrando competencias didácticas para el manejo de situaciones docentes grupales.

Los miembros del grupo de adultos mayores de la UAM reconocen que el proceso docente educativo en el que han estado inmersos les ha permitido ampliar y profundizar redes de relaciones interpersonales, a partir del conocimiento de nuevas personas, y la interacción sistemática con éstas y con otras ya conocidas. Estas interacciones traspasan los límites del espacio formal del aula, manteniéndose en contacto en proyectos personales y extracurriculares.

Los procesos comunicativos en este grupo se caracterizan por suceder mediante interacciones flexibles, abiertas y marcadas por la horizontalidad, respeto y escucha activa; lo que condice al manejo constructivo de los conflictos, estimula la comunicación

y desarrolla la cohesión grupal. Se observa que, durante las actividades curriculares y extracurriculares, todos aprovechan la oportunidad de emitir sus opiniones y experiencias de manera verbal. La posibilidad de expresar sus contenidos cognitivos y afectivos en el marco del grupo es altamente apreciada por todos sus miembros y todos hacen uso sistemático de este derecho.

Entre las estrategias de influencia comunicativa que más se usan por los miembros del grupo encontramos la persuasión y la argumentación. La estructuración lógica de las ideas cuando estas se exponen es un aspecto que el grupo refuerza y valida en cada encuentro.

CONSIDERACIONES FINALES

El aula de jubilados de la UAM que pertenece a la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas presenta características psicopedagógicas que han posibilitado la conformación de una identidad de este grupo de adultos mayores y su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los discentes son jubilados de la propia institución de educación superior y la mayoría vive en áreas próximas a esta; por lo que existe una familiaridad y vínculo afectivo con el contexto educativo, lo que facilita que se manifiesten los principios de participación y horizontalidad en las interacciones entre los discentes. Las principales necesidades educativas articulan lo cognitivo, afectivo y relacional, identificándose como jerárquicas las necesidades de trascender o legar en el otro tanto en el espacio áulico como en la comunidad, desde las nuevas vivencias que combinan experiencia y conocimientos aportados por la UAM.

La interacción social en el contexto áulico entre profesores y adultos mayores discentes y entre estos últimos como pares en su proceso de enseñanza- aprendizaje, se logra de forma fluida, existiendo altas expectativas y valoración positiva de ambas partes. Esto propicia una valoración positiva facilitando la motivación y satisfacción, no sólo de los discentes, sino de los propios docentes, quienes muestran maestría pedagógica, tanto en el dominio de los contenidos del programa como en la conducción de la dinámica del proceso que comparten. Lo anterior muestra que el proceso intersubjetivo en esta aula de la UAM propicia una dinámica que trasciende la edad cronológica y el grado científico de profesores y discentes; sino que se ha convertido en un contexto de aprendizajes y desarrollo mutuo; expresado en reestructuraciones conceptuales, nuevos significados con relación a la adultez mayor que podrían regular el accionar hacia un envejecimiento activo.

REFERENCIAS

- Abellan, A. &. (2006). Las personas mayores con dependencia. En R. P. Abellan, *Envejecimiento y dependencia. Una mirada al panorama futuro de la. Madrid: Europe Assistance.*
- Casales, J. (2004). *Conocimientos básicos de psicología social.* La Habana: Félix Varela.

- Domínguez, L. (2007). *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. La Habana: Félix Varela.
- Lemieux, A. (1997). *Los programas universitarios para mayores enseñanza e investigación*. (M. d. Sociales, Ed.) Madrid: IMSERSO.
- Molina, I. M. (2020). Factores de riesgo asociados a la conducta suicida en el adulto mayor. *Medicentro electrónica*, 24(1).
- Moreno Crespo, P. (2014). Intervención socioeducativa con adultos mayores. *Revista Torreón Universitario*, 4(6), 77-80.
- Pérez, J. &. (2005). *Estudio sobre las necesidades de las personas*. Bilbao: Ayuntamiento de Etxebarri.
- Romero, G. (2010). Análisis de necesidades e intereses recreativos de las personas adultas mayores del albergue San José Obrero, del cantón de Siquirres: propuesta recreativa. *Revista Educación*, 34(2), 133-153.
- Sampaoli, A. (2008). *Los adultos mayores: entre la participación y la dependencia*. Universidad de Córdoba, Argentina.
- Soto, Y. (2013). *Caracterización de los aprendizajes acerca del proceso docente-educativo de la Universidad del Adulto Mayor en Santa Clara*. Santa Clara.

ENSEÑO IGUALDAD APRENDIENDO ENTRE IGUALES: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

I TEACH EQUALITY BY LEARNING AMONG EQUALS: A TEACHING INNOVATION PROJECT

Marina Bárbara Dávalos

Universidad de Alcalá

ORCID: 0000-0001-8370-3569

Andreea Gabriela Pana

Universidad de Alcalá

ORCID: 0000-0001-9510-6403

RESUMEN

El trabajo presentado explica el proyecto de innovación *Enseño igualdad aprendiendo entre iguales*, evaluado y aprobado por el Centro de Apoyo a la Innovación Docente y Estudios Online-IDEO, para ser implementado en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá y, por extensión, en un centro de Educación Secundaria de la misma localidad durante el curso 2022-2023. El objetivo general del proyecto es desarrollar en el alumnado la competencia de la crítica social ante las desigualdades de género. Para ello se aplicarán dos líneas metodológicas: el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje-Servicio. El alumnado universitario participante en el proyecto planteará y llevará a cabo actividades para la sensibilización contra la violencia de género y la estereotipia, que pondrán en valor a través de la interacción con el alumnado adolescente del Instituto de Educación Secundaria. Las actuaciones tendrán un carácter interdisciplinar que englobará las artes escénicas y los medios audiovisuales desde el análisis sociológico con perspectiva de género. A través de la implementación del proyecto se pretende contribuir a lograr la igualdad entre mujeres y hombres e impulsar la creación de iniciativas afines en la comunidad educativa.

Palabras clave: aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en problemas, igualdad de género, innovación, educación.

INTRODUCCIÓN

El proyecto titulado *Enseño igualdad aprendiendo entre iguales* forma parte de los Proyectos de Innovación Docente que convoca el Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Alcalá (España). Concretamente este proyecto ha sido evaluado por el Centro de Apoyo a la Innovación Docente y Estudios Online-IDEO, habiendo sido aprobada su implementación para el curso 2022-2023. A través de estos proyectos se ofrece al profesorado universitario la oportunidad de proponer y llevar a cabo acciones educativas innovadoras en sus respectivas asignaturas, contribuyendo así a la mejora de la calidad docente en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El proyecto se enmarca en el desarrollo del objetivo número 5 de los Objetivos de

Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), que busca lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a niñas y mujeres. Las dimensiones en las que se enfoca este logro son múltiples: condiciones laborales y salariales, puestos de responsabilidad, estudios en las ramas científico-técnicas (STEM), reparto de tareas domésticas, conciliación, violencia de género, estereotipia, entre otras. Precisamente el trabajo por la igualdad de género resulta prioritario en la sociedad actual, lo que explica la importante consideración recibida en la agenda 2030, donde se recogen los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que se pretenden conseguir en la presente década. Se trata de una serie de desafíos a nivel global que buscan afrontar retos tan importantes como la lucha por una educación de calidad para todas y todos o la consecución de la igualdad de género y el empoderamiento de todas las niñas, chicas y mujeres, objetivo que se pretende trabajar a través del presente proyecto de innovación. En ese sentido, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) establece que la igualdad de género no es solamente un derecho elemental, sino un requisito clave para la construcción de una sociedad pacífica, próspera y sostenible.

El trabajo por la igualdad entre mujeres y hombres, así como la incesante lucha por la erradicación de la violencia de género es precisamente el objetivo de la Cátedra de Investigación en Género “Isabel Muñoz Caravaca”, cátedra de la que gran parte del equipo del presente proyecto forma parte. La instauración de dicha cátedra en el año 2019 es fruto del convenio de colaboración entre el Instituto de la Mujer de Castilla-La Mancha (España) y la Universidad de Alcalá. La cátedra debe su nombre a una maestra feminista, periodista, científica y astrónoma procedente de Atienza nacida en el siglo XIX. Isabel Muñoz Caravaca fue conocida por su espíritu de lucha en pro de la igualdad, rompiendo así con los estereotipos y convencionalismos de su tiempo. Resulta importante señalar que la fundación de la Cátedra de Investigación “Isabel Muñoz Caravaca” fue presentada mediante una comunicación en el Encuentro Iberoamericano de Educación celebrado en el año 2020 en Araraquara (Brasil). Las autoras de la comunicación (Hernández-Romero *et al.*, 2020) expusieron los objetivos y actividades de investigación que se llevarían a cabo desde dicha cátedra.

En el marco de la Cátedra “Isabel Muñoz Caravaca” se han realizado tres grandes trabajos entre el año 2019 y el año 2022. La dimensión educativa y el trabajo por la igualdad han sido el hilo conductor de los proyectos de investigación desarrollados: 1) en el período 2019-2020, sobre “la igualdad de género entre adolescentes de Castilla-La-Mancha”, 2) en el curso 2021-2022, sobre “el papel de las redes sociales en la generación y difusión de la igualdad en la población adolescente de Castilla-La Mancha” y 3) durante el año 2022, sobre “la competencia para educar en igualdad de futuras y futuros docentes de Castilla-La Mancha”.

En este respecto, y teniendo en cuenta el carácter interdisciplinar del presente proyecto de innovación, se va a trabajar desde tres asignaturas que se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá: “Sociología de la Educación”, “Comunicación y medios socioculturales: enseñanza-aprendizaje” y “Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos”. En el apartado dedicado a explicar la metodología del proyecto se profundizará acerca de los objetivos y competencias a desarrollar en las tres asignaturas implicadas.

Este proyecto de innovación centrará sus actuaciones en la concienciación con respecto a las desigualdades de género de tal manera que el alumnado universitario, de los distintos grupos que participarán en el proyecto, planteará y llevará a cabo actividades para la sensibilización contra la violencia y estereotipia de género. Dichas actividades de sensibilización cobrarán sentido a través de la interacción con el alumnado adolescente

de un Instituto de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha (España). Para ello se trabajará desde dos metodologías y, por consiguiente, dos líneas de innovación docente: 1) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y 2) Aprendizaje-Servicio (ApS).

ABP es una metodología educativa activa, enfocada desde el paidocentrismo puesto que se focaliza en el estudiante, donde el aprendizaje se produce al enfrentarse el alumnado a la resolución de un problema auténtico (Marra *et al.*, 2014 en Luy-Montejo, 2019). El objetivo del ABP no es la propia resolución del problema, sino utilizar la dificultad como premisa para que el alumnado alcance los objetivos de aprendizaje y además desarrolle competencias de índole personal y social. Esta metodología se fundamenta, por un lado, en la teoría filosófica educativa de John Dewey en lo que respecta a la importancia del aprendizaje experiencial. Esto es, como resultado del contacto con el mundo real, el alumnado detecta un problema que le resulta estimulante intelectualmente, propone posibles soluciones y verifica su conocimiento aplicando dichas soluciones. Y, por otro lado, en la teoría sociocultural de Vigotsky. A través de esta se confiere valor a la participación activa del alumnado en las comunidades de aprendizaje, existiendo una interacción e intercambio activo de conocimientos con un grupo de personas con la finalidad de resolver un problema. En dicha tarea el profesorado actúa como guía en el proceso de aprendizaje (Luy-Montejo, 2019).

De acuerdo con Marra *et al.* (2014), los requisitos que se requieren para trabajar desde la metodología del ABP son los siguientes: el aprendizaje debe centrarse en la resolución del problema; el aprendizaje debe enfocarse en el estudiante (paidocentrismo); la auto dirección en cuanto a la asunción de la responsabilidad por parte del alumnado; conciencia auto-reflexiva del alumnado; el trabajo colaborativo entre iguales y, por último, el proceso de andamiaje por el que el docente actúa como guía y facilitador del aprendizaje. Concretamente, en el presente proyecto, se empleará la metodología del ABP con el objetivo de que, en pequeños grupos, se analicen y propongan actividades para la sensibilización contra la violencia de género y la estereotipia, profundizando en sus raíces y reflexionando sobre la forma de mitigarlas.

Respecto a la metodología ApS, nuevamente vuelve a aparecer el nombre de John Dewey por ser uno de sus precursores desde su concepción conocida como “learning by doing” (Calvo *et al.*, 2019). Se trata de una metodología innovadora que aúna los contenidos prácticos y teóricos. Durante el transcurso del proceso de aprendizaje, la teoría se convierte en práctica mediante ejercicios como la reflexión, adquiriendo un mayor conocimiento centrado en los contenidos y competencias curriculares. Es decir, se da paso a un proceso en el que el aprendizaje provee de calidad al servicio que se brinda y el servicio confiere sentido al aprendizaje (Batlle, 2018). Una completa definición del ApS sería la que ofrece el Centre Promotor d’Aprentatge Servei de Catalunya, en la que plantea que se trata de una propuesta educativa que, desde la combinación del aprendizaje basado en la experiencia y el servicio comunitario en un proyecto correctamente estructurado, las y los participantes aprenden al involucrarse con las necesidades de su entorno con el fin de mejorarlo. Además, un proyecto que trabaje desde el ApS no compete únicamente al alumnado y al profesorado, sino a los diferentes organismos y entidades sociales que componen el entorno. En ese sentido, cabe considerar que el verdadero éxito educativo radica en formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la mejora de la sociedad y no únicamente con su desarrollo personal y curricular (Batlle, 2018).

En lo que respecta al proyecto de innovación que se presenta, desde la metodología del ApS se pretende que el alumnado universitario procedente de la Facultad de Educación

interactúe y trabaje con el alumnado adolescente de un centro de Educación Secundaria, al mismo tiempo que, tanto unos como otros, tomen conciencia de las posibilidades de contribuir al cambio en las actitudes hacia la violencia y la estereotipia.

METODOLOGÍA

Como se ha señalado con anterioridad, el proyecto de innovación *Enseño igualdad aprendiendo entre iguales* (ID: UAHEV/1371) ha sido aprobado en la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente por el Centro de Apoyo a la Innovación Docente y Estudios Online-IDEO del Vicerrectorado de Innovación Docente y Transformación Digital de la Universidad de Alcalá. El equipo encargado del proyecto está conformado por profesores que imparten docencia en los grados de Educación Infantil y Primaria. Además, cuatro de las componentes del equipo forman parte del Grupo de Investigación para el Desarrollo Humano, la Igualdad y la Inclusión Social y de la Cátedra de Investigación en Género “Isabel Muñoz Caravaca”.

El objetivo general del proyecto es desarrollar en el alumnado la competencia de la crítica social ante las desigualdades de género. La consecución de este objetivo principal gravita entorno a tres objetivos específicos que se desarrollarán desde las distintas asignaturas partícipes en el proyecto: 1) crear actividades que sensibilicen contra la estereotipia y la violencia de género; 2) fomentar entre el alumnado una actitud crítica coeducativa frente a la recepción y creación de contenidos audiovisuales y 3) conocer la competencia vehicular de las artes escénicas en la sensibilización contra la estereotipia y la violencia de género.

“Sociología de la Educación”, “Comunicación y medios socioculturales: enseñanza aprendizaje” y “Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos” son las asignaturas implicadas en el proyecto que contribuyen a su desarrollo desde distintas perspectivas.

La asignatura “Sociología de la Educación” aplica al ámbito de la educación el análisis sociológico, de manera que el alumnado alcance la capacidad de observar, considerar y examinar de forma crítica las cuestiones sociales más relevantes que afectan a la educación familiar y escolar, entre las que se encuentran la socialización diferencial y la igualdad de género.

La asignatura “Comunicación y medios socioculturales: enseñanza-aprendizaje” aborda la alfabetización mediática, tanto desde la perspectiva del análisis de contenido de los medios -recepción crítica- como de la creación de mensajes audiovisuales. Gran parte de los productos audiovisuales multiplataforma siguen reproduciendo estereotipos y violencia simbólica de género, por lo que resulta ineludible el estudio de los medios para detectar modelos que perpetúan roles sexistas y valores disfuncionales estereotipados, para posteriormente aprender a fomentar una producción que ensalce los valores de igualdad y diversidad.

La asignatura “Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos” impulsa el diseño y desarrollo de proyectos educativos y unidades de programación que permitan adaptar el currículo al contexto sociocultural. Esta adecuación curricular se llevará a cabo mediante la observación, reflexión y sensibilización del alumnado hacia los casos de estereotipia y violencia de género presentes en el entorno adolescente, así como con la creación de propuestas escénicas como medio de representación y transmisión de los contenidos.

El proyecto posee dos ámbitos de actuación: uno en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá, dentro de las competencias y contenidos de las asignaturas implicadas en la propuesta y otro, dentro del programa de ApS, en un Instituto de Educación Secundaria de Castilla-La Mancha (España). A continuación, se especifica el orden de las acciones distribuidas en las fases que se desarrollarán en los dos centros educativos señalados.

Primera fase

Antes de iniciar cualquier actividad, al alumnado universitario se le proporcionará una rúbrica de conocimientos previos para valorar el grado de sensibilización que posee ante cuestiones de género. Esta consulta se realizará de nuevo al término del proyecto y permitirá evaluar la variación de postura ante la temática. Además, se le ofrecerá la oportunidad de expresar su satisfacción con la experiencia, los materiales y la metodología utilizada, señalar las fortalezas y debilidades del proyecto, así como sugerir futuras mejoras. Esta actividad será dirigida y coordinada por el profesorado del área de “Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación”.

Segunda fase

La segunda fase del proyecto tendrá lugar durante el primer cuatrimestre del curso 2022-2023, es decir, desde septiembre hasta diciembre de 2022; en las dos asignaturas que se cursan en este periodo docente: “Comunicación y medios socioculturales: enseñanza aprendizaje”, impartida en el primer curso del Doble Grado Infantil y Primaria; y “Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos”, a la que asisten las alumnas y los alumnos de cuarto curso de Educación Infantil y del Doble Grado Infantil y Primaria. El proyecto será explicado en cada una de las asignaturas donde se crearán grupos de trabajo.

La etapa inicial que se desempeñará en la asignatura “Comunicación y medios socioculturales: enseñanza-aprendizaje” consistirá en un diagnóstico de las necesidades en materia de igualdad y coeducación en el alumnado del Instituto de Educación Secundaria. Este dictamen preliminar lo realizará la profesora responsable de la asignatura en el ámbito universitario en colaboración con la dirección, representantes del programa de acción tutorial contra la violencia de género y profesorado del Instituto de Educación Secundaria. En este encuentro cooperativo se diseñarán, asimismo, los ejes temáticos sobre los que versará el taller *Coeducar la mirada entre iguales, contra los estereotipos y la violencia de género, en las plataformas mediáticas* donde se abordará la inclusión y coeducación mediática con el alumnado universitario mediante una propuesta práctica: el diseño de una guía con actividades didácticas para trabajar las diferencias y la violencia de género en los diferentes medios de comunicación.

Cada grupo de estudiantes trabajará los ejes temáticos acordados por la dirección del proyecto y de centro y, finalmente, se hará una valoración de todas las guías en una jornada-congreso en la que participará el profesorado implicado en el proyecto, tanto universitario como de bachillerato, con el fin de conocer y debatir las propuestas del alumnado de grado. Al finalizar la jornada, será el propio profesorado quien seleccione una guía que constituirá la herramienta de trabajo, mediante la metodología ApS, de las y los estudiantes de la Facultad de Educación con el alumnado de bachillerato durante el segundo cuatrimestre.

Simultáneamente, en la asignatura “Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos” se realizará el taller *Las artes escénicas como vehículo de*

sensibilización contra la estereotipia y la violencia de género. Al inicio de esta experiencia, con el fin de fomentar el pensamiento crítico que ayude a la detección de casos de estereotipia y violencia de género, se invitará al alumnado a participar en un debate o coloquio reflexivo durante el que se tratará de localizar situaciones de discriminación sexista que acostumbran a acontecer en el entorno de la Enseñanza Secundaria. Una vez detectados los casos, de entre todas las propuestas surgidas en el debate, se escogerán dos para trasladarlas al marco escénico. La elección se realizará teniendo en cuenta la cercanía del mensaje al público que va destinado y su facilidad de adaptación a la escena. El siguiente hito del taller es la creación y materialización de las dos propuestas escénicas que incluye la redacción de la dramaturgia, la composición musical, la realización de instrumentos musicales con objetos de la escenografía para que aparezcan integrados en el discurso dramático, el diseño de vestuario, la elección de utilería, la regiduría y la coreografía de los movimientos escénicos de los intérpretes.

Tras el periodo de ensayos, que tendrá una duración aproximada de ocho sesiones, el alumnado representará ante el público sus creaciones. La primera presentación de las dos propuestas escénicas se realizará el 25 de noviembre con motivo del *Día internacional de la erradicación de la violencia de género*. La segunda será ante el alumnado del Instituto de Educación Secundaria, en la siguiente fase del proyecto, donde, además de potenciar la transmisión del mensaje mediante la propuesta escénica, se ofrecerá la posibilidad de crear un espacio de encuentro entre alumnado de diferentes etapas educativas desde donde reflexionar y compartir opiniones.

Ya en el segundo cuatrimestre del curso 2022-2023, es decir, desde enero hasta mayo de 2023, el alumnado del primer curso del grupo bilingüe de Educación Primaria de la asignatura “Sociología de la Educación”, tras el análisis de la guía de actividades didácticas para trabajar las diferencias y la violencia de género en los diferentes medios de comunicación elaborada en la asignatura de “Comunicación y medios socioculturales: enseñanza-aprendizaje” y el aprendizaje de las propuestas escénicas creadas por los alumnos de “Creación del repertorio para el aula: elaboración de materiales didácticos”; implementarán ambas actuaciones en el Instituto de Educación Secundaria.

Tercera fase

Esta tercera fase de presentación de las actividades ante el alumnado del Instituto de Educación Secundaria se llevará a cabo dentro de una jornada de sensibilización en el tema de la igualdad y de prevención ante la violencia de género. Se dedicará la primera sesión al taller *Coeducar la mirada entre iguales, contra los estereotipos y la violencia de género, en las plataformas mediáticas*, poniendo en práctica, con las y los estudiantes de bachillerato, la guía de actividades diseñada por el alumnado de grado. En esta sesión participarán profesorado y alumnado tanto de la universidad como del propio centro de Educación Secundaria, en una dinámica interactiva de reflexión y práctica para la mejora de la educación inclusiva. Durante la segunda sesión, se representarán las dos creaciones escénicas fruto del taller *Las artes escénicas como vehículo de sensibilización contra la estereotipia y la violencia de género* y se les proporcionará la ocasión, de manera guiada y orientada, de expresar mediante la organicidad corporal y la música, aquellos aspectos sobre materia de igualdad y género que mayormente hayan despertado su interés y sensibilidad.

Cuarta fase

La cuarta fase consistirá en la evaluación del proyecto. Además de analizar los resultados obtenidos a través de las encuestas realizadas al alumnado universitario antes y después de la experiencia desde el área de “Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación”, se valorará la idoneidad de la temática, la metodología y las actividades del proyecto.

Quinta fase

La quinta y última fase será la elaboración de un informe de recomendaciones sobre lo analizado, con el objeto de enfatizar la necesidad de realizar este tipo de proyectos de innovación docente y mejorar la calidad de su implementación en las aulas.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

El primer aspecto a valorar del proyecto de innovación *Enseño igualdad aprendiendo entre iguales* es la pertinencia de la inclusión de la temática de género en la enseñanza. A pesar de que tanto la legislación española como la europea respaldan la necesidad de la formación en igualdad en todos los niveles educativos, no abundan los casos en los que se concrete una perspectiva de género en la docencia. No se considera la formación en género e igualdad tan imprescindible como cualquier otro tipo de conocimiento, por lo que no se destina un lugar a su enseñanza en las guías docentes; ni se comprende, desde el cuerpo docente, qué significa integrar la perspectiva de género. Por ello, se analizará si en la formación de futuras y futuros profesionales de la enseñanza la participación en este proyecto fomenta su interés por la inclusión de la temática de género en la enseñanza y si les proporciona conocimientos y herramientas para su integración en el aula.

El siguiente aspecto a considerar es el beneficio de las metodologías empleadas. Por una parte, se estudiará la repercusión en el alumnado universitario de la utilización de la metodología ABP, ya que, mediante la observación y el análisis de los resultados obtenidos tras la realización de los dos cuestionarios, se podrá apreciar si ha aumentado su sensibilización y nivel de detección de situaciones de estereotipia y violencia de género. En segundo lugar, se valorará si la metodología ApS ha resultado favorable para el alumnado de ambos niveles educativos y si se han conseguido generar espacios de reflexión y diálogo entre iguales sobre la temática de la estereotipia y la violencia de género.

Por último, se llevará a discusión la idoneidad de las actividades realizadas tanto desde el punto de vista del alumnado universitario, responsable de su creación, como desde la perspectiva del alumnado de bachillerato destinatario y receptor de las acciones. Para ello se valorará si la presentación de propuestas escénicas ha servido para potenciar y hacer más cercano el mensaje a las y los adolescentes, si estos han encontrado un vehículo de expresión en sus propias creaciones y si ha mejorado la percepción de estereotipos y violencia simbólica de género en los productos audiovisuales multiplataforma.

CONSIDERACIONES FINALES

La contemporaneidad del proyecto no nos permite aportar unos resultados, tan sólo unas líneas de discusión que se tendrán en consideración en una futura evaluación. Sí podemos aseverar que existen muchas formas de luchar contra las desigualdades de género y que una fundamental es a través de la educación que en este proyecto se aborda desde dos etapas primordiales: la adolescencia, que permite instaurar el germen de la sensibilización hacia la deconstrucción de estereotipos en futuras generaciones adultas; y el profesorado en formación, quienes podrán incorporar en su vida profesional dinámicas de intervención para conseguir una sociedad más igualitaria.

La materialización del proyecto de innovación *Enseño igualdad aprendiendo entre iguales* pretende contribuir a lograr la igualdad entre mujeres y hombres e impulsar la creación de iniciativas afines en la comunidad educativa. Para ello se espera que las metodologías innovadoras ABP y ApS constituyan un medio idóneo para la consecución del fin último de este proyecto, esto es, que el alumnado participante logre desarrollar la competencia de la crítica social ante las desigualdades de género existentes en la sociedad, ejerciendo como agentes vehiculares del modelo coeducativo. Deseando que este tipo de proyectos e iniciativas no sean indispensables en el futuro para la consecución de un fin social tan primordial como es la igualdad entre mujeres y hombres.

REFERENCIAS

- Battle, R. (2018). Guía práctica de aprendizaje-servicio. *Proyecto Social*, 4-34.
- Calvo, D., Sotelino, A., & Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje- Servicio e inclusión en educación primaria. Una revisión sistemática desde la Educación Física. *Retos*, 36, 611-617. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68972>
- Hernández-Romero, N., Carrasco Carpio, C., & Andrés Gómez, S. (2020). Cátedra Isabel Muñoz Caravaca una iniciativa para o estudo e promoção da igualdade entre homens e mulheres. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2687-2698.
- Luy-Montejo, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 353-383. doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.288>
- Marra, R., Jonassen, D. H., Palmer, B., & Luft, S. (2014). Why problem- based learning works: Theoretical foundations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 221-238.
- ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. La Agenda 2030. <https://ir.uv.es/Tr1n3br>

**INNOVACIÓN, VULNERABILIDAD Y ALIANZA ESCUELA-UNIVERSIDAD:
UNA EXPERIENCIA DE UN LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN
PEDAGÓGICA**

**INOVAÇÃO, VULNERABILIDADE E ALIANÇA ESCOLA-UNIVERSIDADE:
UMA EXPERIÊNCIA DE UM LABORATÓRIO DE EXPERIMENTAÇÃO
PEDAGÓGICA.**

**INNOVATION, VULNERABILITY AND SCHOOL-UNIVERSITY ALLIANCE:
AN EXPERIENCE OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENTATION
LABORATORY**

René Valdés

Universidad Andrés Bello
ORCID: 0000-0003-4242-9748

Carmen Gloria Garrido

Universidad Andrés Bello
ORCID: 0000-0002-7333-5253

Beatriz Parra

Universidad Andrés Bello

RESUMEN

El llamado a desarrollar una educación innovadora encuentra obstáculos relevantes en el sistema educativo y en las escuelas. Desde la racionalidad del sistema escolar (baja inversión vs alta vulnerabilidad escolar) hasta la falta de formación del profesorado para instalar una cultura innovadora en la sala de clases. En el contexto del vínculo escuela-universidad, y siguiendo los principios de la investigación-acción, este trabajo presenta los resultados preliminares de una investigación en curso que tiene como objetivo desarrollar instancias de creación, reflexión y co-construcción de conocimiento en relación a la creatividad y la innovación en profesores mediante la instalación de una sala de experimentación pedagógica en una escuela vulnerable de la comuna de Valparaíso. La investigación se divide en cuatro fases: diagnóstico, planificación, acción y reflexión. Los hallazgos hasta la fecha muestran: (1) la consolidación del vínculo escuela-universidad; (2) sensibilización por parte del profesorado y equipo directivo sobre la importancia de la innovación, (3) Formación del profesorado en creatividad e innovación y; (4) la puesta en marcha de las primeras experiencias de innovación pedagógica.

Palabras clave: pedagogía, creatividad, innovación, investigación-acción.

INTRODUCCIÓN

En los últimos 30 años en Chile, pero especialmente en la última década, el compromiso por una educación transformadora, desafiante, pero contextualizada, se ha traducido en la promulgación de cuerpos normativos, difusión de iniciativas privadas y recomendaciones ministeriales para abordar los retos de la educación del siglo XXI (Manghi et al., 2020). Sin embargo, el cambio escolar con foco en la innovación ha sido lento, enigmático, en ocasiones disperso, y todavía no se presenta como una realidad para las escuelas chilenas (Elige Educar, 2021; Fundación Educar Chile, 2018). Esto se debe, por una parte, a la racionalidad del sistema escolar chileno (baja inversión vs alta vulnerabilidad escolar) y, por otra parte, a la falta de innovación en las escuelas y en el profesorado (Fundación Educación 2020, 2018). Revisemos algunos datos.

Lo primero es que, desde una perspectiva ministerial, la innovación en Chile se ha entendido principalmente como actividad tecnológica. Prueba de ello es el protagonismo del proyecto “Enlaces” que nace a comienzo de los 90 y que fue reemplazado el año 2018 por el Centro de Innovación del Ministerio de Educación que mantiene el foco en la conectividad y en las tecnologías de acceso universal (Mineduc, 2022). Según Colom y Touriñán (2012), la innovación no debe reducirse al ámbito tecnológico, sino que debe operar bajo los principios de la creatividad, la cooperación y a una amplia gama de nociones en las cuales se pueden circunscribir el pensamiento, la educación, el arte y la cultura.

Lo segundo es la comprensión de la innovación. Según Troncoso et al. (2022), el profesorado en general valora la creatividad y la innovación, sin embargo, tiene dificultades para diferenciar entre innovación en la escuela e innovación en el aula, primando muchas veces la primera idea. Esto afecta la didáctica y las metodologías en el trabajo de aula.

Lo tercero es la implementación de las prácticas innovadoras. También siguiendo los estudios de Troncoso et al. (2022), el profesorado en Chile valora la innovación, no obstante, señala que ha sido formado en innovación y que no siempre se generan las condiciones favorables para su implementación. Esto guarda relación, por un lado, a la gran cantidad de trabajo administrativo que tienen las escuelas (Campos, 2018) y, por otro lado, a que sostenedores y directivos tampoco están estrechamente vinculados a la idea de creatividad e innovación (Marina y Marina, 2013).

Lo cuarto es ya una cuestión sistémica. Los estudios del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIEAE, 2015, 2018) señalan que el 22% de los colegios en Chile se encuentra en una cultura alta de innovación y colaboración, mientras que los restantes se encuentran en niveles bajos e intermedios para promover e instalar una cultura de creatividad y mejoramiento innovador. También el CIAE refuerza la idea de que el escaso tiempo, la falta de recursos e incentivos y la baja disponibilidad de liderazgos son los principales obstáculos para innovar en la escuela.

Todo lo señalado anteriormente se acentuó y se profundizó con la pandemia y el confinamiento sanitario. Si bien en un comienzo se pensó que la pandemia sería una oportunidad para innovar, la evidencia señala que más bien hizo todo lo contrario: se constató/profundizó la falta de acceso a las tecnologías interactivas (Mineduc, 2018); se entendió y se redujo la innovación a una actividad principalmente tecnológica (Moreno, 2020) y se corroboró que el profesorado no estaba completamente formado para una

educación cambiante y digital (Troncoso et al., 2022). Por lo tanto, en base a la evidencia señalada, el problema a abordar y a solucionar en este proyecto es precisamente la necesidad de avanzar hacia una educación transformadora, abierta a la creatividad, a la innovación y a las competencias del siglo XXI en contextos educativos vulnerables y comprometidos con una educación de calidad.

En este contexto, el objetivo de este proyecto de investigación es desarrollar instancias de creación, reflexión y co-construcción de conocimiento en relación a la creatividad y la innovación en profesores mediante la instalación de una sala de experimentación pedagógica en una escuela vulnerable de la comuna de Valparaíso. Los objetivos específicos son: (1) Diseñar e instalar un espacio (sala) de experimentación pedagógica mediante mobiliario especial, tecnología de punta y material didáctico innovador en escuelas vulnerables; (2) Formar y acompañar a profesores y profesionales no docentes sobre competencias para el siglo XXI y desarrollo de experiencias pedagógicas innovadoras y creativas de escuelas vulnerables y (3) Documentar y difundir el proceso, producto y experiencias de las escuelas sobre sala de experimentación pedagógica.

METODOLOGÍA

La investigación utilizada en este estudio fue inspirada en los principios de la investigación-acción y en las metodologías participativas en el contexto del vínculo escuela-universidad. El desarrollo implicó cuatro fases de trabajo (ver figura 1).

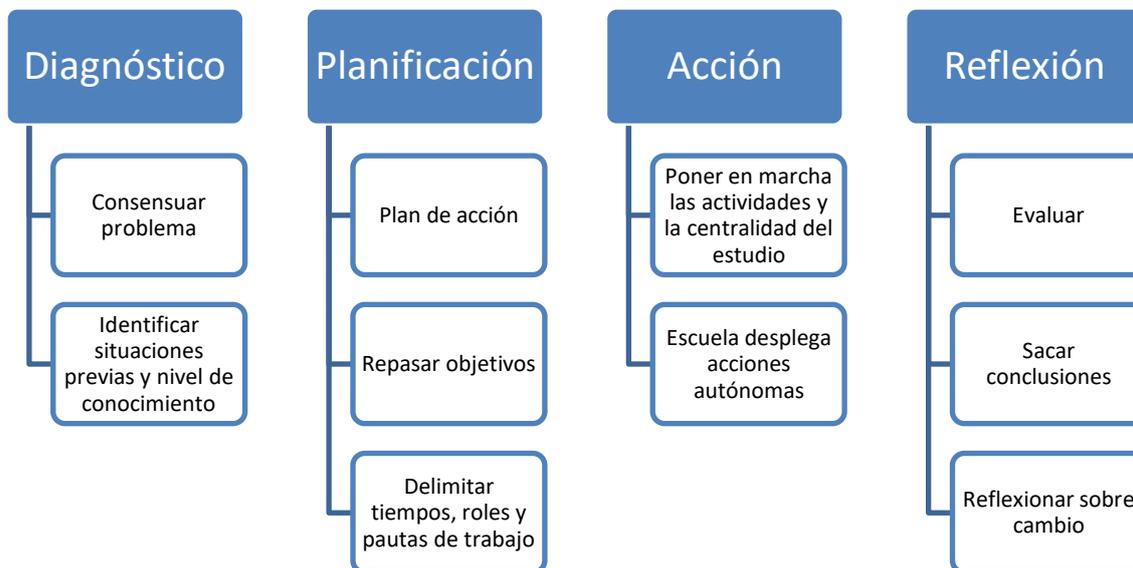


Figura 1. Fases del trabajo LAP en la escuela

En la fase 1 se reunieron representantes de la escuela y de la universidad. Esto implicó consensuar un problema a solucionar y una estrategia colaborativa de trabajo. Se propuso poner al servicio de la escuela el foco y el sentido del Laboratorio de Aprendizaje

denominado LAP de la Escuela de Educación de la Universidad Andrés Bello que, desde el año 2015, viene desarrollando experiencias pedagógicas innovadoras en la formación de profesores y en establecimientos educacionales, incentivando procesos reflexivos, creativos, emocionales, cooperativos, y relacionales, a partir de coordinadas que incluyen el arte, los objetos, los montaje y las ciencias dentro de la sala de clases. En la fase 2 se planificaron acciones y espacios de formación por parte de equipo LAP a los profesores de la escuela. El consenso fue emplear entre 2 y 3 talleres mensuales entre abril y octubre en el año 2022. En la fase 3 se llevó cabo las acciones formativas y al mismo tiempo los profesores participantes desarrollaron en sus clases y en la sala habilitada del LAP experiencias innovadoras de enseñanza. La fase 4, que todavía no se desarrolla, implicará sesiones de reflexión sobre los sentidos y alcances de este proyecto. A la fecha han participado un promedio de 24 profesores por sesión, incluido el equipo directivo.

Procedimiento de trabajo

Este proyecto se hace cargo de las dificultades que tienen las escuelas para innovar en la sala de clases, mediante la instalación de un Laboratorio de Experimentación Pedagógica que, como espacio físico-creativo, permita crear, vincular y desarrollar aprendizajes y habilidades para el siglo XXI. Las sesiones se acuerdan entre los directivos del establecimiento y los encargados del Lap. En cada sesión se realiza montajes de acuerdo a un concepto clave y una bidireccionalidad. Cada sesión cuenta con diversos materiales que luego pueden ser utilizados por los propios profesores en sus actividades de aplicación. Por lo general dentro de cada sesión Lap se desarrollan 3 actividades, denominadas actos: un inicio asociado a la motivación, un desarrollo práctico y un acto final de reflexión.

RESULTADOS

Vínculo escuela-universidad

La alianza entre miembros y centros es uno de los propósitos ulteriores de la investigación basada en principios participativos. Para el caso de este proyecto, la alianza entre escuela y universidad permite sistematizar proyectos, decisiones y vínculos para la cooperación y el trabajo en equipo. Desde la voz del director de la escuela, la alianza con la universidad ha permitido fortalecer su propio sello como escuela y de esta manera posicionarse en la comuna:

En la búsqueda por la innovación como escuela, recibimos un llamado de C.G. para trabajar un proyecto colaborativo y establecer alianzas. Nos embarcamos en este proyecto teniendo a la innovación como faro, en el contexto de una escuela vulnerable. Este vínculo nos ha permitido estar a la vanguardia en Valparaíso (entrevista, director de escuela).

El vínculo escuela-universidad es un aspecto central en la educación de siglo XXI, ya que permite implicarse en los problemas globales que afectan a los contextos locales. Esto ha permitido apoyar la documentación y difusión del proyecto; y al mismo tiempo sistematizar redes de apoyo y feed back entre la comunidad educativa y la universidad formando un vínculo que es beneficioso para ambas partes. Por un lado, la comunidad educativa estará a la vanguardia con tecnologías y experiencias didácticas y, por el otro, la universidad podrá tener claridad de cuáles son las necesidades del establecimiento y

como la solución a estas necesidades puede formar parte de la práctica pedagógica de los profesores en formación.

Sensibilización sobre la innovación escolar

La formación y acompañamiento que se ha realizado a docentes en los talleres mensuales ha permitido que docentes puedan aprender, compartir y vivenciar experiencias que les permitan generar un cambio en sus propuestas de clases. Esto ha posibilitado la instalación de capacidades profesionales y a crear y vivenciar estrategias de enseñanza que propicien el aprendizaje. Además, profesores no se sienten aislados y desconectados del espacio de experimentación pedagógica, más bien se sentirán implicados y motivados.

La innovación la adoptamos como foco y sello, pero no ha estado ausente de dificultades. Tanto la pandemia como la misma formación del profesorado han afectado el modelo. El vínculo con la universidad, y los talleres mensuales, han permitido reflexionar en torno a la creatividad y volver a instalar el tema de la innovación (entrevista, jefa de UTP).

La instalación del arte, de la creatividad y de la innovación -como temas principalmente pedagógicos, pero no solo limitado a este campo- ha posibilitado espacios de reflexión para ambas partes. Para el caso de la universidad, estudiantes de pedagogía han podido realizar sus prácticas pedagógicas en la escuela y; para esta última, profesores han podido vincularse más con el proyecto educativo de la escuela. La sensibilización con la innovación, como tema de índole cultural, ha desplegado discursos concretos y viables para el desarrollo de una pedagogía contextualizada y, al mismo tiempo, transformadora.

Formación del profesorado en creatividad e innovación

Un elemento central de este proyecto es el acompañamiento y la formación del profesorado en temáticas relacionadas con el arte, la creatividad, la innovación y la experimentación pedagógica. La instalación de un espacio pedagógico (sala de clases) ha permitido que profesores participen de talleres y de experiencias creativas que han estado a cargo del equipo LAP de la universidad. De modo que la sala LAP se ha vuelto un elemento facilitador de reflexión y co-construcción de competencias creativas. Hasta la fecha se han realizado 11 sesiones de trabajo entre el 11 de abril y el 21 de septiembre con experiencias formativas con diferentes temáticas y objetivos, todos al servicio del desarrollo docente. A continuación, se presentan imágenes que ilustran las actividades y los talleres:



Nombre de la Actividad LAP:
Preguntas al mundo

Contexto: El Mundo / Mapa

Bidireccionalidad : Habitual-

Figura 1. Preguntas al mundo



Nombre de la Actividad: Arqueología
de la Pregunta

Contexto: Museo Arqueológico

Foco: La importancia de cuestionar

Figura 2. La importancia de cuestionar



Nombre de la Actividad LAP: Discografía
Reflexiva

Contexto: Carátulas de Discos

Foco: Entre lo vano y lo profundo

Figura 3. Discografía reflexiva



Nombre de la Actividad LAP: Ciudades
Invisibles

Contexto: Planos de Ciudades

Foco: Bidireccionalidad Atención –
Distracción

Figura 4. Ciudades invisibles



Nombre de actividad: Camiseteados
Concepto: Diario Escuela;
Camiseteados
Bidireccionalidad: Con sentido – Sin sentido

Figura 5. Camiseteados

Las actividades de los talleres han tenido diversos sentidos y propósitos; todos ellos en función de experimentar la creatividad en el profesorado y de instalar ideas, conceptos, dispositivos pedagógico y reflexiones respecto al proceso de transformación de sus prácticas docentes.

Primeras experiencias pedagógicas

El espacio (sala) de experimentación pedagógica permite contribuir no solo a la sala de clases, sino a la comunidad educativa en su conjunto; pasando a ser un sello de la escuela. Esto diferenciará a la unidad de educativa de otros establecimientos escolares. Esto se refuerza con la naturaleza misma de la sala LAP; que tiene elementos innovadores, distintos, que promuevan la creatividad, motivación y sobre todo permitan al docente sentirse en un ambiente distinto en donde trabajar y gestionar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para el caso específico de la escuela y del alumnado en práctica, ya se han empezado a instalar las primeras experiencias pedagógicas. A modo de ejemplo se expone una experiencia realizada por una profesora del establecimiento:

Curso: 3ro medio

La actividad se llevó a cabo en 3 sesiones donde los estudiantes del 3ro medio, divididos en grupos, trabajaron las Regiones de Chile. En un primer momento a los estudiantes se les presentan los conceptos de territorio y División político-administrativa. Tras esto, por sorteo se les otorga una región a cada grupo, sobre la cuál investigaron: Población, Ubicación geográfica, características físicas del territorio, actividades productivas, lugares turísticos representativos y ventajas, desventajas y problemas/ desafíos de vivir en dicha región.

Con esa información, cada grupo creó una infografía que cumpliera con el propósito de presentar su investigación. (2 sesiones). En un segundo momento, se utiliza la sala LAP para que los estudiantes hicieran un viaje por las regiones. Para esto, se imprimieron sus infografías y fueron ubicadas de norte a sur, y cada grupo presentó a sus compañeros el trabajo realizado.

Se cierra la sesión en una reflexión grupal sobre el viaje realizado, los problemas de cada región y cómo desde el poder central se pueden realizar cambios/mejoras para la población de las distintas regiones. Para la realización de esta actividad se tomaron algunos elementos de los que se nos han mostrado en las capacitaciones Lap que hemos tenido durante el año:

- Se trabajó con un ticket de viaje, siguiendo el ejemplo de las tarjetas de embarque, invitando a los estudiantes a emprender este viaje por nuestro país.

- Se utilizó la teatralidad para presentar la actividad y el montaje escénico para la realización "del viaje"



Figura 6. Aplicación Asignatura: Educación Ciudadana

De las reflexiones de los profesores

Las reflexiones docentes son un foco fundamental en la puesta en marcha del proyecto, en este sentido es necesario explicitar que al final de cada sesión se realizan dos acciones tendientes a este objetivo. Por un lado, preguntas abiertas a los profesores y por otro el llenado de un formulario con código QR que permite sistematizar las percepciones docentes

A continuación, se presentan las preguntas con las respuestas más recurrentes en las diversas jornadas:

¿Qué les pareció la jornada?: Sorprendente- divertida- dinámica- enriquecedora Consideras que fue un aporte: Entre el 75 y 80% de los profesores atribuyen un puntaje 10 (máximo) Ocuparías esta actividad: El 90 % de los profesores responden que sí ¿De qué manera la utilizarías y de no ser así por qué no? La totalidad de los profesores exponen y describen brevemente que la utilizarían en sus respectivas áreas disciplinares ¿Cómo impacta la jornada en el proceso de enseñanza? Positivamente porque me da una idea para realizar actividades similares -A través de lo concreto se instala el aprendizaje más fácilmente- desde el asombro – saca a los estudiantes de la rutina Sugerencias. La mayoría indica que no tienen sugerencias por encontrarlas muy buena, otros indican aplicarlo en una asignatura a modo de ejemplo- más tiempo, entre otras

CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación en curso tiene como objetivo desarrollar instancias de creación, reflexión y co-construcción de conocimiento en relación a la creatividad y la innovación en profesores mediante la instalación de una sala de experimentación pedagógica en una escuela vulnerable de la comuna de Valparaíso. Para ello se utiliza una metodología basada en los principios de la investigación acción para instalar una sala de experimentación en la escuela, formar al profesorado y con ello contribuir a una pedagogía innovadora y transformadora.

Hasta la fecha se ha creado un espacio físico concreto con mobiliario especial, tecnología de punta y material didáctico innovador a profesores y demás miembros de la escuela. Esto facilita la puesta en marcha de prácticas innovadoras y no se limitan a la contingencia del proceso de enseñanza. Esto ha permitido fortalecer el vínculo escuela-universidad, sensibilizar sobre la relevancia de la innovación, formar al profesorado y con ello permitir experiencia de experimentación pedagógica.

Se ha podido constatar que la sala LAP es un proyecto de escuela y no solo de determinados profesores, como ocurre en otras ocasiones. Esto promueve sentido de pertenencia, sello institucional y foco de la comunidad en su conjunto.

El seguimiento y acompañamiento a profesores ha permitido asegurar la sostenibilidad del proyecto, ya que muchas veces el desarrollo de competencias es contextual a una acción determinada y no forma parte de un proyecto mayor. Esto instala la idea de que el aprendizaje se entiende en modo amplio y no se reduce el rendimiento.

Todavía es pronto para asegurar que este proyecto movió los cimientos de la cultura escolar. Sin embargo, en función de los discursos de los miembros de la escuela y de nuestras propias herramientas de sistematización, es posible señalar que, hasta la fecha, el proyecto no ha dejado indiferente a nadie y ha permitido instalar la idea de que otra pedagogía es posible: una al servicio del aprendizaje integral y mediante experiencias creativas disruptivas y transformadoras.

REFERENCIAS

- Colom, A. y Touriñán, J. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, Santiago de Compostela, v. 1, n. 10, p. 7-29, 2012.
- Elige Educar (2021). Innovación educativa en el aula: Transformando la enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI. Resumen ejecutivo. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Fundación Educación 2020 (2021). Innovación educativa. Recuperado de <https://www.educacion2020.cl/categoria/innovacion-educativa/>
- Fundación Educar Chile (2018). Innovar en el aula: viaje hacia el corazón del estudiante. Recuperado de <https://www.educarchile.cl/innovacion-en-el-aula-viaje-hacia-el-corazon-del-estudiante>.
- Manghi, D., Conejeros Solar, M. L., Bustos Ibarra, A., Aranda Godoy, I., Vega Córdova, V., Diaz Soto, K., & Gómez, A. L. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Marina, J. y Marina, V. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Troncoso, A. T. A., Aguayo, G. A. C., Acuña, C. C. A. Z., & Torres, L. T. R. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação E Pesquisa*, 48(contínuo), e238562. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562>

UNIVERSIDAD, SALUD EMOCIONAL Y CULTURA DEL CUIDADO

UNIVERSIDADE, SAÚDE EMOCIONAL E A CULTURA DE CUIDADOS

UNIVERSITY, EMOTIONAL HEALTH AND THE CULTURE OF CARE

Josefa Emília Lopes Ruiz

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP - Brasil

ORCID: 0000-0002-8636-5371

Morgana Murcia

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP - Brasil

ORCID: 0000-0003-0704-1086

Táisa Borges de Souza

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP - Brasil

ORCID: 0000-0001-5197-2588

Andreza Marques de Castro Leão

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP - Brasil

ORCID: 0000-0002-5037-4882

RESUMO

O Centro de Pesquisas da Infância e Adolescência “Dante Moreira Leite”, Unidade Auxiliar da Faculdade Ciências e Letras-UNESP-Araraquara-SP, conta com uma equipe de especialistas: psicólogas, psicopedagoga, fonoaudióloga e uma terapeuta ocupacional, que juntamente com docentes, desenvolvem ações integradas de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Educação e Saúde. Desde 2007 a equipe desenvolve atividades de extensão voltadas ao cuidado em saúde mental, mediante o projeto Programa Qualidade de Vida e Acolhimento aos Alunos da Unesp-Araraquara, destinados à comunidade interna da Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Instituto de Química, Faculdade de Odontologia e Faculdade de Ciências e Letras da UNESP-Araraquara, assim como para a comunidade externa, envolvendo a população de Araraquara e região. A intencionalidade deste trabalho é apresentar uma ação, mais especificamente uma prática coletiva de cuidados dentro de um universo plural, diverso e desafiador que configura-se o contexto universitário, trazendo reflexões sobre o modelo clínico biomédico vigente, ampliando o conceito do processo saúde-doença e valorizando outras ações e práticas coletivas em grupo no caminho da prevenção e suas contribuições na saúde emocional.

Palavras-chave: Universidade, prevenção em saúde emocional, terapia comunitária integrativa.

INTRODUÇÃO

Universidade e emoções: que universo é esse?

O sistema educacional brasileiro, com seu cenário de desmontes e retrocessos, apresenta dificuldades para legitimar uma formação integral do estudante, onde cognição e afetividade estejam incluídas em ações curriculares e extracurriculares permanentes. O caminho de priorizar conteúdos teóricos, habilidades técnicas e processos avaliativos, favorece um contexto com rupturas muitas vezes sem sentido e significados, deixando marcas ao longo do processo de aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino. Destarte, muitos estudantes chegam na Universidade conteudistas, com muitas defasagens e desigualdades de escolarização e sociais; sobressaltados e deslumbrados, se distanciam de seus valores e referências, favorecendo a instalação e manifestação de doenças, transtornos e desequilíbrios, os quais ocasionam o sofrimento emocional e social.

O nível de exigências sociais e acadêmicas relacionadas a competências necessárias para se tornar um estudante de valor e, conseqüentemente, um profissional de sucesso, faz com que muitos jovens tenham dificuldade de lidar com as frustrações naturais do processo de aprendizagem e amadurecimento de vida, desenvolvendo autocobranças, comparações, o que incrementa a pressão interna e predispondo a estados de adoecimento.

Assegurar espaços de cuidado entre adolescentes e adultos jovens tem sido uma das metas com relação a ODS 3 - Saúde e Bem Estar, que se propõe a assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), relativos ao último senso de 2019, divulgados em junho de 2021, a taxa de suicídio vem crescendo em países das Américas, sendo a quarta causa de morte entre jovens de 15 a 29 anos, após acidentes no trânsito, tuberculose e violência interpessoal.

Dentre os principais fatores de risco, apontados pela Associação Brasileira de Psiquiatria, que afetam este público destacam-se os transtornos psiquiátricos como depressão, transtorno bipolar, transtorno de ansiedade, alcoolismo e abuso/dependência de outras drogas.

Um aumento no número de suicídios também tem sido registrado no cenário acadêmico, levando no âmbito da Universidade Estadual Paulista (Unesp), ao desenvolvimento de uma política institucional visando contribuir em prol da prevenção de tais mazelas. Sendo assim, o setembro amarelo, em 2022, passa a ser intitulado "de setembro a setembro", com o desenvolvimento de ações permanentes e preventivas voltadas ao cuidado com a saúde mental, tanto de alunos, quanto de servidores.

Embora as questões envolvendo o suicídio sejam multifatoriais, a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP, 2014) destaca que “quanto menos laços sociais tem um indivíduo, maior o risco de suicídio.” (p. 22), apontando a precariedade nos vínculos afetivos como fator social de risco associados aos comportamentos suicida. Estes dados acenam a necessidade de um espaço de fala e escuta, de acolhimento a dor, como prevenção ao adoecimento mental e ao suicídio.

A Unesp nos últimos anos, mesmo diante de muitos desafios, vem investindo e se aperfeiçoando em políticas de inclusão e permanência estudantil. O sistema de cotas chegou à proporção atual de 50% o que trouxe a vulnerabilidade econômica e social para o campo de visibilidade inegável, revelando que poucos discentes apresentam capital para o investimento em cuidados com a saúde mental e emocional, sendo que muitos não

tiveram durante o processo educativo, a oportunidade de desenvolver e vivenciar uma cultura de cuidados e ou autocuidado.

O Centro de Pesquisas da Infância e Adolescência “ Dante Moreira Leite” (CENPE), Unidade Auxiliar da Faculdade Ciências e Letras – UNESP - Araraquara-SP, com sua equipe de especialistas: psicólogas, psicopedagoga, fonoaudióloga e uma terapeuta ocupacional, juntamente com docentes, ao longo de seus 34 anos de existência, vem desenvolvendo ações integradas de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Educação e Saúde, mantendo-se aberta às mudanças sociais e educacionais, incluindo novas demandas, criando novas soluções e estratégias para o desafio dinâmico que a Universidade propõe, sem perder sua identidade.

Diante de uma alta procura por atendimento psicológico individual para estudantes, a equipe desde 2007 desenvolve atividades de extensão voltadas ao cuidado em saúde mental e emocional mediante o projeto Programa Qualidade de Vida e Acolhimento aos Alunos da Unesp - Araraquara, envolvendo a Faculdade de Ciências Farmacêuticas, o Instituto de Química, a Faculdade de Odontologia e a Faculdade de Ciências e Letras (FCL) da UNESP - Araraquara, aberto também a população de Araraquara e região.

A intencionalidade deste trabalho é apresentar um programa que se configura como uma prática coletiva de cuidados dentro de um universo plural, diverso e desafiador que é o contexto universitário, trazendo reflexões sobre o modelo clínico biomédico vigente, ampliando o conceito do processo saúde-doença e ações coletivas, valorizando a ação em grupo e suas contribuições para outros projetos.

CENPE - sentidos de cuidados amplificados

O CENPE, pertencente ao *lócus* da Universidade busca garantir acesso a propostas de ações em cuidados em saúde emocional inovadoras e coletivas, mesmo encontrando um contexto rígido e engessado de um sistema institucional em que prevalece a cultura de cuidado hegemônico biomédico e assistencialista.

A busca da construção do modelo adotado pelo CENPE passa pela desconstrução desse modelo clínico individual e particular de cuidados em saúde emocional, e passa a ampliar, implementar e manter um modelo com ações coletivas em grupo, integradas a outras práticas integrativas e complementares em saúde (PICS). Busca favorecer um modelo de cuidado emancipador (Barros, 2021) e um olhar diferenciado para o processo-saúde-doença-cuidado, que vai além do modelo biomédico.

Segundo Barreto (2012), existem duas visões sobre saúde e doença que predominam em nossa realidade, o modelo biomédico e holístico. No biomédico, a origem da doença segue uma concepção biológica, ou seja, está ligado a micro-organismos ou a uma carga genética que predispõe o indivíduo à determinada doença, seja de forma congênita ou desenvolvida. Esta perspectiva trata o indivíduo de forma medicamentosa. Esse modelo pode gerar dependência e, geralmente, não leva em consideração que o sofrimento ou doença pode ser decorrente de um macrocontexto.

O modelo biomédico, e por consequência, a medicalização do indivíduo, é capaz de intervir em seu corpo biológico, porém é insuficiente para explicar a complexidade das interações que o ser humano estabelece com seu meio social. Isso sinaliza a importância de buscar outras formas que sejam capazes de levar em conta as múltiplas interações que o indivíduo mantém com seu ambiente.

Em busca de outra forma de compreender esta realidade, encontramos o modelo holístico oriental, cuja base envolve o conceito de energia. Estudando os conceitos orientais, Barreto (2012), pontua que a energia está presente em tudo no universo: nos alimentos, nos animais, no ar, na água e em toda a natureza. Esta energia é fonte de vida e é dinâmica, portanto, está sempre em circulação. Quando o movimento deixa de acontecer, há sofrimento tanto no corpo biológico, como no corpo social. Esta seria, segundo o autor, a explicação para a origem de doenças ou problemas orgânicos, assim como problemas sociais, tais como, crise econômica, violência, problemas políticos e institucionais.

O autor destaca que o ser humano é multidimensional, isto é, somos seres bio-psico-sócio-espiritual e, portanto, só podemos ser compreendidos a partir do olhar da complexidade, ou seja, do olhar sistêmico.

Então, no modelo holístico oriental, a doença é considerada como distúrbio energético e alerta ao homem os obstáculos que devem ser superados na realização do caminho de vida:

Para fazermos a ligação entre as dores da alma (psíquica) e as dores físicas (corpo), precisamos compreender o homem na sua globalidade física, psíquica, espiritual e relacional. Para expressar um sentimento, uma emoção, uma ideia, um sonho, nós precisamos do corpo que emite palavras, gestos e "desenhos". Aquilo que vivemos interiormente se exterioriza no corpo físico como numa tela de projeção. Nesse sentido, corpo e mente estão interligados. (Barreto, 2012, p. 45).

Continuando sua explanação sobre o tema, o autor nos fala que decodificar as mensagens que nosso corpo nos envia através dos sintomas ou doenças, possibilita ao homem ressignificar e reorientar seu comportamento na vida. Por outro lado, negar esse sinal de alerta é impedir o ser humano de transformar a doença em um caminho para rever valores, condutas e adquirir novas aprendizagens. Nesse sentido, a doença provoca uma ruptura nas relações do ser "bio-psico-sócio-espiritual", levando o indivíduo a se distanciar do convívio com as pessoas e do mundo do trabalho.

Segundo Lowen (1990) os seres humanos são organismos sensíveis cujas respostas ao meio ambiente são motivadas por seus sentimentos e sensações e guiadas por seus pensamentos. Assim, pensamento e sentimento, razão e emoção andam juntos. O processo de dissociação resulta no processo de adoecer, com alterações do pensamento, do sentir e do agir.

Ao longo dos anos e dos trabalhos desenvolvidos pela Unidade Auxiliar - CENPE e em contato com a diversidade de públicos atendidos, a equipe de especialistas deste Centro percebeu a necessidade de oferecer um espaço diferenciado de cuidados, que pudesse proporcionar acolhimento, escuta e orientações à comunidade interna (alunos, funcionários e professores) e externa (pais de crianças atendidas, professores, dentre outros).

Considerando estas questões, a equipe de especialistas investiu em capacitação pessoal e profissional com o Professor Doutor Adalberto Barreto, da Universidade Federal do Ceará, trazendo dois cursos de formação para a Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - Terapia Comunitária Integrativa (TCI) e Curso Técnicas Resgate da Autoestima (TRA).

A Terapia Comunitária Integrativa, prática inovadora criada por Barreto na década de 80, se propõe a ser um instrumento que nos permite construir redes sociais solidárias de promoção da vida e mobilizar os recursos e as competências dos indivíduos, das famílias

e das comunidades. Procura-se suscitar a dimensão terapêutica do próprio grupo valorizando a herança cultural dos nossos antepassados indígenas, africanos, orientais e europeus, bem como o saber produzido pela experiência de vida de cada um (Barreto, 2008).

A TCI é considerada uma abordagem psicossocial avançada pelo Ministério da Saúde, uma prática terapêutica coletiva que atua em espaço aberto e envolve os membros da comunidade em atividade de construção de redes sociais solidárias, visando a promoção da vida e mobilização de recursos e competências dos indivíduos, famílias e comunidades. Não é um processo psicoterapêutico, mas, sim, um ato terapêutico de grupo em qualquer contexto e ciclos de vida, sendo os saberes individuais os elementos para a construção de laços sociais, apoio socioemocional, troca de experiências e diminuição do isolamento social.

Está inserida desde 2017 na Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) no SUS, uma política transversal que abrange todos os níveis de atenção, prioritariamente na Atenção Primária à Saúde (APS) e incluída entre as 29 Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), que são recursos terapêuticos que buscam a prevenção de doenças e a recuperação da saúde.

A formação nas Técnicas de Resgate da Autoestima (TRA) envolve técnicas de trabalhos corporais e de relaxamento, inspirados em conceitos e técnicas da medicina oriental adaptadas para nossa realidade cultural, que favorecem o alívio de tensões e do estresse e que atuam, também na prevenção de doenças, além de proporcionar autoconhecimento.

Programa Qualidade de Vida

O Programa Qualidade de Vida e Acolhimento possui um cronograma anual e visa primeiramente um trabalho de impacto e sensibilização em sala de aula para os alunos ingressantes das quatro unidades da UNESP - Araraquara. Apresenta uma proposta teórico-vivencial com temas cuidadosamente elaborados, dentre eles: autoestima e emoções; autocuidado e saúde emocional; equilíbrio corpo e mente; modelo holístico em saúde e linguagem corporal; estresse e ansiedade; corporeidade, configurando-se em um processo ativo e sistematizado de pesquisa e construção de conhecimentos em cuidados terapêuticos. O referencial prático, teórico e metodológico que norteia as atividades do programa são baseados nos pressupostos teóricos da terapia comunitária integrativa e das vivências corporais das técnicas de Resgate da Autoestima (TRA).

As atividades são desenvolvidas em grupo, quinzenalmente, com duração de 1h30min em diferentes ambientes: salas de aula, sala de atendimento em grupo no CENPE e espaços abertos na Universidade. Os alunos são convidados por email institucional, contendo informações sobre o tema a ser desenvolvido em cada encontro, um trabalho alinhado e cuidadosamente organizado pela equipe. As ações envolvendo os temas descritos contemplam: dinâmicas de grupo, rodas de conversa (Terapia Comunitária Integrativa), trabalho com a respiração, relaxamento, exercícios de *yoga*, trabalho corporal adaptados da filosofia oriental, meditação ativa, dança circular, dançaterapia, entre outros.

Os resultados apresentados ao longo de todos esses anos, apresentam-se no formato de relatos verbais e espontâneos de alunos, que apontam que este trabalho tem promovido maior autoconhecimento, melhora na autoestima, melhora das relações interpessoais, inclusão das diversidades sócio culturais, redução da ansiedade e do estresse do dia a dia,

destacando-se como uma estratégia que contribui para a melhoria da qualidade de vida, contribuindo para a política de permanência estudantil.

Para os alunos da moradia estudantil da UNESP-Araraquara, essa estratégia de cuidado, tem acolhido e ressignificado temas importantes expressos por eles, tais como: adaptação à nova cidade e ao curso, rotina acadêmica, distância da família de origem, dificuldades nas relações interpessoais e dificuldades para lidar com diferenças em quartos compartilhadas, sexualidade, ideias suicidas, medo do fracasso diante das demandas acadêmicas, autocobranças, ansiedade, reprovações, dentre outros.

No período da pandemia Covid 19, com as restrições necessárias, passamos a desenvolver um atendimento remoto síncrono. Apesar da distância, a tecnologia oportunizou vínculos pela escuta afetiva, trouxe a percepção que o maior sofrimento é quando não temos ninguém para compartilhar a dor, as angústias e incertezas. Nesse sentido, a Terapia Comunitária Integrativa se firmou como um espaço legítimo e seguro de construção de redes de apoio. As queixas e angústias apresentadas pelos participantes foram temas relativos sobre ansiedade, insegurança, medo, saudade, sensação de inalteridade temporal, medo de não dar conta das atividades acadêmicas do curso remoto ou se adaptar à tecnologia.

Na avaliação final do trabalho, foram apresentados relatos sinalizando a importância desse espaço, destacando-se na fala dos alunos: melhora na autoestima, leveza, maior tranquilidade com relação ao curso, percepção de que não estão sós, melhora na ansiedade e no estresse, maior autoconhecimento, novos aprendizados e a importância de um grupo de apoio em momentos de crise como espaço de fortalecimento, de superação, de vínculos e de pertencimento.

Este trabalho apresenta-se com valores importantes agregados, configurando-se como uma estratégia fundamental e eficaz de cuidado em saúde mental/emocional tanto no ingresso dos alunos à Universidade, como na permanência estudantil.

O Acolhimento aos alunos e o Programa Qualidade de Vida realizados nos últimos anos, tem referendado o CENPE, como um local institucional que proporciona suporte e apoio para a saúde emocional aos alunos da UNESP - Araraquara, distribuídos nas diferentes Unidades.

As ações do Programa Qualidade de Vida ocorrem em espaços de vida acadêmica dos alunos e primam por serem afetivos e acolhedores e quando possível em contato com a natureza, conforme apontam as figuras apresentadas a seguir.

Figura 1 – Registro das atividades do Programa Qualidade de Vida



Fonte: Arquivo equipe CENPE.

O Programa possui um potencial de multiplicar ações, a figura 2 descreve essa abrangência diversificada.

Figura 2 – Abrangência do Programa Qualidade de Vida



Fonte: Elaborado pelas autoras.

As atividades do Programa Qualidade de Vida se expandiram em diferentes ações e públicos. Inicialmente com a população interna da Faculdade Ciências e Letras, depois para todas as Unidades da Unesp/Araraquara e comunidade em geral. Posteriormente, agregando a participação em eventos nacionais e internacionais.

Todas essas ações fazem parte de um processo coletivo de construção do conhecimento, de humanização, de diálogo e de expressão da diversidade, mediante o cumprimento das atribuições da Unidade Auxiliar, tendo em vista a perspectiva de contribuir para garantir a qualidade de proposta com significados nas áreas da educação e da saúde. Esses trabalhos estão comprometidos com o objetivo de Desenvolvimento Sustentável - 4 (ODS- 4) da declaração de Incheon (Unesco, 2015), por meio do qual buscamos assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

O apoio acadêmico oferecido aos alunos e participantes, por meio das ações desenvolvidas pelo CENPE, oferecem uma formação diferenciada pautada pela articulação da tríade teoria/prática/cuidados, a partir de recursos e metodologias diversificadas, proporcionando partilhas de conhecimentos interdisciplinares e extracurriculares, com cuidados amplificados no acolhimento, valorizando a contribuição da trajetória histórica de cada participante, oferecendo uma escuta ativa e cuidadosa, ampliando o sentido de aprendizagem, configurando um espaço atrelado à saúde emocional e relacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações inseridas em um referencial de cultura de cuidados e valorização da vida, desenvolvidas por esta Unidade, configuram-se como uma inestimável contribuição da Universidade para a saúde emocional da comunidade. As práticas desenvolvidas procuram ampliar o conceito saúde-doença-cuidados, proporcionando caminhos e alternativas de estratégias coletivas, referendando as trajetórias escolares e sociais dos alunos, e favorece um percurso escolar menos sofrível, contribuindo para um *status* de pertencimento e inclusão.

Consideramos que é fundamental oferecer acolhimento, escuta e cuidados ao aluno em formação, uma necessidade e um desafio à educação do século XXI, assim como favorecer a aprendizagem da linguagem da afetividade, uma proposta de inserção com práticas voltadas para uma saúde coletiva e integral, onde as dimensões entre o sentir, pensar e fazer, sejam confluentes e estreitas.

Uma ação onde os *Sonhos* possam existir mesmo dentro das crises, das rupturas, das nossas precariedades psíquicas e que prevaleça a “boniteza de ser gente” (Freire, 1997). E com a mesma perspectiva, destacamos outra frase do autor que enfatiza, “Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário”.

Enfim, que continuemos com o nosso fazer revolucionário, simples e permanente, ampliando os escopos e fronteiras de cuidados em saúde mental e emocional em vários territórios.

Referências

- Associação Brasileira de Psiquiatria (2014). *Suicídio: Informando para prevenir*. <http://www.flip3d.com.br/web/pub/cfm/index9/?numero=14#page/1>
- Barreto, A. de P. (2008). *Terapia Comunitária: passo a passo*. LCR.

- Barreto, A.de P. (2012). *Quando a boca cala os órgãos falam: desvelando as mensagens dos sintomas*. LCR
- Barros, N. F. (2021). Cuidado Emancipador. *Saúde Sociedade* 30(1) e200380. <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bZWLzwpCHB3DWnThLqXdFt/?format=pdf&lang=pt>
- Barros, N. F. (2002). *Da medicina biomédica à complementar: um estudo dos modelos da prática médica*. [Tese de doutorado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Lowen, A. (1990). *Amor, sexo e seu coração*. Summus.
- Organização Pan Americana de Saúde. (2021). *Uma em cada 100 mortes ocorre por suicídio, revelam estatísticas da OMS*. <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2021-uma-em-cada-100-mortes-ocorre-por-suicidio-revelam-estatisticas-da-oms>
- Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde no SUS. <https://aps.saude.gov.br/ape/pics>
- Unesco. (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

AL EMOCIONARME APRENDO MEJOR

BY GETTING EXCITED I LEARN BETTER

AO FICAR EMOCIONADO APRENDO MELHOR

María Esther Basurto López
DGENAM

RESUMEN

Este trabajo surge desde el Posdoctorado en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación; con la mirada en el proceso de aprendizaje de los alumnos de educación básica bajo la tesis de que el aprendizaje implica al alumno no sólo del cuello para arriba (Ávila, 2015; Basurto, 2022), porque no es un sujeto pasivo que sólo recibe lo dictado por el docente, sino que él mismo potencia, a partir de sus emociones y deseos un desarrollo integral cuando se implica en el aprendizaje aplicable en su contexto real; así, el docente se posiciona desde la Neuroeducación para construir estrategias activas que impulsen ese desarrollo integral, que coloque al alumno en el centro del proceso y con un enfoque de aprendizaje y no sólo de enseñanza.

Parto del supuesto que existen docentes que son neuroeducadores sin saberlo, que crean estrategias didácticas que incluyen elementos emocionales que potencian la cognición y con ello su desarrollo integral, siendo la base de la neuroeducación.

La metodología es cualitativa a través de la teoría fundamentada con el análisis de datos de comparación constante para producir teoría sobre la creación de estrategias en el aula, partiendo del ejemplo de 227 profesores.

Palabras clave: aprendizaje, emociones, estrategias activas, neuroeducación.

INTRODUCCIÓN

Inicio con el cuestionamiento: ¿Las estrategias didácticas construidas por los docentes de educación básica incluyen elementos emocionales que desarrollan la cognición para un neuroaprendizaje en el contexto real?, de donde el propósito es Construir estrategias neurodidácticas a partir de lo que trabajan los docentes de educación básica en el aula; identificando que muchos de ellos sí lo llevan a cabo y no otorgan el fundamento en el aprendizaje desde el cerebro, es decir, desde las neurociencias.

Un primer planteamiento es el siguiente. Por lo general se piensa que el aprendizaje en la escuela se da por transmisión de datos a partir de palabras orales o escritas. Y ¿dónde quedan los sentimientos de quien transmite y de quien recibe?, ¿hay alguna actividad humana que no inicie con una emoción, con una motivación, o con un deseo? La respuesta es que no y en el proceso educativo se generan emociones desde el inicio de las acciones, durante ellas y ante los resultados (situación que se puede observar para bien o para mal); es bien sabido que sólo se vive este fenómeno de aprendizaje desde una mirada conductual, que se demuestra todos los días y en todo momento, que se siente y se

verbaliza incluso, pero por lo general, no se le adjudica una explicación consciente y menos una fundamentación neurológica.

El neurólogo Erik Kandel (2001) afirma que todo lo relacionado con el aprendizaje es neurológico porque todo surge, se desarrolla y pasa por el cerebro.

Aunque actualmente ya se está generalizando este tipo de información en todas las comunidades académicas, la realidad, es que poco se estudia, sólo se vive. Como antecedente a la presente investigación, construí un libro que denominé El aula viva. Mediación de los aprendizajes para todos en educación básica, editado en 2022 a cargo de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), con liga de búsqueda desde: <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/book/20> en el que presento un marco teórico sobre al aprendizaje desde las Neurociencias, la Neuroeducación, las Inteligencias Múltiples, la Psicomotricidad, el Constructivismo en el aula y el Docente Mediador Inclusivo, para dar paso a la presentación de cuatro ejemplos reales del Aprendizaje Basado en Proyectos. La parte práctica se dio porque me he dado cuenta que los docentes principiantes se insertan en las escuelas para su desempeño profesional, se van ubicando de manera franca en el desarrollo de su práctica y se van alejando del fundamento teórico que les respalda sus decisiones didácticas, por lo que se cumplía este doble cometido: la teoría del aprendizaje desde las neurociencias y los ejemplos prácticos que los sustentan.

Por otro lado, actualmente en los planes de estudio de la educación básica en México, se ha determinado expresamente el trabajo sobre un enfoque de aprendizaje, mismo que está centrado en el alumno, es decir, que las estrategias que se han de construir en el aula deben ser activas (como el aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en investigaciones, en estudios de casos, en incidentes críticos, etc.), que provienen de una base teórica–metodológica constructivista y globalizadora, pero además fundamentadas en la neuroeducación.

Sin embargo, he constatado que su trabajo se desarrolla desde la práctica y poco se avocan a configurar su pensamiento pedagógico con teoría, motivo por lo cual, esta investigación, como seguimiento del libro en comento, fundamenta neurológicamente la práctica que hacen los docentes, con la idea de que al compartir esta producción se comprenda que las estrategias que utilizan muchas veces tienen una base neurológica, para que con ello argumenten sus prácticas en mejores formas de construcción del aprendizaje, como por ejemplo, que el aprendizaje es individual pero que se genera colectivamente, produciendo gran riqueza al observar la diversidad de los alumnos y permitiendo la inclusión de todos en las estrategias activas.

El neuroaprendizaje. Desde una postura práctica y simplista al respecto, el proceso de aprendizaje se da cuando el sujeto aprendiz introduce en su cerebro información, la procesa y responde. Pero obviamente no es así de simple, incluso, argumentan los expertos en neuroeducación (Mora, 2013; Frade, 2014; Ortiz, 2015; Ibarrola, 2018; Kandel, 2001; Basurto, 2022) que, si el docente domina la comprensión de este fenómeno y lo transmite a los padres de familia y a los alumnos, sus prácticas se ven altamente beneficiadas por la aceptación, diseño, puesta en práctica y cumplimiento de metas desde la mirada neuroeducativa.

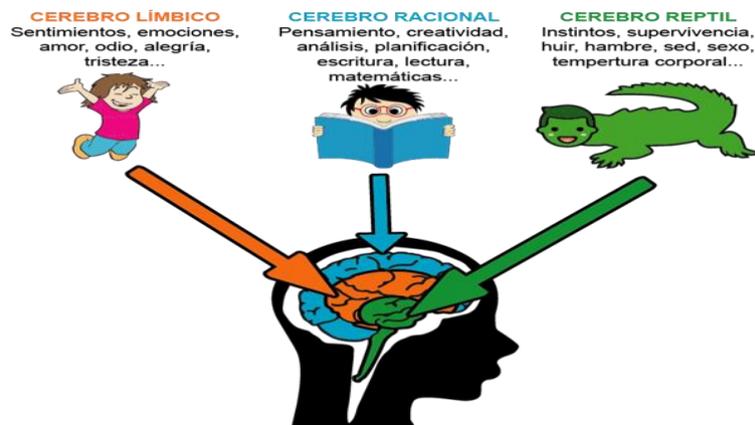
La complejidad del aprendizaje se da desde que vemos a la persona en su interior y su exterior:

...somos cuerpo, cerebro, cognición, sentimientos, emociones, conciencia, funciones, temperamento, personalidad, carácter, individualidad y socialización... todo ello en una máquina con gran cantidad de interconexiones que es el cuerpo que posee cada persona, pero además es vital considerar las condiciones en las que uno nace, su historia del desarrollo, su tipo de familia, su historia de vida individual y familiar, su situación sociocultural y económica, las concepciones y saberes sobre la vida, la historia cultural en su comunidad, los padecimientos, los gustos e intereses, las necesidades particulares que se generan en el desarrollo, cuando hay presencia de alguna discapacidad física, sensorial o social, las formas y estilos de comunicación y de aprendizaje, la pertenencia a un grupo social específico, la estancia en un medio rural o urbano, las condiciones de vulnerabilidad en las que se desarrolla su vida, su historia escolar, etcétera (Basurto, pp. 28-29).

La neuroeducación se produce desde que el docente concibe esta complejidad que orquesta y dirige el cerebro, por ello es necesario introducirnos a su estudio; por ahora, sólo presentaré lo que se ha denominado cerebro triuno, didácticamente el cerebro dividido en tres capas interconectadas que hacen uno solo: triuno, junto con el cerebelo (encargado de la coordinación de los movimientos y el equilibrio).

Figura 1

Cerebro triuno. (Basurto, 2022, p. 43).



El cerebro intrauterinamente se formó con tres capas de adentro hacia afuera: La capa más interna denominada cerebro reptil (color verde), produce respuestas automáticas e instintivas ante fenómenos como hambre, sed, miedo, enojo, sexualidad, sueño, dolor... por lo que es reactivo, no piensa, ni tiene memoria (Ibarrola 2018), sin embargo, una vez que sucede algo así, luego de reaccionar dicha situación se conecta con la capa de en medio y con la más externa; de allí que cuando tenemos un dolor, hambre, o nos enojamos o nos alegramos, primero reaccionamos y luego lo pensamos (es la primera explicación de la interconexión de estas tres capas).

La capa de en medio llamada cerebro límbico (color naranja), es la que produce los sentimientos y las emociones, por lo que construye la conexión entre las reacciones del cerebro reptil y el pensamiento (que es la capa más externa). De hecho, orquesta a través de los deseos, las emociones y los sentimientos todo tipo de decisión, es decir, a través del cerebro límbico las personas se mueven a actuar y están motivadas a hacer todo tipo de actividad, de allí que en la neuroeducación se le dé la máxima importancia a las

emociones porque es lo que nos mueve a actuar. Un niño contento en su salón y con su maestra o maestro, está emocionalmente conectado con lo que se está trabajando.

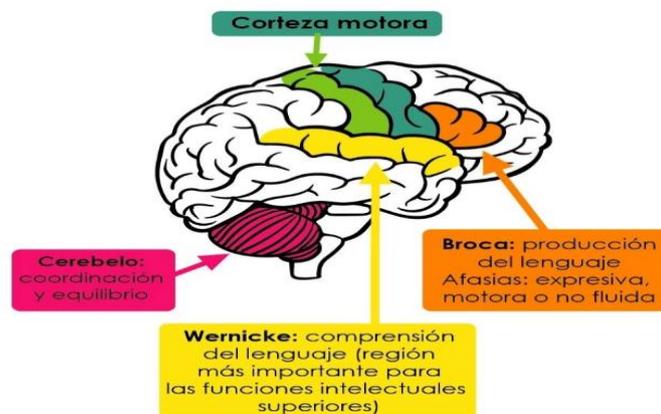
La capa externa llamada cerebro racional (color azul), es el espacio en el que se desarrollan los pensamientos y con ello las funciones cerebrales superiores como: la atención, la memoria, las percepciones (oído, gusto, tacto, olfato, vista), el conjunto que hacen las emociones, los afectos, los sentimientos y los valores ya razonados, el pensamiento estructurado como razonamiento, la conciencia hacia el estado de vigilia y el estado de dormido, es decir, la conciencia de sí mismo y de lo que nos rodea, los procesos de agresividad y pasividad pasados por el razonamiento, la voluntad, el movimiento coordinado para las actividades del cuerpo, el manejo del tiempo y el espacio, el lenguaje (mímico, oral, escrito y musical), el cálculo numérico y el desarrollo de la matemática, las gnosias (capacidad para reconocer los objetos, los olores, sabores... mediante la vista, el olfato, el gusto, el oído o el tacto, así como el conocimiento de las partes del cuerpo), las praxias (movimientos voluntarios aprendidos mediante los componentes de tiempo, espacio y medida), el esquema corporal (conocimiento de las partes del cuerpo con información de la corteza motora), la imagen corporal (o el cómo me ven los demás), la expresión corporal (o la forma en la que actuamos y comunicamos con los gestos de la cara y los gestos corporales) y, por último, como la función que engloba a todas las anteriores: el aprendizaje.

Como puede advertirse, la capa más externa del cerebro concentra todas nuestras acciones aprendidas y están relacionadas estrechamente con las emociones y los instintos.

La última estructura es el cerebelo: encargado de coordinar nuestros movimientos y el equilibrio, de allí que sea una estructura muy grande que conecta las funciones cerebrales con la médula espinal y el cuerpo para los movimientos coordinados y en equilibrio constante.

Figura 2

Zonas motoras del cerebro (elaboración propia).



En la figura 2 (zonas motoras del cerebro) incluyo, además del cerebelo (por lo que implica en el movimiento), a la corteza motora (sombreado en dos tonalidades verdes) y a las zonas de Wernicke y Broca debido a que, en su conjunto, el movimiento y el lenguaje (mímico, oral, escrito y musical) desarrollan la cognición. El movimiento coordinado (ya sea del cuerpo o para emitir palabra hablada) es la evolución del hombre que le ha permitido hacer el mundo suyo y transformarlo, de allí la importancia que se debe dar al trabajo psicomotor en el aula.

Una vez presentado el cerebro triuno y el cerebelo puede quedar claro que “La neurociencia actual sostiene que no tenemos dos sistemas cerebrales independientes (el sistema cognitivo y el sistema afectivo), sino uno solo integrado: el sistema cognitivo – afectivo” (Ortiz, 2015, p. 48) y que esta es la base de la Neuroeducación (cerebro límbico y cerebro racional); es decir, que los estados afectivos potencian o distorsionan los procesos cognitivos y que se traduce a una enseñanza emocionante e interesante (Ibarrola, 2018), a este profesor se le llama Neuroeducador y es quien en las decisiones del trabajo en el aula considera actividades que motivan la movilización emocional y cognitiva de los alumnos, creando un ambiente propicio para sentirse acogido, entusiasmado, contento, implicado emocionalmente (Mora, 2020), produciendo un adecuado trabajo entre pares, contextualizado en el aquí y ahora de la realidad de las alumnas y los alumnos, considerando a todos, independientemente de lo que sí puedan lograr y lo que no. Este trabajo entre pares provoca aprendizajes entre los mismos alumnos de mayor potencia, incluso, que lo dicho por el profesor.

Con este planteamiento neurológico del aprendizaje doy pauta al trabajo de campo que he realizado en esta investigación.

METODOLOGÍA

El ingreso al campo se hizo en varias etapas, primero a través de un cuestionario diseñado en Formulario de Google con el propósito de indagar si los docentes de preescolar, primaria, secundaria y servicios de educación especial, parten para su planeación de los intereses y necesidades de los alumnos (y no sólo del contenido curricular) y además, si las estrategias que utilizan consideran las denominadas activas, en las que ponen al centro al alumno, su enfoque es de aprendizaje, el trabajo es colaborativo y entre pares, el docente es mediador y toman en cuenta el ambiente de aprendizaje como un lugar en el que las emociones potencian la construcción cognitiva del alumno para un aprendizaje significativo. Dicho cuestionario fue enviado a 35 docentes con el cometido de hacer un análisis de primer orden, es decir, para analizar si lo que pregunté fue comprendido y respondido por los profesores como lo esperaba; esta etapa la consideré de validación del instrumento y sólo me contestaron 25 docentes (primer bloque).

Un segundo momento fue cuando una vez detallado el instrumento lo compartí con otros docentes de esos mismos niveles de educación básica y éstos a su vez lo enviaron a sus colegas, a este proceso se le denomina “Muestras en cadena o por redes (bola de nieve)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 388). Obtuve 202 cuestionarios (segundo bloque), que en adelante denominaré casos. El total lo consideré de 227 casos.

En un tercer momento hice el análisis de segundo orden (lo que yo hago como investigadora), es decir, profundicé sobre el contenido de sus respuestas para determinar si las estrategias construidas en el trabajo áulico se podrían llamar neurodidácticas; identificando un total de 55 casos.

Este proceder metodológico se ancló con la teoría fundamentada, siendo una perspectiva cualitativa que desmenuza el análisis con la comparación constante de datos para desarrollar categorías, conceptos y crear teoría (Charmaz, 2013, en: García y López, 2016, p. 306); lo que se traduce a recoger datos del campo, analizarlos, construir categorías formulando teoría al mismo tiempo y no un proceso después del otro. En específico el método de comparación constante lo llevé a cabo con las sugerencias de Galser y Strauss (1967).

A continuación, presento con un número (1.& para los docentes del primer bloque y 2.& para los docentes del segundo bloque) y un fragmento de su discurso, en el que se muestra, o bien, la relación de las estrategias que utilizan con la neurodidáctica, o si su postura ante el proceso de aprendizaje lo posiciona como neuroeducador.

(1.1) Si los alumnos están presentando alguna situación emocional, es de suma importancia abordarlo para que sea atendido, ya que de lo contrario su disposición e interés, se ve comprometido, repercutiendo en los procesos de aprendizaje.

(1.5) Las emociones están vinculadas con las ganas de trabajar, la memoria, el razonamiento, el saber hacer, la comunicación, entre otros aspectos. Como lo marca el programa 2017 socioemocional, las dimensiones que un estudiante debe trabajar son: autoconocimiento, autorregulación, autoestima, empatía y colaboración para desarrollar sus potenciales y todo esto parte de la implementación de actividades en el aula como complemento.

(1.6) La estrategia Pisotón: Al ser una estrategia diseñada específicamente para favorecer el desarrollo psicoafectivo en los niños, con apoyo de cuentos, psicodramas, juegos y relatos vivenciales; le permiten al educando la expresión de acontecimientos importantes, ya sean hechos reales o subjetivos, en torno a los diferentes aspectos que el desarrollo psicoafectivo comprende; favoreciendo en los ámbitos de lenguaje y comunicación, habilidades socioemocionales, apreciación y expresión artística, al expresar sus emociones de manera verbal, social o artística.

(1.7) Estas prácticas literarias han permitido que nuestros alumnos dialoguen, resignifiquen y puedan relacionar lo aprendido con sus experiencias personales y el contexto donde viven.

(1.9) Rúbricas de exposición, para fortalecer las habilidades de comunicación y la seguridad de los alumnos. Es importante señalar que lo hicimos con alumnos con TDA, Asperger, problemas de aprendizaje y problemas de conducta.

(1.11) ...cuando hicimos la feria del empleo se sintieron muy motivados, posteriormente se les entregaron cartas de aceptación y fueron llevados a lugares donde implicaba conocer sobre ese empleo, luego fueron contratados en la escuela para desempeñar este trabajo que ellos eligieron aprovechando los diferentes espacios que se tenían como el día del padre, el día del niño, el día del maestro y al cierre del ciclo escolar se les pagó con dinero didáctico para que pudieran comprar lo que ellos eligieron.

(1.15) ...debe ser emotivo lo que se brinde como ambiente de aprendizaje al alumno, que le llame la atención, que sea divertido, que le entretenga, que guste por elección aprender, el juego es una herramienta fundamental como mediador del aprendizaje, el juego simbólico que representa la realidad, da significado y significante, promueve la convivencia, el lenguaje, la creatividad e imaginación, la socialización, espera de turnos, reglas, contención, tolerancia, manejo de pérdidas y sentido de pertenencia, jugando a través de proyectos de Aprendizaje, todo esto en un contexto festivo que invita y contagia a vivir la experiencia en un ambiente divertido... un ambiente de aprendizaje.

(2.1) Cuando un alumno tiene una estabilidad emocional desde casa lo refleja en sus interacciones, en su inteligencia emocional, sabe regularse y es capaz de tomar mejores decisiones, en la mayoría de los casos sabe enfrentar situaciones adversas con mayor seguridad, es autónomo, desarrolla de mejor forma el pensamiento crítico, creativo

y valorativo. Se siente libre y disfruta lo que hace. Por el contrario, cuando las habilidades socioemocionales son limitadas, pobres o poco estimuladas algunos alumnos son retraídos, inseguros, no suelen hablar, su expresión corporal se ve diferente, en ocasiones pasan desapercibidos en los grupos porque no interactúan o también pueden llegar a ser agresivos. Difícilmente se preocupan por las actividades escolares pues sus pensamientos están en aquello que les genera angustia o preocupación por ello es difícil que accedan a los aprendizajes esperados, desafortunadamente suelen ser etiquetados y rechazados.

(2.19) ...deben sentirse, escuchados, valorados, integrados, promover que se sientan capaces de hacer, de ser y de estar en todos los aspectos del proceso de aprendizaje.

(2.35) ...las maestras y los maestros pueden apoyar emocionalmente a los alumnos, generando un clima de confianza y calidez, donde puedan intercambiarse sus esperanzas, sentimientos y dificultades.

(2.41) ...cómo llevaban su olla ¿(su autoestima) llena? ¿Medio llena? ¿Qué contenía? ¿Qué podemos hacer? Apoyo de los alumnos a su compañero... pasamos por alto el sentir de los alumnos y no nos detenemos a ver quién es mi alumno, qué le gusta, dónde se desenvuelve, con quiénes convive y cómo se percibe a él mismo, viendo que esta etapa de desarrollo por la que están transitando puede caracterizarse por algunas notas de rebeldía, depresión, baja autoestima, inquietudes por el otro en tono amoroso y amistoso, poca comunicación con los padres, etc. según sea el caso, es de ahí que me surge la idea de acercarme a ellos desde lo humano, lo emocional, para poder crear un vínculo maestro alumno de confianza y que las experiencias de aprendizaje sean más acordes a su interés y situación que los lleve a la reflexión y análisis de las situaciones, que los ayuden a llevar una vida más plena y saludable.

(2.70) Al planificar estrategias diversificadas, como lo son los proyectos o actividades retadoras y atractivas para los niños, miramos que, existe un reconocimiento de las habilidades y capacidades descubiertas que les permite enfrentarse ante estos retos y reconocerse como capaces, lo que definitivamente ayuda en la estima propia del niño.

(2.89) ...en el proyecto "Acompáñame hacia la inclusión" con eduquemos para la paz, las emociones en equilibrio permiten mirar al otro en la diferencia, las diferencias suman y hay aceptación. Totalmente positivo, dio como resultado un colegiado sensibilizado a aceptar a la diversidad de alumnos considerando la flexibilidad curricular y las necesidades de alumnos específicamente los alumnos de UDEEI (Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva). Por otro lado, bajaron significativamente los índices de violencia entre alumnos, se fortaleció y reconoció la empatía entre alumnos y el clima general de armonizó.

(2.95) ...para apoyar en la regulación de emociones a través de la expresión y el arte. En las actividades planificadas se solicitó la participación de los padres de familia durante las clases virtuales y de los docentes en conjunto con directivos tanto de primaria como de UDEEI para desarrollar competencias socio-emocionales del colectivo escolar encaminadas a acompañar no sólo aprendizajes sino también emociones.

(2.153) Cuando las actividades propuestas son innovadoras, divertidas, dinámicas y con la posibilidad de aplicar el método de ensayo y error; permite al aprendiz a aprender a aprender sin temor al fracaso, incrementando su seguridad e interés en la práctica de ello.

(2.158) Mantener la motivación sin una interacción de tipo afectiva es difícil que se dé un aprendizaje crítico, reflexivo y auténtico; solo se puede obtener un aprendizaje nulo o mínimo, escueto y desvinculado de poderse practicar.

(2.181) Práctica entre varios con trabajo individual hacia tres alumnos, permitió transitar en la medida de lo posible del nulo lenguaje hacia interacciones sociales que auguran un sostenimiento a partir de continuar con la metodología.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Los docentes parten de los intereses de los alumnos para decidir su planeación didáctica. Los intereses de los alumnos están inmersos en sus contextos de la familia, la escuela y la comunidad. Los intereses de los alumnos por fuerza tienen un componente emocional y por lo tanto neurológico que los lleva a aprender.

Trabajar con base en los intereses de los alumnos minimiza las barreras para su participación en todas las actividades que potencian aprendizajes desarrollando su seguridad personal.

Los docentes saben que las emociones de los alumnos son el punto de partida para tener aprendizajes significativos, sin embargo, no lo relacionan a un componente neurológico que les dé la explicación de su relación con la cognición y el aprendizaje.

Las estrategias activas para los alumnos (aprendizaje basado en proyectos, en problemas, en estudio de casos, en investigaciones, en incidentes críticos y otros) movilizan los procesos cognitivos y con ello se estimulan mayores redes neuronales conectando más zonas cerebrales, produciendo mayores aprendizajes.

Con las actividades psicomotrices, se generan mayores conexiones cerebrales, por lo que se favorecen más conocimientos prácticos, sobre el hacer en el mundo que les rodea y así más aprendizajes de todo orden abarcativos, contextuales y eficaces.

Cuando los alumnos participan en la planeación de las actividades en el aula (incluidas las estrategias evaluativas), se potencia la toma de decisiones, factor evidente en el desarrollo y maduración de la persona como persona en el ámbito psicosocial que se transfiere a su contexto, a resolver situaciones, a la colaboración...

CONSIDERACIONES FINALES

Considero que no se requiere ser neurólogo para comprender lo expuesto en relación a la implicación del cerebro en el proceso de aprendizaje, no se necesita aprenderse la neuroanatomía y fisiología cerebral, basta con comprender que <todo pasa por el cerebro> y que las motivaciones potencian para bien o para mal el proceso de aprendizaje, pero además, la implicación social, el bien común, los valores, la cultura y todo aquello que puede gestarse desde la escuela básica para el futuro prometedor de cada uno de los alumnos.

Cuando los niños en el aula resuelven adecuadamente una tarea y lo consideran como un logro, aumentan los neurotransmisores que provocan bienestar y sentimiento de felicidad, produciendo mayor autoconfianza, motivación y, por ende, acción. Dichos neurotransmisores son: la dopamina, la norepinefrina y la serotonina. Por otro lado, eventos como el estrés, producen hormonas como el cortisol que se encarga de disminuir

la cantidad de norepinefrina y serotonina (Rivera, 2021). De allí que los agentes motivacionales utilizados en la escuela son productores de logros, a su vez posibilitan el éxito y con ello, la mejora en la calidad de la enseñanza.

En una visión de la escuela tradicional, se ponderaba la transmisión de conocimientos desde lo planteado por un currículum cerrado (enfoque meramente pedagógico de la enseñanza); cuando el docente considera las necesidades e intereses de los alumnos desde su contexto real para la planeación de las acciones en el aula, estamos hablando de un enfoque sociopedagógico; pero si además de eso, considera las emociones como detonador de las conexiones neuronales para el desarrollo cognitivo y se desempeña mediante estrategias activas del aprendizaje, lo he nombrado enfoque Neuro-socio-pedagógico.

REFERENCIAS

- Ávila, J. (2015). Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ele. *Revista Monografías marcoELE*. (no. 21 julio) <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>
- Basurto, E. (2022). *El aula viva. Mediación de los aprendizajes para todos en educación básica*. <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/book/20>
- Frade, L. (2014). *Aprender desde el cerebro*. Inteligencia Educativa.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El método de comparación constante de análisis cualitativo*. s.n.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw–Hill.
- Ibarrola, B. (2018). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Ediciones SM.
- Kandel, E. (2001). *Principios de Neurociencias*. McGraw–Hill.
- Mora, Francisco (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Ediciones de la U.
- Rivera, S. (2021). *Una perspectiva científica para entender la felicidad*. <https://conexion.cinvestav.mx/Publicaciones/una-perspectiva-cientifica-para-entender-la-felicidad>

LA JUSTICIA EDUCATIVA Y LA DIVERSIDAD CULTURAL; GARANTÍA MÍNIMA DE JUSTICIA EDUCACIONAL.

EDUCATIONAL JUSTICE AND CULTURAL DIVERSITY; MINIMUM GUARANTEE OF EDUCATIONAL JUSTICE.

María Consuelo Rebolledo Rebolledo

Universidad Autónoma de Barcelona

ORCID: 0000-0002-2809-1616

Francisco Gárate Vergara

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Universidad Andrés Bello.

Centro de Investigación Iberoamericano en Educación

ORCID: 0000-0002-4295-8255

RESUMEN

El rol de las políticas públicas, tanto a nivel estatal, como gubernamental resultan claves para poder garantizar y desarrollar espacios educativos inclusivos, respetuosos y que valoren la diversidad. Siempre teniendo en cuenta que estos elementos se configuran como base de las culturas escolares que se desarrollan en equidad y teniendo como principio base los derechos humanos. A pesar de esto, hasta hoy observamos que en Chile los esfuerzos por avanzar de manera coherente y pertinente a la realidad social han sido menores, dejando un vacío importante en la materia, situación que no sólo atenta contra la garantía del derecho a la educación, sino que también hace perder la oportunidad de desarrollar desde la propia escuela una sociedad mayormente cohesionada.

Palabras Claves: Inclusión; diversidad; diversidad cultural; justicia educacional; política pública

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de sociedades justas, democráticas y tolerantes es esencial para otorgar y generar oportunidades de desarrollo a todas y todos los integrantes de esta.

Proponerse el desarrollo y establecimiento de una sociedad que sea equitativa ha sido parte de los pilares de las reformas educativas de los últimos años en los países latinoamericanos. En esta línea, y luego de la explosión estudiantil secundaria del año 2006, se materializó el cambio a la LOCE, desarrollando mediante un proceso de diálogo la Ley General de Educación N.º 20.370 para el año 2009. En simple, se pretendió instalar una educación equitativa y de calidad, teniendo como base al rol que la educación tiene en el cumplimiento intrínseco de los Derechos Humanos.

Se relevó, además, la necesidad de trabajar para solucionar las diversas exclusiones educativas que los sistemas venían mostrando y otras tantas que se fueron instalando con el pasar de los tiempos y los cambios sociales (Tomasevski, 2002). En particular, el caso chileno ha evidenciado contar con graves problemas para garantizar el acceso universal a

una educación de calidad, aun cuando se han considerado diversas medidas compensatorias que no han conseguido cambiar el fondo del sistema.

Desde hace muchos años atrás, desde la investigación educativa se ha instalado con fuerza una preocupación por la valorización de la diversidad y el desarrollo de ésta en el sistema escolar chileno. No obstante, desde una determinación conceptual y epistemológica, la inclusión no ha sido utilizada de manera adecuada, y hemos sido testigos de una perpetuación un vínculo directo de la inclusión con dificultades de necesidades educativas especiales, por sobre las de integración cultural. Se realiza además una homologación conceptual con la integración educacional, obviando el trasfondo teórico, epistemológico y práctico en su forma de generar cultura educativa que promueva el cambio de paradigma desde la política pública a las comunidades educativas en su práctica pedagógica. (Gárate, 2019)

Hemos visto entonces una delimitado de la significación de la inclusión escolar, mediante los denominados Proyectos de Integración Escolar de alumnos/as, que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) al sistema regular de enseñanza. En este sentido la mayoría de los centros educativos no han dado cuenta, ni respuesta a la totalidad de la diversidad logrando avanzar a una escuela inclusiva que elimine las distintas y diversas Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

Por otra parte, la discriminación positiva y compensación que se ha establecido con la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) desde el año 2008, ha venido a generar incentivos económicos que no siempre se han traducido en más o mejores prácticas de integración en las comunidades educativas, sino que meramente compensaciones económicas y no una compensación educativa que contemple reales condiciones para generar educación de calidad inclusiva que compense los aspectos disminuidos de base. A su vez, la promulgación de la denominada Ley de Inclusión el año 2015, vino a limitar y difuminar el concepto de inclusión en todas sus dimensiones, por cuanto, la señal estatal estableció la señal a los centros educativos que los problemas de inclusión estaban limitados a las limitaciones económicas de acceso y de selección a los centros educativos.

En las escuelas se expresa entonces la orientación de la política, relevando, como en cualquier educación de mercado, lo económico por sobre las prioridades socio culturales. Observamos entonces una mantención de la práctica pedagógica asociadas a la folklorización de las múltiples culturas que componen las comunidades educativas y no consiguiendo una inclusión de todas ellas para la construcción de una cultura escolar inclusiva y coherente con el desarrollo social.

Junto con esto hemos visto que la lógica de construcción de las políticas públicas educacionales ha sido realizada desde una construcción externa a las escuelas, situación que no permite el desarrollo de políticas locales que permitan una real descentralización de las realidades de las comunidades educativas, pudiendo crecer desde ahí a lo global.

Desde la concepción de los derechos humanos y de los derechos que todos los niños y niñas tienen de acceder a una educación de calidad, concebida como una educación en la cual la diversidad y la inclusión sean una característica positiva y no un pretexto para la exclusión. De esta manera la educación intercultural continúa siendo uno de los retos más importantes y angulares para la educación del siglo XXI desde los distintos organismos internacionales y desde la misma ciudadanía.

Desde un plano histórico y político desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI la diversidad cultural ha sido sin duda uno de los fenómenos más destacados por las investigaciones académicas. Además, los grandes movimientos humanos de los últimos años y la resignificación de los pueblos originarios han hecho que este tema se instale con mayor fuerza, en diversos tipos de países, no excluyendo el caso chileno, que a pesar de que el tema de la inclusión es algo con lo que se convive a diario, no ha logrado un mayor interés desde la política pública y aun se cuenta con información muy limitada.

Este resurgir de la interculturalidad, definido por los crecientes flujos migratorios o la importancia histórica de los pueblos originarios, ha omitido en ciertos casos la realidad y la interrelación de ambas causas y grupos, generando una valorización superior de la cultura dominante mayoritaria, una atomización, omisión y simplificación de la esperable respuesta transformadora que debería darse desde la política y concepción sistémica y compleja que esperaríamos, en donde los pueblos originarios al igual que los inmigrantes extranjeros se configuran como grupos minoritarios, y tal como (Ogbu & Simons, 1998) indicaron son grupos que se desarrollan en una posición de subordinación frente al grupo mayoritario o cultura dominante en cierto territorio.

Un factor fundamental para la respuesta que tendrá un grupo minoritario en la inserción en la cultura denominada mayoritaria, será la forma en que ésta constituyó como minoría (Abajo Alcalde & Carrasco Pons, 2011) y frente a esto ambos grupos y causas como lo son los migrantes y pueblos originarios, se han desarrollado en condiciones de considerable desigualdad e inequidad situación que por consiguiente se verá reflejada en la respuesta y una real inclusión.

Nos cuestionamos entonces, ¿Cuál es la importancia que la política pública le otorga a la gestión de la diversidad cultural para el desarrollo de la inclusión en los contextos educativos?

En la actualidad, desde aproximadamente octubre del 2019, posterior al denominado estallido social, se ha instalado un rol protagónico de la ciudadanía en la construcción social, desafiado la elite política, avanzando en una construcción estatal y por ende a la academia en sus estudios, poniendo en la piedra angular, que se ha de (re) construir sociedad desde una concepción básica de derechos humanos y de justicia social y no desde la estructura de la regulación del mercado y globalización, que influye e impacta directamente en el ámbito educativo, haciendo evidente las crisis del sistema educativo y pedagógico cuando se homogeniza.

Ver a la sociedad y promover su desarrollo considerando como base mínima los derechos humanos y la justicia social influye impactando directamente en el ámbito educativo, haciendo evidente la crisis actual del sistema tanto en materia de práctica pedagógica, como también en términos curriculares.

El desafío y el reto al desarrollo en que se encuentran los y las profesionales de la educación, hoy en día, es atender a la diversidad cultural, con y desde los centros educativos, tomando una inclusión endógena de este, no sólo desde la preparación de los profesionales que están en el aula, sino también resulta fundamental, que quienes están a cargo de las decisiones relacionadas a las escuelas sean capaces de asegurar una preparación adecuada para el trabajo con una población multicultural como ya es habitual. (OCDE, 2008). En materia cultural sabemos que esta refiere al conjunto de hábitos,

costumbres, prácticas, saber-hacer, saberes, reglas, normas, prohibiciones, estrategias, creencias, ideas, valores, ritos, que se perpetúa de generación en generación, se reproduce en cada individuo y se genera y regenera la complejidad social (Morin, 2008) por ende cuando se hace referencia a la diversidad cultural es fundamental tener claros tres conceptos y definir una posición política mediante el cual se desarrollarán y promoverán las escuelas y el sistema; la multiculturalidad, el asimilacionismo y la interculturalidad.

De acuerdo con Rodríguez (2004) a partir de Grillo (2001), la multiculturalidad provoca el efecto de mosaico cultural, instalando una separación de culturas y siendo muy contraria a la cohesión social, por su parte el asimilacionismo pretende una fusión cultural, instalando un tipo único cultural. Ambos modelos de gestión de la diversidad están hoy en crisis, el primero porque no promueve la convivencia entre los diferentes grupos culturales, limitando la mera existencia por sobre la convivencia, las relaciones y las interacciones y el intercambio de culturas de la manera y el segundo porque la promoción de una cultura única oprime a culturas minoritarias y en ninguno de los casos ha garantizado condiciones de igualdad.

El tercer concepto relevante para considerar para la gestión de grupos diversos es la interculturalidad, ésta, según Carbonell (2006), se entiende como la igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir y convivir en un mismo espacio y en el mismo tiempo; respecto a la diversidad; la creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento entre diferentes grupos étnicos.

De igual manera, Essomba (2006) considera que este concepto no solo es la teoría, sino que también implica una práctica que la protagonizan todas aquellas personas con voluntad de llegar a tener una sociedad basada en la igualdad y la justicia social. Por tanto, es necesario partir del respeto a la diferencia cultural y convivir con esta a partir de la educación intercultural.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Se plantea un paradigma de investigación interpretativo, centrado en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, considerando al ser humano como persona natural, respetando las individualidades y el contexto en el que se sitúa. Así, “La finalidad de cualquier investigación que asuma este paradigma es comprender y describir la realidad educativa a través del análisis profundo de las percepciones e interpretaciones de los sujetos intervinientes en las diversas situaciones objeto de investigación (Sánchez, 2013, p. 16). Se utiliza un tipo de estudio documental del tema a abordar debido a la contingencia y la referencia de la información. La investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, este es conducente a la construcción de conocimientos. (Morales, 2003).

DISCUSIÓN

En materia curricular, a nivel de política pública, Chile sólo ha desarrollado mínimamente la inclusión, más bien ha sido posible observar el desarrollo voluntarista de diversas

iniciativas particulares o la implementación desde el ente gubernamental a una muestra particular de centros educativos beneficiados con material y/o elementos orientadores al trabajo que sería posible realizar. Si ha sido posible reconocer que en términos de discurso la línea de trabajo instalada es la interculturalidad, no siendo visible la relación el discurso o voluntad con una expresión fiel en la práctica educativa en términos reales.

La nueva realidad plantea un contexto educativo en donde es cada vez más común observar aulas de clases multiculturales, con diversos lenguajes y culturas, que empujan a las y los docentes a la necesidad de disponer de un proceso de enseñanza aprendizaje que considere esta diversidad y que plantee expectativas y objetivos claros (OCDE, 2008).

En este ambiente, hemos visto además el surgimiento e instalación del denominado currículum oculto y con esto nuevamente, un menoscabo de la política pública en la instalación de la equidad y la justicia educacional. En un estudio desarrollado por (Mondaca Rojas, 2018) se plantea que, si bien no se da un tratamiento diferente según la nacionalidad u origen del estudiante, si se maneja este ‘currículum oculto’ por parte del docente, determinado principalmente por la creencia de supuestas diferencias de capital cultural frente a la nacionalidad u origen de las familias y de los propios niños y niñas.

Es importante mencionar la necesidad que existe por desarrollar adaptaciones curriculares deben realizarse en todos los niveles educativos pues únicamente de esta forma se logrará “desarrollar en los niños pequeños el reconocimiento positivo de las diferencias y la sensibilidad frente a las cuestiones de justicia social, como la lucha contra los prejuicios [...]” (García-Peinado, et al., 2011, s.p). Así, mediante la aceptación de la diversidad se favorece el conocimiento, respeto y valoración por las diferencias del otro u otra, ampliando la interacción y convivencia a partir de la concientización de toda la comunidad educativa.

Frente a la práctica de asentamiento de diferentes líneas curriculares en una misma aula (Gimeno Sacristán, 2000) expresa que la conciencia por la multiculturalidad y la necesidad de proyectarla hace que se esto se refleje en el currículum. Será relevante entonces una diversificación y acuerdos por ciertos aspectos curriculares que permitan instalarse como comunes y ser presentados con objetividad.

En términos didácticos resulta relevante también el garantizar experiencias de aprendizaje diferentes, tales como extraprogramáticos, contenidos optativos, lecturas, entre otras, estas formas de desarrollar el proceso de educativo pueden crear ambientes particulares en los cuales las individualidades se adaptan de mejor o peor forma (Gimeno Sacristán, 1988).

Uno de los ámbitos que se indican como un problema para esta diversificación del currículum y sus prácticas, es la homogeneización que promueven los centros educativos, y entendiendo que la diversidad es rebelde a una normalización, se han seguido preocupando y dando lugar a formas de organización y modos de trabajar para asumirla (Gimeno Sacristán, 2000). Se plantea entonces que las y los docentes fracasan en la opción de diversificar sus prácticas, siendo subsumidos por el tipo de escuela mayoritaria no multicultural, aumentado por consideraciones como las que se instalan con el currículum monocultural ofertado que elimina consideraciones para el desarrollo adecuado de la diversidad del alumnado (Poblete Melis, 2016). La evidencia indica que la escuela chilena se ordena desde una perspectiva normalizadora y excluyente apostando por la construcción de una identidad uniforme y homogénea (Poblete y Galaz, 2007).

El panorama es más débil si nos quedamos sólo con las iniciativas desarrolladas en la educación inicial. Aquí el problema es aún más grave, no sólo por la inexistencia de políticas reales que tiendan a generar cambios en pos de la inclusión, sino también por el planteamiento de una línea curricular más abierta y que destaca pocos elementos centrales que tiendan a generar una amplitud de conocimiento y vínculo cultural mayor.

En particular, los centros educativos de primera infancia han desarrollado iniciativas tendientes al trabajo intercultural en pos de la inclusión de los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios, más no se han observado iniciativas claras orientadas a la incorporación real de población no nacional o bien incorporaciones de segunda generación.

En la misma línea, una investigación desarrollada por MINEDUC y UNICEF (M. & U. Ministerio de Educación, 2019) mostró que las iniciativas para el establecimiento o promoción de la inclusión han estado centradas en poder superar los problemas de idioma, más no en términos de inclusión cultural real, con la finalidad de establecer una educación intercultural y dar cumplimiento real a lo establecido en la legislación y en los tratados ratificados por Chile en relación a la igualdad de derechos de todos los seres humanos que habitan el país.

No comenzar un proceso de inclusión real en la primera infancia no sólo traerá elementos que detonarán futuras exclusiones sociales, sino que será un determinante negativo para el futuro del país, tanto en materia de cohesión social, como en la limitación de los proyectos de vida de esos niños y niñas que conforman los grupos definidos como minoritarios.

La necesidad de avanzar

Hemos llegado a un nivel de diversidad en las aulas, las escuelas y el país que hacen que sea un imperativo avanzar en la línea de la inclusión, para esto hay diferentes espacios y personas en las cuales es necesario avanzar, en esta línea. Desde las escuelas será necesario considerar elementos que promuevan y faciliten la incorporación de todo el alumnado, para esto urgen considerar como política pública: mediadores culturales, identificación de necesidades de apoyo y de elementos que promuevan trayectorias educativas exitosas, educación en la lengua del país receptor, mantención de identidad, también el promover el bienestar mediante la forma en que las escuelas y las comunidades acompañan a los y las estudiantes a sobrellevar los problemas diarios, el aprendizaje y la comunicación. Evitar agrupamientos (rendimiento, habilidades, etc.), establecer de manera permanente apoyo y orientación a las familias y claramente transmitir y formar valorando la diversidad.

Desde el profesorado será necesario fortalecer la formación inicial docente en la materia, es sabido que mientras mayor sea el conocimiento que estos tengan menor será la resistencia por la valoración de la diversidad, el establecimiento de estereotipos y percepciones mayormente homogéneas, contar con los conocimientos para implementar flexibilidad curricular. Resguardar tanto a nivel de práctica como de discursos la relación entre profesorado y estudiantes y promover una mayor participación de profesores y profesoras extranjeros en las aulas.

Para formar docentes con un sentido que desarrollen una educación democrática e integral, será fundamental la valoración de la diversidad; con el propósito de desarrollar

habilidades cognitivas y emotivas que mediante el diálogo con los otros u otras favorezcan la inmersión en la interculturalidad.

En este sentido,

Desde un enfoque de justicia social se espera de la educación que sea capaz de adaptarse y dar respuesta a las necesidades y requerimientos de la sociedad actual, caracterizada por constantes y complejos procesos de cambio, pero sobre todo se espera que se convierta en una de las más poderosas herramientas de lucha contra la desigualdad, la exclusión y marginación social que afecta a millones de personas alrededor del mundo. Conseguir que la educación cumpla con esto requiere necesariamente un cambio educativo, cuyo enfoque esté en conseguir mayores niveles de justicia social, mediante la participación democrática de los diferentes miembros de la comunidad escolar (García-Peinado, Martínez, Morales y Vásquez, 2011, p. 94)

Por ello, la construcción de un currículo en pro de la diversidad cultural debe considerar competencias diseñadas para acoger todos los conocimientos y experiencias de los niños, niñas y jóvenes y sus distintas culturas con características situadas y contextualizadas. En consecuencia, el rol docente deberá intencionar la transformación del sistema educativo para romper la reproducción de los saberes oficiales, dominantes y hegemónicos normalizados por la sociedad; así se avanzaría en miras de la justicia social.

En efecto, las y los docentes tienen el desafío y mandato de generar las mismas oportunidades de aprendizajes para todos los niños, niñas y jóvenes, sin discriminación, ni exclusión de nadie por sus diferencias; de esta forma, al valoración de los distintos conocimientos y experiencias amplían los aprendizajes de los profesores y profesoras acogiendo la diversidad, y contribuyendo a la modificación de los conceptos en torno a otro u otra diferente.

Desde las propias familias, el poder manifestar altas expectativas por el proceso educativo de sus hijos/as, incorporarlos de manera temprana en el sistema educativo y mantener asistencia regular, y por supuesto acompañar y apoyar a nivel emocional, será clave.

A nivel gubernamental y Estatal será necesario establecer un aumento de recursos que permitan tanto a las escuelas como sostenedores financiar las necesidades en torno a la población escolar diversa, trabajar en establecer planes formación profesional docente permanente para el trabajo con población diversa y en formación inicial docente (conocimientos y herramientas), el cambios en otras políticas sociales, como la vivienda para incentivar una combinación social más equilibrada en las escuelas y reducir las desventajas que acompañan la vida de las y los estudiantes de los grupos minoritarios. Junto a lo anterior es muy importante garantizar educación infantil temprana, con un acompañamiento que promueva la asistencia y evitar la concentración de estudiantes con riesgo de exclusión social en escuelas ya desfavorecidas.

CONSIDERACIONES FINALES

Para generar verdaderas transformaciones en la escuela, se deben trabajar líneas de acción que involucren la participación de todos los integrantes de las comunidades educativas con el propósito de generar aprendizajes significativos aplicables tanto en el hogar como

en los espacios educativos. Las escuelas deben tener como propósito principal el apoyar y mejorar el desarrollo integral considerando tanto las necesidades, intereses y capacidades de los niños y niñas.

Además, es importante generar redes de apoyo con la comunidad educativa (familias, docentes y comunidad) que garanticen la comunicación y colaboración con el propósito de contribuir a sociedades inclusivas con oportunidades equitativas para el aprendizaje, independiente del sexo, género, capacidad, edad, origen étnico u otro aspecto, donde la educación para la justicia social se reconozca como un objetivo vital. (García-Peinado, et al., 2011)

No es posible por ahora garantizar que el currículum, ni las deficientes políticas públicas que se han llevado a cabo estén actuando como elementos que garanticen una educación en condiciones de equidad y justicia social, no sólo por los elementos clásicos que surgen en los ambientes diversos, tanto desde el profesorado como de otros integrantes de las comunidades educativas, como son el currículum oculto y percepciones y expectativas diferentes, sino porque al menos en el caso chileno la política gubernamental no ha reaccionado a la velocidad a la que los cambios sociales se han producido.

Es necesario comprender las responsabilidades que tienen los Estados y gobiernos para disminuir los factores generadores de desigualdad y garantizar un acompañamiento adecuado a los colectivos vulnerables permitirá prevenir riesgos de exclusión social, situación que ya debiese ser atendida en Chile, más aun considerando la veracidad de la premisa de que el comportamiento de las escuelas y sus resultados educativos son y serán un gran predictor del futuro social del país.

Para saber qué tipo de ciudadanos y ciudadanas queremos formar, debemos tener claro en un inicio qué sociedad estamos educando, a qué sociedad apuntamos, y qué aspectos de la sociedad real en la que vivimos necesitan ser transformados para alcanzarla, vemos como una oportunidad en el caso chileno el momento socio político que se está viviendo, más aun comprendiendo que el respeto por la diversidad cultural es inseparable de un contexto democrático.

REFERENCIAS

- Abajo Alcalde, J. E., & Carrasco Pons, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi.*, 11, 71–92. <https://doi.org/10.6035/recerca.2011.11.6>
- Carbonell, J. (2006). Pacto social por la educación. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 14, 6, 22 - 24.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., & Bertran, M. (2013). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. *Emigra Working Papers*, 126(2006), 1–26.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233–246. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782017000200015>

- De Educación, M., & Ciencia, Y. (2005). La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11835.pdf&area=E>
- Essomba, M. A. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Gárate, F. (2020) Educación Inclusiva: Un desarrollo endógeno desde el Liderazgo Docente. *Revista Psicopedagógica. REPSI* N. 160, 41–53.
- García-Peinado, R., Martínez, A., Morales, C. y Vásquez, J. (2011). Enseñar la Justicia Social en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4).
- Gimeno Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 253,16–19.
- Ministerio de Educación, M. & U. (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia*. Chile.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia. MINEDUC. Chile*.
- Mondaca Rojas, C. (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: Procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Morin, E. 2008). La política de civilización no debe estar hipotizada por el crecimiento. *Enl@ce: revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 5, 3, 142 - 146.
- OCDE. (2008). *Closing the Gap for Immigrant Students | READ online*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/closing-the-gap-for-immigrant-students_9789264075788-en#page1
- OCDE. (2015). Immigrant Students at School. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- Ogbu, J. U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology Education Quarterly*, 29(2), 155–188. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>
- Pàmies, J. (2010). Éxito Académico, Inmigración Y Ciudadanía. Condiciones Y Posibilidades Entre Jóvenes De Origen Marroquí En Cataluña. *Actas Del I Congreso Internacional Sobre Migraciones En Andalucía*, 443–448.
- Poblete Melis, R. (2016). Niños y niñas migrantes: trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la región metropolitana informe final de investigación. <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Final-de->

Investigación-Migrantes.pdf

- Sinisi, L., & Rubio Jurado, F. (2009). “Principios De Normalización, Integración e Inclusión” *Innovación y Experiencias Educativas*, 19, 1–9. [http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/PRINCIPIO DE NORMALIZACION, INTEGRACION E INCLUSION.pdf](http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/PRINCIPIO_DE_NORMALIZACION, INTEGRACION E INCLUSION.pdf)
- Tomasevski, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación. Cuadernos pedagógicos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos.*
- Touriñán López, J. (2005). Educar para el encuentro: integración territorial de las diferencias culturales e inclusión transnacional de la diversidad como retos pedagógicos. *Aula Abierta*, 86(86), 141–154.
- Zapata, R; Pinyol, G. (2013). *Manual para diseño de políticas interculturales*, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España.

LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES QUE SIGUEN LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL. UN ACERCAMIENTO A SU FORMACIÓN DOCENTE

AS TRAJETÓRIAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS SEGUIDAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. UMA ABORDAGEM PARA A SUA FORMAÇÃO DE PROFESSORS

THE PERSONAL AND PROFESSIONAL TRAJECTORIES FOLLOWED BY SPECIAL EDUCATION TEACHERS. AN APPROACH TO THEIR TEACHER TRAINING

Jiménez Gutiérrez Eduardo

Dirección de Educación Especial. SEP. México

RESUMEN

En esta investigación se recupera, específicamente el discurso y sentir de los docentes de educación especial que laboran en las Unidades de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y en los Centros de Atención Múltiple (CAM), en la alcaldía Álvaro Obregón en la Ciudad de México respecto a su formación docente inicial y permanente, centrándose en aspectos que marcaron su formación, logros, fortalezas y áreas de oportunidad alrededor de su práctica educativa, así como acciones de formación en las que han participado de manera continua. Es un estudio de tipo cualitativo que plantea resultados parciales en donde se utilizan cuestionarios como instrumentos para la recolección de datos. La interpretación de la información se realiza a partir del uso de categorías analíticas como procesos formativos y sus 4 modalidades.

Palabras clave: Formación docente, diversidad, trayectorias profesionales

INTRODUCCIÓN

La formación docente en todo sistema educativo se hace necesaria para alcanzar la calidad educativa que tanto se pregona en discursos y documentos institucionales.

El haberme desempeñado en varias funciones en educación especial y escrito sobre formación docente en los últimos años hace que me interese por conocer las trayectorias profesionales que siguen los docentes en este nivel educativo, ya que considero que éstas determinan en gran medida su práctica profesional.

Como sabemos la formación docente y sobre todo en educación especial, es determinante para ofrecer a los alumnos que cursan su educación básica elementos que les permitan ser competentes para afrontar los retos que les impone la sociedad actual.

La formación permanente de los docentes de educación básica en los últimos años en la Ciudad de México ha sido diversa y va desde cursos, tutorías, conferencias, foros, talleres

y diplomados entre otras, en ocasiones vinculadas a incentivos económicos o a mejoras salariales, sin embargo, poco ha sido el impacto de esta formación docente en los salones de clase. ¿Pero desde dónde surgen y con qué fundamentos se plantean estas propuestas?

En este último sexenio se le ha apostado a la formación en línea, al uso de recursos tecnológicos para la enseñanza de los alumnos, pero poca ha sido la participación de docentes en estas propuestas formativas. La formación docente se ha vuelto invisible y se ha minimizado su importancia, abriendo pocos espacios y mínimas propuestas al respecto.

Por lo tanto, el propósito del escrito será:

Conocer las trayectorias personales y profesionales que siguen los docentes para convertirse en maestros especialistas de educación especial, así nombrados en la Ciudad de México. Ya que partimos de la idea de que, si indagamos al respecto, se pueden formular políticas educativas desde la gobernanza, más acordes a lo que los maestros especialistas requieren y necesitan para dar respuesta a las necesidades que se presentan en las escuelas de educación básica.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la presente investigación se utiliza una metodología cualitativa interpretativa, tomando como postura epistemológica el paradigma hermenéutico-interpretativo, el cual, como herramienta de análisis, permite la comprensión e interpretación de las trayectorias personales y profesionales de los docentes de educación especial, teniendo en cuenta la perspectiva de las personas, protagonistas de dichos fenómenos en sus contextos. Para la obtención de datos se aplicaron 32 cuestionarios lo que permitirá, plantear consideraciones posibles a aplicar en nuevas propuestas de formación, las cuales estarán centradas en encontrar el sentido al quehacer de los especialistas de educación especial que se desempeñan en las Unidades de Educación especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y en los Centros de Atención Múltiple (CAM), en la Ciudad de México, en particular en la alcaldía de Álvaro Obregón.

Es importante mencionar que la mayoría de las docentes de educación especial que participaron en el estudio son egresados de la normal de especialización de la Ciudad de México, quienes ostentan títulos de licenciados en educación especial en distintas áreas: Especialista en audición y lenguaje, en problemas neuromotores, en problemas de aprendizaje, en discapacidad intelectual, en menores infractores y, aunque cuentan con estas especialidades, les ha tocado en sus escuelas, apoyar a una diversidad de alumnos que pertenecen a la población en prioridad (En situación de calle, indígenas, en situación hospitalaria o de salud, migrantes, discapacidades, capacidades y aptitudes sobresalientes y talentos específicos) nombrados como población en propiedad según el Planteamiento Técnico Operativo de las UDEEI. En el caso de los Centros de Atención Múltiple los docentes especialistas trabajan prioritariamente con alumnos con discapacidad intelectual, aunque a estos espacios educativos, asisten también, alumnos de distintas discapacidades o condiciones y que por sus características no pueden ser incluidos a escuelas regulares o porque los padres eligen esta opción educativa.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Al arranque del ciclo escolar 2022-2023, la Secretaría de Educación Pública en la fase intensiva de Consejo Técnico, abrió espacios de formación para los docentes de educación básica, destinados a conocer el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022, que tiene como marco la Nueva Escuela Mexicana. El abordaje y la aproximación que realizan los docentes a esta nueva propuesta curricular se realiza de forma paulatina, arrancando con el taller intensivo que se desarrolló en la semana del 22 al 26 de agosto de 2022, sin embargo, es de llamar la atención que las actividades desarrolladas y los contenidos abordados sean a partir del encuentro con las trayectorias profesionales, los saberes y las experiencias de docentes a partir del diálogo, la reflexión y la reciprocidad colectiva, para la resignificación de la práctica educativa.

El desarrollo de las actividades implica, en primer lugar, un momento de recuperación de nuestras experiencias profesionales, abriendo espacio al reconocimiento de las sensaciones y emociones que se hacen presentes a lo largo de la vida y de las cuales nuestra labor docente no está exenta. Esto hará posible entrar en contacto con el tema y que no sea ajeno, pues existirá un antecedente en los saberes y conocimientos con los que contamos. (SEP, 2022: 9-10)

De aquí la importancia del presente estudio ya que al conocer qué motivó o llevó a estos maestros a elegir la profesión de docente en educación especial, la trayectoria que han seguido como profesionales, la influencia que han tendido en sus hogares, grupos sociales de pertenencia, cultura, principios, valores, gustos, intereses, etc., aunado al paso por las distintas instituciones, es decir, el conocer la formación que han recibido, cuáles son sus conocimientos, habilidades, aptitudes, quién los formó, qué necesitan para dar respuesta a los requerimientos de su práctica, dificultades que han experimentado en su trayectoria laboral, logros desde su función, retos que ha implicado su función, cómo han hecho frente a ellos y qué esperan de las propuesta de formación en las que participan y que dan sentido a su quehacer y ejercicio profesional. Serán algunas interrogantes que se responden con el presente estudio.

Estado del arte

Existen varios escritos que se vinculan con este artículo entre los que destacan los siguientes:

En el 2004, Mónica Feixas Condom escribe un artículo sobre la influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios, que se publica en el número 33 de la revista educar de la Universidad Autónoma de Barcelona. En este escrito se menciona que la trayectoria y el desarrollo docente del profesor universitario están influidos por la sucesión de modelos docentes positivos y negativos, pero también por otros procesos significativos de tipo personal, familiar, institucional, contextual los cuales pueden contribuir a mejorar o limitar su desarrollo profesional en ciertos momentos de la carrera docente. El escrito se desarrolla a partir de la revisión bibliográfica y del estudio de investigaciones anteriores, se elabora un modelo de desarrollo teórico del profesor universitario, a partir del cual se confecciona un cuestionario piloto, con el fin de elaborar el cuestionario definitivo, denominado: “cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario” que consta de 60 ítems, El cuestionario se complementa con entrevistas de carácter exploratorio y de naturaleza interactiva y flexible a 14 profesores. A ello se añade un

análisis de los principales informes nacionales e internacionales sobre docencia, documentos institucionales (estatutos, reglamentos, planes de formación de universidades), información de las principales asociaciones internacionales sobre formación de profesorado y desarrollo profesional docente, con el objetivo de contrastar y completar la información previa.

Zelmira Álvarez, Luis Porta y María Cristina Sarasa en el 2010, publican un artículo en la revista: *Universitarios Praxis Educativa* (Argentina), vol. XIV, núm. 14, denominado: *Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes*. Este trabajo se basa en las biografías profesionales de seis titulares reconocidos como excelentes por estudiantes avanzados de tres carreras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las entrevistas en profundidad a estos docentes examinaron las enseñanzas y prácticas que éstos percibieron durante su biografía educativa, para hallar trazos de estas experiencias en sus vidas actuales. El propósito es develar la forma sutil en que el pasado impacta en su presente académico. En las historias de vida reconstruidas, surgen los mentores que estos protagonistas tuvieron al comenzar la docencia y la investigación universitarias. La recuperación de estas evocaciones permite conceptualizar el papel de los expertos en la formación de los noveles, para reexaminar lo que tradicionalmente se ha visto como acciones informales de supervisión de auxiliares docentes y jóvenes investigadores. Así, se intenta fundar en la universidad un sitio para comunicar las buenas prácticas de los mentores.

En la revista de *Perfiles Educativos* Volumen 36, 143, 2014, Mariela Sonia Jiménez Vásquez escribe un artículo denominado: *Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico*, en este artículo se analiza la trayectoria profesional de los egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. La formación doctoral ha dirigido a los egresados a la diversificación de sus funciones en las instituciones de educación superior y a centrar sus acciones profesionales en el campo de la investigación y la docencia, así como en la gestión de los programas de posgrado. La caracterización de las trayectorias a partir de las funciones, los niveles de productividad académica y la movilidad ocupacional muestran que los egresados se encuentran en distintos estadios de desarrollo profesional. Este documento corresponde a un estudio descriptivo, de caso. Se utilizó un cuestionario diseñado para la obtención de datos de tipo cuantitativo; se identificaron las funciones profesionales que los egresados del programa de doctorado en educación realizan en las instituciones educativas (docencia, investigación, gestión), el nivel de la productividad académica (alta, media, baja) y la movilidad ocupacional (interna y externa), considerando como momentos de transición al antes y después de los estudios doctorales. Las trayectorias se analizan a partir de variables dicotómicas como el periodo de egreso, la obtención del grado académico y el género.

La población de estudio son los 36 egresados de las 10 generaciones del doctorado en educación (último egreso en 2011). Se aplicó un cuestionario de forma censal, vía correo electrónico. Respondieron 27 egresados que representan 75 por ciento de la población, que se consideraron como la unidad de análisis de las trayectorias profesionales.

Inés Lozano Andrade, en el 2016, escribe un artículo en la *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* Volumen 16 Número 1, denominado: *Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México*. En él, describe e interpreta cuáles son las construcciones simbólicas que los formadores de formadores han

desarrollado a partir de su historia personal y laboral en torno a su formación como formadores. Es una investigación de corte cualitativo y para desarrollarla recurre al uso de una técnica para la recopilación de información que recoge discursos libres de parte de los informantes y se fundamenta en la elaboración escrita de relatos de vida, en el estudio participaron 32 formadores de escuelas normales públicas en la ciudad de México y su zona aledaña y los datos se interpretan con técnicas que reconstruyen los procesos simbólicos en categorías sociales analíticas.

Rodrigo Panes Chavarría y Mariana Lazzaro Salazar en 2018, en la revista académica de Chile UCMaule, escriben sobre Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática, la línea de investigación explora las construcciones identitarias que futuros profesores han desarrollado en el seno de espacios de participación y aprendizaje durante su formación. Como parte de su trayectoria formativa, el futuro profesor no solo convive con tareas y saberes propios de la disciplina, sino que desarrolla relaciones sociales que dan origen a orientaciones identitarias que, posteriormente, incidirán en su práctica profesional. En este contexto, este estudio explora aquellas experiencias y acontecimientos que influyen en las trayectorias formativas y, con ello, en la construcción identitaria de futuros profesores de matemática. Esta investigación se realiza a partir de un diseño biográfico-narrativo, en el cual se recolectaron 173 relatos de experiencias formativas mediante una encuesta de caracterización y biogramas donde se observan motivaciones explicativas de la construcción identitaria de 25 profesores en formación. Los resultados muestran que la presencia de un docente referente y sus intervenciones didácticas durante las trayectorias formativas permiten despertar y reafirmar las vocaciones y elecciones para convertirse en profesor de matemática.

En la Revista de educación superior vol.49 no.196 de Ciudad de México en 2021, César Sánchez Olavarría de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, escribe un artículo denominado: Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? El cual tiene como objetivo caracterizar las trayectorias profesionales de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de una Universidad Pública. El estudio lo realiza a partir de un cuestionario que consta de 34 reactivos, dividido en cuatro secciones: datos sociodemográficos, formación, movilidad ocupacional y funciones sustantivas. Para el estudio aplicó 69 cuestionarios de manera presencial o vía internet a los profesores de la facultad. Se encontraron tres tipos de trayectoria: inicial, intermedia y avanzada. Se concluye que la mayor parte de los docentes se ubica en la trayectoria intermedia y realizan funciones de docencia principalmente, lo que muestra un desequilibrio de las funciones.

Conceptos claves

El concepto de formación docente en diversos documentos académicos se ha utilizado de manera indistinta, en algunas ocasiones referida a la formación inicial, o a la formación continua y en otras a la formación permanente, muchas de las veces vinculada a la capacitación, actualización o profesionalización, al respecto Inés Lozano, menciona lo siguiente:

Actualmente, en el lenguaje común, incluyendo al pedagógico, se ha entendido a la formación como capacitación (adquisición o actualización de habilidades y destrezas necesarias para realizar una tarea), actualización (renovación de conocimientos, habilidades o destrezas para desarrollar actividades diversas), e incluso se le ha equiparado con el novedoso y polémico concepto de profesionalización (volver profesional a alguien, lo cual significa que no posee las herramientas teóricas y

metodológicas, así como las destrezas y habilidades necesarias para el desarrollo de la profesión, por lo cual es necesario insertarlo o que se someta a un proceso escolarizado más o menos largo para que desarrolle tales competencias o saberes). Sin embargo, el principal concepto usado desde hace mucho tiempo para decir que se está generando la formación es el de escolarización. Este término, que, en muchas ocasiones de manera malentendida, se identifica con el de educación, incluye a todos los anteriores y otros más, particularmente los alusivos a lo que se llama formación inicial del docente y a la formación profesional, que a partir de la modernidad son adquiridas en la escuela en un proceso educativo (Lozano, 2018: 9-10).

Retomando el planteamiento anterior y para entender los alcances del estudio será necesario clarificar los conceptos que estaremos trabajando a lo largo de su desarrollo:

Formación inicial

Al referirnos es este tipo de formación haremos referencia a la formación que reciben los docentes al inicio de su preparación como profesionales de la educación, en las normales y en las universidades.

...reconocer que los profesores no universitarios son sujetos de conocimiento significa reconocer, al mismo tiempo, que deberían tener derecho a decir algo respecto a su propia formación profesional, con independencia de que se lleve a cabo en la Universidad, en los institutos de formación o en cualquier otro sitio. Es raro que los docentes no universitarios tengan la misión de formar a personas y que se reconozca que poseen competencias para ello, pero que, al mismo tiempo, no se reconozca que tienen la competencia para actuar en su propia formación y para controlarla, por lo menos en parte, es decir, tener el poder y el derecho de determinar, con otros agentes de la educación, sus contenidos y formas. (Tardif, Maurice. 2004: 176).

Formación permanente

El proceso de formación permanente de educadores, debemos comprenderlo como la posibilidad de repensar las propias realidades docentes, fortaleciendo así las capacidades de orientación, sensibilidad sociocultural e intervención socio-pedagógica. Desde nuestra perspectiva la propia realidad conlleva a entender la formación permanente como actitud profesional en tanto compromiso social (Tello, César. 2006: 3).

En el caso particular de los docentes, la formación permanente se hace imprescindible ya que el impacto de su actuar sobrepasa las paredes del salón de clase y tiene influencia y repercusiones en la vida personal y social de los alumnos.

La formación permanente del profesorado requiere un clima de colaboración sin grandes reticencias o resistencias entre el profesorado (no cambia el que no quiere cambiar o no se cuestiona lo que hace el que piensa que ya le va bien), una organización mínimamente estable en los centros (respeto, liderazgo democrático, participación de todos los miembros, etc.) que dé apoyo a la formación, y una aceptación de que existen una contextualización y una diversidad entre el profesorado que implica maneras de pensar y actuar diferentes. Estas exigencias contribuyen a conseguir una mejor aceptación de los cambios y una mayor innovación en las prácticas. (Imbernón, Francisco. 2007: 39).

Contrario a la formación permanente, los procesos de formación continua se encuentran institucionalizados buscando el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores a partir de la profundización de estos y la profesionalización académica mediante especialidades, maestrías y doctorados, siendo el principal requisito la obtención de un título universitario.

Capacitación

La acción de capacitar ha sido utilizada en las empresas como una estrategia que permite dotar de mayores elementos a las personas para desempeñar su tarea, este adiestramiento se ha incorporado también a la educación y refleja desde mi punto de vista una mirada superficial al referirse a “ser apto para”. Ya que la labor docente va más allá de desarrollar de manera mecánica y con técnica su labor, le demanda reflexión y análisis a lo que hace.

Que la capacitación esté presente en la educación tiene sus explicaciones y obedece a los requerimientos de este mundo cambiante y a la globalización que, queramos o no, cada vez se hace presente con mayor fuerza en nuestras vidas.

Capacitar quiere decir “ser apto para”, “habilitar para”, en el campo educativo, el concepto se inscribe en la formación continua, se asocia a perfeccionamiento y actualización docente y, cuando es pertinente a su profesionalización. Con base en tal concepción general, la capacitación está llamada a coadyuvar al mejor desempeño profesional de los educadores en servicio. (Herdoiza, Magdalena. 2013: 32).

Actualización

La actualización se define como:

El proceso mediante el cual los profesionales de educación adquieren, amplían o consolidan sus conocimientos y competencias profesionales para estar al día con los nuevos requerimientos de la práctica educativa. (SEP, 2011. Acuerdo número 625 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio: 23).

Esta actividad formativa pretende poner al día los conocimientos que los maestros especialistas, a partir de las demandas del propio sistema educativo y de su propia práctica para desempeñar su función, sin dejar de lado los paradigmas impuestos y que estarán presentes en el trabajo con los alumnos, en el acompañamiento y colaboración que realizarán con las distintas figuras educativas y en la orientación y trabajo que desarrollan con padres de familia.

Por lo anterior, será necesario que, en los programas de actualización, se consideren como eje rector, las trayectorias personales y profesionales de los docentes de educación especial así como las necesidades que enfrentan estos profesionales al desarrollar su práctica en la escuela y en el aula, lo que permitirá fortalecer su práctica educativa.

Profesionalización

La SEP define a la profesionalización como:

Procesos de actualización, formación continua y superación profesional dirigidos a desarrollar y mejorar las competencias docentes de las figuras educativas en educación básica.

La práctica de los docentes es sin duda uno de los pilares que sostienen la educación en cualquier sistema educativo, el prepararse constantemente se hace necesario para la mejora en los aprendizajes de los alumnos.

Los cambios tan constantes que se dan en la sociedad, los adelantos tecnológicos y lo rápido y vertiginoso con que se producen nuevos conocimientos, exige profesionales en la educación mejor preparados, que cuenten con herramientas para hacer frente a todas estas demandas.

La oferta de formación continua debe de transitar a una nueva etapa en la que las opciones se orienten claramente a la mejora del servicio educativo, basada en diagnósticos sólidos y en priorizaciones alineadas a objetivos precisos y predeterminados en la planeación del desarrollo. (SEP, 2008. Criterios generales para Conformar los Sistemas Estatales de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio: 6).

CONSIDERACIONES FINALES

En la elección de la profesión son varias las razones que manifiestan nuestros informantes sobre lo que los lleva a elegir la profesión de docentes de educación especial. Resaltan sueños desde la infancia, la mejora de la calidad de vida de los alumnos con discapacidad, el trabajar con la diversidad, dar apoyos y brindar oportunidades a los grupos vulnerables.

Sin embargo, es de llamar la atención que varios de los informantes estuvieron vinculados a la discapacidad antes de elegir esta profesión y los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

“Mi mamá es maestra de educación especial y siempre estuve vinculada a la atención a los sordos desde pequeña conviví y crecí con ellos, así que escogí esta carrera para continuar dicha labor”

“...tengo familiares y conocidos cercanos con condición de discapacidad, por lo que desde muy pequeña estuve familiarizada con estas condiciones”.

“Desde muy pequeña conviví con personas con discapacidad y escuchaba lo complicado que podía llegar a ser, llevar a la escuela a un niño con discapacidad”.

“Tengo una familia de maestros y nos gusta el trabajo que podemos llevar a cabo con los menores y con las dificultades que enfrentan”

Por lo anterior, sería imposible pensar a la formación docente como algo desvinculado de la trayectoria personal que seguimos como sujetos sociales, estamos en constante aprendizaje y al transitar a lo largo de nuestra vida por distintas instituciones y desenvolvemos en distintos contextos, se realiza un trabajo interno, en donde se van incorporando creencias valores, hábitos, aprendizajes académicos y cotidianos que se hacen presentes en la tarea educativa que desempeñamos.

Al respecto, se menciona que: “Podríamos definir el desarrollo profesional como el proceso gradual mediante el cual la profesión se desarrolla a través de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos fruto de la reconstrucción de la experiencia. Esta amalgama de aprendizajes se obtiene a través de una serie de interacciones con el contexto. El conocimiento y el desarrollo del profesor dependerá del tipo y de la variedad de estas interacciones”. (Feixas, 2004, p.39).

Si bien es cierto las escuelas formadoras sean normales o universidades aportan elementos teóricos y metodológicos que permitirán a los futuros profesionales desempeñar su función en el campo educativo.

Las docentes que participan en el estudio resaltan los siguientes elementos que les aportó su formación inicial: Bases pedagógicas para desarrollar mi labor, el compromiso, la ética, elementos psicológicos, educativos, bases y conocimientos para poder interactuar con los alumnos, el compromiso, la ética, herramienta pedagógicas y didácticas, reconocimiento de las discapacidades, trabajo con las diversas asignaturas, desarrollo humano, educación inclusiva, metodología de la investigación. Sin embargo, llama la atención que se mencione que estos elementos recibidos, muchas veces están alejados de la realidad.

La mayoría de los docentes que se dedican a esta profesión de maestro especialista. son del sexo femenino.

Existe un porcentaje considerable que mencionan que su familia, amigos y grupos sociales de pertenencia tuvieron influencia en la decisión que tomaron de convertirse en maestros especialistas y en estudiar esa carrera.

Los logros que los docentes mencionan están vinculados con la atención a alumnos con discapacidad.

Las escuelas formadoras han proporcionado elementos teóricos para el desempeño de la función, sin embargo, se necesitan habilidades como la negociación, el asertividad, el trabajo en equipo, la escucha activa, la empatía y las habilidades sociales, situaciones que no se proporcionan en cursos y que el especialista tendrá que ejercitar a lo largo del desarrollo de su función.

Las situaciones que viven en las escuelas han llevado a los docentes especialistas buscar una formación continua que dé respuesta a los requerimientos de su práctica.

REFERENCIAS

Álvarez Zelmira, Luis Porta y María Cristina Sarasa (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes Universitarios. Praxis.

Feixas, Mónica (2004), La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. Educar.

Herdoiza Magdalena, (2013). Capacitación docente. Disponible en: http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACG311.pdf.

Imbernon, Francisco (2007). La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y en el cambio. Grao.

- Jiménez Mariela (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. Perfiles educativos.
- Lozano, Inés (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. Actualidades Investigativas en Educación.
- Lozano, Inés (2018). Teoría y práctica de la formación docente. Una mirada sociológica. Newton.
- Panes, Rodrigo (2018). Trayectorias formativas y la identidad profesional de futuros profesores de matemática. UCMaule.
- Sánchez, César (2021). Trayectorias profesionales docentes: ¿una cuestión de experiencia? Revista de educación superior.
- SEP (2011). Acuerdo número 625 por el que se emiten las reglas de Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. SEP.
- SEP (2008). Criterios generales para Conformar los Sistemas Estatales de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio. SEP.
- SEP (2022). Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes: Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica 2022. SEP.
- Tardif, Maurice (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.
- Tello, César (2006). Formación permanente de los educadores. Desafíos Latinoamericanos. Notas de Análisis. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas

**DESAFÍOS Y FORTALEZAS DE LA INCLUSIÓN Y CONVIVENCIA
ESCOLAR EN NIÑOS Y FAMILIAS MIGRANTES EN CHILE**

**DESAFIOS E PONTOS FORTES DA INCLUSÃO E CONVIVÊNCIA ESCOLAR
EM CRIANÇAS E FAMÍLIAS MIGRANTES NO CHILE**

**CHALLENGES AND STRENGTHS OF INCLUSION AND SCHOOL
COEXISTENCE IN MIGRANT CHILDREN AND FAMILIES IN CHILE**

Natalia Salas

Universidad Finis Terrae
ORCID: 0000-0001-8815-5979

Marlene Fermín

Universidad Finis Terrae
ORCID: 0000-0003-1050-7799

Catalina Pávez

Universidad Finis Terrae
ORCID: 0009-0007-0254-5329

Ignacio Húe

Universidad Finis Terrae

RESUMEN

Desde la valoración del espacio escolar, como un escenario próspero de inclusión y valoración de la diversidad, la presente investigación tiene como foco indagar acerca de los desafíos y fortalezas referidas al proceso de inclusión pedagógica y convivencia escolar de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema educativo inicial y de enseñanza básica, en una red de colegios chilena. Para comprender este fenómeno de la migración, el marco explicativo de la investigación se fundamenta en dos conceptos: transnacionalismo y la expectativa de subordinación. Para profundizar acerca de esta problemática, se utilizaron las técnicas de diseño de dibujos y relato de éstos y entrevistas semiestructuradas, dentro de un marco de análisis metodológico cualitativo, las cuales tuvieron como objetivo relevar la voz de los niños y niñas y sus familias acerca de su experiencia en relación al proceso de inclusión escolar y cultural que viven en dichos establecimientos educacionales. Los resultados permiten caracterizar a estudiantes inmigrantes de educación parvularia y enseñanza básica; los desafíos en el diseño de políticas públicas, e identificar discursos sociales entre migrantes sobre inclusión de familias migrantes y su percepción sobre su inclusión en contextos educacionales.

Palabras clave: inclusión, diversidad, migración.

INTRODUCCIÓN

Las migraciones hoy se insertan en procesos más amplios, de carácter planetario, de movilidad y globalización, especialmente del capital y de las mercancías (Castells, 2001). Este fenómeno no solo implica una traslación física de quien la experimenta, sino que también, incorpora complejos factores económicos, políticos, culturales y sociales que la promueven.

Dada la relevancia e impacto que tienen los procesos de inserción escolar y de nivel parvulario, especialmente en la adecuada integración del migrante al ámbito educativo, y desde estrategias que faciliten su inclusión al nuevo contexto, es que éste proyecto se presenta como una alternativa para responder a la pregunta acerca de los desafíos y fortalezas de los procesos de inclusión pedagógica/educativa asociados a los/as niños/as migrantes, y sus familias, en el sistema educacional chileno. Al respecto, Alegre, Benito y González (2006), desde una mirada más cercana al mundo escolar, sostienen la necesidad de analizar las experiencias sociales de los sujetos inmigrantes a partir de los posicionamientos culturales, identificando múltiples factores y dinámicas en juego que explican dichos procesos de incorporación. Concluyen, a continuación, que el espacio escolar es un terreno privilegiado para observar los mapas culturales y relacionales que se producen entre migrantes.

Familias migrantes en los centros educacionales de Chile: foco de la investigación

La migración es una valerosa expresión de la voluntad de una persona por trasladarse de su contexto geográfico original a otro lugar, en búsqueda de una vida mejor (ONU, 2006). Se trata de un fenómeno creciente, complejo, y de un impacto cualitativo relevante en todos los niveles de la sociedad (Canno y Soffia, 2009).

Los estudios realizados en Chile, respecto de la migración y la escuela, presentan dos miradas de indagación: una de foco a las políticas migrantes escolares (Donoso et al, 2009; Stefoni et al, 2010; Berrios-Valenzuela & Pelou-Julian, 2015; Tijoux, 2013) y otra a la perspectiva que poseen los mismos actores: escolares migrantes, sus profesores y sus familias (Mardones, 2010; Marín, 2014; Pavez, 2012).

La evidencia existente en Chile respecto a la incorporación de los inmigrantes en el sistema educacional es aún insuficiente, tanto en términos cuantitativos como en relación con la definición y caracterización cualitativa de los procesos de escolarización. A continuación, se presentan dos conceptos clave desde los cuales se posiciona teóricamente esta investigación: el transnacionalismo y la expectativa de subordinación.

El enfoque del transnacionalismo

El campo de los estudios migratorios en la actualidad tanto en Latinoamérica como Europa y EEUU está marcado por la tendencia, crecientemente hegemónica, de poner en un papel cada vez protagónico los vínculos y prácticas transnacionales de los migrantes y matizar, o dar por superada en algunos casos, la idea tradicional de que la migración supone que los sujetos salen de un país de origen para radicarse definitivamente en el de destino.

Este enfoque se distingue de los enfoques “tradicionales” como el de la asimilación, o el recién aludido de los modos de incorporación (Portes y Böröcz, 1989; Portes y Rumbaut

2010), por cuestionar el principio básico desde el que estos definen la relación entre el migrante y la sociedad receptora. Este paradigma comprende la migración como una dinámica en la que el migrante forma parte de un espacio en el que conjunta y simultáneamente están implicados los contextos de procedencia y de recepción (Castells, 2003).

Desde su aparición, el transnacionalismo se ha planteado como la respuesta a una nueva realidad social de dimensiones globales que ha venido a transformar la fisonomía de las relaciones sociales en general, y de modo muy particular las experiencias migratorias. En este sentido Glick Schiller, Basch y Blanc-Szanton (1992) buscan abrir las ciencias sociales y educacionales al nuevo ámbito de estudio, reconociendo la percepción de las familias, y de los migrantes escolares, como de gran relevancia, dada la co-construcción de nuevas relaciones.

La relación migrantes/nativos como expectativa de subordinación

El segundo supuesto que fundamenta esta investigación asume que las condiciones de aceptación y rechazo de los migrantes por parte de la población nativa, está condicionada por la posición en la que los primeros se incorporen. La explicación preliminar para el rechazo hacia los migrantes estaría dada por la ruptura de la relación de dominación generada por la cercanía o la igualdad de hecho en la que se incorporan los migrantes en algunas dimensiones (Elias, 2001). Esto implica como sostiene Abad, que “la relación que se establece hoy entre minorías inmigrantes y mayorías autóctonas se realizan, por tanto, bajo el signo de la dominación” (Abad, 1993: 45). De manera que, en la base de la aceptación de la población migrante, por parte de la sociedad de recepción, estaría la demanda para que los primeros cumplan la expectativa de subordinación que posee la segunda respecto de ellos. Cuando esa relación de dominación se ve amenazada o cuestionada por la cercanía social o espacial del inmigrante, la población reaccionaría activando mecanismos restitutivos de diversa índole que pueden llegar incluso a la violencia racista, como ha mostrado para el caso francés Michel Wieviorka (2002) o para el español Lorenzo Cachón (2009) entre otros.

Políticas públicas, programas y experiencias locales

El referente curricular que enmarca al sistema de educación en Chile se fundamenta de dos orientaciones valóricas: Enfoque de Derecho e Inclusión, dando cuenta de un enfoque desde el reconocimiento de las características e intereses de los niños y niñas considerándolas como personas singulares y diversas entre sí. Asimismo, la inclusión se presenta como una orientación valórica fundamental de la educación, favoreciendo en las prácticas pedagógicas desde la valoración de la diversidad social y cultural. En ese sentido, el aula se transforma en un escenario enriquecido para el aprendizaje que se debe construir con la comunidad y las familias, valorando la diversidad.

Por otra parte, la Política Nacional de Convivencia Escolar busca “promover y fortalecer relaciones inclusivas, lo cual implica para todos los actores el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, social, personal y de género en sus múltiples dimensiones, la que se expresa en las distintas identidades individuales y colectivas, reconociendo en esta diversidad una riqueza y una posibilidad que contribuyen al desarrollo pleno de todos los miembros de la comunidad” (PNCE, 2019). Del mismo modo, la convivencia inclusiva se sostiene en el principio de responsabilidad de acuerdo al ejercicio de los derechos y al

cumplimiento de las responsabilidades de cada uno de los actores escolares. Por último, la misma PNCE promueve que la convivencia se sostenga también en la empatía, ya que esta facilita la mejor comprensión y valoración de los demás, logrando que todos sean y se sientan acogidos en la comunidad, encontrando en ella las posibilidades de desplegar al máximo las potencialidades de desarrollo personal y social, sin sufrir discriminaciones arbitrarias por parte de ningún miembro de la comunidad educativa (PNCE, 2019).

En este contexto, entender los procesos migratorios donde niños/as se ven involucrados resulta ser un tema complejo de abordar, tanto en términos de adaptación como de inclusión. En suma, el sistema educacional en Chile posee una política pública de inclusión hacia la población migrante incipiente. Existen algunas experiencias de carácter local y otras realizadas por las propias escuelas, incluso algunas prácticas sociales extraescolares interesantes en la línea de la inclusión o del mestizaje (Carrasco, Molina & Baltar, 2013), pero que no han sido sistematizadas ni son extrapoladas al conjunto del sistema

Uno de los tópicos recurrentes en el debate sobre migración y educación es la tensión existente entre la consolidación de prejuicios y estereotipos o la capacidad de la institución educativa para morigerarlos. Cardenas (2006) detectó en una muestra de enseñanza media que los prejuicios abiertamente hostiles habían derivado en otros más sutiles o encubiertos, pero no desaparecidos, corroborando la hipótesis de Pettigrew & Meertens (1995) a este respecto, de que existe dificultad en reconocerse a sí mismos como racistas o xenófobos. Para el caso español, Thayer (2007) detectó que la estigmatización al interior de los espacios escolares es menor si la cantidad de inmigrantes es mayor. Esta discriminación se evidencia, sin embargo, en formas en ocasiones menos sutiles, cotidianas y que se despliegan en el habla de los adultos hacia los menores, categorizándolos y clasificándolos (Tijoux, 2013). Pese a esto, como sostiene la autora, la llegada de la inmigración cumple una función económica, al igual que pasa en muchas ciudades europeas (Burgess, 2005; Alegre, et al., 2006), donde el ingreso masivo de estos estudiantes ayuda a sobrevivir al agónico sistema público en aquellos barrios donde las familias más acomodadas han decidido enviar a sus hijos a espacios particular subvencionados. A nivel de la educación parvularia y básica, muy poco se conoce sobre los procesos de inserción, así como de las representaciones que se poseen de dichos niños y niñas (Salas et al, 2016).

De esta manera, este estudio es un insumo de proceso y de resultados para todos los niveles del sistema educativo, especialmente para la educación parvularia y de enseñanza básica, tanto para los responsables de la política pública a nivel central, como de aquellos involucrados en los procesos de aplicación y ejecución de normativas (sostenedores, supervisores ministeriales, asesores externos, y docentes directivos, de aula).

En este contexto, la pregunta de investigación que guió el estudio se sintetiza en la siguiente proposición: ¿Cuáles son los principales desafíos y fortalezas respecto de los procesos de inclusión educativa y cultural en niños y familias migrantes de establecimientos educacionales de una red de colegios chilena³⁵?

³⁵ Se ha optado por calificar de “red de colegios chilena” con el objeto de resguardar la identidad y confidencialidad de los datos de la red de colegios participante de este estudio.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación utilizó la metodología cualitativa descriptiva con el propósito de analizar desafíos y fortalezas respecto de los procesos de inclusión educativa y cultural, en niños y familias migrantes de establecimientos educacionales de una red de colegios chilena, con el propósito de proveer orientaciones para la toma de decisiones relativas a la convivencia inclusiva; para lo cual se buscaba describir las creencias y expectativas sobre los procesos de inclusión educativa y cultural a través de la percepción de niños y familias migrantes de dichos establecimientos.

Los participantes fueron niños y niñas, con sus familias, migrantes que estuviesen cursando los dos niveles de transición (NT1/NT2) en educación parvularia o fuesen estudiantes de primer ciclo de enseñanza básica pertenecientes a los establecimientos educacionales particulares subvencionados de una red de colegios chilena. Por este motivo la muestra de esta investigación es de tipo teórica (Patton, 1990) y está compuesta por todos los niños y familias migrantes de estos establecimientos. Dentro de los criterios de inclusión se encontraba pertenecer a una familia migrante de los establecimientos escolares propuestos, en los ciclos de transición parvular o primer ciclo básico. Como criterios de exclusión se encuentran familias o niños que no hablaban español. En total, 20 niños/as y sus familias migrantes de dichos centros educacionales estuvieron involucrados.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos se utilizarán tres tipos de técnicas: a) metodologías participativas de base multimodal e individual a partir de dibujos, relatos estimulados por dibujos y fotos a los niños/as migrantes; y b) entrevistas semiestructuradas a las familias migrantes de los niños/as involucrados (Flick, 2007; Taylor & Bogdan, 1994). Dichas técnicas permitieron registrar la voz de los niños, niñas y familias migrantes, buscando describir las creencias y expectativas sobre los procesos de inclusión educativa y cultural, a partir de un guión temático. Los registros fueron grabados en audio y transcritos.

Se analizaron los datos utilizando el Análisis de Contenido propuesto por Krippendorff (1990), el cual busca formular inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Para asegurar la credibilidad, autenticidad, confianza e integridad de los resultados (Cornejo y Salas, 2011), este estudio explicita todo el proceso investigativo y el desarrollo de las técnicas de generación de datos, asegurando la calidad en la transcripción de los datos y reportando detalladamente cómo se obtienen determinados resultados.

En términos de las consideraciones éticas, se utilizó un consentimiento informado visado por el Comité de Ética de la Universidad de los investigadores. Tanto el consentimiento y asentimiento buscaron garantizar la colaboración voluntaria en el estudio, resguardar la integridad de los participantes y asegurar la confidencialidad en el manejo de los datos y posterior divulgación.

RESULTADOS/DISCUSIÓN

Las percepciones develadas en este estudio, por medio de las entrevistas realizadas e instrumentos cualitativos utilizados, muestran un panorama de aceptación subordinada a los diferentes procesos de inclusión migrante. El primer resultado pone foco en las políticas públicas en torno al fenómeno migrante, desde el enfoque de los derechos humanos, desplegados por las instituciones participantes. Se observa que persisten

dificultades para la integración del alumnado intercultural-migrante, principalmente por la falta de recursos y formación en la educación chilena; así como la ausencia de lineamientos que clarifiquen cómo aproximarse al fenómeno (en ninguno de los establecimientos educacionales se encontraron documentos o conocimiento del proceso de inducción de una familia migrante al mismo; así como lineamientos claros conocidos por parte de las familias o de los estudiantes, que permitieran reconocer su cultura de origen y la incorporación a un espacio cultural diferente). Los establecimientos de la red de colegios analizada aún están al deber con garantizar un proceso de inclusión cultural real.

El segundo resultado se refiere a la perspectiva que poseen los mismos actores: (pre) escolares migrantes y sus familias. Los instrumentos de recolección de información cualitativa utilizados, mayoritariamente, muestran la percepción desde los conceptos de identidad y discriminación especialmente cuando la migración se presenta en la infancia (Mardones, 2010; Marín, 2014; Pavez, 2012), especialmente en el relato familiar, se observa la lucha interna por resguardar aspectos identitarios propios de las culturas de origen, frente a una tensión creciente en sus hijos/as desde un proceso de aculturación idiomática y de aceptación de la cultura chilena predominante, con el objeto de ser aceptados y no señalados como diferentes al medio escolar en el que están.

Al respecto, estudios desarrollados en el ámbito nacional relacionados a migrantes latinoamericanos (especialmente la comunidad peruana), han indicado que estos son visualizados desde estereotipos (asociados a raza, pobreza, delincuencia, entre otros) que operan como fuente de discriminación (Tijoux, 2013; Olmos, 2012), lo cual se replica en este estudio también. Un rasgo central en la experiencia de escolarización de los/as niños/as migrantes participantes se refiere a la significación global del contexto (pre) escolar como un espacio social violento, donde se les discrimina implícitamente por sus rasgos físicos, costumbres (especialmente las alimenticias, como las colaciones que llevan para la jornada escolar) aun cuando esto no se relacione de forma inicial con la condición de migrantes. Desde el punto de vista de los apoderados la discriminación que experimentan sus hijos en el colegio por su condición de migrantes tiene su correlato en la discriminación que experimentan ellos mismos en el contexto de la sociedad, fuera del colegio.

Las familias migrantes entrevistadas relatan gran agradecimiento por la posibilidad de contar con un espacio educacional de buen nivel para sus hijos (especialmente aquellas familias que geográficamente se encuentran en contextos de vulneración social o económica). El colegio sería en este sentido una institución en la que se reproduce una dinámica social, pero con las particularidades de la institución: lealtad hacia el proyecto educativo de calidad a costa de la adaptación cultural dominante que esta implícitamente exige. Finalmente, las familias miran este proceso de aculturación y dominación con cierta impotencia pues no pueden salirse de su condición de inmigrantes, pero tampoco poseen los medios para rechazar el espacio educacional ofrecido. La condición de migrante funciona como categoría social la cual profundiza y justifica la exclusión social y la discriminación.

Los resultados de esta investigación muestran procesos de cambio que las escuelas realizan para crear prácticas inclusivas y de convivencia desde un marco legal y ministerial exigido, adaptando sus propios proyectos de integración, como por ejemplo en la realización de actividades extra-curriculares de tipo recreativas, o folklorizantes (Poblete & Zegers, 2014; Moreno & Oyarzún, 2013; Navas & Sánchez, 2009) pero no modificando el núcleo central de las interacciones entre los integrantes de su comunidad

escolar favoreciendo, sin intención explícita, la pérdida de la cultura propia de sus integrantes migrantes. Debiese gestarse un modelo de educación intercultural que se construya desde un marco simbólico para la convivencia, contrario a un modelo multicultural que solo visibiliza la diversidad cultural pero no acciona sobre ella (UNESCO, 2005; Walsh, 2005).

CONSIDERACIONES FINALES

Las políticas públicas y sociales, así como las estrategias educativas diferenciales, han generado distintos procesos de incorporación de estos colectivos a las comunidades de recepción. Los modos en que estos procesos se han desarrollado en Chile, no han permitido que exista aún evidencia sólida que oriente adecuadamente las políticas públicas, especialmente de aquellas experiencias educativas con la infancia y la niñez.

La relevancia de este estudio proviene de tres fuentes. La primera de ellas tiene relación con la propia naturaleza del tema de la inmigración y el mandato de no discriminación sobre estos colectivos que debe resguardar el Estado. En ese sentido, las políticas públicas han de hacerse cargo de dicha obligación a la que debe responder el Estado, generando una estrategia que sea efectiva, a la vez que eficiente. Por ello, este es un estudio que se ubica en el meollo del cumplimiento del mandato legal que le asiste al Estado chileno de dar educación obligatoria, de buena calidad, a todos sus habitantes. Conocer el esfuerzo que realiza el Estado en función de llevar adelante este imperativo legal implica, al mismo tiempo, poner el foco de estudio en aquellos que han tenido menos oportunidades y que viven en condiciones de desigualdad, no solo socioeconómica, sino étnica y etaria. Conocer las percepciones de las familias, de este resguardo y protocolos de inclusión y convivencia, resulta fundamental.

Desde un segundo ángulo, encontramos que la política pública, y el MINEDUC, deben contar con evidencia sólida y consistente, de modo de operar de manera eficiente, pero también que dé cuenta del cumplimiento de los objetivos en relación con la equidad y la calidad. El conocimiento con que se cuenta sobre estos colectivos es aún insuficiente, pese a que la experiencia comparada puede servir de base para la definición de ámbitos de investigación y reflexión, y que la investigación en primera infancia y en la etapa de la niñez nos urge a pensar en estrategias que faciliten la construcción de espacios inclusivos, empáticos y equitativos. Es necesario disminuir la opacidad en la que se encuentran los esfuerzos que realizan diferentes instituciones públicas y privadas en los procesos de educación de estos colectivos. Establecer las percepciones, desde los mismos niños y niñas, permitirá proponer orientaciones guiadas rescatando sus propias experiencias.

En la actualidad poco se sabe sobre cómo se trabaja con estos colectivos, cómo ingresan al sistema, qué resultados se obtienen, quiénes concluyen satisfactoriamente y cómo son aquellos que no lo han logrado. Tampoco se conoce en profundidad cuáles son sus percepciones subjetivas educacionales, todos aspectos de suma relevancia para poder dotar de sentido su paso por el sistema educacional formal. Este interés por iluminar amplios campos de la práctica cotidiana de este nivel educativo es también el que manifiestan los responsables ministeriales del nivel.

Conviene recalcarlo, desde la investigación educativa se debe colaborar proporcionando nuevos enfoques, nuevas preguntas y nuevos análisis. Es preciso abrir una línea de investigación, que como en este caso, implique la interdisciplinariedad y el uso de

estrategias metodológicas que incluyan edades tempranas y escolares. Esta es la posición desde la cual este equipo enfrenta la investigación sobre la experiencia y percepciones de aprendizaje de menores inmigrantes a la educación formal.

REFERENCIAS

- Abad, L. V. (1993). Nuevas formas de inmigración: un análisis de las relaciones interétnicas. *Política y Sociedad* 12, 45-59.
- Alegre, M. A., Benito, R. & González, S. (2006). *Immigrants als instituts: L'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Fundació Jaume Boffil.
- Berrios-Valenzuela, L. A., & Palou-Julián, B. (2015). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426.
- Burgess K. (2005). Migrant philanthropy and local governance in Mexico. In: Merz B, editor. *New patterns for Mexico: remittances, philanthropic giving, and equitable development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cachón, L., 2009, La “España inmigrante”: marco institucional, mercado de trabajo y políticas de integración, *Anthropos*, Barcelona, (en prensa).
- Cano, V., Soffia, M., y Martínez, J. (2009), Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio, Serie Población y Desarrollo, Nro. 88. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL, Santiago de Chile, pp. 1-84.
- Cárdenas, M.; A. Music; P. Contreras; H. Yeomans y C. Calderón (2006): «Evaluación de las nuevas formas de prejuicio étnico y sus instrumentos de medida» (en revisión).
- Carrasco Aguilar, C., Molina, M., & Baltar, M. 2013 6 de agosto. Inmigración, infancia e integración socioeducativa: un estudio etnográfico de niños palestinos en Chile. *Revista Chilena de Antropología*. [En línea]: 27
- Castells, M. (2003). *Cidade, democracia e socialismo: a experiència das associações de vizinhos de Madri. Paz e terra*. Madrid: Alianza.
- Castells; M. (2001). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Cornejo, M. & Salas, N. (2011). Rigor y Calidad Metodológicos: Un Reto a la Investigación Social Cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>
- Donoso, A., Mardones, P. y Contreras, R. (2009). Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Docencia*, 37, 56-62.
- Elías, G. (2004). Migración e impacto de las remesas en la economía nacional. *Análisis Económico* XIX, (41), 243-275.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata: Argentina.

- GLICK SCHILLER, N. (1999), «Transborder Citizenship: An Outcome of Legal Pluralism within Transnational Social Fields», en F.B. Beckman y K.B. Beckman (eds.), *Mobile People, Mobile Law: Expanding Legal Relations in a Contracting World*, Ashgate, Londres
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós: Argentina.
- Mardones, P. (2010). *Volveré y seré Millones. Migración y Etnogénesis*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Mardones, P. (2010). *Volveré y seré Millones. Migración y Etnogénesis*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Marín-Alaniz, J. (2014). Ayni: Por una infancia sin fronteras. Arteterapia con hijos de migrantes en el norte de Chile. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 9, 61-72.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2019). *Política de Convivencia Escolar hacia una educación de calidad para todos*. Santiago de Chile.
- Moreno L. & Oyarzun, F. (2013). ¿Interculturalidad en el sistema educacional chileno?: Representaciones sociales de la integración de estudiantes extranjeros en dos establecimientos educacionales municipales. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(3), 764-790.
- Navas, L. y Sánchez, A. (2009). Actitudes de los Estudiantes de Pedagogía de las Regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la Presencia de Niños Inmigrantes en la Escuela: Análisis Diferenciales. *Psyche*, 19 (1), 47-60.
- Olmos A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Trotta: Madrid.
- ONU (2006). *Migración internacional y desarrollo*. Obtenido el 29 de junio 2021, del URL <https://www.un.org/es/events/pastevents/migration/background.html>
- Patton, M. (1990). Purposeful sampling. *Qualitative evaluation and research methods*, 2, 169-186.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos* 12 (1), 75-99
- Pettigrew, T. F., y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European journal of social psychology*, 25(1), 57-75.
- Poblete Acuña, C. y Zegers Quiroga, N. (2014). *Migración y extranjería. Análisis crítico del Proyecto de Ley de junio del año 2013*. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/129757>
- Portes A, Rumbaut, Z. (2010). The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field. *Ethnic Racial Stud.* 22:217–37.
- Portes, A. & Borocz, D. (1999). *Economic Sociology and the Sociology of Immigration: A Conceptual Overview*. In A. Portes (Ed.) *The Economic Sociology of Immigration*. New York: Russell Sage Foundation.

- Salas, N., Figueroa, I. y Soto, J. (2016). *Prácticas de inclusión/exclusión en contextos pedagógicos de diversidad en educación parvularia*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., y Casas-Cordero, F. (2010). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado y OIM.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Thayer, E. (2007). *Inmigrantes ecuatorianos en la Comunidad de Madrid: La apropiación del espacio y la expropiación del tiempo*. Madrid: Complutense.
- Tijoux, M. E. (2013). La extranjería inmigrante peruana en Chile, *Revista Observatorio Cultural*, 4, 9-12.
- UNESCO (2005). *Políticas Educativas de Atención a la Diversidad, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú*. Vol. 1. UNESCO, Santiago, Chile.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento* 24(46), 39-50.
- Wieviorka, M. (2002). *El racismo una introducción*. Plural editores: Bolivia.

**PLANIFICACIÓN INTERDISCIPLINARIA Y DIVERSIFICADA: UNA
PROPUESTA CON SENTIDO Y EN LA QUE TODAS Y TODOS CABEN**

**PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR E DIVERSIFICADO: UMA
PROPOSTA COM SIGNIFICADO E NA QUAL TODOS SE ENCAIXAM**

**INTERDISCIPLINARY AND DIVERSIFIED PLANNING: A PROPOSAL WITH
MEANING AND IN WHICH EVERYONE FITS**

Liliana Ramos Abadie

Universidad Diego Portales
ORCID: 0000-0001-6802-8083

Constanza San Martín Ulloa

Universidad Diego Portales
ORCID: 0000-0001-5948-1329

Luz María Terán Lonsdale

Universidad Diego Portales

Catherine Troncoso

ORCID: 0000-0003-0235-6660

RESUMEN

Este estudio reporta los hallazgos preliminares de una intervención realizada para apoyar la implementación del Decreto N°83 en escuelas especiales chilenas. Esta normativa promueve la diversificación de la enseñanza y fija criterios de adecuación curricular para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en la enseñanza parvularia y básica. El propósito de la intervención consistió en proveer un sistema de acompañamiento dirigido a directivos y docentes de 23 escuelas de las regiones Metropolitana y Valparaíso, mediante la incorporación del dispositivo Planificación Interdisciplinaria y Diversificada (PID). La PID es una herramienta para guiar el proceso de planificación pedagógica atendiendo a la diversidad del estudiantado. El estudio utilizó una metodología cualitativa y los datos fueron recolectados a través de 2 grupos focales. Los hallazgos muestran que PID profundizó la comprensión de directivos y docentes de educación especial sobre el significado del Decreto N°83, abriendo oportunidades de aprendizaje para construir y aplicar nuevos conocimientos pedagógicos y curriculares, en el marco de una educación más inclusiva. Este estudio contribuye al debate sobre qué tipo de currículo debe utilizarse en escuelas especiales, el cual aún no genera un consenso entre académicos, profesionales y hacedores de políticas.

Palabras clave: Decreto N°83, planificación interdisciplinaria y diversificada, escuelas especiales, programa de acompañamiento.

INTRODUCCIÓN

La revisión de la literatura reciente relativa al tipo de currículo que debe utilizarse con estudiantes que presentan mayores necesidades de apoyo evidencia una tensión fundamental. Algunos estudios se focalizan en la relevancia del empleo del currículo común para todas y todos, considerando ajustes y adaptaciones cuando se requiere (Yuen et al., 2019; Taub et al., 2020; Olson et al., 2020). Sin embargo, otros cuestionan el enfoque centrado en el acceso al currículo general y otorgan mayor relevancia a una educación individualizada para dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado (Sayeski et al., 2019; Scanlon, et al., 2021). Para estos autores, el centrarse en el currículo general lleva a perder de vista necesidades vitales de estudiantes con discapacidades que implican apoyos intensos.

Ayers et al. (2020) proponen el desarrollo de un currículo que considere tanto el funcionamiento académico como los desafíos más cotidianos del alumnado, asociados a su vida diaria. Para estos autores el currículo destinado a estudiantes con discapacidad debe “reflejar de cerca la ecología de los ambientes individuales en los que estos estudiantes viven y vivirán” (Ayers et al., 2020, p. 17). Lo anterior se puede relacionar con la propuesta de Coll et al. (2000), quienes abogan por una enseñanza que sea capaz de adaptarse “a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado” (p.117), relevando la relación nuclear entre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, como base para retroalimentar el aprendizaje construido por el estudiantado y las decisiones pedagógicas que toman las y los docentes.

En este contexto, en 2015 Chile promulgó el Decreto N°83 sobre diversificación de la enseñanza y adecuaciones curriculares, el cual mandata que: i) todos los establecimientos educacionales del país deben trabajar en base al currículum nacional lo que, en el caso de las escuelas especiales, supone dejar de utilizar planes y programas en función de déficits específicos y que; ii) el trabajo pedagógico se debe desarrollar por medio de la flexibilización y diversificación de la enseñanza, realizando adecuaciones curriculares cuando sea pertinente. Estas indicaciones han supuesto desafíos particulares a las comunidades educativas de escuelas especiales y sus profesionales, por cuanto han implicado la necesidad de una mayor apropiación del currículum nacional, del sentido y formas de implementación de la normativa.

En esta comunicación se presentan resultados parciales de la implementación del Convenio de Colaboración y Aporte de Recursos entre el Ministerio de Educación y la Universidad Diego Portales (en adelante UDP), para el acompañamiento a escuelas especiales en el proceso de cambio del referente curricular en el marco de la implementación del Decreto N°83 de 2015. Esta acción fue coordinada por un equipo profesional de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Desarrollo Cognitivo de la UDP. La contraparte técnica estuvo constituida por profesionales del equipo de la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación. El objetivo del escrito es describir e interpretar la percepción de equipos directivos de las escuelas participantes sobre el aporte del proceso de acompañamiento y del dispositivo utilizado en la apropiación del sentido del Decreto N°83, en el avance en el dominio del currículo nacional y de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral.

Implementación del Proceso de Acompañamiento

El proceso se inició en 2019, con una jornada de trabajo general orientada a realizar un encuadre del proyecto y sus objetivos, en diálogo con los equipos docentes y directivos de las escuelas. Además, se abordaron las temáticas de adecuaciones curriculares, uso de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral y mediación de procesos cognitivos, consideradas relevantes para el acompañamiento.

En marzo de 2020 se esperaba comenzar el acompañamiento presencial en las escuelas. Sin embargo, dada la situación de pandemia, fue necesario reformular su organización y la modalidad de trabajo, lo que derivó en una propuesta de acompañamiento centrada en la construcción de una PID, considerando los planteamientos del Decreto N°83 de 2015, las orientaciones para la implementación del Decreto N°67 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar y las Progresiones de Aprendizaje en Espiral.

El acompañamiento a cada escuela se realizó de forma virtual entre junio y noviembre de 2020, incorporando actividades sincrónicas y asincrónicas centradas en la elaboración colaborativa y gradual de una PID para un curso concreto del establecimiento, el que fue seleccionado por el equipo educativo.

Planificación Interdisciplinaria y Diversificada (PID)

La planificación interdisciplinaria y diversificada constituye un dispositivo para el diseño de unidades didácticas que integran distintas disciplinas del currículo escolar y dan respuestas pedagógicas a la diversidad del estudiantado. Este dispositivo fue elaborado por las dos primeras autoras de este artículo con el fin de ajustar la propuesta de acompañamiento a los desafíos originados por la pandemia. La PID se sustenta en los siguientes principios:

- Utiliza el sistema de planificación inversa: se establecen los objetivos de aprendizaje deseados, para luego proyectar la evidencia evaluativa que demostrará su logro y, a partir de ella, planificar la enseñanza y las experiencias educativas con el fin de promover una comprensión duradera de los aprendizajes (Wiggins y McTighe, 2011).
- Da relevancia a la contextualización del curso: se asume que un conocimiento acabado del grupo curso en diversas dimensiones resulta fundamental a la hora de tomar decisiones pedagógicas pertinentes y relevantes.
- Se orienta a la conciencia de la diversidad e interseccionalidad: se reconoce la necesidad de conocer en forma integral al estudiantado, identificando las identidades presentes en el aula y empleando la interseccionalidad como categoría de análisis que permite reconocer de qué forma la intersección de estructuras como género, sexualidad o discapacidad, entre otras, genera, mantiene y reproduce situaciones de discriminación (La Barbera, 2017). En el caso particular de las escuelas especiales, se espera visibilizar y dar respuesta a la diversidad más allá de la presencia de situaciones de discapacidad.
- Concibe el currículo como una herramienta al servicio del aprendizaje, desarrollo y calidad de vida del estudiantado: los objetivos de aprendizaje puestos en relación en la planificación deben apuntar al logro progresivo de habilidades, conocimientos y actitudes que potencien el desarrollo integral y la participación en la vida en sociedad en base al pleno ejercicio de la ciudadanía (Mineduc-UDP, 2018).

- Asume que todas y todos caben en la experiencia educativa: esta propuesta reconoce la diversificación de las formas de enseñanza y evaluación como condición esencial para lograr experiencias de aprendizaje orientadas al curso entendido como unidad grupal. Así, la enseñanza no se centra en estudiantes en específico, sino que contempla al curso considerando dinámicamente su diversidad e identidad grupal y las particularidades de cada persona para el diseño e implementación de experiencias de aprendizaje (Tomlinson, 2008).

Construcción de una PID

El dispositivo de la PID promueve la colaboración entre docentes, al integrar objetivos de diversas asignaturas que se ponen en relación en una misma propuesta curricular. Si bien se establecen un conjunto de pasos para diseñar la planificación, su aplicación debe ser considerada por los equipos docentes como un esquema de referencia para la toma de decisiones, y no como un procedimiento rígido.

Los pasos sugeridos para la construcción de la PID son: (i) Construcción de la contextualización, entendida como una descripción sintética y situada del curso destinatario de la planificación, que entrega información relevante para la toma de decisiones pedagógicas; (ii) Selección de Objetivos y Proyección de la Unidad Didáctica, que incluye la selección de un Objetivo de Aprendizaje (OA) conductor, que contiene el conocimiento esencial de la unidad, y otros OA complementarios, que contribuyan al desarrollo de las habilidades, actitudes y conocimientos asociados al OA conductor. En este paso también se proyecta la unidad didáctica, señalando cómo se espera que el estudiantado evidencie su aprendizaje al término del proceso, a través de una evaluación sumativa de carácter auténtico; (iii) Formulación de indicadores de evaluación diversificados, en base a criterios sustentados en planteamientos de la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural de Feuerstein (Feuerstein et al., 2006); y (iv) Diseño de metas de clase, cada una de las cuales incluye habilidad, conocimiento y actitud, y de un plan de evaluación que se estructura en base a procesos de evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.

MÉTODO

Enfoque metodológico

Con el fin de describir e interpretar la percepción de equipos directivos de escuelas especiales participantes del proyecto sobre el aporte del proceso de acompañamiento y del dispositivo de la PID se utilizó una metodología cualitativa orientada a la comprensión del contexto de estudio, con el fin de describir e interpretar el fenómeno desde la perspectiva de las y los participantes (Bisquerra, 2019).

Categorías de análisis

La información recogida en el proceso investigativo fue analizada en base a categorías y subcategorías analíticas (ver tabla 1), asociadas a los objetivos específicos del convenio MINEDUC-UDP.

Tabla 1: Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Apropiación del sentido del Decreto N°83 por parte de los equipos de las escuelas	Comprensión del sentido del Decreto N°83
	Diseño de una propuesta pedagógica (PID) pertinente a su realidad
Avance en el dominio de currículo nacional y del instrumento de Progresiones de Aprendizaje en Espiral por parte del equipo de la escuela	Apropiación de las Bases Curriculares de Educación Básica
	Apropiación de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral

Participantes

Se contó con la participación de 15 miembros de equipos directivos de ocho de las 23 escuelas participantes. De los ocho establecimientos, cinco son de dependencia particular subvencionada, dos son municipales y uno es de servicio local. Dos escuelas pertenecen a la Región de Valparaíso y seis de la Región Metropolitana. La caracterización de las escuelas y los cargos de los/as participantes se presentan en la tabla 2.

Tabla 2: Información de participantes en grupos focales

Caso	Dependencia	Región	Participantes
Escuela 1	Servicio Local	Región Metropolitana	Directora Jefa de UTP
Escuela 2	Particular Subvencionada	Región Metropolitana	Directora Coordinadora Académica
Escuela 3	Particular Subvencionada	Región de Valparaíso	Directora Jefa de UTP
Escuela 4	Particular Subvencionada	Región Metropolitana	Directora Jefa de UTP
Escuela 5	Particular Subvencionada	Región Metropolitana	Directora Docente Equipo de Liderazgo
Escuela 6	Municipal	Región de Valparaíso	Director Jefa de UTP
Escuela 7	Municipal	Región Metropolitana	Jefa de UTP Inspectora General
Escuela 8	Particular Subvencionada	Región Metropolitana	Director

Instrumento de recogida de información

La herramienta utilizada para recoger información fue el grupo focal que constituye una técnica de investigación para obtener información de carácter cualitativo “en un contexto de interacción social entre varios entrevistados y el entrevistador” (Benavides-Lara, 2022).

Procedimientos del trabajo de campo

Inicialmente, los equipos directivos de las 23 escuelas participantes del proyecto fueron invitados a participar de los grupos focales, a través de un correo electrónico en el que se propusieron dos fechas de ejecución, para que eligieran la que más les acomodaba. La invitación incluía un consentimiento informado para dar cuenta de la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes. Estos grupos focales se realizaron en forma virtual, a través de la plataforma Zoom, el martes 20 y jueves 22 de abril de 2021.

En el primer grupo focal participaron 10 miembros de equipos pertenecientes a las escuelas 1, 2, 3, 4 y 5. En el segundo grupo participaron 5 miembros de equipos directivos de las escuelas 6, 7 y 8.

Técnica de análisis de datos

Una vez transcritos los grupos focales, se efectuó un análisis de contenido en base a las categorías y subcategorías de análisis presentadas anteriormente. El análisis de contenido se entiende como una técnica cuyo propósito es identificar determinados componentes de un documento escrito y su clasificación en categorías a fin de explicar el fenómeno social que se investiga (Fernández, 2002).

RESULTADOS

1.1. Apropiación del sentido del Decreto N°83 por parte de los equipos de las escuelas

1.1.1. Comprensión del sentido del Decreto N°83

Las y los directivos participantes reconocen el aporte de la asesoría para la apropiación del sentido y procedimientos del Decreto 83, valorando positivamente el desarrollo de un trabajo práctico, lo que se refleja en este planteamiento: “Sirvió mucho para la apropiación de lo que es Decreto 83... porque el trabajo fue práctico” (Jefa Técnica Escuela Especial 6). Ahora bien, desde este trabajo práctico los equipos también identifican la adquisición de herramientas para acercarse a un cambio de paradigma en la Educación Especial, orientado hacia una visión más inclusiva:

Esto [el acompañamiento] terminó de darnos las herramientas que nosotros necesitábamos con todo este cambio de paradigma que ha significado la educación especial y que enfoca a un proceso mucho más inclusivo, y ese es nuestro norte...entonces, nos ha permitido tener más herramientas para abordar este trabajo (Directora Escuela Especial 5)

Si bien, varios participantes coinciden en que antes de la promulgación de este decreto muchas escuelas habían iniciado acciones para implementar las bases curriculares nacionales, reconocen que se daban resistencias en algunos docentes, particularmente respecto del trabajo con estudiantes con discapacidad múltiple:

Se venía haciendo mucho esto de ir un poco intentándolo con el Decreto 83, pero nosotros tenemos también muchos alumnos de muchos cursos de multidiscapacidad, y ahí es donde estaba el desafío (Jefa Técnica, Escuela Especial 1)

En este sentido, se asume el proceso de acompañamiento como un desafío que no fue fácil, pero que posibilitó movilizar creencias docentes sobre la posibilidad de trabajar con

el currículum nacional, más allá del tipo de discapacidad del estudiantado, dejando atrás la idea de que se requiere un currículo especial para determinados/as estudiantes, como plantea esta jefa técnica: “Teníamos que sacarnos esa mirada de tener que tener unas bases especiales para esos niños” (Jefa Técnica, Escuela Especial 1).

De esta forma, se puede establecer que el proceso de acompañamiento sustentado en el dispositivo de la PID permitió avanzar en la construcción de un paradigma más inclusivo en los equipos docentes y directivos de las escuelas, lo que se refleja en una movilización de creencias en torno a las posibilidades de aprendizaje del estudiantado, independientemente de su situación de discapacidad.

Por otra parte, en el discurso de los equipos directivos se reconoce que a partir del proceso de acompañamiento se evidencia un conocimiento pedagógico y curricular más técnico en el equipo docente. Lo anterior supone una ampliación del conocimiento del campo de la educación especial a un tipo de saber que tradicionalmente ha estado en manos de docentes de educación básica:

Tenemos conversaciones, sigo insistiendo, más técnicas, en el sentido que hablamos de estrategias de aprendizaje, de indicadores, que de repente en educación básica eso es más fácil, porque ellos están acostumbrados, sigo insistiendo, nosotros como educación especial estamos enfocados en otras habilidades... pero este es otro lenguaje y hemos podido ver que podemos irnos desarrollando en esta otra parte (Jefa Técnica Escuela Especial 6)

En este marco, se reconoce que tanto en Decreto 83 como el Decreto 67³⁶ han gatillado una apertura de las comunidades educativas, tal como expresa una directora: “Yo creo que el Decreto 67, el 83 nos ha ayudado a abrirnos como comunidad” (Directora Escuela Especial 4). Lo anterior cobra relevancia, ya que el dispositivo de la PID incluye la apropiación de las orientaciones del Decreto 67 de 2018 sobre evaluación, en sintonía con el enfoque de diversificación de la enseñanza del Decreto 83.

De esta forma, se aprecia que los equipos directivos, a partir del acompañamiento, avanzaron en su conocimiento respecto de aspectos pedagógicos que integran en forma dinámica los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

1.1.2. Diseño de una propuesta pedagógica pertinente a su realidad

Los equipos directivos plantean que el acompañamiento les permitió orientar su trabajo al desarrollo de prácticas centradas en las y los estudiantes, desde una perspectiva integral, lo que se manifiesta en lo expresado por una directora:

El acompañamiento que nos brindaron el año pasado nos permitió mirar e incentivar y concientizar acerca de la importancia de generar prácticas educativas que sean integrales y que efectivamente tomen al centro al estudiante (Directora Escuela Especial 2)

En este sentido, se valora la primera tarea de la planificación interdisciplinaria, que corresponde a la contextualización del curso, más allá de los diagnósticos clínicos:

³⁶ El Decreto N°67 de 2018 comenzó a implementarse en 2020 en educación básica y media. Su foco es la evaluación, calificación y promoción escolar y sus orientaciones son coherentes con las perspectivas de diversificación curricular del Decreto N°83.

Es una súper buena estrategia el hecho que se nos haya enseñado...el tema de contar cómo era el curso, esta estructura del curso...uno tenía una perspectiva del formato que hacía en su escuela, de decir, tengo tantos niños, tantos son TEA, tantos son DIL, etcétera, pero siempre te basabas mucho, en el fondo, en el tema del diagnóstico (Directora Escuela Especial 4)

De igual forma, se reconoce la importancia de considerar efectivamente los intereses del estudiantado y los niveles de autonomía que efectivamente despliegan en sus contextos hogareños, cuestión que también se considera como parte de la contextualización del curso:

Por ejemplo, quisiéramos hacer una planificación integrada de una receta, por decir algo bien funcional, entonces la docente va con toda su preparación de una malteada o un jugo, pero no le preguntamos nunca al estudiante qué es lo que efectivamente quiere cocinar, o qué es lo que quiere preparar, o tampoco preguntamos a la familia de cuál es el acompañamiento que ustedes realizan para que ellos sean suficientemente autónomos en la preparación de sus alimentos (Directora Escuela Especial 2)

En síntesis, los equipos valoran el acompañamiento y el dispositivo de la PID, ya pudieron tomar decisiones pedagógicas a partir de una visión más completa del estudiantado, que integra sus intereses, niveles de autonomía y formas de funcionamiento, poniendo en cuestión el enfoque tradicional que describe a las y los alumnos en términos de sus diagnósticos clínicos.

1.2. Avance en el dominio de currículo nacional y del instrumento de Progresiones de Aprendizaje en Espiral por parte del equipo de la escuela

1.2.1. Apropriación de las Bases Curriculares de Educación Básica

Los equipos directivos plantean que cuando comenzó la implementación del Decreto 83 se sentían en desventaja, ya que el foco de la educación especial, hasta ese momento, se había orientado más desde un modelo de rehabilitación que de aprendizaje curricular:

Cuando empezó el Decreto 83 con todos los planes y programas de educación básica, nos vimos un poco, tanto las profesoras como todos los demás, pensando en desventaja, porque las profesoras diferenciales trabajamos por años en habilitar y rehabilitar y no tanto trabajar con los planes de estudio (Jefe UTP Escuela Especial 6)

Desde esa perspectiva, se valora el proceso de acompañamiento en la orientación respecto de los objetivos de aprendizaje y su abordaje en los cursos, aunque se manifiesta que algunos de estos objetivos requieren adecuaciones para ser trabajados con estudiantes de las escuelas.:

La parte favorable fue que nos ayudó a orientarnos un poco con los objetivos de aprendizaje, que es un aporte bastante bueno; nos ayudó a tener un orden, para ver para dónde vamos con los diferentes cursos. Pero trabajarlos, yo creo que aun...nos quedan algunos grandes y hay que seguir trabajando con las adecuaciones (Jefa Técnica-b Escuela Especial 7)

Asimismo, se reconoce el aporte de la asesoría con relación a la apropiación de los planes y programas, tal como lo expresa una de las jefas técnicas: “Fue un trabajo que

obviamente nos sirvió mucho, la parte técnica para la apropiación de los planes, programas y progresiones, por lo menos en la escuela, nos sirvió mucho” (Jefa Técnica Escuela Especial 6).

1.2.2. Apropiación de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral

De acuerdo con los planteamientos de los equipos directivos, el proceso de acompañamiento permitió una apropiación significativa de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral por parte de las y los docentes, quienes las aplican en el trabajo con sus estudiantes con una clara intencionalidad de promover aprendizajes efectivos y que progresen en el tiempo, como indica una de las jefas técnicas:

Yo creo que ahora las profes, sobre todo con las progresiones de aprendizaje, se sienten sumamente empoderadas de cómo aplicarlas, de cómo llevarlas, cómo hacer un plan de trabajo para los chiquillos que efectivamente los impacte y que tenga una progresión en el tiempo (Jefa Técnica-a Escuela Especial 7)

En sintonía con lo anterior, en el discurso de los directivos/as es posible evidenciar un manejo profundo de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral, logrando referirse a componentes esenciales, como los propósitos norte de las asignaturas, aspectos relevantes de los enfoques que las sustentan, especialmente el enfoque ecológico y funcional, y su directa relación con el sentido de incorporar el Decreto 83 en las prácticas educativas:

El otro día me hizo mucho sentido...leyendo las Progresiones, cuando ponen el Propósito Norte y se hace la bajada desde el enfoque Ecológico contextual; y creo que si todos pudiésemos manejar esa información tendríamos los argumentos del por qué es importante la incorporación del 83 a nuestras prácticas educativas (Coordinadora Académica Escuela Especial 2)

Como se puede observar, a partir del acompañamiento, los equipos de las escuelas profundizaron su conocimiento específico y el uso de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral, valorándolas como un recurso efectivo para apoyar la implementación del currículo nacional y que permite, a partir de sus fundamentos, argumentar sobre la relevancia del Decreto N°83 en las prácticas de la escuela especial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proceso de acompañamiento sustentado en el dispositivo de la PID posibilitó el avance de los equipos educativos hacia la construcción de un paradigma más inclusivo, lo que se refleja en una movilización de creencias en torno a las posibilidades de aprendizaje del estudiantado, independientemente de su situación de discapacidad. Lo anterior es fundamental a la hora de potenciar decisiones docentes que apunten al desarrollo de una pedagogía inclusiva, que “alienta una visión abierta del potencial de aprendizaje de todos los niños” (Pantić et al.,2021, p.148).

Por otra parte, se evidencia un avance a nivel de conocimiento pedagógico y curricular, lo que se percibía como un tipo de conocimiento más cercano a docentes de educación básica que diferenciales, especialmente en el manejo de planes de estudio, objetivos y estrategias de aprendizaje e indicadores de evaluación. Como se planteó en la introducción, la comprensión integrada del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación es relevante para brindar respuestas educativas a la diversidad (Coll et al., 2000).

Asimismo, se reconoce una valoración por las Progresiones de Aprendizaje en Espiral, como un instrumento que ha apoyado la implementación del currículo a partir de una comprensión que recoge el enfoque ecológico y funcional. De esta forma, se da respuesta a la tensión presentada al inicio del artículo, entre quienes apoyan la enseñanza del currículo general y quienes la cuestionan por no dar respuesta a las necesidades vitales del estudiantado. En este sentido, a juicio de las autoras, el uso de las Progresiones permite combinar estas dos perspectivas en la línea de las recomendaciones de Ayers et al. (2021), que integran una orientación al funcionamiento académico con el desarrollo de habilidades cotidianas.

REFERENCIAS

- Ayers, K.M., Douglas, K.H., Lowery, K.A., & Sievers, C. (2011). 'I can identify Saturn but I can't brush my teeth': What happens when the curriculum focus for students with severe disabilities shifts. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(1), 11-21.
- Benavides-Lara, M. A., Mansilla, M. P., Servín, M. d. A., Sánchez-Mendiola, M., & Cazales, V. J. R. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: Algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 34. DOI: 10.25009/cpue.v0i34.2793
- Bisquerra, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Coll C., Barberá E. y Onrubia J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Decreto 67 de 2018 [Ministerio de Educación de Chile]. Por medio del cual *se aprueban 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 2001 del Ministerio de Educación*. 20 de febrero de 2018. <http://bcn.cl/2f7jk>
- Decreto 83 de 2015 [Ministerio de Educación de Chile]. Por medio del cual *se aprueban criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. 30 de enero de 2015.
- Fernández F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II (96).
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., Falik, L., & Rand, Y. (2006). *Creating and Enhancing Cognitive Modifiability: The Feuerstein Instrumental Enrichment Program. Part I: Theoretical and Conceptual Foundations*. ICELP Publications.
- La Barbera, M. (2017). Interseccionalidad = Intersectionality. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 12, 191-198. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2017.3651>
- Ministerio de Educación, Universidad Diego Portales. (2018). *Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación*. División de Educación General. Unidad de Educación Especial. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4444>

- Olson, Amy J., Roberts, Carly A. (2020). Navigating Barriers as Special Education Teacher Educators, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(3), 161-177. DOI: 10.1177/1540796920914969
- Pantić, N., Galey, S., Florian, L., Joksimović, S., Viry, G., Gašević, D., Knutes Nyqvist, H. y Kyritsi, K. (2022). Dar sentido a la agencia docente para el cambio con análisis de redes sociales y epistémicas. *Revista de cambio educativo*, 23, 145-177. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Sayeski, K., Bateman, D. & Yell, M. (2019). Re-envisioning Teacher Preparation in an Era of Endrew F.: Instruction Over Access, *Intervention in School and Clinic*, 54(5), 264-271. DOI: 10.1177/1053451218819157
- Scanlon, D., Calhoon, MB. & Berkeley, S. (2021). Making FAPE Appropriate Now for Students with Learning Disabilities, *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 287-294. DOI: 10.1111/ldrp.12262
- Taub, D., Apgar, J., Foster, M., Ryndak, DL., Burdge, MD. & Letson, S. (2020). Investigating the alignment between english language arts curricula developed for students with significant intellectual disability and the CCSS, *Remedial and Special Education*, 41(5), 284-295. DOI: 10.1177/0741932519843184
- Tomlinson C.A. (2008). *El aula diversificada, dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Octaedro.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Wiggins G. & McTighe J. (2011). *The Understanding by Design guide to creating high-quality units*. ASCD.
- Yuen, M.; Lee, CH.; Tse, ACY., Liu, J., Wong, MYP., Ho, AHS. (2019). New Initiative in Special Education in Macao: A Curriculum Reform Project. *International Journal of Special Education*, 34(1), 40-50.

EXPERIENCIA DEL PROCESO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES CON SORDERA Y SUS FAMILIAS EN ESCUELAS QUE IMPLEMENTAN PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR – PIE

Taise Dall’Asen

Programa de doctorado en Educación

Universidad Diego Portales (UDP) y Universidad Alberto Hurtado (UAH)

ORCID: 0000-0002-0716-7909

Constanza San Martín Ulloa

Universidad Diego Portales (UDP)

ORCID: 0000-0001-5948-1329.

RESUMEN

La presente propuesta de investigación se desarrolla por medio de los fundamentos teóricos-conceptuales para analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan PIE. Para esto, se enmarca un camino epistemológico que nos acerca a la comprensión de la experiencia del proceso de inclusión educativa en el marco PIE de los estudiantes con sordera y sus familias, a partir del enfoque biográfico, con una estrategia de análisis interpretativa. El diseño propone la construcción de historias de vida de los estudiantes con sordera contemplados en esta investigación. Desde esa lógica, considerar la experiencia de los estudiantes con sordera y de sus familias desde las narrativas es relevante para conocer las condiciones de inclusión y necesidades de estos sujetos. Además, al considerar la experiencia de los protagonistas será posible identificar significados para la mejora de las políticas públicas chilenas y escolares de inclusión, especialmente, focalizando en las estrategias de inclusión escolar en el marco del PIE. Finalmente, hay que enfatizar que, las singularidades del estudiante con sordera serán contemplada durante su participación en esta investigación, así el diseño metodológico y los documentos éticos aseguran las condiciones a través de técnicas y procedimientos adaptados a las posibilidades de comunicación e interacción social de los estudiantes con sordera y sus familias.

Palabras clave: Experiencia. Proceso de educación educativa. Estudiantes con sordera. Familias. PIE.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centra en el proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera en escuelas con Programa de Integración Escolar (PIE), considerando sus experiencias, la de sus familias, y la influencia de las acciones escolares en el marco de este Programa. El foco de este trabajo es considerar la narrativa y la experiencia de los protagonistas para acceder a los significados de lo vivido (Ricoeur, 1999), conocer las condiciones de los procesos de inclusión/exclusión, y las necesidades de estos estudiantes y sus familias en el ámbito educativo. Nos referimos a la idea de inclusión/exclusión, puesto que este no es un proceso lineal, presenta tensiones y si bien queremos analizar los procesos de inclusión somos conscientes de que ese proceso que busca ser inclusivo también tiene obstaculizadores que generan la exclusión.

En las últimas décadas, distintos acuerdos han ido aportando al desarrollo de una educación inclusiva (ONU, 2006; Unesco, 1994) y han revelado, desde las políticas, el derecho a una educación de calidad que valore y respete la diversidad de todo el alumnado, el que debe ser reconocido con igualdad desde una perspectiva de derecho independiente de sus condiciones personales (Echeita, 2022). Desde esta perspectiva, la inclusión es un proceso que valoriza las diferencias de todos los estudiantes, apoya en la mejora escolar y fomenta las relaciones entre las escuelas y la comunidad del entorno para “reconocer que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad” (Booth y Ainscow, 2015, p. 15). Así, para que la educación inclusiva ocurra es necesario desarrollar un “proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Echeita, 2012, p. 4).

Por otra parte, en el ámbito nacional, Chile también ha realizado esfuerzos para avanzar hacia la inclusión a través de la implementación de políticas y leyes (Ley n° 20.422; Ley n° 20.845; Decreto n°83; Decreto n°67). De este modo, se ha asumido el deber del Estado para asegurar a todo el alumnado una educación inclusiva en los establecimientos educacionales y generar condiciones necesarias para el acceso, permanencia y aprendizaje de los estudiantes en el espacio escolar (Ley n° 20.845). En este escenario, de manera particular, se ha desarrollado el Programa de Integración Escolar (PIE) como una estrategia de inclusión/integración educativa por medio de la cual se ha buscado transitar hacia una educación inclusiva en escuelas regulares. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, se cuenta con evidencia que el PIE no asegura condiciones de inclusión, así como tampoco representa un modelo totalmente inclusivo, puesto que el PIE implica prácticas integracionistas bajo una perspectiva de normalización del alumnado, en el caso particular de estudiantes con sordera los objetivos no se implementan de manera efectiva (Flores, 2015; Palacios et al., 2021; MINEDUC, 2015).

En relación a lo mencionado en el apartado anterior, específicamente en lo referido a los procesos de inclusión de personas con sordera, es importante señalar que la sordera se ha estudiado a partir de dos perspectivas distintas, las cuales influyen en las políticas públicas en el marco del PIE. Así, por una parte, la sordera se ha comprendido como una patología conforme define el modelo clínico-terapéutico desde donde se pretende rehabilitar y normalizar a las personas con sordera con el objetivo de tornarlas hablantes (Skliar, 1998). Por otra parte, el modelo socio-antropológico y culturalista pone énfasis en los aspectos de la diferencia cultural. Este modelo posee como objetivo desmitificar aspectos relacionados a la cultura, identidad y a la lengua de la comunidad sorda (Bisol y Sperb, 2010). Dicho esto, el presente estudio se enmarca en comprender a la persona con sordera no como un sujeto portador de una patología, sino como un miembro de una cultura distinta, con su propia lengua: la lengua de señas. En función de estas concepciones de comprender a la persona sorda, se identifica una contradicción paradigmática en la política de inclusión chilena (Decreto n° 170), por una parte, define la sordera desde una perspectiva de discapacidad auditiva, en cuanto, por otra parte, define por una perspectiva socioantropológica, es decir, reconociendo desde la diferencia. Diferentes definiciones que se trasladan a las prácticas y acciones en las escuelas generando la exclusión de los estudiantes con sordera.

Además de lo señalado con respecto a los avances de la inclusión a nivel internacional, los establecimientos educacionales y las políticas han puesto énfasis en diferentes métodos inclusivos para estudiantes con sordera (ONU, 2006, CDPcD; Salamanca, 1994; Unesco, 1994). La propuesta más común implementada por los establecimientos ha sido contar con intérpretes de lengua de señas, además de otros apoyos especializados tales

como la implementación de recursos visuales y adaptación de las actividades (Larrazabal, et al., 2021). Estas estrategias han demostrado no ser suficientes para que el proceso de inclusión ocurra de manera efectiva (Kelly, et al., 2019; Olsson, et al., 2018), puesto que la ausencia de red de apoyo, en especial de la escuela, además de la falta de comprensión y prejuicios por parte de los profesores, resultan ser una barrera para la inclusión, por cuanto se desvalorizan las diferencias (Edmondson y Howe, 2019), aspectos que influyen de manera importante en la identidad sorda y aceptación del ser sordo (McLlroy y Storbeck, 2011; Slobodzian, 2011). A lo anteriormente señalado, se suma la falta de conocimiento de la lengua de señas que se torna un imperativo para la comunicación en el aula y en otros espacios de los establecimientos educacionales (Franco, 2016; McGuire, 2020), y la ausencia de pares sordos, sujetos que actúan como modelo lingüístico, cultural y de identidad sorda (Ramos y Lacerda, 2016). Lo anterior se traduce en prácticas de exclusión y baja permanencia de los estudiantes con sordera en el sistema regular de enseñanza (Olsson, et al., 2018; Kelly, et al., 2019).

Desde las últimas décadas, la inclusión de estudiantes con sordera se ha estudiado desde diferentes perspectivas, considerando el análisis de las relaciones sociales (Wolters et al., 2014) socioemocionales (Eriks, et al., 2012) y comportamentales de los estudiantes sordos y oyentes, con foco en las interacciones que se dan en las escuelas regulares (Adibsereshki y Salehpour, 2014; Mijatović y Radovanović, 2020; Vermeulen, et al., 2013). Además, por medio de estos estudios, se ha reconocido que el rol del profesorado actuante en la educación de estudiantes con sordera no centra solo en la enseñanza de contenidos de aprendizaje (Mohamed, 2018), sino que desarrollan funciones sociales, emocionales y son responsables por las prácticas pedagógicas (Furness, et al., 2019). Sin embargo, aún son escasos los estudios que abordan el proceso de inclusión desde las narrativas de los estudiantes con sordera y de sus familias, puesto que los intereses de la mayoría de las investigaciones se estructuran en avanzar hacia la inclusión a partir de las discusiones establecidas entre las políticas inclusivas y realizadas a partir de las perspectivas docentes (Alasim y Paul, 2017; Kemp, et al., 2012; Kelly, et al., 2019; Mohamed, 2018). En este escenario, analizar los procesos de inclusión de estudiantes sordos, a partir de sus propias experiencias y de sus familias, surge como una oportunidad y necesidad para conocer las demandas actuales y plantear políticas inclusivas más eficaces y pertinentes a la realidad cotidiana de estos estudiantes. Tal como se señaló previamente, en Chile se ha intentado transitar hacia una educación inclusiva en escuelas regulares por medio del PIE. Este programa dispone de recursos para apoyar las trayectorias educativas de estudiantes identificados con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E), promoviendo su inclusión. De esta forma, el PIE para estudiantes con sordera incorpora profesionales especializados para apoyar en el proceso de participación y progreso en el aprendizaje de estos estudiantes (MINEDUC, 2022). Además de la posibilidad de las escuelas con PIE, existe actualmente en el sistema educativo chileno la opción de las escuelas especiales que buscan, también, asegurar el derecho a la educación. Según datos reportados por la Unidad de Educación Especial del Mineduc al año 2019, 385 estudiantes con sordera estaban matriculados en escuelas especiales, mientras que 1.842 estudiantes con sordera fueron integrados en escuelas con PIE (MINEDUC, 2021).

En Chile, más del 90% de los estudiantes con sordera son parte de un grupo familiar oyente (MINEDUC, 2022). Las familias representan una variable determinante que puede actuar como una barrera o un facilitador para la inclusión escolar (Ainscow et al., 2001) y para el aprendizaje de la lengua de señas chilena (LSch), además de la cultura sorda y la construcción de la identidad sorda (Strobel, 2018). Por lo tanto, este estudio está centrado en la narrativa de los estudiantes con sordera y de las familias desde sus

experiencias en el proceso de inclusión escolar en el marco del PIE, y las condiciones de inclusión y necesidades de este alumnado.

En relación a los procesos educativos de estudiantes con sordera, las investigaciones en Chile se han centrado principalmente en la superación de barreras y la valorización de las singularidades de los estudiantes con sordera a través del acceso y derecho a la igualdad de oportunidades (Larrazabal et al., 2021), y la justicia social (Rubilar et al., 2021); en cuanto otros estudios estuvieron centrados en temáticas del coeducador sordo (Vilugrón et al., 2020), la escritura de estudiantes con sordera bilingües y el enfoque bilingüe en la educación de sordos (Herrera et al., 2016, Lissi et al., 2012). No obstante, si bien se cuenta con estudios que han focalizado su interés en la experiencia sobre la inclusión de personas con sordera y la percepción respecto a la lengua de señas chilenas desde las narrativas docentes y co-docentes (Acosta, 2019), se carece de estudios desarrollados desde la mirada, narrativa y experiencia de los propios estudiantes y sus familias. Considerar la narrativa de los protagonistas abre la posibilidad para dar cuenta de una reconstrucción de la experiencia y contribuye a acceder a los significados de lo vivido, proceso que sustenta una base temporal de la propia experiencia humana (Ricoeur, 1999). Ir y escuchar las voces donde ya están los estudiantes con sordera y sus familias es fundamental para conocer las condiciones de inclusión y necesidades de estos sujetos. Además, entrega un significado para la mejora de las políticas públicas en Chile y las políticas escolares de inclusión, en especial, las estrategias de inclusión implementadas en el marco del PIE.

Considerar la experiencia y la narrativa de los estudiantes con sordera y de sus familias es necesario y relevante para potenciar el sistema de acciones ofertado por el PIE, puesto que las orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes con sordera (MINEDUC, 2022), si bien han sido elaboradas por personas con sordera vinculadas al ámbito de la educación, docentes y directores de las escuelas, en estos procesos no han participado de modo activo los estudiantes con sordera y sus familias. Por lo tanto, este proyecto busca avanzar en la mejora de la inclusión escolar, incluyendo la narrativa de los protagonistas que hacen uso de los apoyos y acciones escolares en el marco del PIE. Por otro lado, es relevante considerar que para el desarrollo de una educación inclusiva es fundamental que se generen apoyos pertinentes a las necesidades particulares de las personas y sus contextos. En este sentido, en la literatura se describen apoyos que pueden contribuir a la inclusión de estudiantes con sordera, por ejemplo, tener intérpretes de Lengua de Señas Chilenas (LSch) o coeducadores sordos, profesores y estudiantes con sordera, metodologías visuales y currículos escolares adaptados para estos estudiantes (Giordani, 2005; Skliar, 1998). Frente a lo mencionado, es relevante analizar, desde las experiencias de los estudiantes con sordera y de sus familias, la influencia y el valor que ellos otorgan a los distintos apoyos y acciones generados por las escuelas en el marco del PIE para su proceso inclusivo.

Se espera que al analizar el proceso de inclusión desde la experiencia y la narrativa de los principales protagonistas a quienes está dirigida la política educativa por medio del PIE, permita contar con evidencia que favorezca el desarrollo de una educación inclusiva que responda a las necesidades y particularidades de la población sorda y de las familias de estos sujetos. De este modo, la generación de este conocimiento permitirá reducir las barreras para el aprendizaje y la participación efectiva de los estudiantes con sordera y sus familias, además de incidir en la política educativa, particularmente, en lo referido a los PIE destinados a estudiantes con sordera. Tan solo así será posible alinear estos programas con los principios de una educación inclusiva que promueve la equidad y la justicia educativa-social, por medio de la promoción de la participación y aprendizaje de

todo el alumnado sin excepción y se caminará rumbo a la valorización real de la diversidad.

Fundamentos teóricos-conceptuales

Experiencia y narrativas de los estudiantes con sordera y sus familias

Las reflexiones acerca de las experiencias y narrativas posibilitan establecer una conexión entre el relato y la vida a través de la hermenéutica de Ricoeur (1981). Desde esta perspectiva, es posible interpretar las experiencias que fueron narradas, dar sentido y comprender por qué las cosas ocurren de determinada manera (Blanco y Cubero, 2011), además de permitir comprender con más profundidad las vivencias de las personas (Rorty, 1979; Gadamer, 1990). En síntesis, entre lo vivido y las narrativas se abre un espacio, que por más tenue que sea, permite el descubrimiento de la experiencia vivida mediante el lenguaje (Ricoeur, 2001).

En sintonía con lo dicho, Ricoeur (1999), señala que la función del lenguaje narrativo no solo está presente entre las relaciones entre el hombre y el mundo, sino que se reverbera desde el hombre consigo mismo y del hombre con sus congéneres. Mediaciones del lenguaje que pueden ser utilizados en dos sentidos: i) para representar la vida del propio sujeto y la vida de los demás, y, ii) una forma textual, es decir, los sujetos construyen sus propias historias y sus autobiografías informales, donde son los protagonistas (Ricoeur, 1999).

Así, lo que se narra dice acerca del “quién” realizó las acciones y eso posibilita conocer las experiencias que se encuentran a lo largo de vida (Ricoeur, 1999). Las narraciones son construcciones de significados y de sentidos, puesto que la reflexión que acompaña la narración da cuenta de una reconstrucción de la experiencia y contribuye a acceder a los significados de lo vivido, proceso que sustenta una base temporal, marcando, articulando y clarificando la propia experiencia humana (Ricoeur, 1999). De esta manera, cuando el sujeto narra está estableciendo una articulación con su experiencia personal en el tiempo, con lo cual, al narrar se estructura un relato de vida ocurrido en un tiempo determinado, además se establece una conexión entre el pasado y el presente el cual se la narra (Ricoeur, 1999). Eso significa que la narración de los estudiantes con sordera y sus familias, expresará hechos que ocurrieron en un espacio y un tiempo específico sobre el proceso de inclusión escolar en el marco del PIE. En síntesis, las narrativas constituyen un importante enfoque para que los sujetos verbalicen sus experiencias vividas. Relatos que al mismo tiempo corresponden a la interpretación que ellos mismos hicieron de su vida (Ricoeur, 1981).

Educación inclusiva y estudiantes con sordera

La inclusión en el campo de la educación es compleja y puede tener diversos significados en distintos contextos. En consecuencia, sería posible señalar que el sentido de educación inclusiva tiene límites poco precisos, porque el concepto se instala desde un sentido ambiguo, controversial y dilemático (Duk y Murillo, 2016), además de representar una lucha continua para asegurar el acceso a una educación significativa y equitativa (Arnaiz, 2019). Aun, mismo con delimitaciones tan tenues, la educación inclusiva da cuenta de un “proceso de innovación y mejora constante, encaminado a tratar de identificar las barreras

de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Echeita, 2012, p. 4).

En esta investigación, la educación inclusiva se entiende como un proceso sustentado en los derechos humanos que busca promover la equidad y justicia educativa-social (Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Ainscow, 2011). De este modo, se constituye en un paradigma y un principio que guía las políticas y prácticas educativas, teniendo como eje central el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana (Arnaiz, 2019; Duk y Murillo, 2016). La educación inclusiva busca superar la exclusión de los estudiantes de las comunidades y culturas ‘normales’ para promover la participación y el aprendizaje, con el objetivo de ampliar la inclusión de los estudiantes en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias (Booth y Ainscow, 2015; Latas, 2002). Esto significa que se trabaja para todos los estudiantes, además de implementar apoyos adicionales o diferentes para quienes lo requieran en algún momento. Por lo tanto, la inclusión emerge desde una perspectiva que proporciona oportunidades de aprendizaje y que deben ser accesibles para todos, con la finalidad de que los estudiantes sean capaces de participar e interactuar en el aula (Florian, 2013).

Así, la noción de inclusión no se limita a los estudiantes tradicionalmente considerados diferentes, especiales o vulnerables, sino que busca maximizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes por medio de la eliminación de las barreras que inhiben este proceso. Por lo tanto, incluir es poder garantizar, respetar y valorizar el derecho y las diferencias de los estudiantes, no solo de participar en la comunidad escolar, sino de pertenecer, de forma activa, en la política y civilmente en la sociedad (Booth y Ainscow, 2015; Latas, 2002), desde el “reconocimiento y valoración de las distintas culturas, identidades, características y capacidades de todos los estudiantes” (Duk y Murillo, 2016, p. 12).

Frente a lo mencionado sobre cómo se entiende la educación inclusiva, Booth y Ainscow (2015), concibe la educación inclusiva a partir de un marco conceptual y analítico por medio de tres dimensiones que se interrelacionan: Las políticas inclusivas - promueven que la inclusión sea el elemento central del proceso de mejora e innovación de la escuela. Esta dimensión hace referencia a los elementos de gestión del centro, en específico, cómo se gestiona el ambiente escolar para planificar e implementar cambios en la escuela (Booth y Ainscow, 2015); Las culturas inclusivas – se enmarca las relaciones escolares, los valores y creencias que están arraigadas en el espacio educativo e influyen en los procesos de inclusión o exclusión (Booth y Ainscow, 2015); y las prácticas educativas inclusivas - hace referencia al modo en que se aborda la enseñanza con foco en el cómo mejorar, el qué se enseña y qué se aprende en la escuela, además del cómo se enseña y aprende en la escuela. Estos factores se ven reflejados en las culturas y las políticas inclusivas de las escuelas (Booth y Ainscow, 2015). Además, en ese marco está plasmado y recogido en la Guía para la Educación Inclusiva, que contiene una estructura ramificada que permite de manera progresiva analizar de forma detallada todos los aspectos de la escuela, además de presentar un conjunto de materiales de apoyo para identificar las posibles acciones que la escuela puede implementar para transitar hacia lo inclusivo. Por lo tanto, como una herramienta concreta, por medio de la reflexión y análisis en torno a cuestiones referidas a las tres dimensiones se buscan apoyar procesos de cambios y mejoras más inclusivas.

Barreras y facilitadores para una Educación Inclusiva

El desarrollo de una educación inclusiva está influido por variables que, por una parte, inciden como barreras, y, por otra, operan como facilitadores para el proceso de inclusión (Muccio, 2012; Victoriano, 2017; Villalobos et al., 2015). Es decir, desde una mirada contextual del proceso educativo inclusivo, se aleja de la mirada de *problema o déficit* de personas en particular, para trasladar el foco en aquellos factores que están presentes o ausentes y pueden limitar el funcionamiento de las personas y generar dificultades para progresar y lograr los objetivos de aprendizaje (Mella et al., 2016). Así, las acciones que dificultan la participación de los estudiantes configuran en barreras, ya que aquellas que favorecen la inclusión se traducen en facilitadores (Muccio, 2012). Sin embargo, resulta relevante señalar que, las referencias teóricas acerca de barreras y facilitadores no se centran en una mirada de la discapacidad de los estudiantes; en el caso concreto de los estudiantes con sordera esta investigación se enmarca desde una perspectiva socioantropológica.

Los retos derivados de las barreras y facilitadores se traducen en acciones que pueden interferir en la participación escolar y social (Hyde et al., 2016). Al respecto, se reconoce la importancia de la participación articulada con la comunidad educativa que opera en la realidad social de los estudiantes con sordera, desde los docentes y administrativo hasta sus pares oyentes (Zárate et al., 2017). En ese sentido, para que las acciones sean inclusivas, deben estar fundamentadas en la igualdad en educación y en el acceso a la equidad, con la finalidad de crear condiciones que contribuyan en la educación de sordos y sus derechos a la educación.

Programa de Integración Escolar (PIE) para estudiantes con sordera

Con el propósito de avanzar en los procesos educativos de la diversidad de estudiantes presente en Chile, en el año 1998, se promulgan los Decretos Supremos n°01/1998 y 374/99, con lo cual se instala el Programa de Integración Escolar (PIE). El funcionamiento de este Programa se ha ido modificando en la medida que han surgido distintas normativas.

En 2009, se promulga el Decreto 170, que establece los criterios para los procesos de evaluación/diagnóstico y requerimiento para tener acceso a los recursos. El PIE tiene el objetivo de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación impartida en el establecimiento educacional para favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje del alumnado, a través de la implementación de recursos y equiparación de las oportunidades educativas de los estudiantes, especialmente para aquellos que necesitan mayores apoyos para progresar en sus aprendizajes (MINEDUC, 2021).

Además de lo señalado anteriormente, el PIE surge, al menos en lo declarado, como una herramienta de carácter inclusivo que implica los ámbitos de la cultura, la política y las prácticas de la comunidad escolar con el fin de favorecer la instalación de procesos de cooperación para la eliminación de barreras en el contexto escolar y curricular (Ley n° 20.201/2007 que modifica el DFL, n° 2, de 1998).

En lo que se refiere al PIE para estudiantes con sordera, las recientes orientaciones técnicas indican que el propósito es incluir directrices conceptuales y pedagógicas que apoyen a estos estudiantes en una trayectoria educativa de calidad, pertinente y relevante, considerando sus características y necesidades para que así “y que culmine con una

trayectoria educativa que haga posible tanto el aprendizaje y acceso curricular como el desarrollo lingüístico y cultural propio de esta población escolar” (MINEDUC, 2022, p. 2). De este modo, para generar la inclusión escolar de estudiantes con sordera en contextos educativos de educación regular, los programas han incorporado profesionales especializados - co-educadores sordos, intérpretes de lengua de señas -, para que los estudiantes participen y progresen en el aprendizaje. Además, de contemplar las expectativas de las familias de que sus hijas o hijos asistieran a un establecimiento regular.

Actualmente, en el año 2019 se han identificado 1.842 estudiantes con sordera que asisten a un sistema educativo regular con PIE. Cabe destacar que, es desconocido el número exacto de estudiantes con sordera dentro del sistema educativo chileno, puesto que el Ministerio de Educación no tiene registro de todos los alumnos, dado que no han sido declarados por las escuelas que reciben subvención del Estado, también poco fueron contabilizados aquellos estudiantes que no forman parte de un PIE y los que asisten a escuelas particulares pagadas (MINEDUC, 2022). Frente a lo mencionado, con respecto a la gran cantidad de estudiantes con sordera que frecuentan establecimientos con PIE, cabe señalar que en las Orientaciones Técnicas para Establecimientos Educativos con Estudiantes Sordos se alude a la falta de condiciones que la mayoría de los programas posee para contribuir con el desarrollo integral “como personas sordas con dominio tanto de la Lengua de Señas Chilena (LSch) como del español” (MINEDUC, 2022, p. 13). Es decir, los resultados de los Informes Técnicos del PIE revelan que hay un alto porcentaje de establecimientos que no cuentan con profesionales que permitan garantizar el acceso de estudiantes con sordera a la LSch. Al respecto, solo un 20% de los establecimientos con PIE cuentan con educadores sordos (técnicos o co-educadores sordos) o intérprete de LSch, o educador sordo. Por otra parte, se ha identificado que 70% de los establecimientos con el programa tienen solo un estudiante con sordera (MINEDUC, 2022).

Pregunta de investigación y objetivos de investigación

En relación a los antecedentes planteados a lo largo de la revisión teórica y discusión bibliográfica, surge la pregunta que guiará la investigación: ¿Cómo ha sido la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan PIE?

Objetivo general

- Analizar la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera y sus familias en escuelas que implementan PIE.

Objetivos Específicos

- Caracterizar las acciones que los PIEs realizan con estudiantes con sordera en lo referido a las culturas, políticas y prácticas educativas.
- Describir la experiencia del proceso de inclusión educativa de estudiantes con sordera en lo referido a las culturas, políticas y prácticas educativas.
- Describir la experiencia de las familias de estudiantes con sordera durante el proceso de inclusión educativa en relación con las acciones generadas en el marco del PIE.

- Identificar las barreras y facilitadores para el proceso de inclusión educativa en escuelas que implementan PIE en las dimensiones de políticas, culturas y prácticas.

Para llevar a cabo la investigación, se expone el diseño metodológico para generar las materialidades empíricas que serán recolectadas a lo largo del período de 2022-2024.

METODOLOGÍA

Para abordar los objetivos propuestos, se ha definido el uso de una estrategia metodológica cualitativa enmarcada en un enfoque biográfico (Correa, 1999) con una estrategia de análisis interpretativa (Moriña, 2017; Riessman, 2008). El enfoque biográfico intersecta la profundidad en las interacciones establecidas entre el investigador y sus informantes, además de favorecer una mayor profundidad en el análisis de los datos.

Técnicas de recolección de datos con los estudiantes con sordera

Entrevista biográfica

Uno de los instrumentos que serán utilizados para construir el relato de vida es la entrevista biográfica, la que es una interacción social completa y compleja (Correa, 1999). La entrevista biográfica es una técnica que demanda la interacción de, al menos, dos personas. En este caso, la investigadora induce la narración, la transcribe y elabora el texto final. Por su parte, el narrador expone un conjunto de acontecimientos y experiencias los estructura para otorgarles significado para él mismo y para sus interlocutores (Correa, 1999). Así, se busca realizar entrevistas biográficas con los estudiantes con sordera para acercarse a ellos y escucharlos. Para realizar las entrevistas será invitado(a) un(a) intérprete de Lengua de Señas Chilenas. Las entrevistas serán grabadas en vídeo y transcritas en español.

Fotovoz o Photovoice

La fotovoz es una técnica de acción participativa (Wang, 2006) que utiliza recursos visuales para identificar, representar y mejorar la comunidad a través de la fotografía. Además, favorece la participación, “confiando las cámaras a los individuos para que actúen como registradores y potenciales catalizadores del cambio en sus propias comunidades” (Wang y Burris, 1997, p. 369). A través de esta técnica, los participantes del estudio toman fotos para ilustrar el problema o cuestión de investigación, considerando que los temas fotografiados son relevantes para los participantes.

Línea de vida

La línea de vida se enmarca en las técnicas visuales de representación del pasado y del presente de la historia de vida, a través de la cronología y la importancia de los hechos (Moriña, 2017). En este sentido, las informaciones escritas de forma extensa son simplificadas gráficamente para facilitar la comunicación, puesto que las informaciones son representadas a través de imágenes, símbolos o conceptos claves. Para este estudio, los participantes de la investigación deben ordenar los hitos y hechos significativos, lo que aporta un marco temporal referido a sus experiencias en torno al proceso de inclusión educativa.

Técnica de recolección de datos a otros informantes significativos

Entrevista semiestructurada

Las entrevistas semiestructuradas presentan flexibilidad en la recolección de datos, puesto que el entrevistado discute el tema propuesto, responde un conjunto de preguntas previamente definidas y lo hace en un contexto muy similar al de una conversación informal (Boni y Quaresma, 2005).

Dicho lo anterior, se busca realizar entrevistas semiestructuradas con el tutor directo o familiar más cercano implicado en el proceso educativo del estudiante con sordera. Así, el rol de la entrevistadora no será imponer interpretaciones, ni respuesta, sino que guiar la entrevista hacia los temas que se relacionan con los objetivos de investigación.

Análisis documental

El análisis documental es una técnica de investigación que busca describir y representar los documentos por medio de sistematización de los datos con el objetivo de facilitar su recuperación (Dulzaides y Molina, 2004). Además, el análisis documental consiste en buscar, identificar, organizar y analizar un conjunto de datos que pueden contestar a una o varias preguntas sobre determinado tema (Hernández et al., 2015).

Para eso, en esta investigación, los documentos serán analizados desde un proceso analítico-sintético de las acciones que los PIEs realizan con los estudiantes con sordera en lo referido a las culturas, políticas y prácticas educativas.

Tipo y tamaño de la muestra

El campo de estudio serán dos escuelas de la región Metropolitana de Santiago de Chile que pertenecen a dependencias distintas: escuela municipal con PIE y escuela particular subvencionada con PIE. En cada una de estas escuelas se construirá la historia de vida de tres estudiantes que sean parte de dicho programa. Los criterios de elección de ambas escuelas tienen relación con el objetivo de estudio planteado, el que enmarca el proceso de inclusión de los estudiantes con sordera, desde la experiencia de estos sujetos y de sus familias, referido a los apoyos y acciones que se ejecutan en el marco del PIE en diferentes contextos educacionales. Estos contextos resultan relevantes para poder analizar los diferentes apoyos y contribuciones en el proceso inclusivo.

Se realizará la historia de vida a los 6 estudiantes con sordera, quienes deben cumplir con los siguientes criterios de inclusión: i) cursar enseñanza media al momento del estudio; ii) ser parte del PIE en una escuela municipal o particular subvencionada; iii) haber cursado su escolaridad básica en escuelas regulares con PIE, y iv) entregar su consentimiento y asentimiento firmados. Además, se realizará una entrevista semiestructurada a un familiar, es decir, el tutor directo o familiar más directamente implicado en el proceso educativo del estudiante con sordera participante de la investigación.

ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN

Para la etapa de análisis, las estrategias se diferencian en función de la técnica de recolección de las materialidades empíricas:

a) Para las transcripciones de las entrevistas biográficas, fotovoz y línea de vida, se aplicará el análisis narrativo. Este tipo de análisis hace referencia a un grupo de métodos

de interpretación de los textos que estructuran una historia (Moriña, 2017; Riessman, 2008).

b) En cuanto a las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas, se aplicará el análisis temático narrativo (Riessman, 2008). El análisis temático narrativo examina qué contenido comunica la narrativa, para eso busca comprender “lo que dice” el texto y “por qué lo dice”, y “para quién lo dice” (Riessman, 2008).

Finalmente, será adoptado el abordaje tridimensional de Connelly y Clandinin (2000). Este modelo incluye analizar los datos a partir de tres elementos: la interacción (personal y social); la continuidad (pasado, presente y futuro), y situación (lugar físico y/o lugar del narrador). A partir de estos elementos narrativos es posible reescribir e incorporar el escenario y el ambiente desde la experiencia de los estudiantes con sordera y sus familias.

REFERENCIAS

- Acosta, G. (2019). Percepciones sobre la lengua de señas chilena en la educación de estudiantes Sordos: docente y codocente como sujetos históricos situados comunicativamente en el aula. *Revista educación*, 43(2), 65-83.
- Adibsereshki, N., y Salehpour, Y. (2014). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. *Education*, 42(6). 575-588.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos: *Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Bisol, Claudia; Sperb, Tania Mara. (2010). Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. *Psic.: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 26 (1), 7-13.
- Boni, V. y Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. 2 (1), 68-80.
- Blanco, T. M., y Cubero, L. N. (2011). Narrative and education: investigating the school experience through narrative anecdotes/Narrativa Y educacion: indagar la experiencia escolar a traves de los relatos/Narrative et education: rechercher l'experience scolaire a travers des recits. *Teoria de la Educacion*, 23(2), 111-129.
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2007). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil*. Bristol: CSIE.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*, 29, 35-44.

- Decreto n°83 (2015). Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Biblioteca Congreso Nacional.
- Decreto n°67 (2018). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Biblioteca Congreso Nacional.
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Dulzaides, M. E., y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2), 1-1.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218.
- Edmondson, S., y Howe, J. (2019). Exploring the social inclusion of deaf young people in mainstream schools, using their lived experience. *Educational Psychology in Practice*, 35(2), 216-228.
- Eriks-Brophy, A. et al. (2012). Communication, Academic, and Social Skills of Young Adults with Hearing Loss. *The Volta review*, 112(1), 5-35.
- Flores, R. A. R. (2015). ¿Integración escolar?: Una aproximación hermenéutica desde la experiencia vivida. *Límite: revista de filosofía y psicología*, 10(33), 36-46.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Franco, E. D. C. (2016). Inclusive education: The importance of the interaction in the school space between teacher and deaf student. *Nuances-estudos sobre educação*, 27(1), 247-263.
- Furness, E. et al. (2019). A Qualitative Exploration of the Role and Needs of Classroom Teachers in Supporting the Mental Health and Well-Being of Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Language, speech, and hearing services in schools*, 50(3), 399-415.
- Gadamer, H. (1990). *Verdad y método: fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, Sígueme.
- Giordani, L. F. (2005). Letramento na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In: Thoma, A. S; Lopes, M. C. (org.). *A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. 114-127.
- Hernández, J. S., y Vizcarra, J. J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. Horson ediciones. México. 2015.

- Herrera Fernández, V., Chacón Macchiavello, D., y Saavedra Coronado, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 171-191.
- Hyde, M., Nikolarazi, M., Powell, D. y Stinson, M. (2016). Critical factors toward the inclusion of Deaf and Hard-of-Hearing students in higher education. En M. Marschark, V. Lampropoulou y E. Skordilis (Eds.), *Diversity in deaf education* (pp. 441-472). Oxford University Press.
- Kelly, J. F., McKinney, E. L., y Swift, O. (2019). Strengthening teacher education to support deaf learners. *International Journal of Inclusive Education*. 1-19.
- Larrazabal, S., Palacios, R., y Espinoza, V. (2021). Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 75-93.
- Latas, A. P. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29.
- Ley núm. 20.845 (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Ley núm. 20.422 (2010). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Lissi, M. R., Svartholm, K., y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 299-320.
- McGuire, J. M., y Tokunaga, T. (2020). Co-constructing Belonging: Voluntary Separation' in Deaf and Immigrant Education in Japan. *Japanese Studies*, 40(3), 291-311.
- McLlroy, G., y Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: An ethnographic study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494-511.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2016). *Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile*. Universidad de Chile.
- Mijatović, S.G, y Radovanović, V. (2020). Características comportamentais de alunos surdos e com deficiência auditiva e alunos com desenvolvimento típico no processo educacional. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 19(3), 181-194.
- MINEDUC. (2015). *Propuesta para avanzar hacia un sistema inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2021). *Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión*. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC. (2022). *Orientaciones técnicas para establecimientos educaciones con estudiantes sordos*. Santiago: MINEDUC.
- Mohamed, A. H. H. (2018). Attitudes of special education teachers towards using technology in inclusive classrooms: a mixed-methods study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 278-288.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida*. Metodología biográfico-narrativa. Madrid: Narcea.
- Muccio, L. (2012) *Head start instructional professionals' perceptions and practices: facilitators and barriers for including young children with disabilities* (Tesis de doctorado). George Mason University, Washington DC, Estados Unidos.
- Olsson, S., Dag, M., y Kullberg, C. (2018). Deaf and hard-of-hearing adolescents' experiences of inclusion and exclusion in mainstream and special schools in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 495-509.
- Palacios, R., Larrazabal, S., y Berwart, R. (2021). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas en Chile: tensiones entre teoría y práctica. *Iztapalapa. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 42(91), 213-242.
- Ramos, D. M., y Lacerda, C. B. (2016). Analysis of pedagogical evaluations proposed for deaf students on bilingual inclusive educational context. *Revista Ibero-Americana de estudios en educación*, 11(2), 817-835.
- Rorty, R. (1979). *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rubilar, M., Hidalgo, N. C., y Cerda, P. J. (2021). Barreras y facilitadores para la inclusión social de niñas/os con discapacidad auditiva: Percepciones en País Vasco de España y la Región Metropolitana de Chile. *Revista Estudios de Políticas Públicas*.
- Skliar, C. B. (1998). Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: Skliar, Carlos Bernardo. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Mediação.
- Slobodzian, J. T. (2011). A cross-cultural study: deaf students in a public mainstream school setting. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 649-666.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (1994). Ministério da Educação e Cultura da Espanha. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Corde.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374.

- Vermeulen, J. A., Denessen, E., y Knoors, H. (2013). Mainstream teachers about including deaf or hard of hearing students. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 174-181.
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: La percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 349-369.
- Villalobos, C., Rojas, C. y Torrealba, D. (2015). Gestión de la heterogeneidad en las aulas chilenas. Técnicas, patrones de agrupamiento y sus efectos en el sistema educativo: Un estudio de caso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 21-42.
- Viligrón, K. A., Catin Quicel, G. K., Villanueva Vallejos, V. B., y Cárdenas Chávez, C. M. (2020). Coeducador y Modelo lingüístico: Presencia de la comunidad sorda en el contexto educativo chileno y colombiano. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 136-162.
- Wang, C. (2006). Youth Action for Health Through Youth-Led Research. *Journal of Community Practice*, 14(1- 2), 107–123.
- Wang, C., y Burris, M. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369–387.
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H., & Verhoeven, L. (2014). Social adjustment of deaf early adolescents at the start of secondary school: The divergent role of withdrawn behavior in peer status. *Exceptional Children*, 80(4), 438-453.
- Zárate, R., Díaz, S. y Ortiz, L. (2017). Educación superiorinclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21, 1-24.

PRÁCTICAS DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y SUPERIOR

Coordinador Carlos Muñoz Sánchez

El Eje está relacionado con “las Prácticas docentes en educación Infantil, primaria, secundaria y superior”, y considera investigaciones relacionadas a las prácticas docentes desde la educación Infantil, educación básica, media y superior con temáticas como: Metodología “design thinking”; Evaluación formativa en tiempos de pandemia; ¿Con qué preparación cuentan las comunidades educativas de educación parvularia para la implementación de modelos inclusivos en las aulas?; La relevancia de la medición del dominio lector; desarrollo de actividades lúdicas en horario de patio con enfoque en convivencia y ciudadanía; Caracterización del modelo de impartición de enseñanza online del magister gestión pedagógica-curricular y proyectos educativos; Formación inicial docente en ambientes inclusivos para estudiantes con necesidades educativas especiales; Desarrollo profesional en formadores de matemática; La importancia de la formación inicial a educadoras de párvulos para actuar con resiliencia; La dimensión afectiva negativa en estudiantes en práctica de traducción; El uso de objetos de aprendizaje como recurso pedagógico para promover el aprendizaje activo; Paradigmas en los procesos educativos y desarrollo de habilidades superiores; Estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical en pandemia; Periodismo escolar para el fomento lector-escritor; Estilo de gerencia evaluativa en docentes universitarios; La excelencia académica y la relación con el rezago y el bajo desempeño escolar; Estrategias para abordar la afectividad de la comunicación en educación parvularia; Proceso de diseño de procedimientos de evaluación formativa y factores que inciden en su sistematización; Propuesta de mejoramiento del trabajo colaborativo para la codocencia entre docentes del departamento de matemáticas y del programa de integración escolar; Teaching practices of Chilean early childhood education in the context of the quality management model; Efectividad en la retroalimentación de profesores, un proceso de construcción colaborativo; Laboratorio de experimentación pedagógica: una experiencia de innovación para el desarrollo de clases creativas y desafiantes.

Eje de “las Prácticas docentes en educación Infantil, primaria, secundaria y superior”, permite evidenciar procesos en la formación docente, estrategias didácticas, desarrollo profesional, enseñanza por asignaturas, trabajo colaborativo, ambientes inclusivos, enfoque en convivencia y ciudadanía, habilidades superiores, desempeño escolar, excelencia académica, desarrollo de competencias o evaluación formativa y en educación especial. También, en lo que hace referencia a la Innovación y Tecnología Aplicada a la educación vinculados con el uso y desarrollo de recursos de la información y la comunicación, así como a las problemáticas o situaciones surgidas al incorporar métodos tecnológicos innovadores en prácticas educativas, ya sean en la presencialidad o en la virtualidad en épocas de pandemia, que se relacionan con estrategias didácticas, innovación pedagógica, educación a distancia, tendencias educativas y recursos educativos abiertos.

METODOLOGÍA “DESIGN THINKING” COMBINADA CON LA CREACIÓN DE PROTOTIPOS EN AR QUE FORTALECE LA EDUCACIÓN STEAM.

METODOLOGIA "DESIGN THINKING" ALIADA À CRIAÇÃO DE PROTÓTIPOS EM AR QUE FORTALECE A EDUCAÇÃO STEAM.

METHODOLOGY "DESIGN THINKING" COMBINED WITH THE CREATION OF PROTOTYPES IN AR THAT STRENGTHENS STEAM EDUCATION.

Chrisla Benedetti Mardones

Colegio Alemán Concepción

ORCID: 0009-0002-8924-6834

RESUMEN

Es fundamental en educación poder estar a la vanguardia e incorporar prácticas innovadoras que preparen al estudiante para este siglo XXI y su futura vida adulta e inserción laboral. Son muchos los desafíos que la sociedad ha impuesto a la educación, sin embargo, es clave centrarse en las habilidades que permiten desarrollar la comunicación, el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración. Al momento de enseñar, debemos como docentes ser conscientes de que si lo que se aprende no tiene impacto ni significancia para la vida, pasará sin huella en la historia constructiva de los alumnos. En el siguiente trabajo se propone una metodología que combina, por un lado, el pensamiento de diseño (Desing Thinking), la digitalización basada en realidad aumentada usando la plataforma “Tinkercad” y la educación STEAM, con el objetivo de vivenciar una experiencia que lleve a resolver de forma innovadora un reto e impulse la formación inicial de emprendedores.

Palabras clave: Desing Thinking, Digitalización, Realidad aumentada, Habilidades del Siglo XXI.

INTRODUCCIÓN

Estamos frente a una nueva sociedad donde la movilización efectiva de la información y la digitalización son fundamentales, es importante entonces preguntarse; ¿cómo es el estudiante actual? y ¿cómo lo estamos formando?. Algunas organizaciones como la OCDE y la UNESCO (Unesco, Unesco.org, 2020), no ajenas a este tema en educación han definido las cuatro habilidades esenciales que debe tener un estudiante de este siglo:

1. Maneras de pensar
2. Maneras de trabajar
3. Herramientas para trabajar
4. Maneras de vivir en el mundo.

Son muchos los estudios que abordan el aprendizaje efectivo, por un lado, la neurociencia (Guillén, 2017) nos señala como aprende el cerebro, por ende, conectar con el estudiante desde las emociones es imperante y por otro lado, la diferenciación que permite llegar a los distintos cerebros que existen en un aula y que aumentan la sinergia del aprendizaje a través de lo colaborativo.

Reinventar las prácticas docentes y aumentar las posibilidades metodológicas enriquecen el proceso educativo. En la medida que la educación traspasa el currículum rígido ensimismado en solo los contenidos, y se centra en las problemáticas reales del entorno local, regional, nacional o internacional, entonces prepara al estudiante para su vida futura (Spitzer, 2005).

La metodología “Design Thinking” combinada con la digitalización usando plataformas gratuitas de diseño en realidad aumentada como “Tinkercard” (Autodesk, 2022), favorecen la educación STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics) (Caplan, 2022) y llevan al estudiante a experimentar un reto, poner a prueba el pensamiento crítico, la creatividad y la forma de trabajar de manera colaborativa (Yoana, 2021) para proponer un modelo que pueda ser prototipado, testeado y reajustado. Esto último, es la base para impulsar en la vida futura la incorporación a los Ecosistemas de emprendimiento e innovación (Carbonell, 2002).

Por último, es sabido que el avance científico y las propuestas innovadoras a las problemáticas actuales permite a un país el crecimiento y la mejora en la calidad de vida de las personas.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Para contrastar los resultados de esta metodología respecto al nivel de logro de los aprendizajes, es que se realizó el contenido de “Organismo y Medio Ambiente” en el nivel de 1°medio, al 1° medio A con metodología tradicional de tipo expositiva y al 1°medio B con metodología Design Thinking, luego se aplicó el mismo instrumento evaluativo. Sin embargo, es una metodología aplicable a cualquier asignatura.

Etapas de la metodología “Design Thinking”

Comprensión

Definición

Ideación

Prototipaje y test

Redefinición



Planificación del trabajo:

1° hora: Organización de equipo, distribución de roles y planificación de tareas por cada equipo. Posteriormente se les presenta la problemática a trabajar, se explica la metodología y la pauta de evaluación. El problema fue rediseñar en Tinkercad un producto, con el fin que sea más sustentable para el medio ambiente, se extraen las ideas previas y se aplica la etapa 1.

2° hora: búsqueda en diferentes fuentes bibliográficas, se aplica la etapa 2 y se sociabilizan las ideas para pasar y aplicar la etapa 3.

3° y 4° hora: Diseño y elaboración del producto digital en realidad aumentada (evaluación de avance y retroalimentación), etapa 4.

5° hora: Presentación de casos a través del producto digital, evaluación y feedback.

6° hora: Se refina y ajusta en prototipo acorde a la información adquirida en la presentación, finalmente se realiza el cierre y la metacognición.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Los estudiantes del 1° medio b, en la reflexión final mencionaron que a través de esta metodología se sintieron más comprometidos con el aprendizaje y valoraron el trabajo colaborativo, que les permitió resolver el desafío. En la evaluación sumativa de cierre, el 1° medio A, obtuvo un promedio 5.7 y el 1° medio b un promedio de 6.3, en las evaluaciones formativas denotaron los alumnos de 1° medio b mayor empoderamiento del tema, pero además trabajaron de manera exitosa las habilidades: pensamiento crítico, comunicación, colaboración, creatividad e innovación necesarias para un mejor desempeño no sólo académico sino también para la vida. En cuanto al manejo de la plataforma y el diseño del prototipo en realidad aumentada con Tinkercad, los alumnos pudieron dominarla sin dificultad.

En la ponencia se mostrarán de manera breve algunos de los productos diseñados por los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

No podemos desconocer la influencia de la digitalización en la era actual, por ende debemos acercar las prácticas docentes al mundo en los cuales los alumnos son nativos digitales. La combinación de la metodología Design Thinking y el uso de realidad aumentada en Tinkercad, se focalizaron en:

- ☀ Promover en el estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje a través de los retos.
- ☀ Desarrollar habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos con un compromiso de aprendizaje.
- ☀ Trabajar habilidades emocionales y sociales.
- ☀ Potenciar el trabajo creativo con el uso de plataformas y app educativas.

REFERENCIAS

Unesco. (2020). *Unesco.org*. Obtenido de <https://www.unesco.org/es/articles/avanzar-en-las-habilidades-basicas-del-siglo-xxi>

Unesco. (18 de Noviembre de 2020). *Unesco.org*. Obtenido de [Unesco.org: https://www.unesco.org/es/articles/avanzar-en-las-habilidades-basicas-del-siglo-xxi](https://www.unesco.org/es/articles/avanzar-en-las-habilidades-basicas-del-siglo-xxi)

- Jesús, G. (2017). *Neuroeducación en el aula*. España: Create Space.
- Guillén, J. (2017). *Neuroeducación en el aula*. España: Create Space.
- Spitzer, M. (2005). *Neurociencia y aprendizaje para la vida*. Alemania: Omega.
- Autodesk. (2022). *Tinkercad*. Obtenido de <https://www.tinkercad.com/>
- Caplan, M. (2022). Modelos de implementación Educación STEAM en América. *JOUR*, 793-802.
- Yoana, L. (12 de Junio de 2021). *Educarchile*. Obtenido de educarchile: <https://www.educarchile.cl/comunidades/educacion-para-el-siglo-xxi/habilidades-siglo-xxi-introduccion>
- Carbonell, J. (2002). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.

EVALUACIÓN FORMATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA: USO DE PLATAFORMAS Y EL DECRETO 67/2018 EN EL CONTEXTO CHILENO

Aravena, K., Aravena-Gaete, M. y

Zuñiga, T.

Escuela Básica de Horcón; Universidad Andrés Bello; Universidad de las Américas

INTRODUCCIÓN

En Chile el 3 de marzo 2020 se presenta el primer caso covid-19, tras 12 días después el gobierno suspende las clases presenciales de todos los establecimientos educacionales. El Ministerio de Educación (Mineduc), lanzo distintos lineamientos para ir en apoyo de toda la comunidad educativa para permitir continuidad al aprendizaje. Sin embargo, esta medida afecto en el aprendizaje de los alumnos sobre todo en las escuelas públicas que no cuentan con los recursos tecnológicos para todos los estudiantes. Tras este escenario los educando el año 2020 han tenido un vacío significativo en sus niveles de logros. Mineduc (2020a) presento objetivos priorizados de nivel 1 y 2 y reforzando con orientaciones que apuntaban a apoyarse en el Decreto n°67 Evaluación, Calificación y Promoción” para alcanzar de alguna manera una educación de calidad. El Decreto n°67/18 “Evaluación, Calificación y Promoción”, se implementa en los colegios desde el año 2020 con disposiciones que cambian el paradigma de evaluación educacional en Chile, siendo uno de los puntos centrales la evaluación formativa para asegurar que los alumnos tengan evaluaciones acordes a sus procesos de aprendizajes, acompañamiento del docente y del establecimiento. Para esto nos focalizaremos en la evaluación formativa y su propósito, según Orellana (2020):

Propósito y definición: los resultados evidencian que los docentes formadores de profesores no concretan explícitamente un propósito ni una definición de evaluación formativa, sino más bien son rasgos formativos que se entremezclan con un modelo tradicional de evaluación (p. 9).

Los datos obtenidos a través de esta evaluación favorecen la mejora continua del proceso educativo, identificando problemas y mostrando alternativas, esto a realizarse durante todo momento, para tomar las decisiones necesarias de forma inmediata que pretende mejorar y perfeccionar el proceso al cual se está evaluado.

Debido a las medidas sanitarias del país se estableció una priorización curricular que fue respaldada por el Consejo Nacional de Educación. Esta medida se inicia para recuperar aprendizajes y que tendrá una duración hasta el año 2021, siendo aplicada para todas las asignaturas y niveles de infantil hasta la secundaria. Por ende, las guías son por objetivos de aprendizajes priorizados, actividades de evaluación formativas y documentos que ayudan a los docentes a comprender como están empleadas con la priorización.

Hoy en día existen varias plataformas digitales que han sido utilizadas por los docentes para llevar el proceso educativo a los hogares de sus estudiantes, entre las cuales, podemos distinguir aquellas que son primordialmente de comunicación y/o video conferencias, tales como: Google Meet, Zoom, Skype, las cuales fueron muy utilizadas al comienzo de la pandemia ya que tanto los docentes como los alumnos debieron buscar nuevas formas de comunicarse, con el fin de ir mejorando los procesos educativos los establecimientos incorporaron nuevas plataformas que se especializan en educación como: eLearning, Blackboard, ClassOnlive, Moodle y Classroom, entre otras, esta última es una plataforma

que está diseñada para que los docentes puedan monitorear los trabajos que los estudiantes van realizando online; al tener esta información permite al docente evaluar los procesos de aprendizaje generales y específicos del grupo, además del seguimiento y acompañamiento permanente alineándose de esta manera con lo establecido por el Decreto N°67/2018.

Classroom, es la plataforma digital más utilizadas por los establecimientos educacionales en Chile, sin embargo, a pesar de que esta herramienta de Google permite gestionar, compartir y asignar tareas de forma selectiva y permite organizar la información de forma automática en carpetas para organizar los recursos digitales, se puede usar para un aprendizaje 100% a distancia, mixtos y presenciales, en dispositivos móviles, tabletas o computadores. Sin embargo, el profesor es quien tiene que intencionar el desarrollo de estas, ya que los recursos entregados por la plataforma son un apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y en ningún caso un reemplazo del docente (Muñoz Zapata y Valencia Rey, 2015).

La evaluación como parte fundamental del proceso enseñanza- aprendizaje, es hoy en día otra de las dificultades a las que se han visto enfrentados los docentes, apunta fundamentalmente a la evaluación formativa, la cual es una de las más pertinente para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pasek de Pinto & Mejía, 2017), es por ello, que se utilizan nuevas estrategias para evaluar, como lo son la creación de portafolios en los estudiantes de grados mayores, o la creación de diferentes recursos que permitan dar cuenta de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, teniendo que ser estos enviados a través de distintos mecanismos de comunicación como correos, o subidos directamente a la plataforma que utilice el establecimiento educativo. El objetivo de la investigación es: Describir la implementación de la evaluación formativa desde las orientaciones entregadas en el Decreto 67/2018 y el uso plataformas utilizadas en tiempos de pandemia.

MÉTODO

El tipo de estudio que se utiliza una metodología cualitativa, ya que se trabaja con fuentes de datos secundarios provenientes de clases online en pandemia usando el Decreto 67/18 del Ministerio de Chile (2020a), uso de plataformas. Los datos secundarios utilizados como fuente de información referente a las plataformas dirigidas a los estudiantes de cuarto año básico en el contexto chileno. El análisis de datos secundarios fue recogidos con un propósito inicial diferente, siendo una alternativa cuando no se tienen mucho tiempo y recursos (Johnston, 2017).

El muestreo es selectivo e intencionado. Se trabaja con tres programas, Aprendo en Línea, Google Classroom y Meet plataformas utilizada en Chile, herramientas digitales que apoyan el desarrollo de habilidades en todas las disciplinas de los estudiantes junto con la evaluación formativa.

Tabla 1.

Descripción de plataformas

<i>Plataforma</i>	<i>Descripción</i>
<i>Aprendo en línea</i>	Recurso web para reforzar el aprendizaje de los alumnos de forma remota y en un apoyo para los docentes con el currículum escolar priorizado tras la suspensión de clases presenciales producto de la pandemia en Chile. Esta plataforma consta con un sinnúmero de recursos digitales como guías por semanas, evaluaciones, textos de estudio y capsulas educativas, requiriendo la guía y supervisión del docente para lograr el aprendizaje esperado.
<i>Programa classroom</i>	<i>Google</i> Herramienta creada por Google en el año 2014 con fines educativo, permite administrar el trabajo del curso y a gestionar el aprendizaje en línea, para su uso solo deben tener una cuenta asociada a Google.
<i>Meet</i>	Permite la comunicación en tiempo real, también nos permite organizar clases, reuniones de apoderado, con esta herramienta en tiempos de pandemias podemos cumplir con las nuevas disposiciones del Decreto 67/18, realizando un monitoreo constante, retroalimentación efectiva y un acompañamiento a los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

RESULTADOS

Veloso (2012), expone que la tecnología ha cambiado la modalidad en que las personas interactúan, acceden a la información, opinan, entre otros aspectos importantes de la vida. Esta forma de comunicación ha permitido a los docentes propicien situaciones de aprendizajes en el uso de plataformas y lograr una autonomía de los alumnos en el uso de estas, además se puede alinear con las disposiciones del Decreto 67/18, monitoreando, retroalimentando y acompañando a los educandos en su proceso de aprendizaje, es decir, la evaluación de proceso debe estar presente en todo momento sobre todo cuando se utilizan plataformas.

Una de las ventajas que tiene el uso de estas plataformas mencionadas es el protagonismo que tiene el docente, son ellos quien gestionan y organiza el aprendizaje de los estudiantes, Cabero (2002), es decir, el docente será un elaborador de situaciones de aprendizaje. Otra ventaja que presenta “Aprendo en Línea” es la variedad de material digital que posee, donde el alumno es participe de su aprendizaje y autonomía.

Google Classroom y Meet plataformas permiten tener un contacto directo con los alumnos permitiendo el desarrollo de habilidades en distintas disciplinas, formulando evaluaciones formativas.

Orellana (2020), dentro de los resultados de la investigación cualitativa realizada a docentes formadores de profesores sobre el significado de las prácticas de evaluación

formativa, describe que no se evidencia una reflexión sobre las dificultades de los estudiantes, porque esencialmente usan clases expositivas, trabajos grupales y evaluación entre pares.

DISCUSIÓN

Dentro de las prácticas más usuales en la implementación de la evaluación formativa de acuerdo a estudios cualitativo realizado en Chile (de Pinto y Mejias; 2017; Aravena y Tapia, 2020) se evidencia que algunos docentes de Educación Primaria en la asignatura de matemática le dan un peso cuantitativo a todas las tareas que realizan en el aula, es decir, ponen una calificación sumativa, porque que si no lo hacen los alumnos no elaboran los ejercicios y no aprenden, por lo tanto, esta práctica debe ser cambiada en el tiempo, además, el Decreto 67/18, fomenta una evaluación formativa, la que ha descrito por etapas su incorporación, primero, la descripción explícita de la evaluación formativa en los manuales de evaluación, luego, la implementación en el aula, sin embargo, este decreto declara lo siguiente: "...los docentes para transformar la evaluación formativa a evaluación sumativa deben buscar evidencia acerca de los logros de los estudiantes en sus aprendizajes a través de variados métodos: observación, conversación y productos de los estudiantes..." (p.6), por lo tanto, esto lleva a confusiones, entonces, hay que reflexionar entorno a este tema, porque para aprender no se requiere una nota para lograrlo, sino que las distintas instancias para generar todo tipo de aprendizajes y una práctica necesaria que evidencie los avances de los estudiantes, dado que es una de las más efectivas para desarrollar aprendizajes, porque los estudiantes no sienten la presión cuando realizan tareas, esta instancia formativa es la que permite verificar el progreso de las habilidades que se están desarrollando de una manera cercana y sin presiones.

El uso de plataformas, como herramientas digitales, es uno de los soportes tecnológicos que deben utilizar los profesores sobre todo en tiempo de pandemias, porque son recursos que hacen posible el desarrollo de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

REFERENCIAS

- Aravena, K., & Tapia, K. (2019). Análisis sobre la implementación del Decreto N°67/2018 en el área de matemática en primer y segundo ciclo básico. [Título de Profesora de Educación General Básica]. Universidad de las Américas.
- Cabero A. J. (2010). *Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49 (1), 32-61. ISSN: 0716-0488. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327288002>
- Johnston, M. P. (2017). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3(3), 619-626.
- Mejía, M. T. (2015). *Procedimientos para la evaluación formativa bajo la filosofía constructivista del aprendizaje en educación básica* (Tesis doctoral). Universidad Fermín Toro, Venezuela.
- Meet Google." Aprende en cualquier momento y lugar con Google Meet" <https://edu.google.com/intl/es-419/products/meet/>

- Ministerio de Educación de Chile. (2020a). Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19. Santiago de Chile <https://www.mineduc.cl/coronavirus-orientacion-al-sistema-escolar/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2020b). Noticias Aprendo en Línea. Santiago de Chile <https://www.mineduc.cl/aprendo-en-linea-docente/#:~:text=Se%20trata%20de%20Aprendo%20En,producto%20de%20la%20emergencia%20sanitaria.>
- Muñoz Zapata, D. E., & Valencia Rey, J. E. (2015). Gestión del conocimiento organizacional: *un encuentro necesario entre plataformas digitales, comunicación, educación y cultura*. *La Sallista*, 12(2), 105-111.
- Orellana Orellana, C. (2020). Significados y prácticas de evaluación formativa de los docentes formadores de profesores. *Revista de Educación Las Américas*, 10(2), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.98>
- Pasek de Pinto, E., & Mejía, M. T. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>

¿CON QUÉ PREPARACIÓN CUENTAN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE MODELOS INCLUSIVOS EN LAS AULAS?

COMO ESTÃO PREPARADAS AS COMUNIDADES EDUCATIVAS DA PRIMEIRA INFÂNCIA PARA IMPLEMENTAR MODELOS INCLUSIVOS NA SALA DE AULA?

WHAT PREPARATION DO KINDERGARTEN EDUCATION COMMUNITIES HAVE FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE MODELS IN THE CLASSROOM?

Jennifer Bocanegra, Thalia Godoy, Valentina Santelices y Beatriz Sanchez,
Universidad Andres Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, carrera de Educación Parvularia.

RESUMEN

El presente informe busca conocer la preparación con la cuentan las comunidades educativas para la implementación de aulas inclusivas, mediante observaciones y análisis que vayan describiendo la inclusión como una necesidad social, sujeta de derecho partiendo desde de sus inicios. Esto consiste en conocer la forma en que se implementa o no se implementa la inclusión dentro de las aulas educativas, si se lleva a cabo, conocer su proyecto educativo y si las aulas inclusivas están dentro de este. Si no se lleva a cabo desde una mirada pedagógica y social comprender del porque no existe un proyecto que destaque en base a una mirada metodológica las diversas causas que dificultan un proyecto inclusivo, para ello se implementarán diversas entrevistas (Encuestas) semi estructuradas a Directores institucionales, Educadoras de párvulos, Técnicas diferenciales y/o en Párvulos y apoderados para objetar los diversos puntos de vista de cada uno de ellos frente a la importancia de generar aulas inclusivas, se realizó de forma cualitativa un estudio, que es relevante trabajar con estrategias inclusivas en el aula que permitan a los estudiantes desarrollar aprendizajes significativos.

Palabras clave: Inclusión social, educación comparada, educación de la primera infancia, educación especial.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, recauda información y pone en contexto la justificación actual de la problemática planteada la que se define como: “Preparaciones con las que cuentan las comunidades educativas para la implementación de modelos inclusivos en aulas”, el cual, en la actualidad, el planteamiento sobre inclusión dentro de las aulas académicas resulta ser emergente dentro de la sociedad en la que vivimos. Además de contar con las especificaciones o capacitaciones profesionales, adecuadas para implementar diversas estrategias docentes que beneficien el aprendizaje para todos los niños(as) dentro del aula.

Dentro de lo que es el marco teórico sobre la investigación de forma introductoria, da pie a referentes teóricos que fundamentan según sus postulados las diversas perspectivas

sobre inclusión llevando a cabo la historia sobre inclusión y estrategias para llevar a cabo una modalidad inclusiva dentro de las aulas de clase.

Esta investigación se lleva a cabo, con el fin de ampliar los conocimientos que tenemos acerca de la Inclusión, qué leyes o normas rigen a los establecimientos, que proyectos educativos y económicos lo sustentan además de las capacidades docentes para sobrellevar estos proyectos en aulas, teniendo en cuenta las diversas habilidades y capacidades de cada uno de los niños(as). A su vez se complementarán las estrategias inclusivas nacionales junto a las diversas experiencias Internacionales que abarquen la inclusión como un objetivo específico para una educación óptima y de calidad para el alumnado.

Esto con el fin de poder incorporar la información recopilada junto al rol de Educación de párvulos como eje principal de la presente investigación, destacando la forma en que las(os) Educadoras(es) llevan a cabo experiencias o proyectos inclusivos dentro de los establecimientos y aulas.

Cabe destacar que dentro de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), un segmento en particular que habla sobre inclusión educativa describe lo siguiente:

La educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de los jardines infantiles, las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños y las niñas, con especial énfasis en aquellos quienes requieren mayor protección, tales como: pueblos indígenas, migrantes, poblaciones rurales, diversidad sexual y de género, privados de libertad, con discapacidad, con alguna enfermedad y con dificultades de aprendizaje, para brindar oportunidades de aprendizaje a todos los párvulos, jóvenes y adultos”. (MINEDUC, 2018, pág. 22)

Tal como lo mencionan las BCEP, la inclusión educativa o en este caso, dentro de lo que serán las estrategias de las educadoras de párvulos en generar aulas inclusivas, busca valorar y respetar la diversidad de todos los niños(as) en base a su cultura, condición socioeconómica, donde residen dentro del espacio geográfico actual, etc.

Enriqueciendo sus aprendizajes, convivencia escolar y colaboración entre pares favoreciendo directamente los propósitos de la formación ciudadana y por ello, brinda oportunidades para construir presentes y futuros más sostenibles para todos y todas. (*Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018*).

METODOLOGÍA

Para dar a conocer el diseño metodológico del presente estudio, se explica de manera generalizada el enfoque priorizado, para ello especificaremos el paradigma a tratar para comprender la problemática presentada anteriormente.

Dentro del paradigma de la investigación, es importante definir el paradigma más acorde al tema de la investigación tratado en la tesis que se llevará a cabo, ya que, es lo que comienza a darle forma a esta, para así armar una estructura de cómo debe ser el diseño metodológico y como investigadores tener claro lo que se espera de la investigación realizada. Por lo tanto, el paradigma a utilizar en la presente investigación educativa es el socio crítico. Se utilizará este paradigma ya que hace énfasis a la transformación y mejoras en la sociedad, con la participación de los miembros involucrados de la

comunidad, dando así soluciones o respuestas a problemas en específicos, en este caso se buscarán respuestas a la problemática mencionada anteriormente, teniendo como foco la participación de diversos miembros de la comunidad educativa específicamente, educadoras, técnicos en educación parvularia y directoras.

El diseño de esta investigación es exploratoria porque se centra en el levantamiento de información de tres centros, el cual aporta nuevos conocimientos y prácticas de los docentes ante la inclusión Educativa y la preparación de los docentes para crear aulas inclusivas, para ello se realizaron observaciones directas que se llevaron a cabo en los tres centros partes del estudio, con el fin de analizar lo observado y compararlo con la teoría, centrándose en las acciones pedagógicas de los docentes como actores principales, lo que quiere decir que no se evidencian trabajos previos de las características de nuestra investigación.

El enfoque metodológico de la investigación se lleva a cabo mediante un enfoque cualitativo, esto quiere decir que se centra en un cierto grupo de personas, los cuales serán parte de la muestra. Se utilizarán dos métodos para obtener la información, registro de observaciones etnográfico.

Para llevar a cabo este estudio, se realizará el tipo de muestra homogéneo, ya que durante la recaudación de evidencias, se busca investigar los procesos, situaciones dentro del equipo pedagógico de cada institución educativa en este caso se considerarán diversos centros educacionales y aulas hospitalarias que tengan e implementen o no proyectos inclusivos, donde los principales participantes serán el equipo educativo del centro es decir, educadora, técnico y/o directora del establecimiento, dependiendo de los años que lleva ejerciendo como educadora de párvulos.

Los instrumentos de recolección de información se realizarán mediante dos estrategias, la primera consta de una visita a diversos centros educativos y aulas hospitalarias para realizar entrevistas a los equipos pedagógicos a cargo del nivel priorizado, en este caso Kínder.

El objetivo de esta entrevista es recoger la opinión y punto de vista del equipo pedagógico de los centros educativos con o sin proyectos educativos de inclusión las cuales comenzarán con variadas entrevistas, dirigidas a las educadoras y al equipo pedagógico, con la finalidad de obtener información respecto a las prácticas inclusivas que se están implementando en el aula.

Y la segunda estrategia, es una pauta de observación etnográfica, (validada por orígenes) la cual consta en evidenciar los diversos centros educativos las estrategias implementadas en aula para generar espacios inclusivos para todas y todos los niños(as). En el cual se utilizará un registro de observación, en el cual se obtendrá información a través de la observación directa en las diversas visitas al centro de práctica, el cual tendrá la finalidad de recaudar y visualizar información de la temática a abordar dentro de este estudio. Así de este modo por medio de las visitas al jardín, nos permitirá conocer la comunidad educativa y cómo se implementan o no las aulas inclusivas.

Para el análisis de aula hospitalaria, debido al difícil acceso se realizó un análisis documental con investigaciones actualizadas de cómo se desarrollan las estrategias pedagógicas en esta realidad.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Los resultados se presentan en dos partes. La primera revela la observación etnográfica de los tres centros estudiados. Y el análisis documental del trabajo de aula hospitalaria.

Análisis datos observados en los centros educativos

Frente a una gran cantidad de observaciones estuvo presente el modelo inclusivo en las experiencias planificadas previamente, por lo que se les brindó una diversa gama de opciones lúdicas a los párvulos para realizar las experiencias de diversa manera. A pesar de que son situaciones por lo general inclusivas, se puede deducir que no siempre los párvulos son participes de sus aprendizajes. Por parte de la docencia, falta conocer y aplicar más estrategias dinámicas frente al modelo inclusivo en el cual el niño sea protagonista de sus aprendizajes.

Tabla 1. *Observaciones Educativas directas.*

Cantidad de observaciones: 7.

		O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	Cantidad de veces observado
Contexto de la observación.	Hora del saludo.	X				X			2 veces.
	Actividad.		X	X			X	X	4 veces.
	Hora del almuerzo				X				1 vez.
Horario de la observación.	9:30 am a 10:00 am.	X				X			2 veces.
	10:00 am a 10:30 am.		X				X		2 veces.
	11:30 am a 12:00 pm.				X				1 vez.
	12:30 pm a 13:00 pm.			X				X	2 veces.
Participantes.	Educadora, técnico y 2 estudiantes de educación Parvularia en práctica.	X	X	X	X	X	X	X	7 veces.
Cantidad de niños.	8 niñ@s.	X						X	2 veces.
	12 niñ@s.			X		X	X		3 veces.
	15 niñ@s.		X		X				2 veces.
Metodología.	Canción.	X	X	X	X				4 veces.
	Preguntas mediadoras.		X	X			X	X	4 veces.
	Círculo.	X				X			2 veces.
Modelos inclusivos.	Modelo Integrador.		X		X	X			3 veces.
	Modelo Inclusivo.	X		X			X	X	4 veces.
Rol que realiza la educadora.	Preparación del ambiente.			X				X	2 veces.
	Guía de la experiencia.		X	X			X	X	4 veces.
	Apoyo de la experiencia o situación.				X				1 vez.
Rol que realiza el técnico.	Guía de la experiencia.	X				X			2 veces.
	Apoyo de la experiencia o situación.		X		X				2 veces.

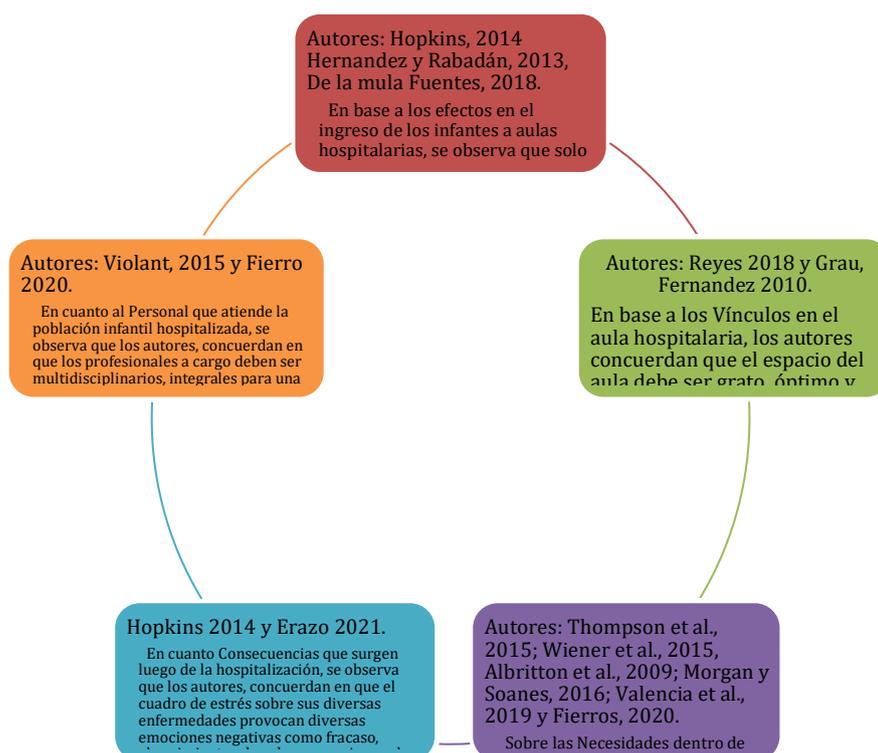
Rol que realiza el niño.	Participación total del nivel en la experiencia o situación.	X	X	X		3 veces.
	Protagonista de la experiencia o situación.	X	X		X X	4 veces.
Estrategia utilizada en la experiencia o situación.	Juego centralizador.	X	X		X X	4 veces.
	Motivo de lenguaje.	X	X	X	X X	5 veces.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis datos de las unidades de análisis de aula hospitalaria

En vista por lo dicho de los autores analizados se deduce, que la hospitalización en la primera infancia en aulas hospitalarias es un fuerte proceso emocional, en el cual es fundamental contar con un equipo de apoyo multidisciplinar para la contención socioemocional de los niños e intentar normalizar este proceso dentro del aula hospitalaria cuidando y velando por su bienestar integral.

Figura 1. Resultados de aulas hospitalarias según análisis documental.



Fuente: Elaboración propia.

CONSIDERACIONES FINALES

Concluyendo la presente investigación, se puede sintetizar, que existe conocimiento de lo que son los modelos inclusivos, falta aplicar y conocer mas estrategias docentes que promueven un aprendizaje eficaz y oportuno para brindarles a todos lo niños mas oportunidades de aprendizaje, potenciando sus habilidades sensorio-motrices,

emocionales, sociales, etc. Por lo que en consecuencia necesitamos capacitaciones profesionales, adecuadas para implementar diversas estrategias docentes que beneficien el aprendizaje para todos los niños(as) dentro del aula. Dentro de la perspectiva de las aulas hospitalarias, la aplicación de estrategias lúdicas del modelo inclusivo suele generar un mayor impacto emocional a los niños, por lo que es fundamental generar redes de apoyo dentro del recinto más allá de la calidad profesional a cargo de los procedimientos y tratamientos intensivos de los niños(as), los vínculos de manera generalizada son estrechamente médico y niño(a) ya que constantemente se trabaja a largo plazo según las diversas necesidades además de las educativas.

En base a las Leyes, faltan especialistas de manera general para brindar herramientas frente a la implementación de modelos inclusivos en las aulas, ya que aún sigue habiendo un gran porcentaje de exclusión con necesidades educativas especiales, por lo tanto el modelo segregador e integrador sigue estando latente dentro de los diversos recintos educativos, precisamente por esto es que se necesitan mayores redes de apoyo para implementar metodológicamente herramientas que abarquen la diversidad de los niños(as) de cada centro educativo.

Las investigadoras esperan haber aportado a la reflexión hacia el desarrollo de los nuevos caminos y herramientas necesarios, que se necesitan actualmente para la integración de todos los estudiantes diversos. Se plantea una urgencia a la implementación de modelos inclusivos en aulas y aulas hospitalarias.

REFERENCIAS

Ainscow y Booth. (2015). Guía para la educación inclusiva.

Ministerio de Educación. (2018). Comprendiendo los conceptos de diversidad e inclusión en nuestra comunidad. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H9-Comprension-diversidad-e-inclusion.pdf>

Ministerio de Educación. (2020). Escuelas y aulas hospitalarias en Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/09/ESCUELAS-Y-AULAS-HOSPITALARIAS-EN-CHILE.pdf>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. (2018). El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000100111

Subsecretaría de Educación Parvularia de Chile. (2018). Planificación y Evaluación. Orientaciones Pedagógicas para el nivel de Educación Parvularia. https://parvularia.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2019/03/planificacion_digital22_03-1.pdf

EDUCAR SIN ESTEREOTIPOS: CUENTOS CREADOS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL

EDUCAR SEM ESTEREÓTIPOS: CONTOS CRIADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCATING WITHOUT STEREOTYPES: STORIES CREATED FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Verónica Matus y Dra. Cecilia Marambio

Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Carrera Educación Parvularia

RESUMEN

En esta investigación se analizaron cinco cuentos tradicionales, desde la perspectiva de la aplicación del lenguaje sexista y de la estructura filosófica que arraiga valores de la sociedad patriarcal para sostener las diferencias entre hombres y mujeres desde su biología, lo que ha proyectado una sociedad desigual, al discriminar a mujeres como el sexo débil. El proyecto en su objetivo planteó educar a las infancias sin estereotipos de género, mediante la creación de los cuentos narrados desde la visión no-sexista, rescatando la imagen de la mujer como sabia fuerte y capaz de salir de los problemas con valentía, incorporando la imagen masculina como apoyo, y colaborativa en las tareas de trabajo en una relación equitativa, para la transformación de la sociedad patriarcal. La metodología aplicada fue análisis crítico de los cuentos tradicionales, revisión documental de estudios sobre literatura infantil estableciendo categorías para detectar los factores de sesgo sexistas contenidos en los cuentos tradicionales. Luego se escribieron nuevos cinco cuentos No-sexistas. El resultado son la elaboración de cinco cuentos creados donde se identifican valores inclusivos no-sexistas, sin estereotipos de género para fomentar una sociedad participativa, colaborativa, con respeto a la diversidad y a los derechos humanos, lo que debemos entender como feminismo post-estructural.

Palabras clave: Estereotipo de género; Infancias; Literatura Infantil.

INTRODUCCIÓN

En el contexto social se revela una perspectiva sociocultural de desigualdades donde residen violencias de género, que respaldan discriminaciones, además de normalizar conductas de estereotipos conducentes a minimizar el rol de la mujer en la acción social se la reduce a un rol de cuidado y a una conducta de sometimiento y amabilidad, y al hombre se le concede el rol dinámico y protector de la familia, es considerado brillante intelectualmente (Bian, Leslie, & Cimpian, 2017 - 2018).

El proyecto de investigación aborda las problemáticas sexistas de una sociedad patriarcal que ha develado opresiones de raza-género-clase, posibilitando desigualdades sociales, que impiden una sana convivencia y un desarrollo sostenible e igualitario entre hombres y mujeres, donde la dominación, la humillación y el atropello de los derechos humanos se ha constituido en una normalización entre los géneros. Desde la educación infantil se han desarrollado investigaciones (Gonzalez & Rodríguez, 2020) que comprueban la importancia de educar desde la primera infancia en valores inclusivos, no-sexistas, sin estereotipos de género para fomentar una sociedad participativa, colaborativa, con respeto a la diversidad y a los derechos humanos. Bian et al., (2018) realizó un experimento con niños de 5 a 7 años, dónde buscaba comprobar el sesgo de género en la selección de grupos. Se pidió a los niños que eligieran compañeros de equipo para los juegos de inteligencia en un conjunto de niños, con los que no tenían ningún conocimiento previo. La selección preferencial por parte de los niños de niños desconocidos sobre chicas desconocidas como compañeras de equipo para el juego "inteligente" es un claro ejemplo de sesgo de género, los niños pudieron haber sido formados desde este estereotipo y se convierte en una fórmula social aprendida, que puede perpetuar la desigualdad de género. El comportamiento sesgado puede desanimar a las niñas y privarlas de desarrollar experiencias desafiantes en el ámbito cognitivo y social con varones de modo igualitario. (B., Leslie, & Cimpian, 2018) Conducta que puede prevalecer en cuanto vayan creciendo y se inserten en la sociedad.

Desde los estudios realizados por Rodríguez (2020) en Madrid, nos señala que los niños de 2 a 3 años tipifican su sexo mediante elementos externos, por ejemplo: la forma de vestir, forma de peinarse, de este modo, clasificarán el sexo biológico el cual creen a esta edad que es imposible de cambiar, es así como se reconocen hombre o mujer, desde los elementos externos aprendidos socialmente. Se puede analizar que los mensajes sociales recibidos por los niños desde las estructuras familiares y educativas influyen en su concepción del estereotipo de ser Mujer y Hombre (McLoughlin, 2017) es así como conformarán su arquetipo femenino y masculino convirtiéndose en un patrón de conducta aprendido socialmente, y será discriminado o discriminada si tiene comportamientos contrarios al estereotipo de género asignado por su biología. Es por tanto relevante que la Política Pública incorpore en su agenda a la Formación Inicial Docente de las y los educadores infantiles y primarios para establecer procesos formativos de equidad de género, estableciendo una ley orgánica que permita el desarrollo de una educación en perspectiva de género.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolla desde la metodología crítica en perspectiva latinoamericana, es decir, analizando bibliografía en equipo para desarrollar coproducción de conocimiento en conjunto con los sujetos en estudio y llegar a generar procesos de cambio como compromiso de justicia social (Palumbo & Vacca, 2020), con la visión del feminismo post estructural.

En este caso se realizó un análisis documental (se analizaron los cuentos de los Hermanos Grim, Perrault, Hans Christian Andersen), categorizando los componentes de la sociedad patriarcal que han transmitido desde los años 1663 y 1843 en los que fueron creados, asimismo se identificaron las características de los personajes, los valores que transmiten, los espacios en los que los personajes se desenvuelven, con el fin de caracterizar el patrón

cultural que se arraigó en la sociedad de la época y que se afianzó en el sistema social hasta la actualidad. Considerando esta estructura se crean cuentos nuevos, con base de formar valores inclusivos sin sesgos de géneros, con valorización de la persona como ser único.

RESULTADOS

En el análisis documental se indagó sobre los componentes sexista que cuentos tradicionales, aplicando la estructura de Olmo (2020), realizada en su estudio “Trabajar los roles y estereotipos de género a través de los cuentos infantiles, donde desarrolla una propuesta pedagógica para trabajar esta materia en la sala de clases” (Mory & Tapia, 2022)

Realizar el análisis de los cuentos aplicando esta tabla permitió evidenciar cómo los cuentos tradicionales entregan atributos y características específicas a todos personajes con definidos estereotipos de género, la que a modo de ejemplo se expone en la tabla 1.

TABLA 1. Análisis documental realizado a cada cuento tradicional

Cuento (Autor/año)	Género	Personajes	Características	Características
			Psicológicas	Físicas
Rapunzel (Grim, G. y Grim, W., 1812)	Personajes Masculinos	Papá de Rapunzel	Protector de su esposa. Consentidor de sus deseos,	Bajo, gordo.
		Príncipe	Joven, buen mozo, quiere casarse con Rapunzel, valiente	Alto, cabellos rubios
	Personajes Femeninos	Madre de Rapunzel	Frágil, protegida de su esposo	Embarazada.
		Rapunzel	solitaria, de dulce y voz, cantaba agradablemente, Inocente, sufriente	Joven, hermosa, pelo largo y dorado.
		Hechicera	Egoísta, violenta, amenazante, malvada	Vieja, encorvada. Con arrugas en su rostro

Después reflexionado los análisis documentales de los cuentos tradicionales, se detecta que los roles que permanecen y se proyectan en la literatura infantil tradicional, son los siguientes: siempre el sexo femenino joven es presentado como lo hermoso y a la vez débil, ingenuo, tierno y que necesita de un hombre que la rescate, pero el sexo femenino adulto mayor, se representa con vejez, fealdad y maldad. El hombre es presentado como el héroe del cuento vencedor siempre.

Para transformar la visión androcéntrica de esta cultura patriarcal, es necesario crear nuevos cuentos, con representaciones reales de los personajes, además de narrar escenas de respeto y valorización por lo femenino y masculino, que se vean los personajes colaborando en tareas conjuntas, no separados, asimismo, enfatizar en acciones que revelen los valores de la inclusión, como la participación igualitaria de los personajes sin discriminar género, sexo y clase. Mostrar a una mujer empoderada, inteligente con la misma capacidad del varón para alcanzar metas, no solo de cuidado sino también de provisión, a esto llamamos feminismo post estructural, donde se busca desde las políticas públicas que todos, todas y todes, alcancen las mismas oportunidades con respeto a sus derechos humanos, en base a la justicia social.

Es la razón por la que se crearon 5 cuentos donde se cuidó de narrar cuentos pensados en niños de 7 a 9 años para educar hacia la equidad de género. Se presenta una síntesis de ellos en la tabla 2.

TABLA 2. (negrita) “Cuentos para Ser...” cuentos creados para educar hacia la equidad de género

Nombre de los cuentos creados	Característica	Atributos que se desea educar
¿Qué es estar desarreglada?	<i>Una niña que le busca la libertad de expresión, la narración expresa la búsqueda de la aceptación social de una niña, que se siente discriminada, por su cabello rizado y abundante, que siempre parece despeinado</i>	<i>Respeto por la persona. Aceptar a las personas por su valor personal. Empatía: Mensaje: “todos somos diferentes y eso nos hace únicos [...], como yo lo soy con mi cabello, y si soy una niña feliz por ser única y aceptarme como soy.” (Matus, 2022, en Cuentos para ser...)</i>
El Mundo de la Infancia	<i>Dos hermanos sueñan con un mundo donde se realicen sus sueños, un día entran a un mundo diferente, donde cumplen sus sueños de ser grandes profesionales y servir a la humanidad con sus trabajos</i>	<i>Trabajo colaborativo entre hombres y mujeres, respeto por el trabajo del otro, equidad de género. Mensaje: “los padres les recordaron lo importante que es cumplir sus sueños y respetar los sueños y opiniones de los demás niños y niñas” (Tapia, 2022, en Cuentos para Ser...)</i>

<p>Sí , hablamos de Bruno y Julieta, también.</p>	<p><i>Una pareja de niños se conoce en la escuela y cuando grande se casan, pero buscan realizar sus sueños de convertirse en los profesionales que sus padres no los dejaron ser. Bruno quiere ser Educador de Párvulos y Julieta Médica, cuando se encuentran se dan la fuerza para luchar cada uno por lo quieren ser.</i></p>	<p><i>Empatía, persistencia, valorar a la persona.</i> Mensaje: “Creemos que era importante contar nuestra historia porque nuestros padres han dejado huella en nosotros permitiéndonos ser lo que quisiéramos ser, siempre con respeto, amor y empatía. Somos lo que hemos querido ser.” (Mory, 2022, en Cuentos para Ser...)</p>
<p><i>Viajando en nuestros sueños</i></p>	<p>Un grupo de niños y niñas, viajan a un mundo de sueños donde todas las emociones se vuelven en colores y sabes lo que les pasa a las personas, pero todas son respetadas y valoradas en sus emociones que se representan en su piel con un color.</p>	<p><i>Solidaridad, respeto por la persona, no discriminar por las diferencias de color, género, trabajo colaborativo entre género.</i> Mensaje: “Serás lo que quieres ser y seremos respetados por serlo.”. (Vega, 2022, en Cuentos para Ser...)</p>
<p><i>Somos Heronewenes</i></p>	<p>Tres soles que viven en el cielo son bajados a la tierra, por la madre ancestral para enseñar a los humanos a respetar la vida humana y no humana, a cada uno le asigna una misión de buscar la verdad para que la humanidad vuelva a amar y puedan tocar el conocimiento supremo, eso los volverá responsables.</p>	<p><i>Trabajo colaborativo, equidad de género, empatía., Sabiduría, No-violencia, búsqueda de la verdad</i> Mensaje: “Los tres soles responden a coro - buscamos a los humanos para ayudarlos a ver la verdad. (Marambio, 2022, en Cuentos para Ser...)</p>

Fuente: Elaboración propia

CONSIDERACIONES FINALES

Los Cuentos para Ser... fueron creados para aportar a la educación infantil un material de reflexión con el cual educadores, educadoras, padres y madres, puedan apoyar la formación en equidad de géneros de niños, niñas y niños de estos tiempos, nuevos tiempos de necesaria sabiduría para rescatar el respeto a la vida humana y no humana.

Desde la educación infantil se comprueban la importancia de educar desde la primera infancia en valores inclusivos, no-sexistas, sin estereotipos de género para fomentar una sociedad participativa, colaborativa, con respeto a la diversidad y a los derechos humanos, lo que debemos entender como feminismo post-es estructural, para superar estos sesgos, es que en las actividades escolares es relevante hacerlos trabajar en equipo a niños y niñas en paridad, sin discriminar sus capacidades, de este modo aprenden a valorar a la persona en su integralidad y su potencial social, afectivo y cognitivo.

Es así como tales estereotipos, han sido propagados por la educación y la literatura infantil, mediante los cuentos infantiles tradicionales, que arraigan en las infancias conductas que hacen prevalecer roles disminuidos para las mujeres y roles sobresalientes para los hombres.

Es tiempo de transformar estas visiones y que aprendan a nunca tener miedo de brujas porque son mujeres sabias, y que los príncipes no necesitan salvar princesas porque ellas saben cuidarse. Cuentos para Ser... presenta a hombres y mujeres unidos en el rescate de los valores humanos, en el respeto a los derechos humanos, y desafía a la Política Pública hacer real los sueños de los niños, niñas y niños de vivir en un mundo justo y sin discriminaciones.

REFERENCIAS

- B., L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2018). Evidence of Bias Against Girls and Women in Contexts That Emphasize Intellectual. *Lian, et al.*
- Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017 - 2018). *Evidence of bias against girls and women in contexts that emphasize intellectual ability*. Obtenido de American Psychologist: <https://doi.org/10.1037/amp0000427>
- Gonzalez, E. M., & Rodríguez, M. Y. (26 de Abril de 2020). *Pedagogía Social*. Obtenido de ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LA INFANCIA.
- McLoughlin, N. (2017). *Psychological Science*. doi:<https://doi.org/10.1177/0956797617710724>
- Mory, & Tapia. (2022). Educar sin estereotipos de género, a través de la literatura infantil desde la edad temprana. *Seminario de Grado sin publicar*. Andrés Bello, Santiago.
- Olmo, G. (2020). TRABAJAR LOS ROLES Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO. (*Tesis*). Universidad de la Laguna.
- Palumbo, M. M., & Vacca, L. C. (01 de Diciembre de 2020). *Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana*. Obtenido de Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana: <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Rodríguez, F. B. (Septiembre de 2020). *Know and Share Psychology*. doi:<https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>

LA RELEVANCIA DE LA MEDICIÓN DEL DOMINIO LECTOR

A RELEVÂNCIA DA MEDIÇÃO DA PROFICIÊNCIA EM LEITURA

THE RELEVANCE OF READING PROFICIENCY MEASUREMENT

Elizabeth Zepeda Varas

ORCID: 0000-0002-1865-6732

Carla Palma Flores

ORCID: 0000-0002-4273-8607

Nélida Zambrano Olivares

ORCID: 0000-0001-9188-2149

María Isabel Bravo Alfaro

ORCID: 000-0002-2808-2234

Departamento de Educación Básica, Universidad de Atacama

RESUMEN

La lectura es un hábito que permite, a quienes lo cultivan, el desarrollo no solo de los pensamientos cognitivos de quien lee, sino que además contribuye en el perfeccionamiento de su lenguaje. El objetivo de este trabajo es: Analizar el nivel de dominio lector e estudiantes del nivel de educación básica. Para ello se basó en un diseño transversal con un muestreo no probabilístico donde participaron del estudio 497 estudiantes de educación primaria (segundo, tercero y cuarto básico) de una región del norte de Chile. Para la recolección de los datos se hizo uso de la *Prueba de la Fundación Arauco (FA)*. Mediante esta prueba se midió el dominio lector, la calidad lectora y la velocidad lectora de los sujetos. Los resultados obtenidos evidencian una importante diferencia en los dos colegios considerados. El colegio 2, mide el dominio lector y utiliza los datos para los análisis colectivos e individuales. Es así que en la categoría de lectores fluidos el colegio 1 alcanza un 29,4 % y el colegio 2 un 52,9% con una diferencia entre ambos de un 23,5 %. Por su parte, el Colegio 2 en la categoría silábica tiene 13 estudiantes, el colegio 1, 44 alumnos y en la categoría No Lector, el Colegio 1 presenta 44 alumnos, el colegio 2 tiene 1 estudiante en esta categoría. Los niveles de Dominio Lector se evidencian descendidos en un alto porcentaje, respecto de los resultados obtenidos por el Colegio 2.

Palabras clave: Dominio lector, lectura, fluidez, monitoreo lector.

INTRODUCCIÓN

La lectura es el punto de inicio de todos los estudios posteriores a la adquisición del alfabeto, de este grupo de letras emana todo cuanto queremos comunicar, comprender, analizar, interpretar, evaluar. Un proceso lector eficiente y eficaz, propiciará comunidades alfabetizadas en primera instancia en la lengua materna, disminuyendo los niveles de analfabetismo funcional, considerando que este tipo de analfabetismo es producto de procesos de lectura ineficientes y esto sin duda constituye un problema político, educativo y social no resuelto en el país y en la región de Atacama. Los investigadores Whitehurst y Lonigan (1998), expresaron que “no hay una demarcación definida entre los procesos de pre-lectura y de “lectura”. La lectura emerge y se configura en el cerebro por la interacción de estímulos visuales y auditivos, como los conocimientos que los niños desarrollan en un ambiente cultural. Bravo (2016) Es evidente que este deseado ambiente cultural se ha reducido por factores como la instalación de internet, las redes sociales y la atracción a los textos audiovisuales entre otros factores.

Para la adquisición del código lingüístico se requiere de habilidades de comprensión y otras involucradas en el proceso lector. Si en el aula no se están desarrollando estas habilidades, el proceso lecto escritor se está internalizando de forma mecánica y de manera segmentada, esta podría ser una de las causales más significativas de estudiantes no lectores o con niveles descendidos de lectura, sumado a esta causal, la escasa sistematización en el monitoreo y evaluación de los procesos de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, en particular, la medición del Dominio Lector.

La evaluación del Dominio lector comprende calidad y velocidad de la lectura oral. Su evaluación es de gran relevancia, debido a que permite tener un diagnóstico real de los estudiantes, en esta materia. Los procesos de monitoreo constante podrían darle sustentabilidad a procesos que utilicen los datos de la Medición del Dominio Lector como una variable indispensable para ajustar las estrategias y el acompañamiento de acuerdo a los distintos de competencias lectoras de los estudiantes.

La medición y monitoreo del dominio lector, se convierte, en sí misma en una gran oportunidad, por cuanto:

- Instalar la práctica de la medición y monitoreo del Dominio Lector, de manera sistemática en los establecimientos educacionales, cambiaría de manera significativa la forma técnico pedagógica de enfrentar los resultados obtenidos.
- La medición evidencia los requerimientos y necesidades de acompañamiento para que el docente pueda desarrollar su labor pedagógica.
- Los estudiantes que realizan un proceso lector exitoso tienen altos niveles de comprensión lectora.
- Los estudiantes que durante la adquisición del proceso lecto escritor se les ha fomentado la lectura, son lectores activos y comprenden lo que leen.
- Un establecimiento educacional que construye, nutre y evidencia las acciones de su Plan Lector Institucional, moviliza a la comunidad y dialoga respecto de la relevancia de la lectura.

Esta investigación, se centra en analizar los niveles de comprensión lectora y uso de las normas de puntuación en estudiantes de educación básica. Desde nuestra perspectiva, pone en discusión el cómo la medición y monitoreo del dominio lector proporciona

información relevante a los docentes, la escuela y la familia acerca de los niveles de lectura de los estudiantes. Información que permite atender los requerimientos de cada estudiante de acuerdo a los niveles alcanzados y las dificultades de enseñanza y aprendizaje de un curso y de la escuela en los niveles medidos.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se basó en un diseño transversal con un muestreo no probabilístico. Participaron del estudio 497 estudiantes de educación primaria de una región del norte de Chile. De los 497 estudiantes medidos, el 31,4% pertenece a segundo básico, el 34,2% a tercero básico, mientras que el 34,4% restante a cuarto básico; 40,6% corresponde a mujeres y un 59,4% a hombres. El nivel socioeconómico de los estudiantes fue medio y bajo.

En cuanto al instrumento, se hizo uso de la *Prueba de la Fundación Arauco* (2009). Mediante esta prueba se midió el dominio lector, la calidad lectora y la velocidad lectora.

Entendiéndose el Dominio lector: como el nivel de competencia lectora que alcanzan los estudiantes, en base a la calidad lectora y la velocidad lectora (Teresa Marchant, 2009). Se clasifica en cinco categorías No lector, Lectura silábica, Lectura palabra a palabra, Lectura unidades cortas y la categoría más alta Lectura fluida.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Colegio 1

Domino Lector:

El Colegio 1, es un establecimiento educacional público, la medición realizada se lleva a cabo en tres niveles del 1° Ciclo Básico, de un total de 304 estudiantes, 255 de ellos son medidos.

La medición se realiza de acuerdo a lo establecido por la Fundación Arauco, en adelante FA, y considerando la concepción del Dominio Lector de acuerdo a las pruebas de FA. “El dominio lector corresponde al nivel de competencia lectora que alcanzan los estudiantes, en base a la calidad y la velocidad lectoras” (Marchant, Luchini, & Cuadrado, 2010: 15).

Tabla 1. *Distribución Absoluta referida al Dominio Lector*

Categoría	2° Frec	3° Frec	4° Frec
No Lectores	20	11	1
Lectura Silábica	23	13	8
Lectura Palabra a Palabra	17	22	9

Lectura Unidades Cortas	6	25	25
Lectura Fluida	10	15	50
Total Evaluados	76	86	93
Alumnos no evaluados	1	5	3
Alumnos bajo lo esperado	43	46	18

La tabla 1 muestra los niveles de Dominio Lector que presentan 255 estudiantes de la escuela 1. De acuerdo con los datos obtenidos, en la categoría no lector se ubican 33 estudiantes, que representan un 12,9 % en la categoría lectores silábicos se ubican 44 alumnos que representan el 17,25 % ambas categorías suman un 30, 15 % de estudiantes de 2° , 3° y 4° básicos que se encuentran en las categorías no lectores y silábicos y que de acuerdo a los niveles de logro que los estudiantes deben alcanzar, 79 estudiantes se encuentran bajo los esperados en lectura. Si sumamos a este análisis a los estudiantes que aún leen palabra a palabra, 48 son los estudiantes que representan al 18,8%. La suma total de estudiantes bajo los mínimos esperados representa el 48,95%

En la categoría Lectura Fluida que es la lectura óptima para segundos, terceros y cuartos básicos, se encuentran 75 estudiantes que representan el 29,4% , siendo esta categoría la esperable para niños y niñas de los niveles medidos , el porcentaje de logro no alcanza el 30% lo que dificulta la posibilidad de desarrollar la habilidad lectora en estudiantes que van avanzado en su trayectoria formativa, sin haber desarrollado esta habilidad, la probabilidad de comprender lo que leen se convierte en una gran dificultad y se acentúan las inequidades y desigualdades desde los primeros años de la enseñanza formal.

En el análisis total se ubican 107 estudiantes que se encuentran bajo lo esperado y que representan al 41,97%. Lo esperable es tener los mayores niveles de logro de los estudiantes en la categoría de Lectura Fluida, que permite a los estudiantes de los primeros niveles, comprender lo que leen.

La lectura es una competencia que está a la base de cualquier aprendizaje y constituye uno de los pilares fundamentales del currículo, ya que es considerada uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización (Cassany et al., 2007).

Lo anterior permite establecer que, 107 estudiantes de la escuela 1 no tienen la base para avanzar en su trayectoria formativa y 77 de estos estudiantes son no lectores o leen silábicamente.

La Puntuación Respecto de la Efectiva y Eficiente Comprensión Lectora.

Los signos de puntuación son fundamentales para lograr la comprensión de un texto. Toda vez que los signos colaboran para comprender la intención comunicativa del texto. Cada vez que el lector utiliza correctamente los signos, puede, por ejemplo, realizar las pausas entre párrafos, entre un enunciado y otro.

Tabla 2. *Distribución Absoluta referida al uso de las Normas de Puntuación.*

Curso Evaluado	No Respetan las normas de puntuación	Respetan la norma de puntuación
	<i>Frecuencia Absoluta</i>	<i>Frecuencia Absoluta</i>
Segundo Básico	60	16
Tercero Básico	70	16
Cuarto Básico	72	21

En los niveles segundos, terceros y cuartos básicos, el 79, 2 % de los estudiantes no respetan las normas de puntuación, estos niveles de logro estarían afectando los resultados observados en la medición del Dominio lector y se constituye en uno de los factores incidentes en el porcentaje de alumnos que se encuentran bajo lo esperado en las categorías de lectura utilizadas para este estudio.

Colegio 2

Domino Lector:

De un total de 231 estudiantes, 227 son medidos, exceptuando 4 alumnos que no fueron evaluados. Se utiliza las pruebas de la FA que son, los mismos instrumentos aplicados a los alumnos en la escuela 1.

Tabla 3. *Distribución Absoluta referida al Dominio Lector*

Categoría	2° Frec	3° Frec	4° Frec
No Lectores	1	0	0
Lectura Silábica	13	1	0
Lectura Palabra a Palabra	16	7	4
Lectura Unidades Cortas	11	30	24
Lectura Fluida	37	39	44
Total Evaluados	78	77	72
Alumnos no evaluados	0	2	2
Alumnos bajo lo esperado	14	8	4

Alumnos en categoría No Lector 1 y que representa el 0,44 %, alumnos ubicados en categoría Lectura Silábica 14 estudiantes, que representan el 6,2% , ambas categorías suman 15 alumnos que se encuentran bajo lo esperado. Los lectores de la categoría Lectura Palabra a Palabra, son 27 estudiantes que sumados a las otras dos categorías conforman un grupo de 56 alumnos que se encuentran bajo lo esperado y que constituye un 22% con niveles de lectura bajo lo esperado.

En la categoría Lectura Fluida se ubican 120 estudiantes de los segundos, terceros y cuartos básicos, que se encuentran en el 52,9%. Un alto porcentaje de estudiantes están en esta categoría.

El Colegio N°2 presenta niveles de logros que permiten, con estrategias y monitoreo sistemático, ubicar en la categoría de lectores fluidos a los estudiantes que se encuentran en categorías distintas, considerando por ejemplo que solo un estudiante, se encuentra en la categoría No Lector.

La puntuación respecto de la efectiva y eficiente Comprensión Lectora.

Ya se mencionaba en análisis de los resultados de la escuela 1, la importancia de respetar las normas de puntuación.

La escuela concentra en los segundos y terceros básicos, la mayor cantidad de estudiantes que no respetan las normas de puntuación.

Tabla 4. *Distribución Absoluta referida al uso de las Normas de Puntuación.*

Curso Evaluado	No Respetan las normas de Puntuación <i>Frecuencia Absoluta</i>	Respetan las normas de Puntuación <i>Frecuencia Absoluta</i>
Segundo Básico	69	9
Tercero Básico	59	18
Cuarto Básico	47	25

Un alto porcentaje de estudiantes no respetan las normas de puntuación el 77% de los estudiantes medidos y un 22,9 % sí respetan las normas de puntuación.

Análisis comparativo entre los colegios 1 y 2

Ambos colegios fueron medidos con las pruebas de FA, sin embargo, se aprecia una importante diferencia en el análisis realizado durante la investigación, en cada una de las categorías. La diferencia está preponderante es la sistematización del monitoreo del colegio 2, este colegio mide el dominio lector y utiliza los datos para los análisis colectivos e individuales.

Es así que en la categoría de lectores fluidos el colegio 1 alcanza un 29,4 % y el colegio 2 un 52,9% con una diferencia entre ambos de un 23,5 %

El Colegio 2 en la categoría silábica tiene 13 estudiantes, el colegio 1, 44 alumnos y en la categoría No Lector, el Colegio 1 presenta 44 alumnos, el colegio 2 tiene 1 estudiante en esta categoría.

Los niveles de Dominio Lector se evidencian descendidos en un alto porcentaje, respecto de los resultados obtenidos por el Colegio 2. Ambos establecimientos educacionales son escuelas públicas.

CONSIDERACIONES FINALES

- La Medición del Dominio Lector, se realizó utilizando la pruebas de la FA, lo que ha permitido visibilizar los niveles de Dominio Lector de estudiantes de 2°, 3° y 4° años para un análisis individual por cada estudiante, obtener información por nivel, por curso y por establecimiento educacional.
- Los análisis comparativos han permitido evidenciar niveles de logro de dos escuelas públicas con las mismas posibilidades de medir el Dominio Lector.
- El estudio evidencia que al no tener estudiantes en la categoría No Lector y silábica, la Categoría Lectura Fluida aumenta.
- La velocidad lectora en este estudio fue considerada para observar el comportamiento de los estudiantes, respecto del respeto por las normas de puntuación. La importante cantidad de estudiantes que no respetan los signos de puntuación alcanza un 78%. Esto explicaría que los estudiantes están leyendo velozmente sin hacer el ejercicio de detenerse en la lectura, por ejemplo, ante un punto seguido o un punto y aparte. Espacio crucial para que se produzca el proceso cognitivo de la comprensión lectora.
- El uso de datos y el monitoreo del dominio lector, al considerarla una práctica indispensable, otorgaría a las escuelas importante información para la toma de decisiones del cómo abordar los bajos niveles de lectura, la comprensión lectora, el desarrollo del pensamiento lógico matemático, por ejemplo. Sin estos datos la apreciación de los niveles lectores, podrían seguir siendo observaciones asociadas a diagnósticos generalistas y sin uso de instrumentos, como lo son por ejemplo, las pruebas de la Fundación Arauco.
- El uso de datos es una tarea colectiva y en la que los líderes escolares juegan un rol clave para que sea parte de la cultura escolar. Hay muchos datos en la escuela, algunos de generación interna (matrícula, promoción, repitencia, asistencia) Kim Schildkamp (2021) en Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar centromascomunidad.cl

Las Pruebas de FA al aplicarlas otorga importantes datos.

- El Colegio 2 logra tener niveles lectores mayores por la sistematización del Dominio Lector, las estrategias, metodologías y el uso de datos obtenidos de las mediciones del Dominio Lector.
- Acompañamos la medición del Colegio 2 posterior a este estudio y los datos obtenidos indican que hay rigurosidad en el seguimiento de los niveles de dominio lector.

REFERENCIAS

- Bravo, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36), 50-
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao de Servies Pedagógics.
- Schildkamp, K., (2021) en Boletín de Apoyo a la Mejora Escolar centromascomunidad.cl
- Marchant O., T., Recart H., I., Cuadrado P., B., & Sanhueza R., J. (2004) Pruebas de Dominio Lector FUNDAR Chile: Universidad Católica de Chile.
- Marchant, T., Lucchini, G., & Cuadrado, B. (2010). ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. *Psyche*, 16(2). <https://dx.doi.org/10.4067/S071822282007000200001>

EDUCACIÓN EMOCIONAL: EL ROL DE LA EDUCADORA EN EL DESARROLLO EMOCIONAL DENTRO DEL AULA.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL: O PAPEL DO EDUCADOR NO DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL EM SALA DE AULA.

EMOTIONAL EDUCATION: THE ROLE OF THE EDUCATOR IN EMOTIONAL DEVELOPMENT IN THE CLASSROOM

Isidora Espinoza-Reyes, Camila Cardemil-Sepúlveda y Virginia Pérez-Christoph
Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Carrera de Educación Parvularia

RESUMEN

En la actualidad la educación emocional ha sido de gran interés de diferentes expertos y ciudadanos, por consiguiente, el presente documento tiene por objetivo conocer e investigar la importancia del rol de las educadoras de párvulos en el desarrollo emocional para la formación de seres integrales, con competencias y habilidades desde el ámbito físico, cognitivo y emocional, desde el nivel inicial. Esta investigación es de tipo descriptiva, pues, se dan a conocer características de un grupo de educadoras de párvulos respecto al rol que cumplen en el desarrollo emocional, por tanto, tienen un enfoque metodológico de carácter cualitativo y se realiza por medio de un muestreo intencional, encuestando a educadoras de párvulos de un jardín infantil ubicado en la región metropolitana, el instrumento de recolección de datos para llevar a cabo está investigación es una encuesta, teniendo por objetivo obtener información de las respuestas entregadas por las educadoras de párvulos.

Los resultados de dicha investigación hacen alusión a la importancia que se les otorga al rol de la educadora de párvulos en el desarrollo emocional de los niños y niñas, además, se estipula la importancia de relaciones interpersonales que se generan dentro del aula y la forma de sobre llevarlas, sin embargo, se evidencia la falta de capacitaciones hacia los docentes para desarrollar una educación emocional acorde a las necesidades de los párvulos, existiendo una confusión en el significado y diferencia de los conceptos educación emocional e inteligencia emocional.

Palabras clave: Educación emocional, desarrollo emocional, educación en la primera infancia, rol del profesor.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la educación emocional tanto en el ámbito nacional como internacional ha ido evolucionando y tomando más relevancia para el ser humano, por lo que existe un mayor interés e importancia en el desarrollo integral de las personas (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2021).

Esta investigación se centrará en la importancia y el rol que cumplen las educadoras y los educadores de párvulos en relación con el desarrollo emocional dentro del aula. En la Educación Infantil, es fundamental establecer un proceso pedagógico facilitador, siendo la docencia responsable de ello (Bisquerra, 2009). como líder pedagógico debe establecer un ambiente adecuado y acogedor para la resolución de problemas psicoemocionales que pueden desarrollarse dentro del aula.

Las educadoras y los educadores de párvulos tienen la responsabilidad en la formación de los niños y niñas a una temprana edad, velando por su bienestar e interés superior, logrando su desarrollo integral tanto en el ámbito físico, cognitivo y emocional, por lo mismo, es necesario trabajar desde temprana edad las emociones y que los niños y niñas lo incorporen en su vida cotidiana para lograr un equilibrio a lo largo de la vida (Pegalajar y López, 2015).

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación es descriptiva ya que se dieron a conocer características de un grupo de educadoras en base al desarrollo emocional dentro del aula (Hernández-Samperi & Mendoza, 2018).

Esta investigación tiene un enfoque metodológico de carácter cualitativo (Catalán, 2021), precisamente, pretende analizar las respuestas de un grupo de personas, en este caso de educadoras de párvulos y así poder llegar a responder a la interrogante de ¿cómo se aborda la educación emocional dentro del aula desde el rol de la educadora y del educador?

Esta investigación se realiza bajo un muestreo intencionado (Catalán, 2021), se encuestó a diez educadoras de párvulos de un jardín infantil ubicado en la Región Metropolitana y el instrumento de recolección es la encuesta, teniendo por objetivo obtener información relevante a partir de las respuestas. Esta encuesta consta de once preguntas.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación se exponen por medio de tabla 1 alguna de las narraciones que las educadoras expresaron en la entrevista, dichas transcripciones se transcriben de forma textual, de acuerdo a la metodología etnográfica (Hernández-Samperi & Mendoza, 2018), lo que permitió identificar los factores de su rol dentro del aula como líder de formación emocional. Se explicitan las unidades de estudio y se identifican las categorías que forman parte del rol del educador en la formación emocional del niño y la niña.

Tabla 1. *Narraciones de las educadoras en el proceso de la entrevista*

Unidades de estudio	
Educadora de párvulos 1	“...manejar las habilidades emocionales de la persona para entenderlas y manejarlas con una sana autoestima y relacionarse con los demás.” “... Manifiestan sus emociones a través de llantos, balbuceos, vocalizaciones...” “...momentos de muda conversamos con ello preguntándole como estas...”

		<p>“...Mostramos cuentos dónde hablen de las emociones...”</p> <p>“... Es importante que los educadores favorezcan una base sólida emocional en sus alumnos conociendo sus emociones, sus señales que entregan cuando aún no alcanzan el lenguaje expresivo...”</p>
Educadora de párvulos 2	de	<p>“...la educadora toma un rol de observadora y de ser necesario, una pequeña mediación...”</p> <p>“Principalmente validar, frases como “entiendo que estés enojado porque...”, por ejemplo.”</p> <p>“Se suelen ver niños amables y respetuosos”</p> <p>“... además, al trabajar mucho de manera colaborativa...”</p> <p>“Es una relación cercana...” “...de confianza...”</p> <p>” ...durante el saludo (nosotras le llamamos círculo de conversación) existe un espacio, ya sea a través de juego, historias o conversaciones, para expresar qué sienten...”</p>
Educadora de párvulos 3	de	<p>“...intervengo haciendo preguntas que los lleven a la solución, pero sin darles la respuesta, invitando siempre a usar las palabras...”</p> <p>“... preguntarle qué quiere o qué le pasó, distraer y luego indagar qué pasó, invitar a sus amigos o amiga...”</p> <p>“...la educación emocional es una herramienta clave para generar estrategias (personales) que me ayuden a enfrentarlas de la mejor manera...”</p> <p>“Es cercana...” “... cariñosa...” “... demuestran confianza...”</p> <p>“...en la llegada (saludar y preguntar cómo están), en el saludo indago cómo se sienten...”</p> <p>“...muy importante, si no lo más importante para comenzar a enseñar.”</p>
Educadora de párvulos 4	de	<p>“... mediar más el conflicto...” “... intenta apoyar y guiar a los alumnos...”</p> <p>“... es importante mantener el contacto visual, la posición adecuada frente al párvulo (simétrica) y el afecto”.</p> <p>“...En general, existe una conducta moderada que, en ocasiones, resulta ser un poco más disruptiva y alterada...”</p> <p>“La relación de los estudiantes con la educadora es cercana...”</p> <p>“Existe una gran confianza entre alumno-profesor...”</p> <p>“...Es fundamental, porque de esa manera los niños y niñas son capaces de validar su propio aprendizaje y desarrollar un auto concepto y auto confianza positivas en cuanto a su aprendizaje.”</p>
Educadora de párvulos 5	de	<p>“Llegamos a un arreglo en que estén los dos de acuerdo.” “Lugo escucho a los dos niños involucrados”</p> <p>“...ahora la misión más importante es llevarlos a ellos a un nivel en que puedan regular estas emociones y sentimientos...”</p> <p>“...los cuales van a tener distintas herramientas para desarrollar habilidades...”</p> <p>“...a través de cuentos, dramatizaciones o simples conversaciones conversan sobre sus emociones y sentimientos.”</p> <p>“Muy buena, se da esta relación en un clima de respeto y cariño...”</p>

		“Muy importante. De eso va a depender el éxito de nuestro trabajo un niño(a) equilibrado, contento estará más abierto y disponible para adquirir los aprendizajes”.
Educadora de párvulos 6		<p>“...se les da el espacio para que puedan estar tranquilos y sin presión y luego se vuelve a hacer el mismo ejercicio”. “...validando sus emociones...”</p> <p>“Le pregunto qué es lo que sucedió y como se siente...”</p> <p>“En las mañanas al comenzar la rutina se les pregunta a los niños como se sienten y a causa de que es la emoción.”</p>
Educadora de párvulos 7		<p>“...siendo en todo momento mediadora...” “... conteniéndolos...”</p> <p>“... primero agacharme para ponerme a la altura del niño o niña, entablar una conversación con él...” “... escucharlo haciendo contacto visual con él...”</p> <p>“...y regular la forma de expresarlas, para un óptimo desarrollo humano.”</p> <p>“...Para así apoyar a los niños y niñas para desarrollar variadas habilidades emocionales.”</p> <p>“...más tolerantes, saben escuchar a los demás y comprender lo que los otros niños necesitan”.</p> <p>“En el momento de reunión del saludo se les pregunta en cómo se sienten ese día...”</p> <p>“...Es de vital importancia, desde la emoción trabajamos, generamos, potenciamos aprendizajes significativos para ellos, es más fácil conectarse con el niño y la niña.”</p>
Educadora de párvulos 8		<p>“...llegando a la mediación del conflicto...”</p> <p>“... acompañarlo en el suelo si es que es en donde está y respetando el tiempo que necesita...”</p> <p>“... ser contenido con abrazos o llevarlo al regazo y sentarse en un espacio junto a ellos”.</p> <p>“...promoviendo en los niños y niñas la autorregulación.” “...evidentes son los llantos en distinta intensidad...”</p> <p>“...ruidosos, con reacciones diversas a la pertenencia que considera de su propiedad, se enojan, muerden, golpean”.</p> <p>“Claramente, la disposición de un niño/a al aprendizaje depende mucho de su contención emocional y del conocimiento que el mismo tiene de ellas...”</p>

Fuente: Elaboración propia

Una vez analizada la información obtenida de la encuesta a educadores y educadoras de párvulos, para extraer mayor contenido de los datos cualitativos se procede a establecer categoría y subcategorías mediante el método de codificación axial (Palacios, 2016), la que se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. *Matriz general de codificación axial*

Categorías	Subcategorías
Rol de la educadora	<p>-Mediación de conflicto</p> <p>-Contención de conflicto</p> <p>-Validar</p> <p>-Indagar</p> <p>-Acciones</p>
Educación emocional	-Autorregulación

Inteligencia emocional	-Habilidades emocionales
Expresión de las emociones	-Verbal -Corporal
Comportamiento en el aula	-Comportamiento positivo (seguridad, confianza, amable, respetuosos, alegres, tolerantes, introvertido, energéticos y sociales) -Comportamiento negativo (disruptiva, alterada, enojo, muerden, ruidosos y golpean)
Relaciones interpersonales	-Grupos -Intereses en común -Cercana -Confianza -Armoniosa
Experiencias con emociones	-Momentos constantes (muda saludo) -Momentos variables (experiencias)
Consideración de las emociones	-Importancia

Fuente: Elaboración propia

Análisis de la tabla general codificación axial

En base a las respuestas de educadoras de párvulos, En la tabla 2, de codificación axial, se pueden observar y nombrar ocho categorías, “rol de educadora”, “educación emocional”, “inteligencia emocional”, “expresión de las emociones”, “comportamiento en el aula”, “relaciones interpersonales”, “experiencias con las emociones” y por último “consideración de las emociones”, todas estas categorías emergen por medio de un estudio realizado a un grupo de educadoras de párvulos a quienes se les encuestó a través de once preguntas :

¿Cómo son los comportamientos de los niños y niñas en el entorno escolar?, ¿Cómo son las relaciones interpersonales de los y las niñas dentro del aula de clases?, ¿Cómo es la relación de los niños y niñas con la educadora de párvulos?, ¿Cómo los niños y niñas manifiestan o expresan sus emociones?, ¿En caso de que se presente un pequeño conflicto entre los niños y niñas, ¿Cómo interviene usted para la solución de este?, ¿Realiza usted con los niños y niñas alguna experiencia relacionada con las emociones, ¿De qué manera?, ¿Alguna vez ha escuchado usted del concepto de educación emocional?, ¿Qué puede decir acerca de ella?, ¿Cree usted que en la educación inicial se trabaja desde la inteligencia emocional para educar a los niños y niñas?, ¿De qué manera?, ¿Cuándo un niño o niña llega al aula indispuerto emocionalmente, ¿Qué hace usted como educadora al respecto?, ¿Qué hace usted para demostrarle al niño o niña que lo que él o la siente es tomado en cuenta? , ¿Cree que es importante tomar en cuenta la emocionalidad del niño y la niña a la hora de enseñar, ¿Por qué?.

A partir de las respuestas otorgadas y al iniciar la codificación axial se establecieron subcategorías, las cuales fueron extraídas de las narraciones de las encuestas, explicitadas

en en citas de las unidades de estudio como se observan en la tabla1, luego se categorizó y subcategorizó como se observa en la tabla 2.

Las subcategorías se vinculan con las ocho categorías nombradas expuestas en la tabla 2, permitiendo analizar la información recogida en la encuesta, para poder establecer el vínculo con el planteamiento del problema de la investigación.

De la primera categoría, Rol de la educadora de párvulos nace subcategorías, tales como, mediación del conflicto, contención del conflicto, indagar, validar y acciones. De las ocho unidades de estudio el rol de la educadora de párvulos es precisamente mediar en el momento del conflicto, validando sus emociones e indagando en qué es lo que pudo suceder y al respecto realizar ciertas acciones que acompañen a los niños y niñas según su proceso emocional, por otro lado, cinco de las ocho educadoras destacan dentro del rol ser amorosas y cercanas con los niños y niñas y seis de ocho educadoras destacan entregar confianza y ser cariñosas.

De la segunda categoría, Educación emocional, surge la subcategoría relacionada a la autorregulación, de las unidades de estudios siete de las ocho han descrito importante la autorregulación emocional en la educación emocional, siendo recalcado la importancia para el ser humano y las consecuencias que puede traer a futuro, específicamente en cómo se desarrollan, manejo de emociones y cómo se gestionan nuevas emociones en un futuro.

De la tercera categoría, inteligencia emocional, surge la subcategoría habilidades emocionales, haciendo énfasis en el desarrollo de las emociones en el nivel inicial, durante el contexto escolar, de las ocho educadoras, cuatro han especificado la importancia de desarrollar las habilidades emocionales dentro del aula y sus beneficios como tal, sin embargo, necesario capacitar docentes para estos procesos.

De la cuarta categoría, Expresión de las emociones, nace la subcategoría verbal y corporal, cinco de ocho educadoras han destacado la expresión verbal de las emociones mientras que cuatro de las ocho educadoras describen la expresión de las emociones de manera corporal, ya sea realizando cuentos, dramatizaciones y juegos y cuando existen niños y niñas más grandes se pueden expresar por medio de conversaciones con sus compañeros y/o educadora.

De la quinta categoría, comportamiento en el aula, surge la subcategoría de comportamiento positivo y comportamiento negativo, cinco de las seis unidades de estudio precisan que en general el comportamiento dentro del aula es positivo, describiendo características como confianza, amables, respetuosos y alegres y por otro lado dos de las ocho unidades de estudio nombran que el el comportamiento a veces puede variar convirtiéndose en comportamientos negativos como golpes, enojos, disruptivos, alterados, ruidosos o que se muerden.

De la sexta categoría, relaciones interpersonales, surgen las subcategorías, grupos, interés en común, cercana, armoniosa y confianza. Siendo descrita las formas de relacionarse dentro del contexto escolar, de las ocho unidades de estudio tres las describen como relaciones en grupos y de manera colaborativa como también grupos de juegos y por otro lado cuatro de las ocho unidades de estudio describen las relaciones según los intereses y afinidades.

De la séptima categoría, experiencias de las emociones, surge la subcategoría de momentos constantes y momentos variables, cinco de las ocho unidades de estudio mencionan que se trabaja las emociones durante momentos constantes, es decir, en los

momentos de muda, saludo, en la llegada antes de comenzar la rutina del día, y cinco de ocho educadoras describen que en los momentos variables se realizan lecturas de cuentos, momentos donde se miran al espejo y reconocen sus emociones y también utilizan canciones.

De la octava categoría, consideración de las emociones, surge la subcategoría de importancia, siete de las ocho unidades de estudio recalcan la importancia de la emocionalidad en los niños y niñas, siendo un denominador en común de las unidades de estudio como esto puede afectar al aprendizaje de los niños y niñas, como también la necesidad de mantener una contención emocional.

CONSIDERACIONES FINALES

Al concluir el estudio, se puede deducir que dentro del aula la educadora cumple un rol fundamental para fomentar la educación emocional, sin embargo, aún existe confusión con el significado de educación e inteligencia emocional. El rol de la educadora se evidencia como un agente mediador que valida las habilidades socioemocionales y busca saber porque se producen siendo muy cercanas y entregando confianza a los niños, tal como menciona las BCEP (2021), la educadora debe contar con ciertas habilidades y características para interactuar con el entorno. Por otra parte, se identificó que las educadoras de párvulos están conscientes del beneficio que les significa a los niños y niñas el hecho de desarrollar habilidades emocionales desde temprana edad, aun así se recalca que falta capacitación docente para poder entregar herramientas y desarrollar estas habilidades en el aula.

Dentro de la rutina diaria se evidencia que en ciertos momentos se trabaja la educación emocional, pero se repiten las formas de enseñárselas a los niños y seguramente se debe a la falta de conocimiento por parte de los agentes pedagógicos para llevar variadas formas de educar emocionalmente dentro del contexto escolar.

Finalmente para poder tener un rol de educadora de párvulos que trabaje la educación emocional desde temprana edad es necesario que la educadora de párvulos conozca el significado de los conceptos que engloba la educación emocional, es decir, manejar habilidades emocionales, si esto se logra es más fácil que dentro del aula se puedan desarrollar conductas positivas que beneficien el bienestar integral del niño y niña desde su emocionalidad permitiendo formar seres integrales en el cual se una el desarrollo cognitivo, físico y emocional, haciendo una tríada para complementarlo a lo largo de toda la vida y en un futuro tener seres humanos estables y con un equilibrio en todas sus áreas, tanto físicas, cognitivas y emocionales, además de realizar un cambio en la sociedad y darle igual de relevancia dentro de las escuelas desde el nivel inicial, y que hoy en día la educación emocional en las escuelas no sea un lujo como menciona Bisquerra (2019), sino que este integrado en las instituciones educativas y en la sociedad pero para poder avanzar es necesario tener mayor capacitación y concientización acerca de la educación emocional y el rol que cumplen las educadoras de párvulos.

REFERENCIAS

- Catalán, J. (2021). Análisis de Investigación Educativa Cualitativa: Editorial LOM.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial SINTESIS.

- Bisquerra, R. (2019). *Las competencias emocionales para un cambio de paradigma en la educación*. Editorial HORSORI.
- Hernández-Samperi & Mendoza (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixta*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.
- Palacios, J. (2016). La codificación Axial, innovación metodológica. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* 3 (1), pp. 497-509.
- Pegalajar, P, & López, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso del docente de educación infantil.
- Subsecretaría de Educa. Parvularia. (2021). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. MINEDUC, Gobierno de Chile.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES LÚDICAS EN HORARIO DE PATIO CON ENFOQUE EN CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA.

DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS DURANTE O PLAYGROUND COM FOCO NA CONVIVÊNCIA E CIDADANIA.

DEVELOPMENT OF PLAYFUL ACTIVITIES DURING PLAYGROUND TIME WITH FOCUS ON COEXISTENCE AND CITIZENSHIP.

Guajardo Mendoza Rayen
ORCID: 0000-0002-3809-9531

Méndez Vargas Janis
ORCID: 0000-0002-4802-6336

Riquelme Cofré Daniela
ORCID: 0000-0002-3179-2237

Universidad Andrés Bello
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Carrera de Educación Parvularia

RESUMEN

Los objetivos de esta investigación están enfocados en describir e identificar la intencionalidad de actividades lúdicas con enfoque en convivencia y ciudadanía en horario de patio, con la intención de conocer los procesos y características de su implementación. El diseño de esta investigación es interpretativo simbólico, con enfoque metodológico cualitativo. La indagación se realizó en tres centros de educación parvularia, ubicados en la región metropolitana, donde en la primera parte de la investigación se entrevista a educadoras de párvulos para conocer su percepción sobre sus acciones y tareas, para posteriormente comenzar con registros de observación enfocados en las diversas interacciones en horario de patio.

Palabras Clave: Ambiente, instalaciones y recursos educativos, convivencia, ciudadanía, juego pedagógico.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el desarrollo de actividades lúdicas en horario de patio en centros educativos que imparten educación parvularia, es poco valorado como recurso pedagógico, de interacción social o convivencia con sus pares, generalmente es utilizado como una instancia de recreación libre o de descanso, tanto para los niños y niñas como para el personal. Como podemos encontrar en los textos, tesis, entrevistas y papers respecto a este tema, los horarios de patios en los establecimientos son utilizados en

experiencias sin intencionalidad pedagógica, desperdiciando instancias en donde los estudiantes están cómodos y motivados a participar o generar instancias de juegos en donde adquieren conocimientos de manera natural. Por ello, es necesario destacar que todos los espacios con los que cuentan los establecimientos educacionales son considerados terceros ambientes educativos, con los que es posible trabajar diversos objetivos de aprendizajes con los niños y niñas, utilizando periodos constantes y variables dentro de las rutinas de aprendizaje, mejorando las experiencias que se pueden generar en instancias como los “recreo” (horarios de patio).

A su vez, hoy en día la imagen del niño y niña, la manera en la que aprenden a ido evolucionando, asimismo los docentes se están atreviendo a incorporar el juego como estrategia metodológica para que los niños y niñas aprendan a través, de sus experiencias, siendo ellos los actores principales de sus aprendizajes. Existe poco registro de implementaciones de experiencias pedagógicas en los patios de los centros educativos. Juca (2021) menciona que todo acompañamiento durante los 0 y 6 años de edad es parte de la educación inicial, a pesar de que implica un periodo prolongado, el trabajo se realiza en conjunto entre docentes y padres de familia.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El paradigma bajo el cual se realiza esta investigación educativa es el paradigma Interpretativo simbólico, como destaca Ayala (2021) el paradigma interpretativo simbólico en la investigación educativa, parte de un punto de vista humanista y naturalista, que busca interpretar sucesos que ocurren en circunstancias naturales, destacando que este paradigma el investigador interpreta la información observable es realizado a través de la descripción, por ello este paradigma tiene un enfoque metodológico cualitativo.

La investigación, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa. Los seguidores de esta orientación se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; aceptando que la realidad es múltiple, holística y dinámica. (Schuster et al., 2013, p 121), en esta investigación educativa se busca comprender los factores que intervienen en las dificultades existentes en la implementación de actividades de patio con enfoque educativo en educación parvularia, centrados en los aprendizajes de los estudiantes, describiendo el uso de estos espacios educativos.

Diseño de la investigación

El propósito general del diseño etnográfico es analizar, describir e interpretar a las personas que pertenecen a un grupo o contexto determinado, generando hipótesis, de alguna situación o situaciones del contexto investigado. El diseño etnográfico se refiere a la investigación detallada de una comunidad, grupos de personas o sociedades que se desenvuelven a raíz de sus creencias, vivencias y conocimientos, profundizando e interpretando sus significados culturales y de esta manera generar interpretaciones y dar significados a estas, este diseño puede abarcar desde la historia y sus comienzos hasta educación, políticas y cultura. “En una investigación etnográfica, es necesario considerar elementos culturales como la estructura social, política, económica, cultural y religiosa, así como las creencias, entre otros”. (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018, p.538).

Algunos de los elementos que debemos considerar a la hora de elaborar una investigación con diseño etnográfico son los siguientes: el lenguaje, estructuras sociales, la política, la economía, la educación, valores y creencias, estilos de comunicación, interacciones sociales de los habitantes, sistemas de salud y usos de tecnologías, entre otros.

Enfoque Metodológico

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, la metodología consiste en un estudio de caso donde se presentan características esenciales en la forma de abordar, crear hipótesis, recolectar datos a partir de las narraciones o las experiencias de las personas de casos y las descripciones de situaciones, es por esto, que al ser un enfoque inductivo y empírico. Se pretende que el investigador pueda interpretar realidades de una forma objetiva. Como menciona Sánchez (2019) las investigaciones de cómo las representaciones y sus significados de forma conceptuales y semánticas pueden ser sobre la cultura, sobre costumbres, incidentes colectivos, prejuicios y el imaginario colectivo se puede afirmar que es contranatural al ser humano.

Catalán Ahumada (2021) describe:

La investigación cualitativa no solo consiste en sustituir unos procedimientos expresados en números, por otros expresados en palabras; sino que es una alternativa que, de manera consistente con sus supuestos ontológicos y epistemológicos, se propone como la más adecuada para generar conocimiento para determinados objetos y propósitos. (p.113)

Es por esto que el enfoque cualitativo nos orientará a poder analizar un estudio de caso en el área educativa enfocado el desarrollo de actividades lúdicas en horario de patio con enfoque en convivencia y ciudadanía.

Los Objetivos de la investigación son:

Objetivo general: Describir actividades de juego libre con enfoque en convivencia y ciudadanía con fin de conocer los procesos y características de su implementación en niños y niñas de 3 a 6 años.

Objetivos específicos:

- Identificar actividades lúdicas en horario de patio.
- Analizar planificaciones de periodos y/o rutinas diarias con el fin de conocer la intencionalidad y metodología del patio.
- Argumentar el rol del personal pedagógico en actividades de juego en los procesos de mediación, interacción e intencionalidad.

Propósito.

La siguiente investigación tiene como propósito aportar y dar a conocer estrategias pedagógicas para los equipos educativos de educación parvularia, con la finalidad de fomentar en el desarrollo de actividades lúdicas en horario de patio con enfoque en convivencia y ciudadanía.

Población centros educativos- muestra las educadoras de los centros educativos

Equipos pedagógicos de salas cuna y jardines infantiles VTF. (vía transferencia de fondos, fundación integra y Niveles transición en colegio particular.

Instrumentos de recolección de datos.

En esta investigación cualitativa utilizaremos como instrumento de recolección de datos la entrevista, dirigida a las poblaciones de muestra. Tal como describe Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) en la investigación cualitativa se necesita que el investigador esté entrenado para observar, que es diferente de ver o lo que se realiza cotidianamente ya que la observación investigativa no solo se limita al sentido de la vista:

La entrevista es, por lo general, el principal recurso para la recogida de datos que provienen de los participantes y que, sometidos a comparación constante, van dando una idea de la teoría que emerge; se realizan continuas interacciones con los participantes que incluyen la realización de nuevas entrevistas para ir refinando la teoría (p.135).

Este recurso ayudará a complementar la observación de manera tal de lograr obtener un panorama completo de las observaciones, de esta manera complementar el problema de investigación.

Objetivo del Instrumento: recopilar antecedentes de los elementos aplicativos ejercidos por 8 educadoras de párvulos, tomando en consideración el juego como estrategia de práctica pedagógica en los diferentes tramos de la educación parvularia (Sala Cuna Heterogénea, Medio Menor, Medio Mayor, Transición I y II).

Evaluación del Instrumento

Entrevista: la validación de la entrevista tiene por objetivo, que los jueces participantes puedan aportar en la construcción pertinente y apropiada de esta, para lograr recaudar información idónea a la investigación.

Los jueces participantes contarán con la opción de, sugerir o agregar nuevas propuestas sobre las preguntas planteadas, además de evaluar la univocidad, importancia y pertinencias de cada una de las preguntas que serán formuladas, lo que facilitará un mejor análisis de recopilación de información.

Marco Aplicativo

En el siguiente capítulo se expondrá el diseño y elaboración de los instrumentos de recolección de datos de la investigación, presentando los objetivos de cada uno de ellos. Los instrumentos de recolección de datos serán validados por cuatro jueces expertos y Magister en Educación, con la intencionalidad de modificar aquellas preguntas e indicadores que lo ameriten, para la construcción de un instrumento idóneo que concuerde con los objetivos expuestos.

Con posterioridad el equipo investigativo procederá a aplicar la entrevista a 7 educadoras de párvulos de diferentes centros educativos y se realizarán 15 sesiones de observación de campo en tres centros de educación parvularia a las mismas educadoras y sus interacciones con los niños y niñas en horario de patio. Los resultados obtenidos serán analizados de forma cualitativa.

RESULTADOS

El análisis de la codificación axial se realizó mediante tres categorías, las cuales fueron: Competencia profesional, percepción profesional e intencionalidad pedagógica. Estas categorías fueron seleccionadas como influyentes por distintos autores en el estudio del marco teórico de esta investigación, siendo relevantes para responder a las preguntas de

investigación. Por ello, era necesario conocer la percepción de distintas educadoras de párvulos frente a preguntas relacionadas con las categorías antes mencionadas, destacando que las educadoras de párvulos entrevistadas son funcionarias en distintas comunas y realidades, comenzando con las respuestas de educadora 1 de Nivel Menor A, en un centro educativo perteneciente a la fundación integra; sus ideas están destacadas con color naranja. Las ideas destacadas con color verde corresponden a educadora 2, educadora de párvulos en nivel sala cuna heterogénea, funcionaria en un centro educativo de la fundación integra. Con color amarillo se destacan las ideas de la educadora 3 de párvulos de nivel medio menor B, funcionaria en un centro educativo de la fundación integra. Con color morado oscuro se destacan las ideas de la educadora 4 de párvulos de nivel transición, funcionaria de la escuela de concentración fronteriza San Gabriel. Con el color rojo se destacan las ideas de educadora 5 de párvulos en nivel transición II del colegio John John High School. En color rosado se destacan las ideas de la educadora 6 de párvulos de nivel transición II del colegio John John High School y en color azul la educadora 7, funcionaria de integra en nivel medio mayor en las tres categorías se obtuvo itinerancia de conceptos en la mayoría de las educadoras de párvulos, destacado como por ejemplo la utilización del juego libre como metodología de potenciación de las interacciones, sin embargo, como destacan anteriormente distintos investigadores, la falta de planificación en forma constante de los horarios de patio.

A través de la iteración de dichas ideas de las categorías de las preguntas realizadas en la entrevista emergen la subcategoría, es decir este proceso de codificación se realiza una vez que se han entrevistado a todas las educadoras se destacan las ideas que más se repiten, permitiendo una mejor comprensión de la investigación entregando mayor información para una posterior interpretación: “la recuperación de unidades, además de ayudar a la comprensión del significado de la categoría. te sirve para los contrastes entre categorías. El centro de análisis se mueve del contexto del dato al contexto de la categoría” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 489).

DISCUSIÓN

Con las entrevistas recopiladas y decodificadas, más la información presentada en el marco teórico de la investigación, es posible generar nuevas conclusiones respecto a nuestra problemática de estudio, además de nuevos cuestionamientos que surgen respecto al contraste de la información recopilada.

Para generar el desarrollo de la convivencia y ciudadanía en los niños y niñas de educación parvularia en horarios de patio ¿Solo deben ejercer el juego libre? ¿Ellos/as definen los roles y desarrollan la convivencia y ciudadanía? Las educadoras y educadores de párvulos somos mediadores, observadores y potenciadores del aprendizaje, es por este motivo que hay que tener un rol activo en los espacios educativos. El juego libre está dentro de los tipos de juegos que podemos encontrar para los niños y niñas, pero como explica Villarroel (2022) no es un recurso que se deba explotar, al igual que en las experiencias en aula se deben variar las estrategias, implementando materiales o poniendo a disposición de los niños y niñas objetos que intenciones experiencias lúdicas y didácticas de manera que el juego libre sea con intencionalidad pedagógica.

¿Los horarios de patio potencian la convivencia y ciudadanía en los niños y las niñas? Las interacciones entre los párvulos en su mayoría son en los recreos donde las relaciones entre pares, logrando respetar ideas, decisiones, crean conflictos, los resuelven de diversas formas. Estas situaciones llevan a niños y niñas a crear diversos tipos de juegos de forma

espontánea, que según Martín (2018) potencian la convivencia y ciudadanía puesto que toman acuerdos, respetan la diversidad, construyen amistad, fortalecen los vínculos y potencian la autonomía.

Si todos los espacios de los centros educativos son tercer educador, y los patios están dentro de los establecimientos ¿por qué no se planifican los horarios de patio? Los horarios de los patios son utilizados por el personal de los establecimientos como momentos en donde los niños y niñas “son libres” y ellos mismo son los generadores de sus experiencias y las educadoras y educadores son mediadores pasivos de los conflictos o necesidades que puedan surgir durante estos momentos.

¿Los patios se preparan para desarrollar los aprendizajes de los niños y niñas? Los patios de los establecimientos por lo general son espacios que no se modifican con constancia, algunos cuentan con juegos estáticos o planicies, por lo que son espacios monótonos que no tienen intencionalidad pedagógica más que el juego libre de los niños y niñas, en donde las educadoras y educadores de párvulos no intervienen constantemente y al no ser horarios planificados pierden la intencionalidad de potenciadores o desarrolladores de aprendizaje esperados. Según Aguirre (2020) Las educadoras y educadores de párvulos son guía y estimuladores del aprendizaje de los niños y niñas, por ende, todos los momentos en donde se ejerce el rol se deben entregar, planificar y preparar los espacios para potenciar los aprendizajes que los niños y niñas deben desarrollar o potenciar.

CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión es importante comprender que los horarios de los patios es uno de los momentos más esperados en los niños y las niñas, donde realizan diferentes tipos de juegos en función de sus propias necesidades e intereses. Sin embargo, los horarios de patio en contexto educativo son momentos que deben ser enriquecidos y potenciados por el personal pedagógico. Por lo tanto, es importante comprender el contexto, con el fin de responder y argumentar, a través de entrevista y observación de campo el desarrollo de actividades lúdicas en horario de patio con enfoque en convivencia y ciudadanía.

Por ello, es importante dar valor a los horarios de patio, destacando su real función en el proceso de aprendizaje como tercer educador, en el cual es un espacio de socialización entre los niños, niñas y adultos. Enfatizando en las interacciones, como un espacio compartido con otros; en donde desarrollan habilidad, como, por ejemplo: la empatía, reflexión, control, de su cuerpo, equilibrio, comunicación, respeto, entre otros.

Por lo tanto, nuestro marco teórico define diversos capítulos que consideramos importante explicar, cómo la fundamentación del juego, tipos de juegos y sus características refiriéndose al juego como estrategia metodológica para el aprendizaje de los niños y las niñas, promoviendo la exploración y así conozcas el mundo que los rodea, desarrollando seguridad y confianza en los horarios de patio. También referidos al marco teórico los capítulos que se presentan, es explicar la importancia de la mediación de las educadoras de párvulos ejercidas en la aplicación de juego, y como la planificación cumple un rol importante en el desarrollo de actividades lúdicas en horarios de patios. Definiendo el patio como espacio educativo y cuál es el uso en los centros educativos. Si promueven las interacciones de los niños y las niñas ya sea entre pares y adultos permito que todos se integren desde el respeto, creando normas de convivencia, conociendo a diversidad de cada uno, con el fin que, sea una fuente de aprendizaje y construcción social en los niños y las niñas.

Para finalizar la investigación, identifica la necesidad de crear experiencias de actividades planificadas, a base de los intereses de los niños y las niñas que está inserto en un nivel educativo, quitando el mito que el patio es solo para el descanso si no he que es una instancia rica en socialización, juegos, imaginación y así la autodefinition en la resolución de problemas sea de forma autónoma y respetuosa. Incentivando que los niños y niñas aprendan en la cotidianidad de forma activa, orientando las relaciones de las niñas y los niños entre sí cuando sea necesario ofreciendo oportunidades para elegir, manifestar y expresar sus ideas, inquietudes y también sus preferencias, con el fin de entregar una educación que considere lo lúdico, el juego como una estrategia metodológica en los horarios de patios.

REFERENCIA

Ayala, Maite. (19 de enero de 2021). Paradigma interpretativo. Lifeder. [en línea] <https://www.lifeder.com/paradigma-interpretativo-investigacion>.

Catalan, A, J: (2021). *Análisis de Investigación Educativa Cualitativa*. Editorial Universidad de la Serena.(pp. 113-135)

<https://editorial.userena.cl/producto/analisis-de-investigacion-educacional-cualitativa/>

Juca, M, C. (2021) *El uso del juego como recurso didáctico para el aprendizaje en los niños de 3 a 5 años*. Universidad del Azuay. Ecuador. (p.13) URI: <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11515>.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714

Sánchez,F. Fabio, A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. doi: <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Schuster, A. Puente, M. Andrada, O. Maiza, M. (2013). *La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa*. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología. 4 (2) 109-139.

CARACTERIZACION DEL MODELO DE IMPARTICIÓN DE ENSEÑANZA ONLINE DEL MAGISTER GESTION PEDAGOGICA-CURRICULAR Y PROYECTOS EDUCATIVOS UNAB.

CARACTERIZAÇÃO DO MODELO DE ENSINO ONLINE DO MESTRADO MESTRADO EM GESTÃO PEDAGÓGICO-CURRICULAR E DE PROJETOS PEDAGÓGICOS UNAB.

CHARACTERIZATION OF THE ONLINE TEACHING DELIVERY MODEL OF THE MASTER'S MASTER IN PEDAGOGICAL-CURRICULAR MANAGEMENT AND EDUCATIONAL PROJECTS UNAB.

Eliana Schmitt Bernal
Universidad Andrés Bello
ORCID: 0009-0002-7741-2671

RESUMEN

La globalización y el efecto post pandemia han llevado a repensar los procesos de enseñanza- aprendizaje en el contexto online. Con este foco esta ponencia busca presentar el modelo de enseñanza e impartición de la Universidad Andrés Bello para el formato online que utiliza el Magister Gestión Pedagógica - Curricular y Proyectos Educativos (MGPC). Da cuenta de la secuencia instruccional: Descubra el desafío, Aprenda y aplique, Ponga en práctica y Reflexione colaborativamente y el desarrollo de estas. Se identifican las etapas de diseño e implementación del modelo de enseñanza online y su vinculación con el modelo Educativo UNAB el que se aprecia que está en concordancia en todos sus pilares. Esto lleva también al cumplimiento del perfil de egreso del magister MGPC. El Modelo de UNAB online se destaca por la calidad de la secuencia instruccional, la coherencia metodológica y evaluativa en forma remota con foco en la metacognición y la retroalimentación. Se abordan y analizan tensiones en torno a su implementación como es la falta conectividad de los alumnos en zonas rurales o bien la autodisciplina que se requiere para estudiar un magister.

Palabras claves: Modelos – Tics- Enseñanza Online – Plataformas – Impartición

INTRODUCCIÓN

El diseño de cualquier acción educativa tiene como reto ofrecer una formación bien planificada, organizada, coherente y alineada con el desarrollo de las competencias y de los objetivos del aprendizaje, independientemente de cuál sea el nivel o intensidad de uso de la tecnología. Sin embargo, en un modelo educativo en línea, resulta totalmente imprescindible diseñar el proyecto de formación con una metodología que pauté la toma de decisiones para cada uno de los elementos que conforman el curso (Guàrdia, 2020).

En Chile el área de postgrado en el año 2020 alcanzó un total de 45.483 alumnos.

El área de postgrado de la UNAB cuenta con 33 programas de magíster, de los cuales 12 se imparten en modalidad presencial y online y 4 se dictan exclusivamente en modalidad

online, uno de estos últimos acreditado por 7 años. Para la adecuada impartición de estos 16 programas, institucionalmente se cuenta con la plataforma Blackboard de enseñanza aprendizaje online (UNAB, 2022).

El Magister Gestión Pedagógica – Curricular y Proyectos Educativos se imparte en la modalidad online y presencial. Y es aquí donde surgen las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el modelo enseñanza online que se implementa en Magister Gestión Pedagógica – Curricular y Proyectos Educativos UNAB?

¿Cuáles son los componente de este modelo de enseñanza? ¿Cómo se vincula el modelo de enseñanza online con el modelo Educativo de UNAB? ¿Cómo asegurar calidad en la impartición en las diferentes cohortes?

Este trabajo busca dar respuesta a estas interrogantes respondiendo a los siguientes objetivos:

Objetivo General: Caracterizar el modelo de enseñanza e impartición de postgrado UNAB online situado en el Magister Gestión Pedagógica - Curricular y Proyectos Educativos.

Objetivos Específicos

- 1.- Conocer pilares del modelo de enseñanza UNAB online.
- 2.- Identificar los compontes del Modelo de enseñanza online de UNAB y su vinculación con el modelo de enseñanza UNAB
- 3.- Analizar estructura de impartición del Modelo de enseñanza online de UNAB.
- 4.- Delimitar tensiones en torno a la enseñanza en online.

Procedimiento

Trayectoria del programa de Magister en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos.

El Magister en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos de UNAB se crea en el año 2010. Este se imparte en la modalidad presencial en las ciudades de Viña del Mar, Concepción y Santiago y en el cuarto campus de la Universidad llamado UNAB online.

En el año 2020 se realizar el proceso de innovación y actualización del programa Magister en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos de UNAB. Cambiando su nombre a Magister en Gestión Pedagógica - Curricular y Proyectos Educativos, modificando sus objetivos, asignaturas y perfil de egreso.

Este proceso de innovación y rediseño marca un hito ya que lleva a rediseñar el programa de estudios utilizando el modelo innovado de impartición de docencia online. El rediseño de estas asignaturas inició en marzo 2021 finalizará en enero 2023.

El Magister en Gestión Pedagógica- Curricular y Proyectos Educativos, desde ahora (MGPC), presenta como objetivos:

Objetivo General: Formar graduados que desarrollen competencias de liderazgo pedagógico para implementar procesos pedagógicos-curriculares y gestionar proyectos educativos en contextos propios del sistema escolar para el mejoramiento continuo.

Objetivos Específicos:

1. Desarrollar capacidad para implementar procesos de gestión pedagógicos-curriculares efectivos en las organizaciones educacionales, aportando a la mejora continua. [SEP]

2. Fomentar el desarrollo de competencias de liderazgo y gestión directiva para la implementación de proyectos educativos, contribuyendo al mejoramiento continuo de las organizaciones educacionales y del sistema escolar. [SEP]

Al finalizar el programa, el egresado alcanzará los siguientes Resultados de Aprendizaje que conforman su perfil de egreso

RA1: Gestionar procesos pedagógico-curriculares en diversos contextos educativos implementando acciones estratégicas que consideren la innovación educativa y el trabajo colaborativo como herramientas de mejoramiento.

RA2: Implementar procesos de evaluación para la toma de decisiones, basados en el mejoramiento de la gestión pedagógica y en los principios y procedimientos que valoran los entornos diversos, en las organizaciones educacionales.

RA3: Liderar Proyectos Educativos y de mejoramiento, participativos e innovadores en centros escolares basados en los principios de la gestión estratégica y el liderazgo educativo.

Modelo de Educativo UNAB

El modelo Educativo UNAB está compuesto por tres pilares:

- 1.-Educación centrada en el aprendizaje
- 2.-Valores institucionales
- 3.-Innovación

Este considera al alumno en el centro de su aprendizaje con un rol activo dentro de su quehacer como estudiante. Para esto se busca la implementación de metodologías activas al alero de un enfoque constructivista.

Modelo de impartición UNAB online

Prontamente y atendiendo a la experiencia internacional la Universidad Andrés Bello buscó definir un modelo instruccional único que permita asegurar la calidad de los procesos tanto en el diseño como en la impartición de las asignaturas de los postgrados.

La definición que presenta UNAB para el formato online es: modalidad en que el proceso educativo se desarrolla independiente del espacio temporal y físico. Esta modalidad educativa está sustentada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Es un modelo que no requiere de un horario establecido para desarrollar los contenidos programáticos y se adscribe a los estándares de calidad requeridos por MSCHE (UNAB, 2016).

El modelo de enseñanza de UNAB online se vincula en todos sus pilares con el Modelo Educativo UNAB. Busca dar cumplimiento al perfil de egreso que está expresado en el DUN del programa de Magister. En todo momento deberá estar en concordancia con el marco del itinerario formativo de la Universidad.

En la etapa de mesodiseño se genera la integración curricular del programa hacia la puesta

en marcha del diseño curricular. Este trabajo se llevará a cabo por docentes expertos en la disciplina, directores de carrera y equipo instruccional. Estos productos llevarán a la construcción de la matriz del curso.

La construcción de cada asignatura se apoya en el programa de estudios que se expresará en las unidades de aprendizaje de cada curso.

La plataforma en uso llamada Blackbord permite los más altos estándares de calidad y seguridad del mercado.

El modelo de enseñanza de UNAB online está compuesto por etapas de diseño y etapas de impartición.

Etapas de diseño instruccional de UNAB online

Cada curso se expresa a través de un diseño instruccional compuesto por 5 etapas.

El desglose de cada una de estas etapas permite el aseguramiento de la calidad del diseño del programa en esta modalidad.

Las etapas a desarrollar son:

- 1.-Preparación del diseño
- 2.-Diseño conceptual
- 3.-Diseño detallado
- 4.-Implantación
- 5.-Validación final

El equipo de UNAB online entrega capacitación a los docentes en el modelo de diseño e impartición para estandarizar los procesos con foco en la calidad.

El diseño de los cursos es desarrollado por un docente con apoyo del tutor instruccional donde a lo largo de las semanas construyen la estructura del curso con sus materiales respectivos.

Etapas del proceso de impartición de UNAB online.

Cada asignatura está dividida en Unidades de aprendizaje las de dan cuenta de la secuencia instruccional: Descubra el desafío, Aprenda y aplique, Ponga en práctica y Reflexione colaborativamente.

A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de estas.

1.- Descubra el desafío: Comprende el primer encuentro del alumno con la Unidad. Esta busca que el estudiante pueda ir explorando el material de estudio y se sienta motivado con los desafíos planteados. Este paso comprende la introducción al curso, las actividades que desarrollar y las ponderaciones de estas.

2.- Aprenda y aplique: Los alumnos acceden a la documentación del curso, revisan los contenidos y aplican los que van aprendiendo a través de los recursos de aprendizaje. Estos materiales comprenden apuntes docentes, videos, juegos interactivos, podcast entre otros. En este ítem el estudiante encontrará una evaluación formativa a desarrollar. Esto permitirá que pueda ir evaluando su proceso de aprendizaje y servirá para que el docente pueda retroalimentar oportunamente de los desempeños de los alcanzados.

3.-Ponga en práctica: El alumno es expuesto a una experiencia desafiante donde debe aplicar lo aprendido en una situación contextual.

4.- Reflexione colaborativamente: Los alumnos reflexionarán en conjunto sobre las evidencias técnicas y manifiestan los que han aprendido en la Unidad. Presenta un espacio para la metacognición entendida como la toma de conciencia del aprendizaje por parte del alumno (UNAB, 2020).

Elementos distintivos en la impartición de los cursos

a.-Sesión sincrónica:

Es un intercambio de información en tiempo real que busca generar una experiencia de aprendizaje significativa para el estudiante. Está contemplada como una jornada de 90 minutos a la semana de conexión a través de la sala de video conferencia. Es de carácter voluntaria para los alumnos y queda grabada para su posterior revisión. En la jornada los estudiantes podrán profundizar en torno a los contenidos de la semana y recibirán orientación del desafío a realizar. Se busca que el docente pueda utilizar herramientas y metodologías variadas para promover el debate y la participación activa.

b.- Recursos de aprendizaje:

Objetos que son parte del curso, orientados a apoyar el trabajo del alumno. Entre ellos podemos incluir: Video, tutorial, animación 2D, Podcast, edición de video subtulado, interactivo infografía, diagramación documentos, apuntes docentes, textos de bibliografía etc.

c.-Anuncios:

Los anuncios se utilizan como una vía de comunicación desde los docentes con sus alumnos. Se abordarán tópicos como bienvenida formal a la asignatura como profesor/a impartidor, resumen general de los contenidos, evaluaciones y sus ponderaciones, fechas de inicio y cierre, consideraciones sobre horarios, forma de entrega de tareas retroalimentación de evaluación formativa, entre otros.

d.-Foros: Buscan transformarse en un espacio para responder dudas específicas y motivar a los estudiantes para evidenciar sus experiencias de aprendizaje y profesionales.

e.- Evaluaciones:

Un proceso donde el estudiante toma conciencia de su aprendizaje, tanto de las metas alcanzadas en el proceso, como de los objetivos por alcanzar. Esta es en sí misma una experiencia de aprendizaje, que le permite al evaluador aplicar mejoras y corregir elementos , por lo que debe ser un proceso que se lleva a cabo durante todo el curso, es decir no debe concentrarse solo en un momento de la Unidad , sino que debe distribuirse a lo largo de sus etapas (UNAB, 2020).

En cada unidad de aprendizaje los alumnos encontrarán dos tipos de evaluaciones disponibles:

Evaluación formativa: de carácter voluntario que entrega una experiencia de aprendizaje para medir el progreso de los aprendizajes de los alumnos. No poseen ponderación en la nota final del curso.

Evaluación sumativa: Se concibe como el desafío de la semana que deben resolver y

enviar cada semana para su evaluación.

El modelo pedagógico de enseñanza online considera el uso de rúbricas para las evaluaciones sumativas durante cada curso. Estas están disponibles para el alumno y docente para que puedan ser consultadas en todo momento. Junto con el uso de la rúbrica se espera que el docente genere una retroalimentación individual a cada alumno para focalizar las fortalezas del trabajo calificado y los desafíos a mejorar.

Se busca que las evaluaciones posean una ponderación distribuida y equilibrada durante el curso congruente con la importancia de los indicadores de logro asociados.

f.-Rol docente y sugerencia para la impartición docente:

Los docentes son los responsables de guiar el proceso de aprendizaje y asegurar la apropiación de estos en sus estudiantes. Se busca una docencia centrada en el aprendizaje realización de jornadas sincrónicas y entregar retroalimentación de la actividades evaluativas.

Deberá ser un facilitador del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, por lo cual es un mediador entre el conocimiento y sus estudiantes, favorece el trabajo colectivo e individual. Monitorea constantemente la comprensión y progreso de sus estudiantes, adapta sus estrategias docentes y comunicativas conforme a dicho monitoreo y es capaz de convertir en beneficio para el aprendizaje de sus estudiantes sus experiencias laborales y ejemplos de la vida diario o del acontecer nacional e internacional. (UNAB,2015)

El programa MGPC ha creado un manual de docencia online para asegurar la calidad y estandarización de los procesos de impartición de las asignaturas en todas sus versiones a impartir.

g.- Tutoras de acompañamiento:

Son las encargadas de orientar en el funcionamiento y navegación relacionadas con el manejo de la plataforma Blackboard. Los estudiantes deben contactar a la tutora/a o escribir directamente al "Foro Tutoría" de cada asignatura ante dudas o consultas.

DISCUSIONES Y TENSIONES

El formado de enseñanza online se presenta como una oportunidad de perfeccionamiento para los docentes de todas partes del país, especialmente para aquellos que pertenecen a las zonas más apartadas. Sin embargo, muchas veces la mala conectividad de estos sectores geográficos se convierte en un factor que no permite a los alumnos vivir la experiencia de la enseñanza online de una forma óptima.

Estudiar en la edad adulta un postgrado demanda no solo un desafío de tipo económico, sino familiar y muchas veces social. Por esto se requerirá por parte del estudiante un contexto de autodisciplina para poder cumplir con el envío de los desafíos académicos cada semana sin descuidar su entorno.

Si bien es cierto ambos elemento señalados no apuntan al modelo, si lo hacen al centro del modelo que es el estudiante por los que se transforman en elementos válidos para considerar su análisis.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta presentación buscó caracterizar el modelo de enseñanza de UNAB online. Se aprecia la utilización del diseño y la impartición favorecen la entrega de clases online, contenidos, comunicación, retroalimentación y evaluaciones en forma remota.

La plataforma Blackboard permite seguir y evidenciar la actividad efectuada por estudiantes y profesores, así como sus tiempos de trabajo junto con cumplir con altos estándares de seguridad internacionales.

Al respecto, un 88% de los académicos de postgrado consideran que esta plataforma es adecuada, dado que permite un óptimo desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje. Asimismo, los académicos consideran en un 81,5% satisfactorio el apoyo institucional respecto al uso de esta plataforma siendo parte de metodologías activas (UNAB, 2020).

Se puede observar que el modelo de UNAB online se vincula con el modelo educativo UNAB al considerar al alumno como protagonista de su aprendizaje, con una mirada constructivista y siendo parte de metodologías activas. Los pilares del modelo educativo UNAB Educación centrada en el aprendizaje, valores institucionales e Innovación dan cuenta de su expresión máxima en el modelo de UNAB online y estos se manifiestan en la impartición del MGPC.

Al analizar las estructuras del modelo de UNAB on line nos encontramos con elementos sólidos y bien delimitados. El soporte de UNAB online en diseño e impartición se presentan como elementos rectores de las buenas prácticas y procesos de aseguramiento de la calidad.

En síntesis, los procesos de diseño e impartición para UNAB online se transforma en un desafío desde la gestión e impartición, sin embargo, es una herramienta que conecta el mundo del saber con el contexto de los estudiantes de los puntos más recónditos del país fortaleciendo los pilares del modelo educativo UNAB.

REFERENCIAS

- A. Badia, n. Cabrera, A. Espas, M. Fernández Ferrer, I. Guàrdia, t. guasch, M. Guitert, M. Maina, J. e. raffaghelli, M. Romero, t. romeu}. (2020). Decálogo para la mejora de la docencia online propuesta para educar en contextos presenciales discontinuos. Globaleducationforum.org. <https://globaleducationforum.org/wp-content/uploads/2021/10/DOC-2-Decalogo-parala-mejora-de-la-docencia-online.pdf>
- UNABonline. (2020a). Orientaciones para la construcción de la matriz de Diseño Instruccional.
- UNABonline. (2020b). Resultados encuestas de satisfacción uso plataformas Blackboard y modelo de enseñanza online.
- Universidad Andrés Bello. (2016). Modelo Educativo UNAB. <https://www.unab.cl/wp-content/uploads/2016/08/modelo-educativo-unab.pdf>
- Universidad Andrés Bello. (2022). Informe Postgrado Universidad Andrés Bello.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN AMBIENTES INCLUSIVOS PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVA ESPECIALES.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM AMBIENTES INCLUSIVOS PARA ALUNOS COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL.

INITIAL TEACHER TRAINING IN INCLUSIVE ENVIRONMENTS FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEED.

Lorreyne Garrido Retamal

ORCID: 0000-0001-7085-4253

Catalina Ovalle Cerda

ORCID: 0000-0002-1759-7179

Paola Ramírez Velásquez

ORCID: 0000-0002-0587-6656

Universidad Andrés Bello
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Carrera de Educación Parvularia

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en la formación inicial docente, relacionado a la promoción de conocimientos, estrategias y competencias para recibir y educar a niños y niñas de 4 a 6 años con Necesidades Educativas Especiales. En la actualidad existe un compromiso de parte del sistema educativo para llevar a cabo una educación de calidad e inclusiva para los párvulos, por lo que cada día los docentes deben enfrentar desafíos en sus prácticas educativas. En este contexto, esta investigación se centró en describir la incidencia de la preparación del profesorado para que puedan generar ambientes inclusivos. La metodología aplicada es cuantitativa usando el cuestionario de satisfacción para estudiantes de pedagogía en dos universidades. Los resultados obtenidos a través del cuestionario de satisfacción para estudiantes de pedagogía generan un debate en el equipo, debido a que los estudiantes en FID presentan una media considerable al solicitar modificaciones en las mallas de las universidades, las cuales sí presentan al menos un ramo que haga alusión a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) o a inclusión. Esto con el objetivo de mejorar las competencias pedagógicas de los y las estudiantes que egresan, que finalmente desemboca a una educación de calidad que responda a la diversidad de las aulas.

Palabras clave: ambientes de la clase, competencias del docente, formación del docente, inclusión social, necesidades educacionales.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación denominada “Formación inicial docente en ambientes inclusivos para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE)” tiene la finalidad de analizar la formación inicial de docentes en Chile, así como también determinar la falencias o debilidades desde el enfoque inclusivo. En la actualidad se puede observar que muchos docentes no saben cómo apoyar o trabajar con los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales, de esta manera, esperan que los estudiantes solo se tengan que adaptar al ritmo de los aprendizajes del resto de sus compañeros/as, al modo de adquirir los conocimientos y al trabajo en la sala de clases.

Como menciona Iturra (2019) saber diferenciar la integración de la inclusión es el primer paso para poder seguir avanzando hacia un verdadero enfoque inclusivo, cuando se habla de integración hay que dejar en claro que son los párvulos quienes se adaptan al estilo de aprendizaje del resto de los niños y niñas, en cambio, desde la inclusión la escuela se encuentra preparada para recibir, satisfacer y aceptar los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes incluyendo a quienes poseen NEE.

En base a lo anterior se considera necesario encontrar la problemática en la formación inicial docente para garantizar que las necesidades educativas especiales sean incluidas en todos los centros educacionales, siendo los docentes los factores claves para llevar a cabo este propósito.

En la actualidad el gran desafío docente está en generar ambientes inclusivos en las aulas, los cuales van más allá de los mismos establecimientos educacionales, dado que estas acciones inclusivas implican aspectos políticos, sociales y culturales de todo un país. “La educación inclusiva, constituye un sistema complejo de relaciones, cuyos componentes esenciales son: la necesidad de apoyos profesionales específicos, el soporte familiar, la adecuación curricular, la accesibilidad en los espacios, y derribar múltiples creencias y prejuicios” (Castillo, 2020, p. 362). Es por esto que es necesario incidir en que la problemática en torno a la inclusión educativa se origina desde la formación inicial docente, ya que el profesorado que se está insertando en los diferentes centros educativos carecen de las herramientas o competencias para entregar una educación diversificada en base a las cualidades y particularidades de cada estudiante.

Castillo menciona que luego de investigaciones realizadas al profesorado sobre la revisión de su praxis en relación a la inclusión del alumnado con NEE, establece que los docentes aceptan generar prácticas inclusivas dentro del aula, aunque reconocen que se les dificulta realizarlas, dado que la falta de tiempo, de preparación, formación y los recursos para atender a todos los estudiantes con NEE son muy diversos. (Castillo, 2020, p. 360).

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El paradigma de investigación es racional tecnológico, según Marambio (2019) se establece como aquello que debe ser observado y el cual obliga al investigador a plantearse interrogantes que se deben desarrollar para obtener respuestas en relación al propósito seleccionado, ya que se enfoca en un cambio de paradigma a nivel nacional, focalizándose en lograr un cambio en la educación inicial Chilena para docentes en formación donde se integre en la malla curricular ramos que traten sobre la inclusión.

El diseño de investigación es descriptivo según Hernández- Sampieri y Mendoza (2018) explica que los estudios descriptivos proporcionan información para llevar a cabo estudios explicativos que generan comprensión del problema y resultan más concluyentes. El estudio se basa en descifrar las causas que generan el fenómeno o hecho determinado, en este caso se decide utilizar este diseño para identificar los componentes del trabajo del profesorado en la educación inclusiva en su práctica.

Es por esto que la presente investigación pretende especificar las características causales del objeto que identifiquen los factores involucrados en el estudio, mediante datos cuantitativos con variables identificadas por medio de fenómenos objetivables.

La finalidad de esta investigación es observar el fenómeno que ocurre en las aulas de clase que están presentando algunos centros educativos de la Región Metropolitana, los cuales reciben niños/as con NEE pero ellos se ven afectados en la forma de aprendizaje. “Desde la integración de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a los establecimientos educacionales regulares, es hoy en nuestro país, un tema de gran relevancia social, haciendo resonancia mal entendida como un proceso de inclusión escolar.” (Garate, p. 145, 2019).

La postura que sustenta esta investigación es el enfoque cuantitativo, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) esta perspectiva hace referencia a un planteamiento de problema determinado y concreto. La investigación cuantitativa confía en la experimentación y los análisis de causa-efecto (Ortega, 2018, p.5), como se indica anteriormente, este enfoque cuantitativo realiza un análisis desde la causa de la problemática y el efecto que este genera.

En este caso la investigación se centrará en la toma de conocimiento sobre la preparación universitaria recibida para el ejercicio profesional, las estrategias que se utilizarán para resolver las situaciones emergentes y las competencias que son entregadas para poder generar ambientes inclusivos.

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Analizar problemática sobre la formación inicial docente para potenciar la inclusión en niños(as) con NEE

Objetivos específicos

- Identificar las deficiencias de la educación inicial para profesores desde un enfoque inclusivo
- Propiciar nuevas investigaciones para posibles mejoras en la formación inicial docente

Hipótesis

Las experiencias de aprendizaje sólo responden al grupo de párvulos que aprenden de forma estándar, dado que las planificaciones son de tipo homogénea, debido a esto, los niños y niñas que presentan NEE quedan con un retroceso en sus procesos educativos.

La FID presenta un déficit en la identificación de los factores de inclusión y exclusión en el currículo para la educación parvularia, careciendo de estrategias, herramientas y/o competencias sobre la población de niños/as con NEE de 4 a 6 años.

En esta investigación se utilizará el cuestionario como método de recolección de datos, siendo este “un instrumento utilizado para recoger de manera organizada la información que permitirá dar cuenta de las variables de interés en cierto estudio, investigación, sondeo o encuesta” (Bravo y Valenzuela, s.f., p. 2)

La población de esta investigación está compuesta por docentes en Formación, de la Universidad Andrés Bello y Universidad Central de la Región Metropolitana.

En esta oportunidad se analizarán los resultados obtenidos en el cuestionario de satisfacción para estudiantes de las Universidades anteriormente mencionadas.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

A modo de introducción se presentan los análisis de interpretación cuantitativa con datos estadísticos, del cuestionario de Satisfacción para Estudiantes de Pedagogía con el fin de verificar su apreciación conforme a los recursos y estrategias entregadas durante su formación.

El cuestionario de Satisfacción para Estudiantes de Pedagogía fue validado por juicio de experto y obtuvo un 79.2% de aprobación en importancia y 53% de pertinencia.

Se da comienzo a el análisis de información anunciando que 16 estudiantes de pedagogía de la Universidad Andrés Bello y la Universidad Central respondieron el cuestionario.

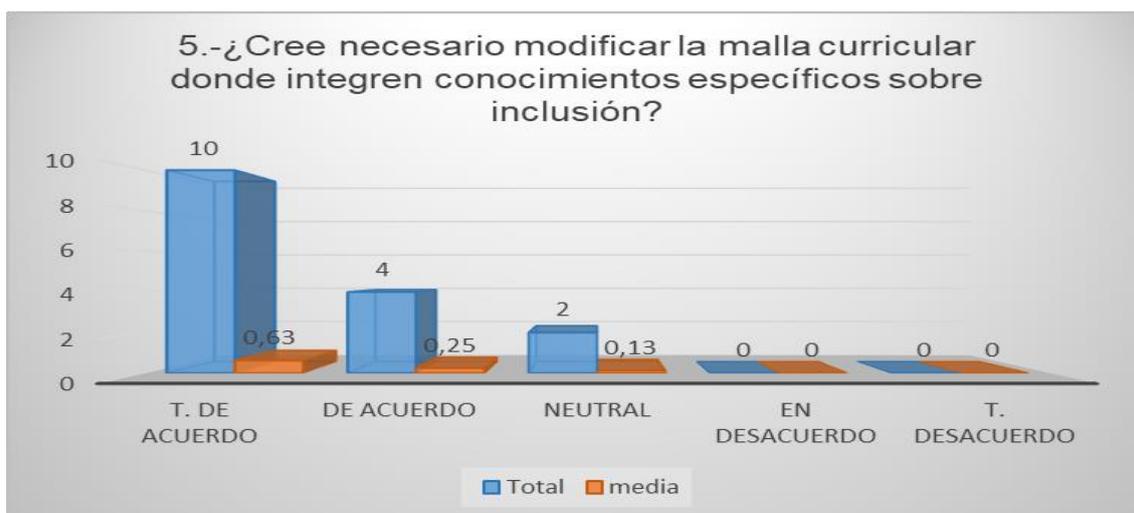
En los resultados obtenidos se pudo extraer la siguiente información:

A nivel general los participantes se mantienen en una postura dividida, es decir, el 50% de los encuestados se encuentra de acuerdo en que su centro de estudios entrega los contenidos necesarios para en un futuro generar ambientes inclusivos, por otro lado, el otro 50% de los encuestados no se sienten preparados para la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales con los contenidos otorgados en su centro de estudios.

A continuación, se presentan dos figuras a modo de síntesis del análisis de resultados.

En la pregunta 5 de la dimensión I se pregunta sobre lo necesario que creen las personas modificar la malla curricular e integrar conocimientos específicos sobre inclusión.

Figura 1. Cuestionario de satisfacción para estudiantes de pedagogía pregunta 5.

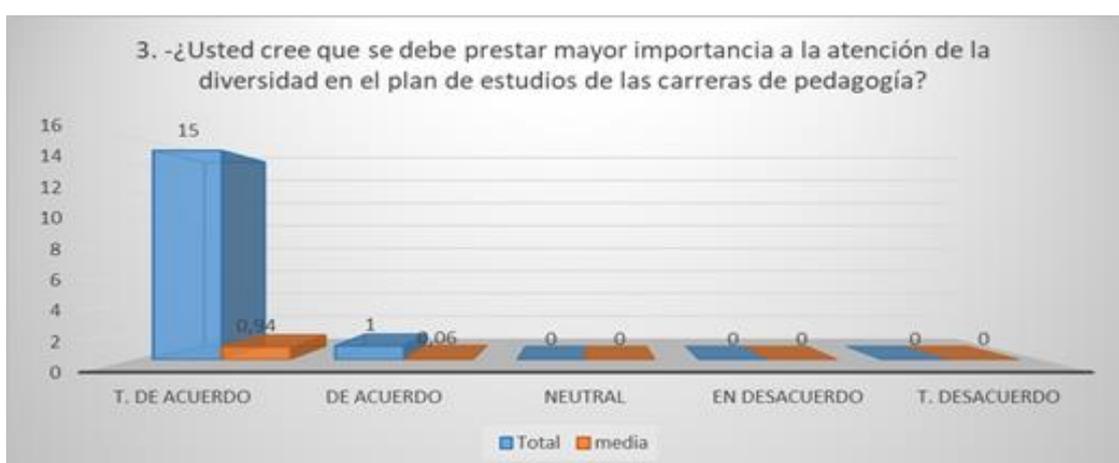


Nota. El gráfico representa la frecuencia de elección de los encuestados respecto a la pregunta 5 de la Dimensión I.

En la figura 1 se muestra la frecuencia de 10 la opción “Totalmente de acuerdo”, generando una media de 0,63; también se presenta con frecuencia 4 la opción de “De acuerdo” obteniendo una media de 0,25. En que consideran necesario modificar la malla curricular que integren conocimientos específicos sobre inclusión y por último en la opción “Neutral” se encuentran una frecuencia de 2, generando una media de 0,13 quienes no están de acuerdo ni en desacuerdo en modificar la malla curricular.

En la figura 2 se muestra la apreciación de los participantes sobre la importancia que se debe prestar a la atención de la diversidad en el plan de estudios de las carreras de pedagogía, resultando lo siguiente:

Figura 2. Cuestionario de satisfacción para estudiantes de pedagogía pregunta 3.



Nota. El gráfico representa la frecuencia de elección de los encuestados respecto a la pregunta 3 de la Dimensión I con su respectiva media.

La figura 2 demuestra la frecuencia de 15 la opción “Totalmente de acuerdo”, generando una media de 0,94. Por otro lado, se presenta la opción de “De acuerdo” con una media

de 0,06 y una frecuencia de 1. Debido a esto, se expone que el total de los participantes están “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” en que preste mayor importancia a la atención de la diversidad en el plan de estudio de las carreras de pedagogía, exponiendo que es un tema de interés del alumnado de pedagogía.

La información aportada por el cuestionario expone que el promedio general del grado de satisfacción está entre “Totalmente de Acuerdo” y “De Acuerdo”, respecto a modificar la malla curricular para integrar contenidos específicos, de forma articulada e integrada con el resto de las asignaturas, considerando que se debe prestar mayor importancia a la atención de la diversidad en el plan de estudio de las carreras de pedagogía.

CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, la investigación realizada por el equipo posee la finalidad de analizar la FID en Chile, a través de cuestionario de satisfacción estudiantes de pedagogía, en el cual se detecta que efectivamente se presenta una problemática en la formación por parte de las universidades hacia los estudiantes, dificultando las competencias pedagógicas-didácticas en prácticas inclusivas.

Se evidencia, que los resultados del cuestionario de satisfacción de estudiantes arrojaron la siguiente información: la Formación Inicial Docente carece de conocimientos necesarios para generar ambientes inclusivos y para enfrentar las situaciones que surjan con estudiantes que presenten NEE. Si bien es cierto, dentro de los centros educativos encuestados si se implementan asignaturas que hablen de inclusión, pero éstas son insuficientes, ya que los futuros profesionales se sienten inseguros ante situaciones de adversidad que se puedan presentar.

Es necesario que dentro de todos los semestres que cursen las y los estudiantes hablen de la diversidad, integración, inclusión y todos estos conceptos de manera transversal, puesto que para generar establecimientos educacionales inclusivos que sean adecuados para todo tipo de NEE, la clave es enfocarse en la FID para que quién esté cursando carreras de pedagogía sean buenos profesionales, comprometidos, y presenten dominio sobre el tema, abordando las diversas situaciones emergentes con las mejores herramientas y habilidades, utilizando estrategias metodológicas acorde a la demanda de los párvulos y a situaciones emergentes. Para ello es necesario analizar en una futura investigación los contenidos que están siendo otorgados por los profesores universitarios en Chile, independiente si este se quiera especializar en el área inclusiva, considerando necesario tener dominio del tema de integración e inclusión. ¿Pero qué sucedería si no están preparados? ¿Cómo se puede manejar este tipo de situaciones? ¿Se debe centrar solo en las que el sistema pide que se enfoque? ¿Cómo manejar situaciones que están fuera de los conocimientos y dominio? Solo a partir de esa estrategia los y las estudiantes de pedagogía estarán preparados para atender a la diversidad de estudiantes, pudiendo integrar las NEE e incluso realizar sus prácticas inclusivas.

Se declara que, en esta investigación, el objetivo no es desarrollar recursos de apoyo para profesores en formación inicial, pero sí se plantea la necesidad de que se abran nuevas investigaciones que propongan la posibilidad de analizar y crear recursos viables a estudiantes NEE para que puedan ser usados por docentes en la FID.

REFERENCIAS

- Bravo T., Valenzuela S. (s.f.) *Desarrollo de Instrumentos de evaluación: cuestionarios*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- Castillo Armijo, P. (2020). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: Tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* REXE 20 (43) 359 - 375.
<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/913/678>
- Gárate, F. (2019). Inclusión educativa en Chile: un camino político - histórico con una ruta de empedrados, curvas y colinas. *Revista Estudios en Educación*. 2 (2), 143 - 167.
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/53/21>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, C. (2018) *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México D.F.: McGraw-Hill interamericana editores.
- Iturra, P (2019), Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación de Las Américas*, 8 (89), 80 - 92. doi: <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>
- Marambio, C. (2019). *Preguntas diseño de investigación*. [video educativo]. Universidad Andrés Bello.
- Ortega, A. O. (2018). Enfoques de investigación. *Métodos para el diseño urbano–Arquitectónico*. [En línea]
https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION

DESARROLLO PROFESIONAL EN FORMADORES DE MATEMÁTICA: BRECHAS Y DESAFÍOS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM EDUCADORES MATEMÁTICOS: LACUNAS E DESAFIOS

PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN MATHEMATICS TEACHER EDUCATORS: GAPS AND CHALLENGES

Helena Montenegro

ORCID: 0000-0002-0090-3889

Salomé Martínez³⁷

ORCID: 0000-0003-2375-1539

Laboratorio de Educación, Centro de Modelamiento Matemático, Universidad de Chile

RESUMEN

Mejorar la preparación de los profesores para enseñar matemática requiere de acciones concretas que impacten tanto a los programas de formación como a los actores involucrados en este proceso. En Chile se han realizado esfuerzos considerables por producir mejoras sustantivas en la formación inicial docente; sin embargo, estos no han sido enfocados en los formadores que lideran y llevan a cabo este proceso. El presente artículo comparte los principales hallazgos de un análisis del estado del arte sobre brechas, desafíos y estrategias de mejora asociadas al desarrollo profesional de formadores de matemática. Para esto, se analizan tres elementos claves: (1) las principales tareas docentes e investigativas que se espera de los formadores; (2) los desafíos que enfrentan los formadores de matemática en los programas de formación; y (3) el trabajo en comunidades de práctica como una oportunidad de aprendizaje profesional. Se concluye que, si bien se ha avanzado en el diagnóstico de las necesidades de desarrollo profesional de los formadores, falta generar oportunidades y espacios para el aprendizaje profesional considerando el área disciplinar al cual pertenecen.

Palabras clave: Formador, matemática, desarrollo profesional, comunidades de práctica.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la enseñanza y el aprendizaje entregada en la formación docente inicial es un tema de gran relevancia a nivel internacional (Darling-Hammond, 2017; Flores, 2017), dada la incidencia de los docentes en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje en los estudiantes (Cochran-Smith et al., 2012). En Chile, la formación docente inicial en matemáticas también ha estado en el centro de este debate. El estudio TEDS-M, realizado hace ya más de una década en nuestro país, reportaba que la formación

³⁷ Esta investigación forma parte del proyecto FONDEF IDI2110067 desarrollado en el Centro de Modelamiento Matemático (CMM) fondo basal FB210005 financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID). Además, forma parte de la Cátedra Unesco *Formación de docentes para enseñar matemática en el siglo XXI*.

pedagógica y disciplinaria de los profesores de matemáticas era insuficiente (Ávalos & Matus, 2010). Este bajo desempeño aún persiste en la formación inicial docente de profesores de matemática. Por ejemplo, los resultados en la Prueba END-FID aplicada el año 2018 indican que los estudiantes de carreras de pedagogía en Educación Básica obtienen bajos porcentajes de logro en las cuatro asignaturas disciplinares, siendo Matemáticas la asignatura con el desempeño más descendido (CPEIP, 2019). Este bajo rendimiento también se observa en los egresados de las carreras de Pedagogía en Educación Matemática, en los cuales un 44.5% obtuvo un desempeño bajo el promedio nacional (CPEIP, 2019), manteniéndose este bajo promedio en la última evaluación aplicada (MINEDUC, 2022).

Una posible explicación a la persistencia de estos bajos resultados puede atribuirse a que las propuestas de mejora se han implementado de manera fragmentada, colocando énfasis en cambios curriculares o en los criterios de selección de los futuros profesores, sin contemplar el rol clave de los formadores en desarrollar oportunidades de aprendizaje de los estudiantes de pedagogía. El rol de los formadores cobra aún más relevancia si se considera que los formadores de matemáticas tienen un impacto en las prácticas de enseñanza que los futuros profesores articulan e implementan cuando se desempeñan en el sistema escolar (Ball & Even, 2009; Beswick & Goos, 2018). Por ende, si queremos cambios y mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje del sistema escolar, estos deben ocurrir y consolidarse en los programas y carreras de pedagogía, considerando a quienes lideran y llevan a cabo procesos clave para este fin (Russell, 1999).

A pesar del rol de los formadores en la preparación del profesorado, diversos estudios han reportado que, la mayoría de las veces, ellos comienzan a ejercer sin una preparación formal, recibiendo escaso o nulo apoyo tanto al inicio como a lo largo de su trayectoria profesional (Montenegro, 2016; OEI, 2022; Van Velzen et al., 2010). Hay una ausencia de políticas y estrategias para fortalecer el desarrollo profesional de los formadores (González, 2018; Hinojosa, 2019), lo que no se condice con los requerimientos estipulados por la CNA para evaluar las carreras de educación (CNA, 2007), entre los cuales se especifica que los programas deben contar con un cuerpo académico calificado, con experiencia académica y profesional. Si bien hay una gran necesidad de crear e incentivar espacios y oportunidades de desarrollo profesional continuo de los formadores, para diseñar estrategias de apoyo pertinentes y que sean relevantes y significativas para este grupo de profesionales de la educación, se requiere identificar aquellos aspectos claves de fortalecer en su aprendizaje profesional.

Como una forma de aportar en este ámbito, en este trabajo se revisan brechas y desafíos claves de considerar para el diseño de estrategias pertinentes para desarrollo profesional en formadores de matemática. Esta revisión surge en el marco de un proyecto de investigación FONDEF ID21110067 orientado a generar un sistema de apoyo continuo y sistemático a los formadores que enseñan matemáticas en programas de formación de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Matemáticas (www.redfid.cl). Para el diseño de este sistema de apoyo, se realizó un análisis del estado del arte para conceptualizar de manera rigurosa necesidades, experiencias y aspectos cruciales de considerar identificadas en estudios sobre formadores en general, y formadores de matemática en particular.

El resultado de este análisis se compartirá a continuación, sistematizando tres aspectos claves identificados: (1) la caracterización de las principales tareas docentes e

investigativas que se espera en los formadores; (2) los principales desafíos que enfrentan los formadores de matemática al insertarse en los programas de formación; y (3) el trabajo colaborativo inserto en comunidades de práctica como una poderosa fuente de aprendizaje profesional en los formadores. Luego, se finalizará con una reflexión, vinculando los hallazgos obtenidos con el diseño de un sistema de apoyo pertinente para el aprendizaje profesional de los formadores de matemática.

Caracterización de las tareas y roles de los formadores

Existe consenso de que el trabajo de los formadores requiere de conocimientos y habilidades específicas relacionadas con la tarea compleja de enseñar a enseñar (Loughran, 2014; Loughran & Menter, 2019; Ping et al., 2018). Sin embargo, como se señaló anteriormente, diversos estudios señalan que la mayoría de las veces comienzan a desarrollar este rol sin una preparación formal (Montenegro, 2016; OEI, 2022; Van Velzen et al., 2010), asumiendo que no es problemático el proceso de convertirse en formador (Kelchtermans et al., 2018). Más aún, al ser contratados se espera que los académicos desarrollen su identidad profesional como formador de profesores (Izadinia, 2014; Murray et al., 2011), pero no se les potencia su rol e identidad como investigador y menos aún la necesidad de investigar sus propias prácticas de enseñanza (MacPhail et al., 2019; Ping et al., 2018).

Esta tendencia se debe en parte a que la mayoría de las veces los formadores son contratados con la finalidad de enseñar más que de investigar (Hinojosa, 2019; Montenegro, 2016), lo cual genera que ambas prácticas se vean de manera separadas y, en algunos casos, excluyentes entre sí (Van der Klink et al., 2017). Sin embargo, diversos estudios evidencian que la investigación contribuye de manera significativa con el desarrollo profesional y docente de los formadores, ya que es una oportunidad para reflexionar y mejorar sus propias prácticas de enseñanza (Kelchtermans et al., 2018; Loughran, 2014; Ping et al., 2018). Para autores como Stenhouse (2004), la investigación de la propia práctica es fundamental para alcanzar las mejoras deseadas en materia educacional, pues conecta las problemáticas reales del formador con posibilidades concretas de cambio y mejora.

La investigación sobre las propias prácticas de enseñanza (*practitioner research*), ha tenido un amplio desarrollo por medio de los *self-studies*, definidos como un abordaje metodológico para la investigación de la propia práctica docente. Este tipo de investigación se enfoca a estudiar los dilemas y desafíos que los formadores enfrentan cuando enseñan, con la finalidad de comprender la enseñanza implementada y así poder mejorarla (Loughran, 2014). La relevancia de este tipo de investigación es que permite fortalecer habilidades de indagación que contribuyen con reflexionar y profundizar en las prácticas de enseñanza que los formadores implementan al interior de los programas de formación.

Los resultados de esta línea de investigación han contribuido a hacer público el trabajo que realizan los formadores, y a re-conceptualizar la tarea que llevan a cabo identificando dos desafíos. Primero, concebir el trabajo de los formadores con un mayor nivel de complejidad que incluye tanto la práctica profesional de enseñar y la investigación respecto de la enseñanza y formación de profesores de manera integrada (Kelchtermans et al., 2018; Loughran, 2014; MacPhail et al., 2019; Ping et al., 2018). Y segundo,

aprender nuevos conocimientos, preguntas y modelos respecto de la enseñanza y al mismo tiempo des-aprender algunas creencias, ideas y acciones que a menudo dificultan y entorpecen esta práctica (Cochran-Smith, 2003).

El rol del formador y el conocimiento para la enseñanza de las matemáticas

Diversos estudios han explorado las debilidades en la formación matemática de los futuros profesores tanto en Chile como en otros países (Masingila et al., 2012; Masingila & Olanoff, 2021; Pino-Fan et al., 2018). En nuestro país, Pino-Fan et al. (2018) realizaron un estudio sobre las problemáticas en la formación inicial docente en matemática. Este estudio reportó escasa articulación entre los cursos con contenidos pedagógicos, matemáticos y didácticos; bajos conocimientos matemáticos de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía; y falta de personal académico experto en didáctica de las matemáticas. Además, identificó que estas falencias eran transversales a las carreras de Pedagogía en Educación Básica y Pedagogía en Matemática (Pino-Fan et al., 2018). Dificultades similares también se han reportado en estudios efectuados en otros países, destacando la ausencia de formadores expertos en la enseñanza de las matemáticas (Masingila et al., 2012).

Estas falencias son consistentes con la complejidad que involucra la tarea de enseñar matemática a los futuros profesores (Appova & Taylor, 2017; Suppa et al., 2020). En primer lugar, los profesores en formación deben aprender una forma especializada de conocimiento, identificado como conocimiento matemático para la enseñanza. Pero, según Bass (2005), los matemáticos que no han profundizado en la complejidad de la enseñanza de esta disciplina suelen ignorar sus sutilezas cognitivas y epistemológicas, lo cual puede representar un problema crítico si ellos forman docentes. Por otra parte, Masingila y colaboradores (2021) sostienen que más de la mitad de los formadores que enseñan matemáticas en carreras de pedagogía se sienten poco preparados y reportan falta de capacitación, recursos y apoyo en sus instituciones.

En virtud de ello, diversas investigaciones han explorado la forma en que formadores de matemáticas pueden fortalecer e incrementar el conocimiento requerido en la tarea de enseñar (Morris & Hiebert, 2011; Suppa et al., 2020). Por ejemplo, Suppa et al. (2020) distinguen tres aspectos centrales que inciden favorablemente en el desarrollo profesional de los formadores novatos: 1) trabajar con un mentor, 2) recibir materiales educativos y 3) trabajar en un entorno de enseñanza colaborativa donde puedan interactuar con otros formadores. Sobre este tercer aspecto, los autores destacan la importancia de que formadores noveles puedan discutir con otros formadores sobre materiales y planificaciones de clases, ya que posibilita una comprensión más detallada sobre la enseñanza de la matemática. Pese a esto, los grupos colaborativos entre formadores de matemática son una práctica muy escasa (Masingila et al., 2012).

Comunidades de práctica como un espacio de aprendizaje profesional

Diversos autores han señalado la importancia de desarrollar espacios de aprendizaje profesional entre los formadores (Kelchtermans et al., 2018; Van der Klink et al., 2017). Sin embargo, Kennedy (2005) identifica dos finalidades contrapuestas a la base de los programas de desarrollo profesional que generalmente se imparten. Un primer modelo se orienta a fortalecer conocimientos, habilidades y actitudes, y preparar a los profesores

para poder implementar reformas. A la base de este modelo se coloca énfasis en los “déficits” de los participantes, hipotetizando que el fortalecimiento de esas competencias contribuirá con la mejora de la enseñanza. En cambio, en un segundo modelo se conciben los programas de desarrollo profesional como un espacio de apoyo y aprendizaje colaborativo para articular políticas y prácticas educativas. Este segundo modelo se adscribe al estudio y desarrollo de prácticas situadas como una estrategia para transformar la enseñanza. Para su implementación, es necesario colocar atención tanto al tipo de conocimiento y contexto en donde se adquieren los aprendizajes y las personas que colaboran en dicho proceso (Kennedy, 2005).

En esta línea, el concepto de comunidades de práctica desarrollado por Wenger (2000) es un modelo interesante de desarrollo profesional para los formadores. Este autor plantea que las comunidades de prácticas poseen tres elementos distintivos: (1) los miembros desarrollan un sentido de pertenencia en la medida que comparten una meta u objetivo común; (2) la comunidad se establece por medio de intercambios organizados a través de normas grupales, las que son compartidas por todos sus miembros; y (3) al interior de la comunidad se comparten ciertos repertorios comunes (por ejemplo, un lenguaje profesional), y se espera que todos los miembros lo aprendan y sepan utilizarlos de manera adecuada (Wenger, 2000). En consecuencia, la combinación de conocimientos y prácticas de los distintos miembros genera la creación de nuevos conocimientos de manera transversal, convirtiéndose en una estrategia poderosa para el aprendizaje profesional. Este modelo de desarrollo profesional va en sintonía con lo reportado por estudios en formadores, quienes señalan que las experiencias de aprendizaje profesional que consideran más significativas son aquellas que se desarrollan al interior de una comunidad, red de apoyo, grupo y/o entre pares (MacPhail et al., 2019; Ping et al., 2018; Suppa et al., 2020; Van der Klink et al., 2017).

Al respecto, la revisión de literatura del área permitió identificar dos experiencias de comunidad de práctica entre formadores: el International Forum for Teacher Educator Development INFO-TED (Kelchtermans et al., 2018); y la Red de Formadores de Formadores REDFFORMA en Chile (Hirmas & Fuentealba, 2020). INFO-TED es un proyecto internacional de colaboración conformado por formadores e investigadores de ocho países europeos, quienes discuten sobre el desarrollo profesional de los formadores. Esta iniciativa ha contribuido con un espacio de discusión que propone lineamientos para el diseño de políticas educativas sobre la formación de los formadores (Kelchtermans et al., 2018). En Chile, REDFFORMA ha buscado favorecer el trabajo colaborativo interuniversitario en torno a la formación y la profesión docente, participando 25 académicos de nueve universidades chilenas (Hirmas & Fuentealba, 2020). Sin embargo, es importante señalar que, si bien ambas iniciativas contribuyen con generar espacios de trabajo entre formadores, el foco ha estado en fortalecer el aprendizaje profesional de los formadores de manera genérica, sin considerar aspectos particulares de la disciplina que enseñan.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente artículo compartió los principales hallazgos en un análisis del estado del arte sobre las principales brechas y desafíos relacionados con el desarrollo profesional en formadores de matemática. La necesidad de identificar estos aspectos surge en el marco de un proyecto de investigación aplicada orientado a generar un sistema de apoyo para

los formadores de matemática insertos en los programas de formación en Educación Básica y Pedagogía en Matemáticas de nuestro país (www.redfid.cl).

El resultado de este análisis identificó tres aspectos claves de contemplar: (1) fortalecer las principales tareas docentes e investigativa que se espera en los formadores; (2) evidenciar los desafíos que enfrentan los formadores de matemática en los programas de formación; y (3) promover el trabajo en comunidades de práctica como una oportunidad de aprendizaje profesional para los formadores. Si bien estos tres elementos son ampliamente discutidos en la literatura nacional e internacional, esta revisión bibliográfica evidencia que se ha avanzado en el diagnóstico de las necesidades de desarrollo profesional de los formadores, pero no así en la implementación de espacios, oportunidades y estrategias concretas para fortalecer su aprendizaje profesional vinculado con la disciplina que enseña.

Para ello, es fundamental articular un espacio en donde los formadores accedan a experiencias de desarrollo profesional continuo y, lo más importante, puedan compartir y aprender de las prácticas de enseñanza y metodologías de aprendizaje con otros formadores de su campo disciplinar. Es por tales motivos que el sistema de apoyo para formadores del área de las matemáticas se está desarrollando con especial énfasis en la conformación de comunidades de práctica alojadas en una plataforma tecnológica (www.redfid.cl). Este sistema se ha diseñado para generar oportunidades para el desarrollo profesional permanente de formadores; favorecer la colaboración entre formadores de profesores en el área de matemática; potenciar espacios para la investigación de su propia práctica docente; y desarrollar nuevos conocimientos e innovaciones en la enseñanza de la matemática.

El aporte de esta iniciativa es que se ha diseñado considerando la especificidad de la enseñanza de las matemáticas, aspecto que sólo puede ser desarrollado por formadores expertos en esa área (Beswick & Goos, 2018). Particularmente, este sistema buscará generar masas críticas necesarias para abordar tópicos especializados de la disciplina, aspecto que no puede ser resuelto por la gran mayoría de las instituciones de manera aislada. De esta forma, se potenciará el desarrollo profesional en la enseñanza de este grupo de educadores, quienes podrán implementar estos nuevos conocimientos, modelos e innovaciones pedagógicas en los cursos que imparten en los programas de formación, impactando en los modelos de enseñanza de los futuros profesores que se insertarán en el sistema escolar.

REFERENCIAS

- Appova, A., & Taylor, C. E. (2019). Expert mathematics teacher educators' purposes and practices for providing prospective teachers with opportunities to develop pedagogical content knowledge in content courses. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 22(2), 179–204. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9385-z>
- Ávalos, B., & Matus, C. (2010). *La Formación Inicial Docente en Chile desde una Óptica Internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M*. MINEDUC.
- Ball, D., & Even, R. (2009). *The professional education and development of teachers of mathematics. The 15th ICMI study*. Springer.

- Bass, H. (2005). Mathematics, mathematicians and mathematics education. *Bulletin of the American Mathematical Society*, 42(4), 417–430. <https://doi.org/10.1021/ed085p1019>
- Beswick, K., & Goos, M. (2018). Mathematics teacher educator knowledge: What do we know and where to from here? *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(5), 417–427.
- CNA. (2007). *Criterios de evaluación de carreras de educación*. <https://www.cnachile.cl/criterios%20de%20carreras/criterioseducacionfinal1.pdf>
- Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 5–28.
- Cochran-Smith, M., Cannady, M., McEachern, K., Viesca, K., & Piazza, P. (2012). Teachers' education and outcomes: Mapping the research terrain. *Teachers College Record*, 114(10), 1–49.
- CPEIP. (2019). *Resultados Evaluación Diagnóstica de la Formación Docente Inicial 2018. Resultados Nacionales*. Ministerio de Educación.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Flores, M. A. (2017). Practice, theory and research in initial teacher education: International perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 287–290. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1331518>
- González-Vallejos, M. P. (2018). El estudio del formador latinoamericano: Un campo de investigación 'en construcción.' *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 10(21), 35–54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc>
- Hinostroza, Y. (2019). Chilean teacher educators in initial teacher education policy: A qualitative content analysis. *8th Teaching & Education Conference*, 122–141. <https://doi.org/10.20472/TEC.2019.008.009>
- Hirmas, C., & Fuentealba, R. (2020). El self study como catalizador en los procesos formativos de futuros profesores. Aprendizajes a partir del análisis de los artículos publicados en el monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación - REDFFORMA. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 213–234. <https://doi.org/10.35362/rie8213999>
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426–441. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.947025>
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120–134. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1372743>
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: a framework analysis. *Journal of In-Service Education*, 31(2), 235–250. <https://doi.org/10.33886/mj.v1i1.91>
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283.
- Loughran, J., & Menter, I. (2019). The essence of being a teacher educator and why it matters. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 216–229. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1575946>
- MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbakkink-Marchand, H.,

- & Bain, Y. (2019). The professional development of higher education-based teacher educators: Needs and realities. *Professional Development in Education*, 45(5), 848–861. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1529610>
- Masingila, J., & Olanoff, D. (2021). Who teaches mathematics content courses for prospective elementary teachers in the USA? Results of a second national survey. *Journal of Mathematics Teacher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10857-021-09496-2>
- Masingila, J., Olanoff, D., & Kwaka, D. (2012). Who teaches mathematics content courses for prospective elementary teachers in the United States? Results of a national survey. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 15(5), 347–358. <https://doi.org/10.1007/s10857-012-9215-2>
- Mineduc. (2022). *Formación inicial docente. Resultados END-FID*. https://futurodocente.cl/public/web_ag/index.html
- Montenegro, H. (2016). The professional path to become a teacher educator: the experience of Chilean teacher educators. *Professional Development in Education*, 42(4), 527–546. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1051664>
- Morris, A., & Hiebert, J. (2011). Creating shared instructional products: An alternative approach to improving teaching. *Educational Researcher*, 40(1), 5–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X10393501>
- Murray, J., Czerniawski, G., & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 261–277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.588014>
- OEI. (2022). *Perspectivas y experiencias de formadoras y formadores de docentes en Chile. Resultados primera encuesta nacional*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93–104. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>
- Pino-Fan, L., Guzmán-Retamal, I., Larraín, M., & Vargas-Díaz, C. (2018). La formación inicial de profesores en Chile: 'Voces' de la comunidad chilena de investigación en educación matemática. *Uniciencia*, 32(1), 68. <https://doi.org/10.15359/ru.32-1.5>
- Russell, T. (1999). The challenge of change in (teacher) education. *Keynote Address to 'The Challenge of Change in Education.'* Conference. Sydney.
- Stenhouse, L. (2004) *La Investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata
- Suppa, S., DiNapoli, J., Thanheiser, E., & Tobias, J. (2020). Supporting novice mathematics teacher educators teaching elementary mathematics content courses for the first time. *The Mathematics Enthusiast*, 17(2 & 3), 493–536.
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S., & Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114506>
- Van Velzen, C., Van der Klink, M., Swennen, A., & Yaffe, E. (2010). The induction and needs of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36(1–2), 61–75. <https://doi.org/10.1080/19415250903454817>
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organisation Articles*, 7(2), 226–246.

**LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN INICIAL A EDUCADORAS DE
PÁRVULOS PARA ACTUAR CON RESILIENCIA FRENTE A CONTEXTOS
DE CRISIS MUNDIAL**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DA
PRIMEIRA INFÂNCIA AGIREM COM RESILIÊNCIA DIANTE DOS
CONTEXTOS DE CRISE GLOBAL**

**THE IMPORTANCE OF THE INITIAL TRAINING OF EARLY CHILDHOOD
EDUCATORS TO ACT WITH RESILIENCE IN THE FACE OF GLOBAL
CRISIS CONTEXTS**

Paola Copier

Universidad Andrés Bello
ORCID: 0000-0001-7889-2238

Javiera Pinto Corvalán

Universidad Andrés Bello
ORCID: 0000-0002-9228-7939

Tania Ulloa

Universidad Andrés Bello
ORCID: 0000-0001-9089-5765

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo, dar énfasis a las problemáticas surgidas durante la pandemia del Covid-19 en el campo educativo, especialmente la posible resiliencia que los docentes demostraron para enfrentar este desafío del aprendizaje a distancia, las herramientas necesarias utilizadas en este contexto y el ajuste en la educación universitaria para los y las futuras educadoras de párvulos.

El diseño de investigación es descriptivo cuantitativo y no experimental. La indagación se realizó en cinco establecimientos de educación inicial de diferentes instituciones, jardín JUNJI, Integra, Vtf, particular y colegio, de la Región Metropolitana. Se encuestó a tres educadoras por unidad educativa, con el fin de recoger sus apreciaciones para determinar sus afectaciones en tiempos de crisis pandémica.

Palabras clave: pandemia, educación, resiliencia, formación.

INTRODUCCIÓN

Este estudio se enfoca en la resiliencia en educadoras y educadores de párvulos en contextos de crisis, lo cual es de suma importancia, debido a que superar diversas circunstancias en el área educativa, permitirá formar niños y niñas capaces de tener una visión completa de lo que sucede y de lo que podría llegar a suceder en su entorno cercano, entregando herramientas que les permitan superar las dificultades.

Una vez dicho lo anterior, se precisa que es de vital importancia considerar todas las variables que pueden llegar a ocurrir en un año académico. Por esta razón, es de sumo interés investigar las posibilidades de acción que se pueden tomar frente a una crisis, teniendo en consideración los diferentes contextos educativos

Conocer si existió resiliencia en las y los educadores de párvulos frente a un contexto de crisis mundial es importante como recurso previo y de desarrollo personal del docente y, también lo es como “acto pedagógico” al generar modelos de docentes capaces de enfrentar la adversidad desde una perspectiva de oportunidad de crecimiento (Román, 2020).

La crisis del COVID-19 trajo consigo muchas problemáticas a nivel mundial, debido a su alta contagiosidad y elevado índice de mortalidad. En muchos países el confinamiento fue la solución para disminuir la propagación de la infección, pero esto produjo dificultades en la población en diferentes ámbitos como lo económico, social, emocional, entre otros. De igual manera esta realidad golpeó muchos sistemas educativos, como menciona BID (2020) no había experiencias preliminares en teleeducación, por lo cual se han identificado grandes problemas para responder con inmediatez a la creación de una plataforma tecnológica efectiva.

Los cambios inesperados de un nuevo sistema de aprendizaje resultaban complejos, todos los docentes pusieron a prueba su resiliencia, cuando tuvieron la necesidad de implementar nuevas estrategias para afrontar y continuar con el año escolar, respondiendo a las emergencias sanitarias y la pandemia. La gestión de crisis y riesgos necesita institucionalizarse en los sistemas educativos, contando con una política de gestión de crisis y riesgos (UNESCO, 2021).

En la actualidad se pone en debate la capacidad que tiene un profesor/a frente a una crisis mundial, es cuando nace la pregunta ¿Serán realmente culpables los/as docentes?, ¿Su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje pasa a segundo plano? La Pandemia del año 2020, impactó a todo el mundo, recayendo una gran parte en los docentes, hasta el día de hoy surgen reflexiones del proceso educativo de ese entonces, principalmente del mejoramiento en el proceso de enseñanza. (Gárate, 2020).

La labor del docente resiliente se orienta a hacer uso del pensamiento creativo al equilibrar la razón y los sentimientos, con el fin de superar lo adverso a partir del reacomodo de los estados emotivos para alcanzar el fortalecimiento personal derivado de la actuación consciente, creativa donde se llega a aprovechar la complejidad y transformarla en positiva (Coello, 2017).

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El paradigma de la presente investigación es racional tecnológico debido a que esta entrega un conjunto de ideas, que son teorías que sirven para el modelo de investigación. Tiene relación con proceso de la investigación (objeto), con la práctica investigativa y los condicionantes que afectan la investigación, siendo estos los sociales, culturales, epistemológicos, psicológicos y políticos (González, 2005).

Este paradigma descarta el empirismo sin comprobación, aplica métodos cuantitativos para conocer la realidad. El investigador debe estudiar el objeto “desde fuera” despojándose de sus emociones, sentimientos y subjetividad. La exactitud científica depende del acercamiento a los órdenes inferiores de la realidad. Las dimensiones cognitivas desde la que es posible estudiar el objeto son: la de su ser (dimensión ontológica); la de su conceptualización (dimensión epistemológica); y la de sus formas de práctica (dimensión práxica o práctica). Las tres se desarrollan interdependientemente (Achig, 2019).

El diseño de investigación es descriptivo, lo que permite obtener la información deseada, pudiendo de esta manera responder al planteamiento del problema, se encuentra condicionada por el enfoque que se quiera dar, el problema que se va a investigar, el contexto, los alcances que tenga el estudio y finalmente la hipótesis (o preguntas de investigación) (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018)

El estudio descriptivo, reúne la colección de datos para probar hipótesis o responder a preguntas correspondientes a la situación corriente de los sujetos del estudio. Una investigación descriptiva determina e informa los modos de ser de los objetos. También son útiles para comprobar ángulos y dimensiones de un suceso, fenómeno, contexto o situación. El investigador debe definir o visualizar que se medirá y sobre qué o quiénes se recopilaran los datos (Nieto, 2018).

El diseño de investigación en la ruta cuantitativa permite analizar las hipótesis planteadas, o simplemente es una guía para responder a las preguntas de investigación (en el caso de que no existan hipótesis). Los tipos de diseño en el área cuantitativa se diferencian en dos, experimentales y no experimentales, en el caso de esta investigación, se considera un diseño cuantitativo no experimental, debido a que se mide un fenómeno o las variables de este, en su contexto natural, sin intervención, se observan situaciones existentes, no provocadas de manera intencionada en la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018)

Objetivo General

Describir la experiencia emocional y laboral en educadoras y educadores de párvulos en contextos de crisis pandémica.

Objetivos Específicos

- ✓ Identificar si hubo disminución en la productividad laboral en las y los educadores y educadoras de párvulos, en contexto de crisis pandémica.
- ✓ Señalar si las educadoras y educadores de párvulos generaron resiliencia frente a un contexto de crisis mundial.

Las unidades de análisis son: Jardín JUNJI, jardín Fundación Integra, jardín Vía Transferencia, jardín particular, y colegio.

Marco Aplicativo

Para realizar esta investigación se construyeron dos encuestas que fueron validadas por jueces expertos, la encuesta que se aplicó a la muestra de educadoras de párvulos obtuvo un 76,5% de importancia, y un 77,3% de pertinencia.

La encuesta entregada a las educadoras de párvulos contaba de 2 dimensiones, experiencia emocional y productividad laboral

- Dimensión Experiencia emocional:

- 1.- Sentí emociones como (rabia, tristeza, angustia, disgusto, desesperación, agobio) al enfrentarme a los procesos educativos durante la pandemia del covid-19.
- 2.-Sentí desgaste emocional al enfrentarme a las problemáticas planteadas por los párvulos y/o apoderados durante la pandemia del covid-19.
- 3.- Sentí cansancio físico, problemas para dormir, irritabilidad, durante la pandemia covid-19, lo que afectó las relaciones con mis compañeras/os de trabajo.
- 4.- Sentí que la pandemia producida por el covid-19 me generó un desgaste profesional.

- Dimensión Productividad laboral

- 1.- El establecimiento en donde trabajo cuenta con un equipo multidisciplinario, para responder a las distintas necesidades que generó la pandemia.
- 2.- Pude realizar las labores asignadas durante la pandemia, sin afectar mi productividad laboral.
- 3.-Considero que realicé aportes (ideas para clases a distancia, materiales para mandar a casa, etc.) en mi trabajo durante el tiempo de la pandemia covid-19, generando resiliencia ante el contexto de crisis.
- 4.-Me siento preparado/a para enfrentar emocionalmente un nuevo contexto de crisis pandémica en mi trabajo.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Se presentan los resultados de la encuesta a las educadoras de párvulos de cinco establecimientos educacionales, uno de cada institución, Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra, Jardín Infantil Vía Transferencia, Jardín Infantil Particular,

Colegio Particular Subvencionado. Se organizaron los resultados de la información por institución educativa, lo que permitió contrastar las apreciaciones de las educadoras.

Análisis dimensión 1. Experiencia Emocional.

Esta dimensión consulta sobre la experiencia emocional vivida por las educadoras de párvulos durante el tiempo de pandemia covid-19, qué emociones sintieron, y si tuvieron

apoyo multidisciplinario por parte de sus lugares de trabajo para enfrentar las necesidades expuestas por los párvulos y sus familias en el contexto pandémico.

Conclusión dimensión 1:

Las respuestas de esta dimensión nos muestran que las educadoras de párvulos encuestadas sufrieron cansancio físico y diversas emociones (rabia, tristeza, angustia, disgusto, desesperación, agobio), al enfrentarse a los procesos educativos durante el tiempo de pandemia. Este desgaste emocional también las llevó a sentir cansancio físico, irritabilidad, problemas para dormir, afectando además las relaciones con sus compañeras/as de trabajo, lo que desencadena una sensación de desgaste profesional.

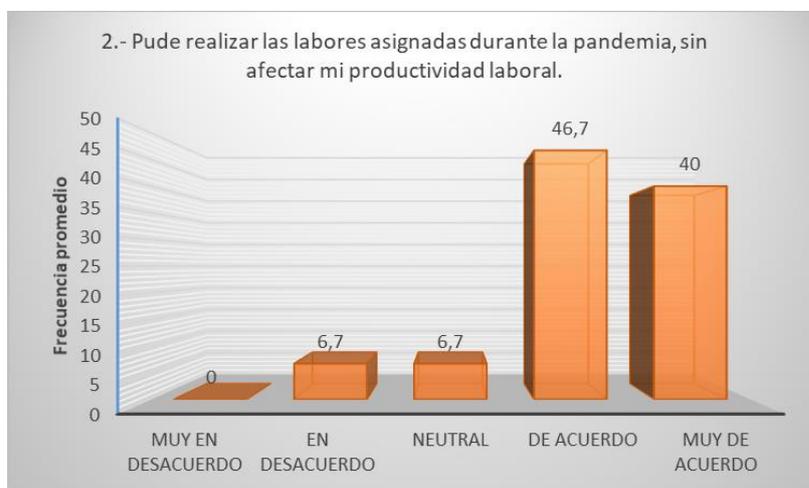
Análisis dimensión 2: Productividad Laboral

Esta dimensión se centra en consultar si se vio afectada la productividad laboral de las educadoras de párvulos al enfrentarse a contextos de crisis producido por la pandemia del covid-19, y cómo enfrentaron la situación vivida.

A continuación, se presentan dos gráficos, los más representativos del estudio.

En relación a la figura 1, las educadoras de párvulos respondieron con alto porcentaje de 46,7% estar de acuerdo y un 40% muy de acuerdo con el indicador “Pude realizar las labores asignadas durante la pandemia, sin afectar mi productividad laboral”, un 6,7% se siente neutral con dicho indicador y un 6,7% se ubica en el nivel en “desacuerdo”.

Figura 1: Encuesta a Educadoras de párvulos. Dimensión 2, respuesta 2.



Fuente: Elaboración propia

El gráfico N°2 nos muestra las respuestas del indicador 3, el cual refiere si las educadoras de párvulos realizaron aportes (ideas para clases online, materiales para enviar a casa, entre otros) en su trabajo pedagógico, generando resiliencia ante el contexto de crisis, se evidencia un alto porcentaje con 80% de ellas que están muy de acuerdo con este indicador y un 20% en el nivel de acuerdo, a lo que sumando estos porcentajes se obtiene el 100% de las respuestas en los niveles 4 y 5 de este indicador.

Figura 2: Encuesta a Educadoras de párvulos. Dimensión 2, respuesta 3.



Fuente: Elaboración propia

Conclusión dimensión 2:

Antes las respuestas de las educadoras de párvulos se puede inferir que a pesar de que no todos los centros educativos contaban con un equipo multidisciplinario, lograron cumplir con sus labores asignadas durante el tiempo de pandemia, sin perjudicar su productividad laboral obteniendo un porcentaje de 86,7% sumando los niveles 4 y 5. El 100% de las encuestadas consideran que realizaron aportes para continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje, dando ideas para clases a distancia, preparación de material para el hogar, entre otros aportes.

CONSIDERACIONES FINALES

Los resultados de esta investigación permiten visualizar que el desgaste emocional fue una condición que afectó a las educadoras y educadores encuestados, ya que ha sido una época donde cada persona ha percibido y ha manejado este desgaste, donde la forma de responder se ha visto de forma intensa. Desde esta perspectiva es importante reconocer qué es lo que causa deterioro, tanto emocional como físico.

Probablemente el desgaste emocional y laboral que presentaron algunas educadoras de párvulos tiene correlación con su capacidad de contención emocional hacia los/as estudiantes, por eso algunos/as de ellos/as no sintieron ese apoyo durante la pandemia, igualmente así pudo haber sucedido en la misma universidad, en donde la pandemia del covid, no solo afectó emocionalmente a los estudiantes, si no que a toda la institución, impidiendo que entregaran las herramientas necesarias para afrontar esta crisis. Esto se relaciona a lo que Gárate (2020) menciona acerca de que los establecimientos educacionales deben adaptarse para continuar con el proceso de aprendizaje sin la presencialidad.

En cuanto a la percepción que se obtuvo de los resultados, si bien no todas las instituciones contaban con un equipo multidisciplinario para responder a las distintas

necesidades, las educadoras se sienten preparadas para asumir una nueva crisis pandémica. Esto debido a que las relaciones interpersonales se desarrollaron en un ambiente familiar donde la construcción del vínculo, párvulos, familia y institución educativa fueron los que lograron construir aspectos básicos de las competencias profesionales.

La familia fue fundamental en este proceso, por esto mismo, las tensiones que pudieron haber existido en el núcleo familiar, puede haber sido la que ocasiona las dificultades por parte de las educadoras para poder enfrentar las clases (Cordera y Provencio, 2020).

Boon (2020) sostiene que los factores personales que se consideran importantes en el desarrollo de la resiliencia docente incluyen las competencias emocionales. No así fue el resultado obtenido por la encuesta, ya que las educadoras demostraron resiliencia, a pesar del desgaste emocional.

A pesar de todas las emociones vividas y el debilitamiento profesional, se considera que las educadoras sí presentan resiliencia, ya que declaran que no bajó su productividad laboral, y se pudieron adaptar a esta crisis, buscando nuevas formas de entregar los aprendizajes a los niños y niñas, y sobre todo como ya se mencionó anteriormente porque se sienten preparadas para asumir una nueva crisis mundial.

Se espera que con esta investigación sea el inicio para que se ajuste la malla universitaria, aplicando apoyos psicológicos como emergencias psicológicas en materia de incertidumbres, en las próximas generaciones para que sean capaces de enfrentar contextos de crisis durante la vida profesional, sin que exista un desgaste, sobre todo en el plano emocional.

REFERENCIAS

- Achig, D. (abril 2019). Positivismo, subjetivismo y pragmatismo. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Cuenca*. 37(1), 2.
- BID (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19: Aportes de la Segunda Reunión Del Diálogo Virtual con Rectores de Universidades Líderes de América Latina.
Doi: <http://dx.doi.org/10.18235/0002481>
- Coello, Y. (2017). La formación docente y la resiliencia: una visión desde la acción comunicativa. *Cienciometría*, 3(5), 186-201. <https://doi.org/10.35381/cm.v3i5.21>
- Garate, F. (Cordinador). (2020). *Los desafíos de la educación chilena en tiempos de pandemia: perspectiva desde los protagonistas con un foco pedagógico*. Pehó Ediciones.
<http://www.cieduc.org/repositorio/archivo/Desafios%20de%20la%20Educacion.pdf>
- González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. Investigación y Postgrado. *Revista Investigación y Postgrado*, 20(1),13-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65820102>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill Education

Nieto, E. (2018). Tipos de Investigación. [Publicación Académica]. Repositorio Institucional Universidad Santo Domingo de Guzmán.

<http://repositorio.usdg.edu.pe/handle/USDG/34>

Román, F (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19.

doi: : <https://doi.org/10.1344/joned.v1i1.31727>

UNESCO. (2020). Con 63 millones de maestros afectados por la crisis de la COVID-19, en el Día Mundial de los Docentes la UNESCO exhorta a que se aumente la inversión en el profesorado a fin de recuperar el aprendizaje. <https://es.unesco.org/news/63-millones-maestros-afectados-crisis-covid-19-dia-mundial-docentes-unesco-exhorta-que-se>

LA DIMENSIÓN AFECTIVA NEGATIVA EN ESTUDIANTES EN PRÁCTICA DE TRADUCCIÓN: ORIENTACIONES PARA SU ABORDAJE

THE NEGATIVE AFFECTIVE DIMENSION IN STUDENTS IN TRANSLATION PRACTICE: GUIDELINES FOR ITS APPROACH

Gisella Naranjo Saavedra.

ORCID: 0000-0002-7902-8692

Rossana Gómez Sánchez.

ORCID 0000-0002-5835-2813

Universidad de Atacama

RESUMEN

De acuerdo a la literatura estudiada, los y las estudiantes que se enfrentan al proceso de práctica experimentan situaciones que pueden llevarlos a comprometer la calidad de su trabajo, así como también, la permanencia en el estudio de la carrera de traducción. El presente estudio tiene como objetivo entregar algunas orientaciones docentes que vayan en directo apoyo a estudiantes durante este proceso, principalmente ante los efectos de la Dimensión Afectiva Negativa (DAN). Algunas de estas situaciones tienen que ver con factores de índole emocional, a los que agrupamos en el término DAN. Por lo antes mencionado, este estudio se enfoca en revisar las diferentes experiencias de los y las estudiantes en sus procesos de práctica, e indaga en cómo estas afectan el desarrollo apropiado de la metodología de traducción, para, asimismo, entregar orientaciones para enfrentarse a la DAN. Esto a través de la implementación de una metodología bibliográfica, sustentada en la revisión de fuentes documentales directas e indirectas, y de publicaciones secundarias como reseñas, referencias de revistas. Lo anterior, con la idea de detectar qué podemos realizar como cuerpo académico brindar apoyo en este proceso formativo, enfocándonos en acciones que sean de ayuda para sobrellevar y enfrentar los diversos desafíos presentes en el proceso traductor. Por otra parte, esperamos, además, que este estudio aporte en alguna instancia futura a la mejora continua de la carrera, en relación a disminuir los índices de deserción estudiantil causado por la falta de herramientas de apoyo que ayude a los y las estudiantes afrontar la DAN en su proceso de práctica.

Palabras clave: proceso de práctica, dimensión afectiva negativa, guías orientadoras.

INTRODUCCIÓN

La importancia de esta temática se debe a que el plan de estudio de la carrera de traducción inglés-español en la Universidad de Atacama, contempla espacios formativos para que los estudiantes vivencien la experiencia laboral en sus procesos de práctica, la que conlleva un desarrollo de habilidades y conocimientos en función de ambas disciplinas. Además, el propósito de las prácticas consiste en concretar los conocimientos adquiridos por los/las estudiantes en sus diferentes niveles de desarrollo teórico. Éste pretende ser un acercamiento al campo laboral al que se enfrentarán y que les ayudará a evidenciar las

fortalezas y debilidades que posee cada uno de ellos/as. Según lo observado hasta el momento, los y las estudiantes que se encuentran en procesos de práctica experimentan situaciones que pueden llevarlos a comprometer la calidad de su trabajo. Algunas de estas situaciones tienen que ver con factores de índole emocional, a los que agrupamos en el término dimensión afectiva negativa DAN.

De acuerdo con los resultados obtenidos en un estudio previo, desarrollado por Alfaro et al. (2021) -y que sirve como diagnóstico que sustenta esta investigación- se pudo evidenciar que, para los estudiantes en procesos de práctica, la ejecución de cada uno de los encargos de traducción asociados a la disciplina genera una respuesta adaptativa, es decir, que los estragos en la salud mental se evidenciaron con mayor peso que en cualquier otra circunstancia académica, debido a todas las sensaciones y emociones que genera el proceso, y los desafíos que el individuo se propone como estudiante, que termina finalmente siendo un factor estresor para los mismos.

Desde el punto de vista metodológico, la planificación del trabajo para el proceso de práctica conlleva la ejecución de varias etapas, las que se deben desarrollar de manera ordenada; Skimming y Scanning, Problemas y estrategias de traducción, Estrategia de Traducción, Documentación, Glosario terminológico, Redacción, Revisión y Maquetación.

Aunado a lo anterior, el mismo estudio reveló que, la toma de decisiones en la transferencia y la documentación son causantes de sensaciones como la inseguridad, además, la identificación de problemas de traducción y las estrategias de traducción que los estudiantes manifestaron que causan ansiedad y estrés cuando no son capaces de llevar a cabo este paso con éxito, o sienten que no pueden.

Sin embargo, no son solo los elementos asociados a la metodología asociada a la traducción lo que genera emociones negativas en los estudiantes, otras situaciones tales como la ejecución misma de la práctica o la supervisión de estas también se constituyen en sí mismas en elementos estresores, tal y como evidencian los resultados obtenidos por Alfaro et al. (2021) de donde se extraen las siguientes tablas:

Tabla 1. Emociones que predominan en los estudiantes en el comienzo del proceso de práctica

Sujetos	Respuestas
Sujeto 1	En mi caso, la primera vez fue la ansiedad. Estaba muy inseguro de cada pequeño detalle que hacía. La segunda vez fue mucho mejor y con más confianza. También el estrés, ya que son muchas cosas que hay que hacer y cuando uno no planea bien su tiempo te juega en contra.
Sujeto 2	Miedo a equivocarse; a pesar de tener los conocimientos no me sentía capacitada por el simple hecho de que era la primera vez.
Sujeto 3	Al comienzo fue una sensación de ansiedad por el hecho de ser algo más que un simple trabajo académico, es enfrentarse a situaciones con otras personas ajenas al departamento de idiomas.
Sujeto 4	Ansiedad y miedo a fallar. También surgen dudas de cómo poder hacerlo mejor para no hacerlo mal.
Sujeto 5	Una mezcla de nervios y ansiedad, porque es algo nuevo que tiene peso en nuestro desarrollo profesional.
Sujeto 6	Nerviosismo por pensar si uno será capaz o no, la presión por las fechas y las expectativas.

Sujeto 7	Ansiedad de que no logre las expectativas que espero.
Sujeto 8	Creo que la emoción principal son los nervios, ya que nos sentimos presionados a que todo salga perfecto.

Fuente: Alfaro, P., Catriao, S., Parada, G., Naranjo, G. (2021)

Tabla 2 Emociones que predominan en los estudiantes en el momento de tener una revisión con su profesor supervisor de la práctica

Sujetos	Respuestas
Sujeto 1	Las emociones que he podido experimentar están relacionadas, según mi juicio, con la nula o poca comunicación real tanto con profesores como con compañeros. Esto hace que me sienta ligeramente poco realizado e incluso poco entusiasmado frente a cualquier proceso de evaluación.
Sujeto 2	A veces me da ansiedad el solo hecho de hablar por cámara (en la modalidad online), o vergüenza al preguntar ciertas cosas y que el profesor no me entienda o se enoje por preguntar cosas obvias.
Sujeto 3	Ansiedad e incertidumbre, porque cuando se presenta un error me siento tonta y aunque cambia inmediatamente, ya que trato de pensar positivo, aún me cuesta. Aun así, mis ganas por aprender y seguir creciendo me permiten avanzar y superarme.
Sujeto 4	Creo que es negativa la emoción de que me pongo nerviosa y me quedo en blanco al momento de hablar porque siento que no tengo el vocabulario necesario para seguir una conversación fluida. Sin embargo, de forma escrita siento que me manejo mucho mejor.

Fuente: Alfaro, P., Catriao, S., Parada, G., Naranjo, G. (2021)

Tabla 3 Emociones que predominan en los estudiantes en situaciones en las que debe comunicarse con sus pares y/o profesores

Sujetos	Respuestas
Sujeto 1	Inseguridad.
Sujeto 2	Por lo general siento ansiedad, porque no sé si me estoy expresando de manera correcta y entendible.
Sujeto 3	Ansiedad y nervios.
Sujeto 4	Cuándo debo comunicarme con mis pares, no siento mucho compañerismo.
Sujeto 5	A veces me da ansiedad el solo hecho de hablar por cámara (en la modalidad online), o vergüenza de preguntar cosas y de que no me respondan.
Sujeto 6	Ansiedad, pero creo que lo he sobrellevado bastante bien al punto de que este hecho dejó de ser un impedimento.
Sujeto 7	Me da vergüenza y me pongo nerviosa.

Fuente: Alfaro, P., Catriao, S., Parada, G., Naranjo, G. (2021)

Es así que, a partir de los resultados obtenidos en la investigación anterior- de la que formó parte una de las investigadoras del presente trabajo- surge la necesidad de

profundizar en torno a la Dimensión Afectiva Negativa (DAN). En este contexto, la ansiedad se configura claramente como uno de los estresores personales. Al respecto, el estudio realizado por Cova et al. (2007) señala que “es posible vincular elevados niveles de ansiedad somática con las altas prevalencias observadas de problemáticas asociadas al estrés académico, a sentirse agotado mentalmente, agobiado e incapaz de responder apropiadamente a las exigencias de la vida universitaria”. Lo anterior supone que, es plausible asumir que ésta es una emoción que puede incidir en el desarrollo óptimo del estudiante.

El presente estudio se enfoca en entregar orientaciones docentes que permitan acompañar y orientar el proceso de práctica de estudiantes de la carrera de traducción

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

A los efectos del objetivo de investigación propuesto, el trabajo se orientó hacia la implementación de una metodología bibliográfica, sustentada en la revisión documental de fuentes documentales directas e indirectas (informes técnicos, artículos científicos, ponencias entre otros) y fuentes de publicaciones secundarias como reseñas, referencias de revistas; todas estas relacionadas con la temática estudiada. Lo anterior permitió analizar y proponer algunas orientaciones y/o sugerencias metodológicas para abordar la dimensión afectiva negativa, en estudiantes en práctica.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

En este estudio, se consideran las diferentes etapas de la metodología de la traducción como el agente estresor que afecta a los estudiantes, según el desarrollo de sus competencias y las experiencias personales.

Cada individuo presenta diferencias sobre la forma de afrontar la situación, de acuerdo con sus creencias, habilidades de interactuar con los demás, valores y capacidades. De este uso personal de las estrategias nacen los estilos de afrontamiento, que son la forma relativamente estable que las personas tienen de enfrentarse a situaciones estresantes. (Gantiva et al, 2010)

En este escenario es que se propone entregar ciertas orientaciones para entregar a los y las estudiantes en sus procesos de práctica. Revisaremos algunas como la Búsqueda de apoyo profesional, Reevaluación positiva, Expresión de dificultad de afrontamiento y Autonomía. No es azarosa la elección de estas orientaciones, puesto que nos hemos basado en lo indicado por Fernández-Abascal y Palmero (1999) sobre estilos de afrontamiento, Gantiva et al. (2010), Cesari et al. (2014) sobre estrategias de afrontamiento. Clemente (2020), Osorio (s.f) sobre Técnicas preventivas. Lara Lopez (2016), Bertrán, A., et al. (2010), Rosmary Payne, (2005), Lic. Teresa Rodríguez, et al. (2005) sobre técnicas de relajación, reestructuración cognitiva, autocontrol emocional. Agustín Moñivas, (2012) sobre Mindfulness y Olga Pérez, (2014) sobre la música como estrategia.

A continuación, se entrega una descripción de cada una de ellas y cómo estas se aplican a los diferentes momentos del proceso de práctica en relación a las etapas de la metodología de traducción.

➤ **Búsqueda de apoyo profesional:**

Estrategia que aplica el y la estudiante que decide buscar apoyo emocional, consejo y guía a través de un profesional, por ejemplo, profesores y/o profesionales expertos en una área específica con quienes sienta confianza para resolver dudas o problemas que se presenten en el proceso.

¿Cómo la puedo aplicar?: en esta instancia en la que como profesor tutor del estudiante en el proceso de práctica observo que él o ella presentan dificultades para llevar a cabo la tarea, ya sea en una etapa específica de la metodología de traducción o incluso antes de enfrentarse a este, lo podemos orientar hacia la búsqueda de apoyo profesional, ya sea dentro de las unidades especializadas en la institución como en otras del sistema de salud nacional. Tal como lo pudimos observar en las Tablas 1 y 3 varias de las respuestas apuntan a sensaciones de inseguridad, ansiedad, nerviosismo y otros de connotación negativa, por lo que es sumamente relevante que seamos capaces de orientarlos a buscar los espacios de apoyo que se encuentran disponibles en nuestras comunidades pero que no siempre son utilizados, ya sea por desconocimiento o por falta de guía.

➤ **Reevaluación positiva:**

Estrategia que aplica el y la estudiante cuando decide ver el lado positivo del problema con el fin de aprender de las dificultades y enfrentar la situación de la mejor forma posible.

¿Cómo la puedo aplicar?: esta acción la podemos orientar como profesor tutor del proceso de práctica cuando notamos que, en uno de los momentos cruciales, vale decir en la revisión de la entrega del primer borrador, los y las estudiantes no obtienen los resultados que esperaban, y sienten comprometida su nota final, y por ende la aprobación del proceso. Es en esta instancia en la que se sugiere retroalimentar, entregar de manera clara los errores u omisiones que hubo en la redacción del borrador, y discutir las formas en las que se les pueden dar solución. De esta forma estamos transformando el desacierto o falta en una oportunidad de mejora, puesto que el y la estudiante comprenderá que la respuesta está disponible y que están los caminos para poder encontrarla. Finalmente, él o ella es capaz de reevaluar su situación vislumbrando una solución positiva al fin de cuentas.

➤ **Expresión de dificultad de afrontamiento:**

Estrategia que aplica el y la estudiante para afrontar el agobio causado en el proceso de práctica, en el decide expresarse, tomar una pausa y relajar la mente para luego resolver el problema de forma adecuada.

¿Cómo la puedo aplicar?: esta acción la podemos orientar como profesor tutor del proceso de práctica en momentos que apreciamos, sobre todo durante la documentación o búsqueda de problemas de traducción en el texto, que los y las estudiantes tienden a no expresar verbalmente sus aprehensiones o confusiones respecto de dichas etapas, por lo que podemos intencionar una conversación en que nos indiquen en qué lugares están realizando la búsqueda, que nos indiquen si los problemas de traducción les causan confusiones y guiarlos para que entre todos los recursos que les hemos facilitado o dado a conocer con anterioridad puedan llevar a cabo la tarea. Lo importante es que enfrenten lo abrumador y desafiante que son estas etapas recibiendo la orientación adecuada hacia

dónde poder avanzar hacia la resolución del problema que los aqueja, y siempre alentándolos a la autonomía.

➤ **Autonomía:**

Estrategia que aplica el y la estudiante en la que decide tomar acción y solución al problema por cuenta propia.

¿Cómo la puedo aplicar?: esta acción la podemos orientar como profesor tutor de práctica a lo largo de todo el proceso; al orientar y guiar desde un primer momento haciendo énfasis en los aspectos positivos que tiene una actividad como esta, poniendo los acentos en lo beneficioso que es la autogestión y lo relevante que es ir integrando conceptos como resolución de problemas a través de la búsqueda de apoyo social o profesional. Al fomentar la autonomía en los y las estudiantes estos generan confianza en sí mismos, propiciando la toma de decisiones, basados en el conocimiento que han adquirido a través de sus propias experiencias y no solo desde lo teórico.

Recordemos, que tal como lo han dado a conocer diferentes autores, como Lev Vigotsky (psicólogo ruso) y Humberto Maturana (biólogo, filósofo y escritor chileno), existe una estrecha relación entre las emociones y la toma de decisiones de los y las estudiantes. Vigotsky y Maturana concuerdan en que existen variadas formas de enfrentar situaciones dado que estamos condicionados por nuestro entorno, y vivencias propias. Lev Vigotsky, en su libro “Psicología del Arte” (1974), explica que el entorno constituye el desarrollo de la persona. Mientras que Maturana (2015), sobre las emociones, explica que estas son la base de todo lo que se hace, nunca se pueden separar de nosotros. Esto determina nuestra manera de comportarnos frente a una situación en particular, y el proceso de práctica no escapa a ello.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se han entregado orientaciones para acompañar a los y las estudiantes en sus procesos de práctica. Estas se basan en la sistematización de experiencias y revisión bibliográfica recogidas desde las propias voces de las y los estudiantes, además aparejadas con las fases de la metodología de la traducción.

Las reflexiones y opiniones entregadas por los mismos estudiantes y el conocimiento de las diferentes etapas del proceso traductor, nos entregan una visión de cómo podemos desde la academia acompañar este proceso. Estas orientaciones, son eso, y no pretenden bajo ningún punto de vista quitarles a los y las estudiantes la responsabilidad de llevar a cabo el proceso de práctica con la rigurosidad y profesionalismo que merece esta relevante instancia; esta idea sólo tiene como finalidad entregar algunas herramientas para que los y las acompañemos a enfrentar este proceso, y así también servir como una herramienta que aporte a la mejora continua de los procesos internos de la carrera, y su vez una contribución a la disminución de los índices de deserción estudiantil por razones ligadas a la DAN.

REFERENCIAS

- Alfaro, P., Catriao, S., Parada, G., Naranjo, G. (Co-autora) (2021). Strategy proposal to cope with the identified affective dimensions of the early practicum process for translation students. Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Idioma Inglés y título de Traductor Inglés-Español, Universidad de Atacama.
- Bertrán, A. R. C., Bestard, C. M. (2010). Actualización bibliográfica sobre técnicas de relajación.
- Revista Información Científica, 65(1).ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757306019>
- Clemente, S. (2020, September 11). 5 claves para combatir el estrés académico. La Mente es Maravillosa. <https://lamenteesmaravillosa.com/5-claves-para-combatir-el-estres-academico/>
- Cova, F., Alvial, W., Aro, M., Bonifetti, A., Hernández, M, Rodríguez, C. (2007). Mental Health Problems in Students from the University of Concepción. *Terapia psicológica*, 25(2), 105-112. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082007000200001>
- Gantiva Díaz, Carlos Andrés, & Luna Viveros, Andrea, & Dávila, Ana María, & Salgado, María José (2010). Estrategias de afrontamiento en personas con ansiedad. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(1),63-72.[fecha de Consulta 21 de Octubre de 2022]. ISSN: 1900-2386. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297224086006>
- López, R. (2016). La maquetación o desktop publishing (DTP) como actividad ligada a la traducción. *Revista cTPcba*, 128, 28. <http://www.bibliotecact.com.ar/PDF/06520.pdf>
- Maturana, H. (2015). Maturana: las emociones son el fundamento de todo hacer. Interview by C. Pincheira. Centro de Integración Cognitivo Corporal.
- Moñivas, A., García-Diex, G., García-De-Silva, R. (2012). MINDFULNESS (ATENCIÓN PLENA): CONCEPTO Y TEORÍA. *Portularia*, XII (),83-89.[fecha de Consulta 14 de Diciembre de 2021]. ISSN: 1578-0236. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161024437009>
- Osorio, M. (n.d.). Reconocer, prevenir y afrontar el estrés académico. Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/centro-de-aprendizaje-campusur/114600/reconocer-prevenir-y-afrontar-el-estres-academico>
- Palmero, F., & Fernández-Abascal, E. G. (1999). Emociones y salud. Editorial Ariel.
- Payne, R. A. (2005). Técnicas de relajación: Guía práctica. Editorial Paidotribo.
- Rodríguez, T. R., Rodríguez, C. M. G., Pérez, R. C. (2005). Técnicas de relajación y autocontrol emocional. *MediSur*, 3(3), 55-70. <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/130/3334>
- Vygotsky, L. S. (2012). *Sicología del arte*. Fontamara

EL USO DE OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE ACTIVO

O USO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA PROMOVER A APRENDIZAGEM ATIVA

THE USE OF LEARNING OBJECTS AS A PEDAGOGICAL RESOURCE TO PROMOTE ACTIVE LEARNING

Silvio Henrique Fiscarelli

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP

ORCID: 0000-0001-9451-7198

Flavia Maria Uehara

Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP

ORCID: 0000-0002-5381-9568

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de discutir como o uso de Objetos de Aprendizagem pode possibilitar a aprendizagem ativa. Nele será abordado o emprego desses recursos digitais por turmas de anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública do interior do estado de São Paulo. A investigação contou com a participação de três turmas de 1º ano e de três de 2º ano. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi viabilizado o uso de um Repositório de Objetos de Aprendizagem com recursos que tratavam conteúdos curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. A abordagem metodológica utilizada foi a da Pesquisa-ação e a coleta de dados ocorreu ao longo de um ano letivo, através do registro de observações das aulas realizadas no laboratório de informática. De maneira geral, é possível afirmar que os resultados coletados apontam que o uso de Objetos de Aprendizagem possibilita a aprendizagem ativa na medida em que favorece o engajamento comportamental, cognitivo e emocional dos alunos na realização das atividades pedagógicas.

Palavras-chave: Objetos de Aprendizagem; Ensino Fundamental; Engajamento; Aprendizagem ativa.

INTRODUÇÃO

O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente é considerado como uma estratégia capaz de promover a aprendizagem ativa. O uso de diferentes equipamentos de hardware e software, e o emprego de variadas abordagens metodológicas são amplamente caracterizados como meios de possibilitar o envolvimento dos alunos nas atividades escolares e o desenvolvimento de um ciclo de ação-reflexão-ação sobre o

conteúdo curricular. No entanto, sabemos que o simples emprego de recursos digitais nas atividades escolares não garante a aprendizagem. Não é a simples mudança de suportes – do analógico para o digital – que favorece uma maior possibilidade de compreensão de um conteúdo curricular, é muito mais que isso.

As Tecnologias de Informação e Comunicação permitem explorar os conteúdos a partir de várias perspectivas, por meio delas é possível criar diferentes formas de representação da realidade – mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela – e, todas elas, combinadas e integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes desejadas no processo de escolarização.

Os Objetos de Aprendizagem são exemplos de recursos digitais que podem ser grandes aliados das práticas pedagógicas, pois permitem apresentar os conteúdos curriculares de forma lúdica, com o emprego de uma linguagem atrativa, acessível, dinâmica e interativa para os alunos. Tais recursos também proporcionam a execução de ações pedagógicas mais personalizadas para os vários perfis de alunos, podem ser usados em diferentes níveis educacionais, podem tratar de diversos temas, e podem possibilitar uma postura mais ativa dos estudantes e um maior envolvimento desses durante o processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Para explorar de maneira mais adequada o potencial dos Objetos de Aprendizagem é preciso contemplar os aspectos relativos à prática pedagógica, mas, principalmente, explorar suas características relevantes para a aprendizagem. Neste sentido, devemos olhar com atenção para as funções dos Objetos de Aprendizagem que permitem aos alunos explorar, interagir, interpretar e refletir sobre os conteúdos, pois são elas que oferecem maior potencial para viabilizar que os alunos contextualizem e construam conhecimentos.

Desde a introdução dos computadores como ferramentas educacionais, a interatividade vem sendo apontada como uma das principais características dos recursos digitais no apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Sims (1997) destaca a interatividade como uma das grandes contribuições do computador para a aprendizagem. Esta, quando bem aproveitada nos softwares educativos, pode ser um dos elementos que possibilita uma postura mais ativa do aluno na construção do seu conhecimento.

O principal objetivo da incorporação da interatividade em recursos digitais, como os Objetos de Aprendizagem, é permitir que o aluno seja ativo e tenha maior controle sobre sua aprendizagem. Nas perspectivas teóricas que discutem a interação de forma qualitativa, como as de Kiouisis (2002), Kennedy (2004) e Sohn (2011), a interatividade é entendida como um meio que possibilita estabelecer uma relação de comunicação com os usuários, não só pelas propriedades técnicas, mas também a partir da forma e do conteúdo do recurso. Kennedy (2004) destaca que não são as ações em si que estimulam a aprendizagem, mas os processos cognitivos suscitados pela interatividade, o autor sugere pensar a interatividade pelo Modelo de Interação Cognitiva, no qual, existem processos comportamentais e cognitivos envolvidos.

Tais circunstâncias nos levam a considerar que os Objetos de Aprendizagem, enquanto recursos interativos, propiciam condições para que os alunos adotem uma postura ativa durante as aulas na medida em que estes se engajem comportamentalmente e cognitivamente na execução das atividades escolares.

Para Reeve (2012), engajamento diz respeito ao grau de envolvimento ativo em uma atividade de aprendizagem, sendo composto por: uma dimensão comportamental, relativa ao esforço, à conduta positiva e à participação nas atividades; e uma dimensão cognitiva, relacionada à autorregulação, às metas de aprendizagem e ao investimento em aprender.

Uma pesquisa conduzida por Li, Lerner e Lerner (2010) concluiu que o engajamento escolar é um fator importante para a aquisição de competências acadêmicas. A mesma pesquisa aponta que o uso de recursos didáticos é mais efetivo para a aprendizagem quando acompanhados pelo engajamento comportamental e emocional dos alunos. Acreditamos que o uso de Objetos de Aprendizagem propicia o engajamento dos alunos nas atividades educativas e, por consequência, permitem que o aluno tenha maior controle sobre o próprio processo de aprendizagem e se envolvam ativamente na realização das atividades.

Neste sentido, o presente trabalho tem a finalidade de apresentar alguns resultados de uma pesquisa que investigou o engajamento comportamental e cognitivo dos alunos durante o uso dos Objetos de Aprendizagem, por turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. Busca-se com a investigação identificar e qualificar o engajamento dos alunos nas atividades e, conseqüentemente, sustentar os argumentos de que os Objetos de Aprendizagem são recursos pedagógicos que podem promover a aprendizagem ativa.

Bonwell e Eison (1991, p. 2) consideram que a aprendizagem ativa ocorre quando os alunos estão “fazendo coisas e pensando sobre as coisas que estão fazendo”. Segundo esses autores, são características associadas à aprendizagem ativa: Alunos envolvidos na realização das atividades; Maior ênfase no desenvolvimento de habilidades dos alunos do que na transmissão de informação; E envolvimento dos alunos em pensamentos de ordem superior, como análise, síntese e avaliação.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada promoveu o uso de um Repositório de Objetos de Aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e utilizou uma abordagem metodológica baseada na Pesquisa-ação. A coleta de dados ocorreu ao longo do ano letivo de 2019 e contou com a participação de seis professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, com suas respectivas turmas.

Para a coleta de dados, foram registradas observações sistemáticas das aulas realizadas no laboratório de informática. Para a realização da observação sistemática foi utilizado um roteiro com questões sobre os comportamentos e prática dos alunos durante o uso de Objetos de Aprendizagem. Esse instrumento possuía o intuito de registrar a ocorrência de algumas práticas previamente selecionadas e associadas com condutas de engajamento ou falta de engajamento no uso dos Objetos de Aprendizagem.

Para a realização da pesquisa nos embasamos nas concepções de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) de que o engajamento pode ser classificado em três categorias: engajamento comportamental; engajamento cognitivo; e engajamento emocional. Sendo assim, a elaboração do roteiro de observação compreendeu a verificação de comportamentos que caracterizassem situações de engajamento comportamental e cognitivo durante as aulas

realizadas no laboratório de informática. A identificação de ocorrências de engajamento emocional foi realizada através de entrevistas realizadas com as professoras participantes, no entanto, essa categoria de engajamento não será tratada neste trabalho.

Para identificar se os alunos estavam engajados comportamentalmente no uso dos Objetos de Aprendizagem, buscamos verificar comportamentos que englobasse três categorias: 1) Fazendo, na qual eram considerados comportamentos de quando os alunos estavam envolvidos na realização da atividade; 2) Conversando, na qual eram registradas as situações em que os alunos desenvolviam conversas que não estavam relacionadas com a atividade; e 3) Alheio, relacionados a posturas em que os alunos não estavam envolvidos nem com a atividade, nem com os colegas ou professora.

O Quadro 1 apresenta esse conjunto de indicadores utilizados na elaboração do roteiro de observação para verificar o engajamento cognitivo dos alunos.

Quadro 1 - Indicadores para avaliação do engajamento comportamental dos alunos.

Categorias	Comportamento
Fazendo	Interagir com o a atividade
	Discutir com os colegas ou professora sobre a atividade
Conversando	Falar sobre assuntos que não tem relação com a aula
Alheio	Apatia
	Não interagir com a atividade, colegas ou professora

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores. 2022.

Já para identificar o engajamento cognitivo dos alunos, procuramos distinguir indicadores que apontassem para o nível de esforço que os alunos estavam empregando para resolver as atividades propostas e, para tanto, foram definidos três categorias: 1) Raciocinando, situações nas quais os alunos estavam refletindo para realizar as atividades; 2) Chutando³⁸, quando os alunos estavam fazendo as atividades com respostas não refletidas, de forma aleatória; e 3) Parado, quando o aluno não estava realizando nenhuma ação para responder a atividade.

O Quadro 2 apresenta esse conjunto de indicadores utilizados na elaboração do roteiro de observação para verificar o engajamento cognitivo dos alunos.

Quadro 2 - Indicadores para avaliação do engajamento cognitivo dos alunos.

Categorias	Comportamento
Raciocinado	Concentração
	Elaborar estratégias de respostas
	Esclarecer dúvidas com a professora
Chutando	Não refletir sobre as questões propostas pela atividade
	Responder através de estratégias de tentativa e erro
	Realizar ações descoordenadas para finalizar a atividade
Parado	Não executar ações

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores. 2022.

A dinâmica de observação das aulas desenvolveu-se com três observadores: Os observadores A e B eram responsáveis pelo acompanhamento das atividades realizadas nos dezesseis computadores disponíveis no laboratório; e o observador C possuía a

³⁸ O termo chute é popularmente utilizado no Brasil para se referir a tipos de estratégias de resolução de problemas pelo método da tentativa e do erro.

função de visualizar a aula de maneira mais geral, tendo uma visão mais global das situações e relações suscitadas.

Durante o processo de investigação, os observadores A e B circulavam pelo laboratório de informática, passando por todos os computadores ocupados, e realizavam os registros das atividades no roteiro de observação. Eles permaneciam por aproximadamente dois minutos em cada máquina, faziam os registros e dirigiam-se ao próximo computador. Ao final, retornavam ao primeiro computador e repetiam o processo de registro. Na maioria das ocasiões, os observadores conseguiram registrar as ações e comportamentos de alunos em um mesmo computador em até três momentos distintos da aula.

O desenvolvimento da investigação foi autorizado pela Secretaria Municipal de Educação e pela direção da escola, e os participantes estavam cientes do objetivo da pesquisa e do papel dos pesquisadores. Todas as ações de pesquisa e materiais coletados pautaram-se no respeito e na garantia de direitos à dignidade, autonomia e liberdade dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo do ano letivo de 2019 foram acompanhadas noventa e duas aulas com Objetos de Aprendizagem e, neste período, foi possível realizar mil e oitenta registros de observações de alunos durante o uso destes recursos. O uso dos Objetos de Aprendizagem seguiu os seguintes princípios: As aulas eram realizadas no laboratório de informática; Possuíam duração de até cinquenta minutos; Os conteúdos curriculares e Objetos de Aprendizagem utilizados eram previamente selecionados pelas professoras das turmas; Foram trabalhados conteúdos relacionados à Língua portuguesa e Matemática; e em cada aula eram utilizados três Objetos de Aprendizagem, organizados em uma sequência previamente definida.

É importante salientar que a seleção de Objetos de Aprendizagem priorizou os recursos que tivessem a proposta de desenvolver os conteúdos já trabalhados anteriormente pelas professoras e, neste sentido, eles focalizavam o exercício e apreensão de habilidades, frente à transmissão de informações.

Buscando identificar se o uso de Objetos de Aprendizagem possibilitou o envolvimento ativo dos alunos na realização das atividades, por meio da análise dos dados coletados, foi possível observar que tanto os alunos do 1º ano quanto os alunos do 2º ano do ensino fundamental engajam-se comportamentalmente na realização da atividade.

De maneira geral, os registros apontaram que a maioria das situações observadas era de alunos fazendo a atividade proposta. Em mais de 90% das ocorrências os alunos estavam interagindo de alguma maneira com o Objeto de Aprendizagem e/ou discutindo com os colegas ou professoras sobre a atividade. Isso significa que eles, de fato, estavam envolvidos na realização das atividades, agindo sobre os conteúdos curriculares e fazendo uso de seus conhecimentos para solucionar as questões. O desenvolvimento desses comportamentos de ação e realização nos alunos é característico da aprendizagem ativa, segundo a perspectiva de Bonwell e Eison (1991).

O restante das ocorrências foi de situações em que os alunos estavam alheios durante a aula, ou seja, não estavam interagindo nem com a atividade, nem com os colegas ou professoras, e em que eles estavam conversando sobre assuntos que não estavam relacionados com a atividade.

A Tabela 1 apresenta a média geral das ocorrências relacionadas ao engajamento comportamental dos alunos.

Tabela 1 - Engajamento comportamental durante o uso de Objetos de Aprendizagem

Comportamento	Ocorrências registradas Média Geral
	%
Fazendo	91,5
Alheio	6,4
Conversando	2,1

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores. 2022

É possível perceber que o registro de alunos alheios durante as atividades é maior que o de alunos que estavam conversando. Para a pesquisa, interpretar os motivos para alguns alunos estarem alheios foi uma tarefa impossível diante do modelo de observação utilizado, visto que para isto, seria necessária uma observação mais individualizada.

Quando analisamos o engajamento comportamental dos alunos ao longo da aula, identificamos que não houve uma diferença significativa entre os comportamentos verificados durante o registro de diferentes passagens dos observadores.

Já com relação ao engajamento cognitivo, os registros de observação também demonstraram que os alunos, de 1º ano e os alunos de 2º ano do ensino fundamental, estavam envolvidos cognitivamente durante a realização da atividade com os Objetos de Aprendizagem.

As observações evidenciaram que mais de 60% das ocorrências, os alunos apresentaram algum comportamento que indicava que eles estavam elaborando estratégias de respostas, concentrados na execução das tarefas e/ou tirando dúvidas sobre o conteúdo curricular ou a atividade. Ou seja, os alunos estavam “fazendo coisas e pensando sobre as coisas que estão fazendo” (Bonwell; Eison, 1991), e esse envolvimento dos alunos com o desenvolvimento de pensamentos de ordem superior é apontado por Bonwell e Eison (1991) como um exemplo de um contexto de aprendizagem ativa.

A segunda ocorrência mais registrada foi de alunos chutando as respostas, ou seja, situações em que eles buscavam completar as atividades sem refletir sobre as questões propostas, respondendo através de ações descoordenadas, por meio da tentativa e do erro.

Também foram verificadas situações em que os alunos estavam parados durante as aulas com os Objetos de aprendizagem, no entanto, este tipo de comportamento somou menos de 10% das ocorrências.

A Tabela 2 apresenta a média geral das ocorrências relacionadas ao engajamento cognitivo dos alunos.

Tabela 2 - Engajamento cognitivo durante o uso de Objetos de Aprendizagem

Comportamento	Ocorrências registradas Média Geral %
Raciocinando	67,8
Chutando	22,9
Parado	9,4

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores. 2022

Nota-se que o percentual de registros de alunos chutando as questões, sem refletir sobre o conteúdo curricular, é significativo. Durante a investigação observou-se que entre os motivos que levavam os alunos a chutarem as respostas estava, principalmente, a dificuldade do aluno com o conteúdo curricular. Ou seja, em muitas situações, os alunos não se engajaram cognitivamente no uso dos Objetos de Aprendizagem porque o recurso proposto apresentava um nível de complexidade de conteúdo inadequado aos seus conhecimentos prévios.

Ao longo observações, verificamos que o engajamento cognitivo sofreu um pouco de oscilação durante a aula. Também foi possível identificar que a categoria de chute foi a única que apresentou uma tendência de aumento ao longo das rodadas de observação, ou seja, as ocorrências de alunos chutando as respostas teve um leve aumento do início da aula até o final.

Acreditamos que a tendência do aumento de comportamentos de chute pode apontar que os alunos, inicialmente, tentam fazer as atividades sem chutar, mas, com a falta de sucesso e progresso na execução das atividades e/ou o aumento do nível de complexidade das atividades, eles buscam meios e subterfúgios para completar a atividade.

Em síntese, é possível afirmar que os Objetos de Aprendizagem são capazes de promover o engajamento comportamental e cognitivo dos alunos durante as aulas. E isso ocorre, em grande parte, porque os Objetos de Aprendizagem são recursos interativos.

Do ponto de vista do Modelo de Interação Cognitiva de Kennedy (2004), a utilidade de se incorporar a interatividade em recursos digitais para aprendizagem se dá pelo fato dela permitir que o aluno influencie o fluxo de informações em termos de tempo e conteúdo. Ou seja, em uma atividade, o aluno pode ter controle sobre o tempo, a disponibilidade e quantidade de vezes que deseja analisar as informações oferecidas. E é ele quem toma a decisão de realizar a ação ou operação que leve ao próximo passo da atividade. Assim, podemos dizer que o aluno tem um maior controle sobre seu processo de aprendizagem, cabendo ao sistema responder as demandas conforme elas forem surgindo e oferecer *feedback* para informar o aluno sobre suas ações.

Esse engajamento comportamental e cognitivo é imprescindível, pois a interatividade sendo um processo comunicativo pressupõe a alternância de mensagens entre um emissor e um receptor, logo se o aluno não participar conscientemente do processo a interatividade não existirá. Assim, é necessário o envolvimento do aluno, não só clicando com o mouse ou apertando um botão do teclado, mas realizando uma ação racionalizada e refletida, ou seja, uma ação que envolva também o engajamento cognitivo. Kennedy (2004) aponta que os recursos digitais para aprendizagem não podem garantir, por si só,

o engajamento cognitivo, mas precisam incluir características com potencial para envolver cognitivamente o aluno.

Kennedy (2004) propõe que o uso da interatividade em recursos educacionais deve ser planejado de forma a criar um ciclo de *feedback* contínuo entre eventos instrucionais – situações de aprendizagem –, processos comportamentais e processos cognitivos dos alunos. Em um recurso de aprendizagem interativo, os processos comportamentais não tem um fim em si mesmo, mas permitem que os alunos realizem processos cognitivos que podem promover seu aprendizado. Por exemplo, a ação de arrastar uma palavra sobre uma figura não é a contribuição de um recurso de aprendizagem interativo, mas a relação que o aluno estabelece entre a palavra e a figura.

Para Kennedy (2004), a orientação e o *feedback* são formas que a interatividade pode conduzir o aluno a extrair sentido e refletir sobre suas ações. O principal objetivo da orientação e do *feedback* é oferecer ao aluno um mecanismo para que ele possa monitorar seu desempenho e progresso frente as atividades de aprendizagem. Neste sentido, o *feedback* funciona como um sistema de autorregulação e controle dos processos cognitivos para avaliar as tarefas executadas e possibilitar ao indivíduo fazer correções, quando for preciso.

Butler e Wine (1995) salientam que os recursos interativos possibilitam o *feedback* imediato, ou seja, o redirecionamento ou correção do erro ocorre no momento em que o aluno está tomando uma decisão equivocada. Esse tipo de suporte durante a aprendizagem é fundamental, pois é melhor apoiar o estudante na construção de um conhecimento correto, do que deixá-lo errar e depois apontar seu erro. Neste sentido, o *feedback* é um elemento de grande importância dentro dos recursos de aprendizagem interativos, pois permite criar estratégias que promovam o engajamento cognitivo.

Ainda segundo Kennedy (2004), a interatividade pode resultar em maior motivação para a aprendizagem e pode realimentar o ciclo, influenciando as atividades cognitivas e comportamentais do aluno. A argumentação do autor vai ao encontro com a Teoria da Autodeterminação, elaborada por Ryan e Deci (2017), que afirma que o aumento da autonomia e o senso de controle facilitam as emoções positivas e a motivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos realizar uma análise do engajamento de alunos, de 1º e 2º ano do ensino fundamental, durante o uso de Objetos de Aprendizagem e verificamos que este recurso digital apresentou elevado potencial de engajamento comportamental e cognitivo dos alunos nas atividades escolares.

Observamos que a maioria dos alunos estava empenhada na realização das atividades, ou seja, estava participando ativamente das aulas e dispostos a interagir com os Objetos de Aprendizagem. Também foi possível verificar que ao longo das sessões de atividades o engajamento comportamental manteve-se alto, o que mostra a permanência do interesse dos alunos sobre a atividade. No entanto, identificamos maiores dificuldades na seleção de objetos adequados ao nível de conhecimentos dos alunos. Os resultados apontam que, em algumas circunstâncias, certas atividades presentes nos OA exigiam habilidades e competências que uma grande parcela dos alunos ainda não dominava.

Para os alunos, os Objetos de Aprendizagem podem ser uma forma de entrar em contato com os conteúdos escolares a partir de uma abordagem não tradicional, que se fundamenta em um tipo de comunicação mais individualizada, visual e interativa. Os Objetos de Aprendizagem mostraram-se ferramentas capazes de apresentar características e princípios das chamadas Aprendizagens Ativas, nas quais busca-se criar, durante o processo de aprendizagem, um ciclo de ação-reflexão-ação. Esse ciclo tem por objetivo promover um maior envolvimento dos alunos durante o processo de construção do conhecimento. Além disso, propõe a variação das práticas e o uso da ludicidade como forma de aumentar a motivação e engajamento dos alunos para o processo de aprendizado.

REFERÊNCIAS

- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports, Washington, DC: The George Washington University.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- 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.
- Kennedy, G. (2004). Promoting cognition in multimedia interactivity research. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(1), 43-61
- Kiousis, S. (2002). Interactivity: a concept explication. *New media & society*, 4(3), 355-383.
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of youth and adolescence*, 39(7), 801-815.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sims, R. (1997). Interactivity: A forgotten art?. *Computers in human behavior*, 13(2), 157-180.
- Sohn, D. (2011). Anatomy of interaction experience: Distinguishing sensory, semantic, and behavioral dimensions of interactivity. *New Media & Society*, 13(8), 1320-1335.

PARADIGMAS EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y DESARROLLO DE HABILIDADES SUPERIORES

PARADIGMS IN EDUCATIONAL PROCESSES AND DEVELOPMENT OF HIGHER SKILLS

PARADIGMAS NOS PROCESSOS EDUCATIVOS E NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SUPERIORES

Carlos Muñoz Sánchez

Margarita Aravena Gaete

Universidad Nacional Andrés Bello (UNAB)

RESUMEN

Trabajar las habilidades superiores en la formación docente es un gran desafío, porque al tener debilidades los formadores, difícilmente podrán enseñar y formar a sus estudiantes, por esto, es necesario diagnosticar y trabajar inicialmente habilidades como análisis de perspectiva y abstracción desde los paradigmas y teorías del aprendizaje, porque “incorpora en sus prácticas pedagógicas diferentes enfoques para la promoción del pensamiento crítico, los que dicen relación con procedimientos de análisis de distintas fuentes de información, la argumentación y contra argumentación, el uso de evidencias para fundamentar sus opiniones, y la negociación de distintos puntos de vista para decidir sobre temas controversiales”, según implícitamente lo declara Ministerio de Educación.

Palabras clave: Paradigmas, Teorías del aprendizaje, Habilidades Superiores,

INTRODUCCIÓN

Definir paradigma es bastante complejo, según las visiones de algunos autores, porque para Popper y Lakatos “obedecen a criterios de racionalidad”, pero la definición más reconocida y es desde la primera idea de paradigma es lo planteado por Kuhn (1971), “los paradigmas son matrices disciplinares o configuraciones de creencias, vocabulario, formalismos, valores metodológicos y supuestos teóricos que comparten una comunidad específica de investigadores”, por tanto, la significancia del planteamiento de Kuhn nos permite diferenciar **las tendencias pedagógicas** como la escuela tradicional, la escuela nueva, la pedagogía operatoria, entre otras, de **paradigmas de la psicología educativa** como el conductismo, Cognitivismo, Humanismo, Psicogenético piagetano y Sociocultural.

En base a lo anterior y según Hernández, G. (1998), los paradigmas se pueden clasificar en cuatro: conductistas, Cognitivista, Humanista, Psicogenético piagetano y

Sociocultural, y que en cada uno de ellos es posible precisar aspectos tales como: concepción sobre la educación, concepción sobre la enseñanza, concepción sobre el aprendizaje y concepción sobre la evaluación.

En relación al **paradigma conductista**, es posible precisar: Se basa en la creencia de que un método adecuado de enseñanza proporcionará un buen aprendizaje. Surge como un rechazo al método de “introspección”, y establece el estudio descriptivo de la conducta. El alumno recibe conceptos y su evaluación será medible, cuantificable y centrada en el resultado.

Condicionamiento operante (Skinner): Principal corriente que tiene por objetivo la investigación y análisis de relaciones y principios entre hechos ambientales y conductas de los organismos, para que al final se llegue a la predicción, descripción y control de los comportamientos.: Puede ser de refuerzo positivo, refuerzo negativo, castigo u omisión;

El aprendizaje en el paradigma conductista es definido como un cambio observable en el comportamiento. No se consideran los procesos mentales superiores por no ser medibles ni observables directamente. Currículo rígido y obligatorio para todos los alumnos. Concepción de la realidad “tradicional” asociada a aprendizaje de tipo memorístico, mecánico y repetitivo. El aprendizaje sucede cuando hay cambio en el comportamiento. Si no hay cambio observable, no hay aprendizaje. (Coll et al. 2014).

En resumen, la concepción del paradigma conductual se puede resumir como en los aspectos sobre:

Tabla 1. Concepción del paradigma conductual

La educación	Focalización de la conducta como expresión del aprendizaje.
La enseñanza,	Se reduce a la presentación de estímulos y oportunidades para la práctica de la respuesta observable. La programación facilita el adiestramiento. Enseñanza es reproductiva.
El aprendizaje	Sujeto pasivo cuyo aprendizaje es conducido, o modificado mediante estímulos externos (situación instruccional) para desarrollar conductas observables, medibles y cuantificables.
La evaluación.	Se centra en el producto. Debe ser capaz de medir y cuantificar el grado en que se presenta la conducta esperada.

Fuente: Elaboración propia.

Un segundo paradigma denominado como cognitivista, surge en la década de 1960, como primera contraposición al Paradigma Conductista, el cual hasta se momento había sido

aceptado de manera general por la psicología. Este paradigma le otorga un papel mucho más activo al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que debe ocupar su razonamiento y también determinadas habilidades que le permitan discernir de manera correcta la aplicación de lo aprendido; muy distinto al conductismo, el cual establecía la adquisición de ciertas conductas o comportamientos debido a un estímulo recibido y que debía ser la misma respuesta en todas las personas; lo cognitivo otorga a cada individuo la posibilidad de sus propias respuestas, las cuales dependerán del proceso mental desarrollado y sus experiencias anteriores (Valera, O. 2019).

Algunas de las principales características del paradigma cognitivista; primera, otorga gran importancia a los procesos mentales que pueda desarrollar el estudiante, considerando como se organiza, categoriza y evalúa la información recibida; segunda, Surge con este paradigma lo que conocemos como Aprendizaje Significativo, que corresponde a la capacidad de poder recordar y asociar aprendizajes obtenidos con anterioridad, basado en la memoria y experiencias: junto al razonamiento realizado al momento de recepcionar los nuevos aprendizajes; tercera, Este paradigma posee conceptos esenciales y reflexivo: la inteligencia se puede desarrollar en el estudiante, fomentando su capacidad creativa en el proceso de aprendizaje y su pensamiento crítico y reflexivo. Lo que importa es el proceso mental que desarrollar para llegar a una conclusión y no el producto final o comportamiento.

En resumen, la concepción del paradigma cognitivista se puede resumir como en los aspectos sobre:

Tabla 2. Concepción del paradigma cognitivista

La educación	Contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje, al precisar el conocimiento sobre algunas capacidades del aprendizaje, como la atención la memoria y el razonamiento.
La enseñanza,	Lograr aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.
El aprendizaje	Sujeto activo, que procesa información. Posee competencias cognitivas y afectivas para aprender y resolver problemas conforme a edad y nivel, y usarlos para alcanzar el estadio siguiente.
La evaluación.	La evaluación es permanente. Al inicio constata conceptos y destrezas básicas. Es cualitativa para el proceso y cuantitativa para el producto.

Fuente: Elaboración propia

Con respecto al tercer paradigma declarado por Hernández, G. (1998), **paradigma Humanista**, está relacionado con y a diferencia del cognitivo, centra su teoría en los procesos internos (mentales) que puede desarrollar un estudiante, considera el aprendizaje

como una combinación de ambos, otorgando importancia a los procesos integrales de las personas (como totalidad) desde un enfoque holístico.

Para este paradigma, el rol de educador es fundamental porque debe asumir la función de Facilitador, debe permitir y posibilitar que los alumnos aprendan por sí mismos. Los objetivos del proceso y métodos que promueve permiten desarrollar la individualidad y los potenciales, para que los alumnos se realicen como seres únicos. Crecimiento personal. Métodos diversos.

En resumen, la concepción del paradigma Humanista se puede resumir como en los aspectos sobre:

Tabla 3. Concepción del paradigma Humanista

La educación	Concepción que involucra a la persona como un todo. Se desarrolla de forma experiencial, lo que hace que sea significativo.
La enseñanza,	Indirecta. La educación es un medio favorecedor y facilitador.
El aprendizaje	Estudiante activo, trabajar con independencia para lograr la autorrealización.
La evaluación.	Es dinámica, y enfatiza el diagnóstico de las potencialidades de aprendizaje.

Fuente. Elaboración propia.

Cuarto paradigma se relaciona con lo **Psicogenético piagetano**, para Jean Piaget el objetivo fundamental de la educación debe ser “crear personas capaces de crear cosas nuevas, y no simplemente repetir lo que otras generaciones hicieron”. Piaget se interesó por los cambios cualitativos que tienen lugar en la formación mental de las personas, desde el nacimiento de la madurez. La contribución esencial de este paradigma al conocimiento fue demostrar que el niño tiene maneras de pensar específicas que lo diferencian de los adultos. Se determina la concepción genética del paradigma, porque los procesos superiores surgen de mecanismos biológicos arraigados en el desarrollo del sistema nervioso.

Este principio demanda a la escuela, como influencia rectora en la educación de la personalidad de las nuevas generaciones, que todas sus actividades estén dirigidas a la búsqueda de lo nuevo, de lo desconocido, que favorezca el desarrollo del pensamiento creador que necesitamos, pues, según plantean Danilov et al. (1978):

La recepción de lo nuevo... constituye un proceso en el cual los alumnos analizan cada nuevo fenómeno u objeto desde diferentes ángulos estableciendo la multiplicidad de relaciones de un objeto dado con otros que se le parezcan o que se diferencien sustancialmente de él. De este modo el proceso de enseñanza, si está bien organizado y

estructurado educa a los alumnos a enfocar dialécticamente los objetos y fenómenos que estudian, forma gradualmente los elementos del pensamiento y el razonamiento dialéctico.

Los postulados de Piaget se enmarcan en tres gran aspectos; primero, Maduración: Los procesos de formación de conceptos siguen una pauta invariable a través de etapas o estadias claramente definibles en determinadas edades; segundo aspecto, Jerarquía: Las etapas propuestas tiene que experimentarse y atravesarse en un determinado orden en el desarrollo; tercer aspecto, Plantean tres factores esenciales para asegurar la aparición de las etapas del desarrollo cognitivo: Factores biológicos, la transmisión educacional y cultural, las actividades a que se dedican los niños.

Finalmente, la propuesta Piagetana establece 4 conceptos básicos de la estructura cognitiva: Esquemas, Estructura, Organización y Adaptación (asimilación, acomodación y Equilibrio)

En resumen, la concepción del paradigma Psicogenético piagetano se pueden resumir como en los aspectos sobre:

Tabla 4. Concepción del paradigma Psicogenético

La educación	El desarrollo cognitivo de un sujeto determina lo que podrá se aprendido (la experiencia está determinada por esquemas y estructuras) y el aprendizaje propiamente dicho puede lograr avances en el ritmo normal del primero. Mecanismos de equilibrarían gobiernan ambos procesos.
La enseñanza,	Promover la mejora en las interpretaciones o reconstrucciones que los alumnos realizan sobre los contenidos escolares. Plantear en la enseñanza situaciones problemáticas que demanden y favorezcan en los alumnos un trabajo reconstructivo.
El aprendizaje	Construcción activa para planificar los distintos contenidos. El estudiante debe ser considerado como un aprendiz que posee estructuras y esquemas: competencia cognitiva lo que determina su actitud en el aula.
La evaluación.	Centrarse en los procesos, más que en el resultado.

Fuente. Elaboración propia.

Finalmente, el **paradigma sociocultural**, cuyo principal exponente fue Lev Semiónovich Vigotsky y plantea una visión de conjunto. El conocimiento se va realizando a partir de los aportes realizados por los alumnos según su propia realidad, su contexto. Resulta clave la influencia recibida por el contexto en la formación del individuo. El desarrollo

cognitivo no es independiente ni autónomo, sino que se forma por los procesos histórico-culturales en los que se desenvuelve.

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”.

No hay relación bipolar, sino triangular: sujeto, objeto de conocimiento y los artefactos o instrumentos socioculturales, encontrándose abierto a la influencia de su contexto cultural.

La estructura del aprendizaje que plantea Vigotsky se basa Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la Mediación: teoría fortalecida en el aprendizaje por imitación, la construcción de a dos. Donde un individuo más capacitado aporta al aprendizaje de otro menos capacitado. Papel importante de los que saben más (Maestros, profesores, padres, niños mayores) en el desarrollo psicológico de los niños-alumnos.

Desde el **paradigma sociocultural es posible vincularlo al paradigma** constructivista, porque este busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar o transformar la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes, lo que resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. (Grennon et al., 1999)

En resumen, la concepción del paradigma sociocultural se pueden resumir como en los aspectos sobre:

Tabla 5. Concepción del paradigma sociocultural

La educación	Desarrollo cognitivo no es independiente ni autónomo, sino que se forma por los procesos histórico-culturales en los que se desenvuelve.
La enseñanza,	Individuo más capacitado aporta al aprendizaje de otro menos capacitado.
El aprendizaje	Según su propia realidad, su contexto.
La evaluación.	Evaluación dinámica como una reacción crítica y alternativa a la evaluación psicométrica.

Fuente. Elaboración propia.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de estudio que se utiliza una metodología cualitativa, ya que se trabaja con fuentes de datos secundarios provenientes de fuentes que describen los principales paradigmas de la educación. Los datos secundarios utilizados como fuente de

información referente a los cinco paradigmas. El análisis de datos secundarios fue recogido con un propósito inicial diferente, siendo una alternativa cuando no se tienen mucho tiempo y recursos (Johnston, 2017).

Tabla 6. Paradigmas y autores

Paradigmas	Fuentes
Paradigma Conductual	Coll et al. 2014
Paradigma Cognitivista	Valera (2019)
Paradigma Humanista	Hernández (2011)
Paradigma Psicogenético	Arancibia et al. 2007
paradigma Sociocultural	Hernández (2011)

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Autores Coll et al. 2014, declaran que el aprendizaje debe ser observable, de lo contrario no se evidencia un aprendizaje en los estudiantes, por otra parte, otros autores promueven el desarrollo de un pensamiento superior destacando la práctica, focalizada en los procesos de enseñanza – aprendizaje, es por ello, que dentro del itinerario formativo las habilidades cognitivas deben evidenciar tomar decisiones y resolución de problemas (Romeu, 2016; Morales, 2018), con el fin de lograr generar un pensamiento crítico.

Por otra parte, Hernández, (1998), le otorga una gran importancia a los educadores, como agente principal, en el desarrollo de habilidades mentales internas, es por ello, que este paradigma Humanista se centra en el docente como un actor esencial para generar habilidades superiores.

En cuanto, al paradigma Psicogenético, Piaget, da énfasis en la genética y en el niño, dado que posee variadas formas de aprender, por lo tanto, los procesos mentales superiores dependen de los mecanismos biológicos.

Finalmente, el paradigma sociocultural, de acuerdo a Vigotsky, el contexto es muy significativo para el aprendizaje, de hecho hoy día para generar habilidades del pensamiento superior, la evaluación auténtica cobra sentido con lo que este autor declara en sus postulados, es por ello, que el ambiente y realidad donde se desenvuelve el educando hay que considerarlo y usarlo en las actividades de aprendizaje.

CONSIDERACIONES FINALES

La utilización de los cinco paradigmas de manera integrada y conjunta dentro del proceso formativo de los estudiantes, es una variable e indicador que es posible avanzar hacia el desarrollo de un pensamiento superior, desde las distintas miradas que estos autores relatan, aunado a la implementación de metodologías activas que conlleven estrategias y actividades que efectivamente promuevan un aprendizaje autónomo en estudiantes capaz de resolver problemas y tomar decisiones no solo en el ámbito escolar sino que también

en su vida cotidiana estén preparados, con el fin de ser mejores personas y promover un buen pensamiento y sea demostrado en todas las dimensiones del ser.

REFERENCIAS

- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2014). Desarrollo psicológico y educación. Alianza Editorial, S. A. Madrid, ISBN: 978-84-206-8775-9. Edición en versión digital 2014.
- Danilov MA, Skatkin MN. Didáctica de la escuela media. La Habana, Cuba: Editorial Libros para la Educación; 1978. p.211.
- Grennon y Brooks, (1999) In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, Assn for Supervision & Curriculum.
- Hernández, G. (1998). Paradigmas en Psicología de la Educación. Paidós Mexicana. S. A. Primera Edición.
- Johnston, M. P. (2017). Secondary data analysis: A method of which the time has come. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*, 3(3), 619-626.
- Khun, T. (1962). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de educación (2021). Marco para la Buena Enseñanza.
- Morales B., P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico, ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Romeu, P., M. C. (2016). Desarrollo de las habilidades de pensamiento en la metodología AICLE en Educación Primaria. Un análisis de materiales para Ciencias Naturales. Tesis Doctoral. Universidad Cardenal Herrera – UCE. https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/8738/1/Desarrollo%20de%20las%20habilidades%20del%20pensamiento%20en%20la%20metodolog%C3%ADa%20AICLE%20en%20educaci%C3%B3n%20primaria_un%20an%C3%A1lisis%20de%20materiales%20para%20Ciencias%20Naturales_Tesis_Mar%C3%ADa%20Candelaria%20Romeu%20Peyr%C3%B3.pdf
- Valera. O. (2021). Las corrientes de la psicología contemporánea. Revisión crítica desde sus orígenes hasta la actualidad. Editorial Pueblo y Educación. ISBN: 9789591339300.
- Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UN INSTRUMENTO MUSICAL EN PANDEMIA: DESAFÍOS PARA LA INFANCIA

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE UM INSTRUMENTO MUSICAL NA PANDEMIA: DESAFIOS PARA CRIANÇAS

DIDACTIC STRATEGIES FOR THE TEACHING-LEARNING OF A MUSICAL INSTRUMENT IN A PANDEMIC: CHALLENGES FOR CHILDREN

Francisca Elzo Vera

Centro de Investigación Iberoamericano en Educación (CIIEDUC)

ORCID: 0000-0003-3848-6299

Jaime Arellano Jiménez

Universidad Andrés Bello

RESUMEN

El objetivo del estudio es describir estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje de un instrumento musical en pandemia, a niños y niñas entre 7 y 14 años. En el estudio se aplica metodología cualitativa de tipo exploratorio, a partir de revisión bibliográfica y de recolección de datos a por medio de encuestas a docentes, lo que genera de manera preliminar un análisis de la educación infantil en pandemia, rescatando las enseñanzas y desafíos que ha provocado en el paradigma pedagógico actual.

Este trabajo examina, de manera inicial, un camino hacia una educación más amable y humana por medio de la reflexión sobre el sistema educativo durante la pandemia por COVID19.

Palabras clave: aprendizaje en línea, educación musical, infancia, pandemia, educación no formal.

INTRODUCCIÓN

A raíz de la pandemia de COVID19 la educación en formato online ha surgido como una opción ante la necesidad de mantener la continuidad de las clases, especialmente importante para la formación musical.

Sandoval (2020, p.26) plantea la necesidad de organización y planificación del proceso de enseñanza por parte del educador, considerando la metodología y recursos adecuados tanto para el desarrollo de contenidos como la individualidad de los estudiantes: “las estrategias didácticas son herramientas útiles que ayudan al educador a comunicar los contenidos planeados y para hacerlos más amigables para la comprensión de los estudiantes”.

Si bien la irrupción y evolución de las Tecnologías de la información y las Comunicaciones (TIC) es un fenómeno que surge hace varias décadas, la necesidad de cambiar el formato de clases presenciales a virtuales durante la pandemia se convirtió un desafío importante para aquellos docentes que no estaban acostumbrados al uso continuo de herramientas digitales, como enseña Zavala (2020), las estrategias, deben ser un elemento que permia al docente establecer una comunicación personalizada con su estudiante, para darle la orientación y dirección que este requiere en su proceso de aprendizaje.

Surge entonces la intención de conocer las experiencias vividas en clases de formato online como recurso para ampliar las estrategias educativas docentes y, en estudios posteriores, proponer un modelo pedagógico acorde a las necesidades estudiantiles actuales. ¿Cómo lograron los docentes continuar sus clases en un formato que pocos manejaban al inicio? ¿Qué piensan ellos de la enseñanza después de la pandemia?

Al comprender la relevancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende la necesidad de que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y cómo conciben la enseñanza. El docente es una persona que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y les otorga significado personal a través de la reflexión. (Díaz et ál., 2010, p.422)

Dados los cambios que debieron sufrir las clases en formato online, es necesario cuestionar los elementos del aula y de qué manera ocurre la evaluación del aprendizaje. En este escenario nace la necesidad de innovar mediante la tecnología actual, abriendo nuevas posibilidades de aprendizaje, así como expresa Sandoval (2020): “La educación en tiempo del Covid-19 herramientas TIC: El nuevo rol Docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras, (p. 24).

Para una mejor comprensión de la realidad educativa/entorno educativo, este estudio abarcará tanto la educación musical formal como no formal, ya que ambas son ámbitos educativos pertenecientes al mismo sistema de conservatorio. Se considera la educación musical formal aquella que pertenece al sistema educativo altamente institucionalizado, tales como conservatorios o universidades, mientras que la educación musical no formal será entendida como proveniente de academias o clases particulares, fuera del sistema oficial, aunque con características en común. La información descrita es recogida mediante un diagrama de elaboración propia.

En el presente estudio se realiza una revisión bibliográfica de las propuestas educativas en torno al periodo de pandemia por COVID19, en cuanto a la educación en formato online. Se rescatan herramientas y estrategias adoptadas por los docentes de manera creativa ante la imposibilidad de hacer clases presenciales e identifica aquellas que seguirán siendo útiles en clases presenciales, mediante una encuesta docente.

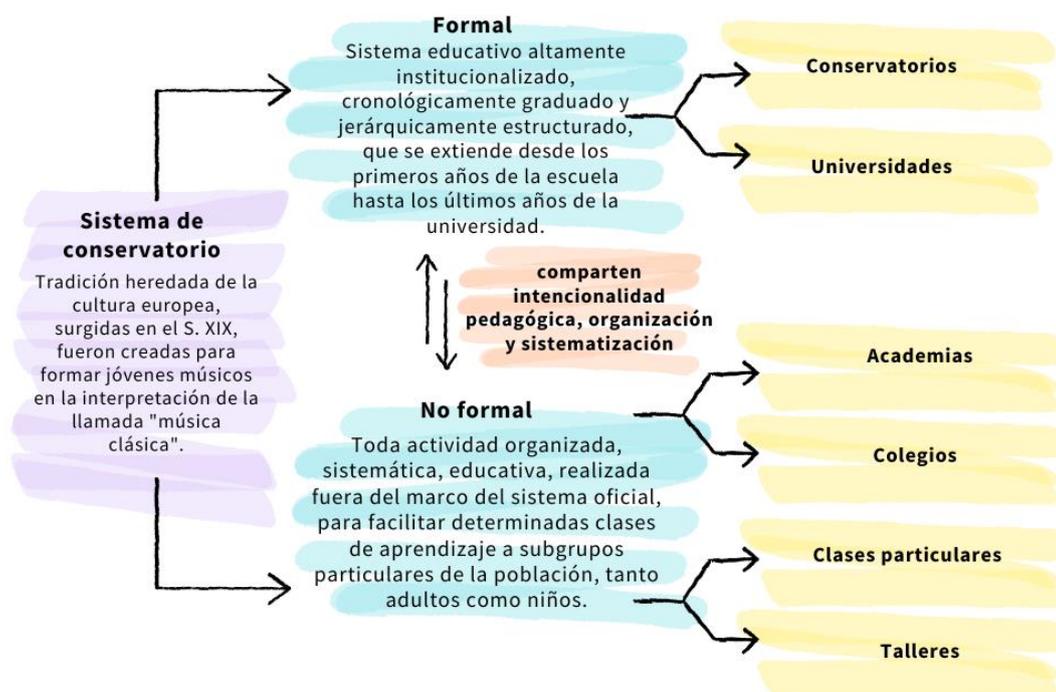
Sistema de conservatorio

Para los objetivos de este estudio es considerada la visión de distintos autores acerca de la *educación de conservatorio*, a fin de conseguir un concepto más claro y completo.

Escobar plantea que el sistema de conservatorio es una tradición heredada de la cultura europea.

Este tipo de instituciones, surgidas en el XIX en países como Francia, Alemania e Inglaterra, se crearon para formar jóvenes músicos competentes en la interpretación de la llamada música “clásica”, también conocida como la “práctica común” o “música académica”, que corresponde a la música hegemónica de los países centroeuropeos durante los siglos XVIII y XIX principalmente (2011, p.39).

Figura 1. *Desarrollo del sistema de conservatorio.*



Escobar (2011); Gómez, N. B., & Gómez, M. D. (2014). Fuente: Elaboración propia

Musumeci (2002, p. 3) habla de educación de conservatorio, definiéndola como “cierta clase de educación musical especializada que ha dominado la educación musical profesional occidental durante los últimos tres siglos [...] que ha sido mínimamente afectada por las teorías del aprendizaje, permaneciendo en cambio aferrada a prácticas educativas obsoletas.”

Entre las características del sistema de conservatorio que define Musumeci (2002) destacan una marcada tradición oral, una estructura de conocimiento rígida y restringida a un rango de música histórica y estilísticamente limitado, una tendencia hacia la ejecución técnicamente habilidosa de una partitura y métodos de instrucción mediante clases individuales con una dinámica de maestro-discípulo. En resumen, considera un marcado énfasis en la lectoescritura musical y en repertorio específico de los últimos tres siglos.

Es posible imaginar la dificultad de llevar a cabo este tipo de enseñanza en formato online, ya sea por los medios tecnológicos que permitan sincronía de audio y video durante una clase de instrumento, la existencia de una brecha digital importante, o los problemas motivacionales y de concentración que han sido registrados en el periodo de pandemia (2020-2022), se comprende como:

El desarrollo de la capacidad del trabajo autónomo tiene que ser la estrategia en la que se sustenta toda acción docente en la formación no presencial, sin esta capacidad se hace difícil el seguimiento de un curso de esta forma, podríamos decir que es la condición que debe tener un estudiante no presencial (Zavala, L. R., 2020, p. 13).

En este sentido el modelo de conservatorio puede ser aprovechado a favor de los estudiantes, dadas las características propias de una clase de instrumento, siendo la autonomía de gran importancia para el desarrollo musical del estudiante.

Syroyid (2021, p. 1677) a través del análisis de varios autores: (Digolo et ál., 2011); (Koutsoupidou, 2013); (Kruse et ál., 2013); (Indreica, 2014); (Nart, 2016); (Blake, 2018); (Hanvey, 2018); (Gautam, 2020); (Johnson, 2020); señalan beneficios en la educación musical en línea tales como accesibilidad a profesores de mayor calidad, reducción de viajes y otros costos, desarrollo de competencias digitales, promoción del autoaprendizaje e inclusión de tecnologías musicales digitales. En cuanto a las desventajas incluye la calidad del sonido y problemas de conectividad, la brecha alfabética digital y aislamiento físico, entre otros.

Cabe preguntar entonces, ¿cómo se desarrolló el proceso de enseñanza-aprendizaje en formato online?

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la investigación presente, se utilizó el enfoque cualitativo, de tipo exploratorio, dada la poca cantidad de bibliografía existente. Las muestras fueron a docentes del área musical, tanto profesores de música como profesores de instrumento, que enseñan a niños y niñas entre 7 a 14 años, cuyas experiencias en clases online fueron recogidas a través de una encuesta como instrumento principal.

Se utilizó la encuesta como instrumento para determinar el impacto de la pandemia por COVID19 en los métodos y estrategias de enseñanza de los docentes. Posteriormente se realizó análisis de las respuestas obtenidas mediante la elaboración propia de rúbricas, generando un análisis prospectivo de la problemática educativa, para luego generar análisis con los datos recogidos.

El estudio bibliográfico permitió la construcción del marco teórico para definir la estructura de la investigación, valorando la reflexión e innovación que el período de pandemia trajo para las estrategias pedagógicas de los docentes.

La población objeto de estudio fueron docentes del área musical, quienes por medio de correo electrónico contestaron una encuesta de 18 preguntas abiertas sobre su experiencia antes, durante y después de la pandemia, a fin de determinar si hubo modificaciones tanto en sus estrategias como en su sistema de creencias respecto al proceso formativo de los y las estudiantes.

El procedimiento elegido para validar el diseño de investigación fue la evaluación mediante juicio de experto. Se solicitó a 6 expertos asignar un puntaje de 1 a 4 en la escala de Likert a cada grupo de preguntas, en cuanto a parámetros de coherencia,

representatividad y calidad técnica. Fue validado en un 97.30% en coherencia, 95.83% en representatividad y 91.42% en calidad técnica.

Tabla N°1: *Jueces evaluadores del instrumento aplicado.*

Juez	Lugar de trabajo	Título profesional	Grado académico	Experiencia
1	Universidad Andrés Bello, Universidad Academia de humanismo cristiano, Universidad Mayor	Intérprete musical con mención en flauta dulce; Asistente social	Lic. Música y Trabajo social	14 años
2	Universidad Andrés Bello	Profesor de enseñanza Media TP	Doctor	25 años
3	Universidad Andrés Bello	Profesor de educación musical para la educación preescolar y básica	Magister	9 años
4	Universidad Andrés Bello	Profesor de Música para la Educación Preescolar y Básica, Profesor de Educación Media en Educación Musical	Magister	22 años
5	Universidad Andrés Bello	Profesor de educación General Básico	Doctor	40 años
6	Universidad Diego Portales, Universidad de Chile	Lingüista	Doctor	25 años

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS O DISCUSIÓN

A modo de caracterización de la muestra a encuestar, podemos afirmar, a partir de las respuestas dadas por los docentes participantes lo siguiente: De los docentes encuestados un 62,5% está en el rango de 1 a 5 años de experiencia, un 12,5% tiene entre 16 y 20 años de experiencia y un 25% de los docentes encuestados tiene más de 21 años de experiencia. Lo que indica que la mayor parte de los encuestados comenzó su labor docente poco antes de la pandemia (probablemente durante el estallido social) o durante la pandemia.

También pudimos observar que un 75% de los encuestados trabaja con niños y jóvenes hasta los 15 años, mientras que un 25% de los encuestados trabaja con niños, jóvenes y adultos mayores de 18 años, mostrando una amplia gama de edades en las que se desempeñan.

Principales obstáculos en pandemia

Si bien hay diferencias producto del contexto de cada colegio y en cada hogar transformado en aula, pudimos levantar las siguientes dificultades que los docentes tuvieron que enfrentar al momento de conectarse en línea y hacer sus clases en forma sincrónica:

- Problemas de conectividad: situación que se vio acentuada en hogares y sectores de escasos recursos donde la señal de internet es aún precaria, o donde difícilmente hay un pc donde trabajar y conectarse y si lo hay debe ser compartido por la familia.
- Baja motivación: inasistencia a clases, poca participación (no prenden cámaras, no realizan trabajos), problemas de comunicación con los estudiantes.
- Espacio físico inadecuado: distracciones generadas por televisores, radio, familiares. Lo que redundó en poca atención y disminución de los procesos de aprendizaje.
- Poca comprensión de las instrucciones: en el aula física se producen las adecuaciones necesarias a la capacidad de comprensión de los estudiantes de forma orgánica, lo que permite al docente adaptar sus instrucciones para cada estudiante. La dificultad para la realización de esta acción en el formato online derivó en la dificultad de los estudiantes para comprender las instrucciones del docente. Lo mismo ocurrió con las instrucciones dadas en las cápsulas.
- Baja en la exigencia de las evaluaciones: el estado emocional de los estudiantes encerrados en sus casas, sumado a las dificultades antes mencionadas, influyó en la decisión casi unánime de los cuerpos docentes de distintos establecimientos de bajar el nivel de exigencia de las evaluaciones. Esto con el fin de suavizar las consecuencias psicológicas que tuvo el encierro y la presión por el rendimiento académico.
- Reducción de contenidos: esta baja en las exigencias, sumado a la lentitud que impone el formato online en el desarrollo de habilidades específicas (como en la música) fue determinante en la decisión de reducir los contenidos a trabajar. Dejando aquellos que se consideraron más relevantes.

Como resultado de estos obstáculos los docentes reconocen que hubo un retaso en el aprendizaje de los estudiantes.

Objetivos de aprendizaje en formato online

Respecto del logro de los objetivos de la asignatura, el 25% de los encuestados consideran que se logran poco (escaso; menor al 50% de logro). El 62,5% considera que se puede lograr más del 50%, pero no el 100. Finalmente, un 12,5% piensa que si es posible lógralos al 100% y que esto depende del profesor.

Innovaciones didácticas en clases formato online

Según las respuestas de los docentes encuestados, se implementaron herramientas más lúdicas y participativas con el fin de adaptar la clase al nuevo formato y de mejorar la motivación de los estudiantes. Estas innovaciones abarcaron desde lo necesario para realizar la clase hasta el uso de tecnologías para la evaluación y la gamificación.

Un 87,5% de los encuestados afirmó que después de la pandemia, ha mantenido la mayor parte de estas innovaciones en sus clases presenciales. Tanto porque creen que dinamizan y potencian la clase o porque los mismos estudiantes se lo han solicitado. Incluso, el 12,5% restante de los encuestados, que afirmó que no dio continuidad a estas innovaciones ya que debido a directrices propias del sistema en que se desarrolla la clase (Sistema Waldorf) no se utilizan sistemas tecnológicos en el aula, mantendrá alguna de las herramientas listadas.

Es así como el 100% de los encuestados mantendrá alguna, varias o la totalidad de las siguientes herramientas tecnológicas

1. Ppt's
2. Cápsulas explicativas
3. Pistas de audio para la ejercitación
4. Sopas de letras
5. Crucigramas
6. Formularios en línea
7. Gamificación
8. Videos de los estudiantes

Recuperación de estrategias educativas previas a la pandemia

En sus respuestas los docentes encuestados dejan ver que, si bien se recuperó la mayor parte de las estrategias educativas utilizadas previas a la pandemia, esto no fue impedimento para que la “antigua práctica” conviva con la “nueva práctica”.

Uno de los encuestados indica que en su caso más que recuperar antiguas prácticas, está más preocupado por mejorar el clima dentro del aula, ya que ha habido una fuerte alza de la violencia y el bullying entre los estudiantes.

Uso de tecnologías en evaluaciones en formato online

Un 50% de los encuestados realizó evaluaciones por medio de formularios y cuestionarios online, combinados con el envío de videos por parte de los estudiantes. Esto con el fin de mejorar la calidad del audio en el caso de evaluaciones que impliquen la ejecución de un instrumento musical. En cambio, un 25% utilizó sólo el envío de videos grabados por los alumnos (clases específicas de instrumento). Finalmente, un 12,5% realizó evaluaciones por medio de trabajos en clase y guías para quienes no podían conectarse. Un 12,5% que no realizó evaluaciones ya que en el sistema en el cual trabaja no se realizan.

Adecuaciones evaluativas en formato online

Un 62,5% de los docentes encuestados indicó que no hizo adecuaciones en su sistema de evaluación. Sólo se adaptaron las rúbricas a los formatos que imponía la herramienta digital utilizada o las presentaciones en vivo que se hicieron vía Zoom. Un 37,5% hizo adaptaciones en cuanto a la exigencia considerando el contexto familiar y el estado emocional de los estudiantes producto del encierro.

Lo rescatable de la pandemia

Los encuestados también reflexionaron sobre cuáles fueron sus propios aprendizajes producto de las situaciones de adaptación que tuvieron que vivir en pandemia. Presentamos sus opiniones al enfrentarse a la pregunta ¿De qué manera la pandemia ha influido en su método de enseñanza?

Encuestado 1: "Me encuentro con mayores herramientas para enfrentar los desafíos que representa el enseñar, me encuentro con muchas más estrategias para mejorar la calidad de las clases que imparto."

Encuestado 2: *“Mucho, ahora incorporo el área digital en mi método de enseñanza.”*

Encuestado 3 : *“Me ayudó a conocer un nuevo formato educativo, el cual no está muy alejado de la realidad evolutiva en cuanto a tecnologías estamos viviendo.”*

Encuestado 4: *“La pandemia me hizo ser consciente de lo poco preparados que estamos los profesores en general para enfrentar problemas de nivel socio-emocional, lo que me ha llevado a interesarme por desarrollar las habilidades blandas y valores de los y las estudiantes, además de los conocimientos musicales que debo impartir como profesor de música.”*

Encuestado 5: *“En que tuvimos que usar pantallas para estar de alguna manera con los estudiantes.”*

Encuestado 6: *“Creo que mi nivel de exigencia ha bajado un poco. Ahora los niños estudian menos y quieren hacer actividades al aire libre. Además, en los colegios los están sobrecargando, tratando de recuperar el tiempo perdido. Hay que ser pacientes con eso. Nuestra clase de música debe ser un espacio que disfruten, sin presionar demasiado, solo motivando.”*

Encuestado 7: *“Nos ha hecho buscar herramientas en las redes que son educativas y al mismo tiempo entretenidas que se pueden utilizar en las clases.”*

Encuestado 8 : *“En aquel momento nos cambió completamente la forma de realizar una clase. “De todas maneras influyó en entender que el mundo cambia tan rápido que como pedagogos debemos estar en constante búsqueda de formas, nuevos métodos y aprendizajes para el bueno desarrollo de nuestros estudiantes.”*

CONSIDERACIONES FINALES

El estudio de las experiencias docentes en pandemia, enfocado en clases de formato online, permite obtener un diagnóstico del panorama educativo tanto a nivel estudiantil en cuanto a los desafíos para desarrollar conocimiento, como de la capacidad creativa e innovadora de los docentes, quienes son partícipes activos del proceso de mejoras en la educación musical.

El sistema de conservatorio, que se encuentra en la educación tanto formal como informal, influye en cierta medida en la rigidez y resistencia a los cambios observables en periodo de pandemia, un escenario donde la innovación en el aula fue más bien forzosa por la imposibilidad de clases presenciales.

“La presencialidad de la música difícilmente puede ser sustituida dado que la naturaleza de la música es intrínsecamente presencial y está ligada al sonido acústico y la interacción humana.” (Siroyid, 2021, p. 1678).

Si bien es complejo visualizar la educación musical online como la norma, es posible mejorar las herramientas para su óptima aplicación. Bajo el prisma actual de la educación, que sufre transformaciones profundas y continuas, destaca el rol de docentes como agentes de una educación transformadora y crítica frente a la sociedad, mediante procesos de continua reflexión y apertura a la innovación. El presente estudio puede abrir el camino a nuevas investigaciones que logren profundizar en esta problemática, en la necesidad de un modelo de articulación innovador que posea características inclusivas y actuales para la educación.

El escenario de la educación en formato online en pandemia refleja la necesidad de actualizar los métodos de enseñanza y herramientas, acorde a las múltiples posibilidades de la era digital. Sumado a esto, es necesario plantear el enfoque educativo desde una mirada comprensiva considerando su potencial talento y habilidades, permitiendo a los estudiantes desarrollar su potencial desde un espacio seguro, amable, en resumen, más humano.

REFERENCIAS

- Zavala, L. R. (2020). Educar en tiempos de virtualidad. *Estrategia educativas. PLURIVERSIDAD*, (6), 163-176.
- Asprilla, L. I. (2015). Educar en la música: una aproximación crítica al talento y la educación musical.
- Musumeci, O. (2002). Hacia una educación de conservatorio humanamente compatible. *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis (Santiago)*, 9(25), 421-436.
- Escobar, J. S. O. (2011). Formas de producción del deseo en la educación musical de conservatorio. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 5(7), 36-47. <https://doi.org/10.14483/21450706.3536>
- Syroyid, B. S. (2021). La educación musical en línea estudio de algunas ventajas y desventajas de la docencia telemática. In *Entornos virtuales para la educación en tiempos de pandemia: Perspectivas metodológicas* (pp. 1673-1681). Dykinson.
- Sandoval, C. H. (2020). La educación en tiempo del Covid-19 herramientas TIC: El nuevo rol Docente en el fortalecimiento del proceso enseñanza aprendizaje de las prácticas educativa innovadoras. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 24-31.

**PERIODISMO ESCOLAR PARA EL FOMENTO LECTOR-ESCRITOR:
EXPERIENCIA DE VINCULACIÓN ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LA
ESCUELA**

**JORNALISMO ESCOLAR PARA PROMOÇÃO DA LEITURA-ESCRITA:
EXPERIÊNCIA DE LIGAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA**

**SCHOOL JOURNALISM FOR READING-WRITING PROMOTION: AN
EXPERIENCE OF RELATIONSHIP BETWEEN THE UNIVERSITY AND THE
SCHOOL**

Yasna Patricia Ferrada Montecinos

Universidad Adventista de Chile

ORCID: 0000-0002-0577-3446

RESUMEN

Con la intención de generar acciones que permitan fomentar la lectura y escritura en estudiantes de nivel básico y apoyar a los futuros docentes en la incorporación de metodologías innovadoras en el aula, se desarrolló un proyecto pedagógico de vinculación con el medio, denominado Periódico de Buenas Noticias. Estudiantes universitarios de cuarto año de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación efectuaron talleres de prensa escolar y acompañamiento pedagógico, apoyando a escolares en la elaboración de noticias y artículos de opinión. Con ello, se reforzaron contenidos propios del currículum nacional de séptimo año básico, particularmente los ejes de lectura y escritura, en la unidad de Medios de Comunicación. De esta forma, los estudiantes universitarios capacitaron a escolares en la elaboración de noticias y los motivaron a escribir artículos de prensa sobre su comunidad educativa, con temáticas como la solidaridad, el compañerismo, la promoción de la paz, la conciencia ecológica y los valores humanistas. Tras el trabajo desarrollado se implementó un Periódico Online de Buenas Noticias, con contenidos relacionados al entorno cercano y situaciones significativas, fomentando en los escolares el interés por la escritura y lectura y contribuyendo a la generación de prácticas docentes innovadoras.

Palabras clave: periodismo escolar, fomento lector, escritura, TIC, competencias comunicativas.

INTRODUCCIÓN

Una de las importantes necesidades en el sistema educativo chileno es el fomento de la lecto-escritura entre los escolares. Diferentes estudios en el país han demostrado que el público lector es muy limitado, pero peor aún, el hecho de no tener el hábito y muchas veces de no haberlo adquirido desde la infancia, ha hecho que no se desarrollen en plenitud algunas funciones cognitivas en los escolares. Existe cierto consenso en que el hábito de la lectura mejora los conocimientos, aumenta el bagaje cultural, fomenta la curiosidad y estimula la capacidad de análisis y el espíritu crítico. Según Calles (2005,

pág. 144), *“la lectura facilita la expresión del pensamiento, potenciando la expresión oral y escrita, facilita la recreación a través de la fantasía y el desarrollo de la creatividad. Por ello, se dice que la relación entre rendimiento intelectual y lectura es directamente proporcional”*. En este sentido, es interesante el trabajo de García, Arévalo y Hernández (2018), que mediante un estudio descriptivo y un análisis estadístico correlacional buscaron establecer las relaciones entre la comprensión lectora y el desempeño académico en estudiantes colombianos de entre 13 y 14 años, concluyendo que:

La comprensión de texto es una tarea cognitiva altamente exigente que implica el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado (...), por lo tanto, la correlación entre los procesos ejecutivos de la memoria de trabajo (WM) y los procesos de comprensión lectora no es inesperada (...) Sin embargo, estos resultados muestran, para la presente investigación, una nueva relación entre comprensión lectora e inteligencia, que puede convertirse en un camino de profundización en cuanto permite ensanchar los horizontes del problema. (García et al, 2018)

Volviendo a Chile, en el Diagnóstico del Plan Nacional de Fomento a la lectura del año 2011, se buscó establecer el estado de la lectura en el país, llegando a conclusiones poco alentadoras:

...pese a que Chile ha aumentado sostenidamente el gasto público en educación y alcanzado una alfabetización del 96%, los estudios realizados –tanto nacionales como internacionales– señalan que los hábitos y niveles lectores no son suficientes. De esta manera, posee un nivel bajo de alfabetización funcional y en términos relativos tiene una frecuencia promedio de lectura de libros (por parte de aquellos que se declaran lectores) por debajo de lo que se esperaría, dado su nivel de desarrollo económico. En el contexto regional, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC) en su estudio de Hábitos de lectura y consumo de libros en Iberoamérica (2006), señala que, de acuerdo a un análisis comparado, la población lectora en Chile se encuentra bajo el promedio de la región. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011, pág. 11)

La problemática se tornó evidente y las políticas públicas apuntaron a localizar las brechas y generar estrategias que permitieran mejorar el panorama lector y escritor a nivel nacional. En el año 2014 diferentes estamentos trabajaron bajo el alero del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes para definir lo que sería la Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020, generando un documento que se definió como:

Un instrumento que consagra a la lectura como parte fundamental de los derechos sociales, económicos y culturales de las personas; indispensable para la formación de ciudadanos creativos, críticos, reflexivos, participativos y constructores de procesos democráticos. Se sustenta en los principios de participación, diversidad cultural, interculturalidad, inclusión social, territorialidad, equidad y fomento a la creatividad y su objetivo es «crear las condiciones para asegurar a todos los habitantes del país, incluyendo a los pueblos originarios con sus lenguas y a las comunidades tradicionales, rurales y de inmigrantes, la participación y el acceso a la lectura, el libro, la creación, el patrimonio y los saberes, protegiendo y fomentando la diversidad cultural y territorial, con equidad e integración social». El documento se estructura en torno a cinco ámbitos de acción: Lectura, Creación, Patrimonio bibliográfico, Industria e internacionalización y Marco jurídico. (Consejo Nacional del Libro y la Lectura, 2021, pág. 13.)

Para el año 2017, y afín al Plan Nacional de la Lectura, quince regiones habían elaborado sus respectivos planes regionales. La zona de Ñuble (XVI región del país) no constituía una región aparte, ya que se institucionalizó como división político-administrativa recién en el 2018. Al año 2022, Ñuble no cuenta con un Plan Regional de Lectura, lo que hace suponer que va un paso atrás en la carrera por lograr mejores niveles de lectura y escritura, sobre todo entre el público escolar.

Precisamente, entre niños, niñas y adolescentes menores de 17 años de Ñuble, algunas mediciones estandarizadas como SIMCE 2019 (la última previa a la pandemia), dieron cuenta de pobres resultados en este ámbito. En la prueba de lectura de octavo básico la región de Ñuble obtuvo como promedio 241 puntos, similar al promedio nacional, pero bajando 3 puntos en relación al año anterior, siendo los hombres con un promedio general menor (232) al de las mujeres (250). Ello supone que, en cuanto a dominio de competencias básicas en Lenguaje, los rendimientos son muy bajos para estudiantes que están egresando de un periodo de 8 años de aprendizaje.

Con respecto a la comprensión de lectura de textos literarios, los alumnos y alumnas presentaron dificultad en inferir significados globales, especialmente cuando la información que sirve de base para realizar la inferencia, se presenta en lenguaje connotativo. En cuanto a los textos persuasivos, en general, se observaron mayores dificultades en tareas como inferir el tema, identificar significado léxico contextual e inferir convergencia y divergencia. En consecuencia, existe dificultad por parte de los estudiantes de alcanzar los niveles elementales de la comprensión lectora.

Estos indicadores demuestran que en la zona de Ñuble se requiere que los establecimientos educacionales desarrollen estrategias de fomento lector y escritor. Atendiendo a las transformaciones que la sociedad de la información está generando, es relevante que estas estrategias incorporen definitivamente aquellos recursos tecnológicos que están más en sintonía de los niños, niñas y adolescentes. Del mismo modo, cualquier acción debe considerar como objetivo principal el mejorar la lectura inicial, a través de una lectura significativa para ellos, apropiada y que concite interés, para que el acercamiento a la lectura sea una experiencia provechosa que otorgue espacios de comunicación y expresión.

“Los docentes y las escuelas tienen el deber de plantear la lectura como una posible actividad de disfrute, lo cual nunca se logrará si se sigue forzando a los estudiantes de manera persistente año a año y mes tras mes con un determinado libro perteneciente a plan de lectura obligatorio para su nivel, si bien estos programas tienen un impacto positivo en las competencias lectoras de los estudiantes, no necesariamente los niños, niñas y jóvenes estudiantes lo asimilan de dicha manera. Del mismo modo, es absurdo que se les siga insistiendo con programas de enseñanza obsoletos para unos estudiantes nativos digitales o insistir en libros impresos, cuando los estudiantes leen de manera habitual en soportes digitales y web; sino que es necesario mostrarles y guiarlos de modo que logren capacidades para enfrentar, manejar y procesar grandes cantidades de información de manera práctica y eficiente, permitiéndoles disfrutar de la lectura, ya que no solo es un medio por el cual deberán acceder a la información y conocimiento durante toda su etapa escolar y académica, sino que también mostrándoles un gran medio para el disfrute y ocio personal” (Armijo, 2017, pág. 12).

Frente a este panorama, la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Adventista de Chile, desarrolló una experiencia pedagógica para propiciar el fomento lector y escritor entre escolares de educación básica (séptimo año) de la Región de Ñuble, con el apoyo de estudiantes de cuarto año de pedagogía, a través del desarrollo de talleres de prensa escolar y la construcción conjunta de un periódico digital online, que recogiera artículos informativos y de opinión elaborados por los escolares, en el cual narraran buenas noticias de su comunidad educativa, que resultaran significativas y de mayor interés. De esta manera, se buscó promover instancias asociadas al uso de tecnologías, para estimular a estudiantes de séptimo año de educación básica a escribir, explorar diversas maneras de llevar a cabo sus propósitos comunicativos y expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos periodísticos en un espacio público a través de internet, que además les permitiera emplear los recursos tecnológicos que hoy son de fácil acceso para ellos.

Al desarrollar la propuesta se consideró también que la experiencia sería un impulso por parte de los docentes en formación para generar prácticas pedagógicas innovadoras y profundizar competencias disciplinares y profesionales. Al mismo tiempo, facilitaría implementar de forma más didáctica los contenidos de la asignatura Comunicación Periodística Escrita, que cursaban los estudiantes universitarios durante el periodo de ejecución del proyecto (cuarto año Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, primer semestre del año 2022).

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Entre marzo y agosto del año 2022, se llevó a cabo el proyecto “Periódico de Buenas Noticias”, que se implementó en dos establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad de la región de Ñuble, en el sur de Chile, específicamente en la ciudad de Chillán. A través de este proyecto, ocho estudiantes universitarios capacitaron y acompañaron pedagógicamente a veinticuatro alumnos de séptimo básico (12 y 13 años), quienes participaron en un taller presencial de prensa escolar (3 hrs) y un taller presencial de opinión y discurso argumentativo (3 horas), además recibieron dos visitas de acompañamiento (2 horas) en su sala de clases para apoyar la elaboración de noticias y artículos de opinión. La experiencia concluyó con una jornada de evaluación. Para la elaboración del proyecto se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Contribuir con estrategias didácticas innovadoras al desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas para el fomento de la lectoescritura en estudiantes de educación básica, mediante la capacitación, acompañamiento y desarrollo de un recurso tecnológico a cargo de docentes en formación de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Adventista de Chile

Objetivos Específicos:

- Implementar de forma práctica y didáctica los contenidos de la asignatura de Comunicación Periodística Escrita
- Generar acciones de vinculación bidireccional con establecimientos educacionales de la Región de Ñuble, mediante el fomento de la lectura y escritura en estudiantes de séptimo año de educación básica.
- Promover instancias para estimular a estudiantes de séptimo año de educación básica a escribir, para explorar diversas maneras de llevar a cabo sus propósitos

comunicativos y expresarse en forma creativa por medio de la escritura de textos periodísticos

- Fomentar competencias disciplinares y profesionales en estudiantes de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Adventista de Chile, a través de un proyecto innovador y la interacción directa con estudiantes secundarios
- Elaborar un recurso pedagógico para profundizar conocimientos y habilidades, así como difundir el sello educativo de la Universidad Adventista de Chile

Se planteó como hipótesis de trabajo el que: “La elaboración propia de un medio de comunicación digital y la generación de contenidos relacionados con el entorno cercano y situaciones significativas, fomentaría en escolares de séptimo año de educación básica el interés por la escritura y lectura de textos periodísticos y contribuiría al desarrollo de prácticas innovadoras en la sala de clases”.

La metodología de trabajo empleada en el desarrollo del proyecto correspondió al taller, un método instrumental muy común en los procesos educativos, que incorpora acciones prácticas y teóricas, orientadas o guiadas por uno o varios instructores o conocedores de la temática. El taller incluye una planificación, sistematización de experiencias, evaluación y monitoreo. Según, Cano (2012) *“un taller corresponde a “un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes”* (pág. 33).

El proyecto se desarrolló en tres etapas: la primera de apresto, durante el primer mes de la experiencia (marzo); la segunda de intervención, los siguientes tres meses (abril a junio); y la etapa de cierre y conclusiones, los últimos dos meses (julio y agosto).

El apresto consistió en socializar la propuesta, contactar a las unidades educativas interesadas y preparar técnica y pedagógicamente al equipo de estudiantes universitarios que ejecutarían el proyecto. Esto se llevó a cabo a través de la presentación del proyecto por parte de la académica coordinadora, la capacitación durante las clases de la asignatura Comunicación Periodística de cuarto año de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y la revisión de todas las fuentes de información disponibles en la bibliografía de la asignatura. Con base en estos conocimientos fue elaborado un manual de prensa escolar y las presentaciones de clases respectivas.

La intervención en el aula, contempló la implementación propiamente tal del proyecto, con los dos talleres y el acompañamiento pedagógico. Estas visitas se realizaron quincenalmente. Los talleres tuvieron una duración mínima de 2 horas y 30 minutos, e incluyeron actividades prácticas de trabajo individual y grupal. La visita pedagógica se efectuó en el horario de la clase de lengua y literatura de los escolares. Esto permitió observar el trabajo en el aula y asistir en cuanto a las inquietudes y requerimientos. Para el monitoreo de las visitas se utilizó una Bitácora de Acompañamiento y una Pauta de Observación. En ella el estudiante universitario participante señaló sus impresiones, las que luego fueron retroalimentadas con el docente de aula respectivo.

Cabe destacar que los contenidos propios de los talleres estaban orientados, por una parte al fomento escritor, que los escolares encontraran motivación para escribir acerca

de su propia comunidad, sobre lugares, personas y situaciones significativas, ya sea en el contexto de un artículo informativo (noticia) o argumentativo (columna de opinión, crítica o comentario) y por otra parte al fomento lector, que las temáticas abordadas en el Periódico de Buenas Noticias resultaran atractivas para ellos, tanto por su cercanía como por su protagonismo en los hechos narrados. Despertar el interés por la escritura y lectura a través de un medio de comunicación de elaboración propia, representaba una estrategia que se esperaba fuera efectiva para propiciar el goce por la escritura y lectura de textos no literarios, específicamente, periodísticos.

La etapa final contempló una evaluación cualitativa al equipo ejecutor, consistente en un *focus group* con los estudiantes universitarios para analizar la experiencia desarrollada en el aula, fortalezas y debilidades; más, dos entrevistas semi-estructuradas a los docentes de aula a cargo de los cursos que participaron en el proyecto. Se analizaron los resultados de los instrumentos aplicados y se establecieron conclusiones. Junto a ello, se llevaron a cabo algunos hitos propios del proyecto, como fueron la entrega de reconocimientos a los participantes y la presentación del sitio web: Periódico de Buenas Noticias.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

La evaluación de la experiencia se dio en torno a las percepciones de dos grupos involucrados en la actividad. Por un lado los estudiantes universitarios que conformaban parte del equipo ejecutor, para quienes el proyecto no solo tributaba en un acercamiento a los centros educativos, sino también a la generación de estrategias didácticas innovadoras, al ser parte de una propuesta en la cual el uso de la tecnología y el trabajo colaborativo en metodología de taller, eran relevantes. Considerando que se trataba de docentes en formación, la mirada de ellos en torno a la experiencia representaba un aspecto fundamental a considerar, sobre todo en los procesos de mejora continua de la formación inicial docente al interior de la Facultad de Educación.

Por otro lado, se contempló a los docentes de aula a cargo de cada uno de los dos cursos de establecimientos educacionales participantes en el proyecto. Estos profesionales dieron cuenta respecto al impacto del proyecto en su comunidad educativa y al aporte que representó en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En tanto, los escolares no pudieron ser contemplados en el análisis de las percepciones, ya que no se contó con una instancia y disponibilidad de tiempo en la cual se pudiera reunir a los grupos de forma conjunta. Sin embargo, muchas de sus opiniones fueron recogidas por los dos grupos evaluados.

Tanto la entrevista como el *focus group* consideraron como ejes de la discusión las siguientes temáticas en función del desarrollo e impacto del proyecto: efectividad de la estrategia didáctica con tecnología; abordaje de la unidad de medios de comunicación; profundización de competencias comunicativas; relevancia de la vinculación con el entorno; fomento lector y escritor.

Para el primer grupo, de los estudiantes universitarios, el empleo de recursos tecnológicos en el aula plantea un importante desafío, el cual conlleva innovar en la sala de clases mediante estrategias verdaderamente efectivas, que sumen al aprendizaje y que no queden en un distractor o instancia anecdótica. Los jóvenes hicieron hincapié en la necesidad de conocer más herramientas y contar con el tiempo adecuado para la

planificación de la actividad. En esa misma línea, el siguiente grupo, de los profesionales de la educación, manifestaron que no siempre se cuenta con las competencias y conocimientos para emplear eficientemente las TIC como herramientas pedagógicas. Se produce una brecha que a veces resulta compleja, entre lo que desea ofrecer pedagógicamente el profesor y lo que efectivamente puede entregar en su proceso de enseñanza. Muchas veces se descarta el uso de estrategias didácticas innovadoras porque el tiempo y el conocimiento les juega en contra, lo que los lleva a abordar los contenidos de la manera tradicional, como lo han realizado habitualmente (y eficientemente, señalan).

Para ambos grupos, abordar la unidad de medios de comunicación mediante la elaboración de recursos (periódico, diario mural, noticias) fue muy provechosa, principalmente porque dieron cuenta de forma experiencial del desarrollo de competencias comunicativas. Los docentes en formación enfocaron su análisis en lo común que era advertir en el aula (y fuera de ella) las dificultades que tenían los niños para expresarse con propiedad de manera oral y de cómo estas dificultades se simplificaban cuando los relatos correspondían a sus propias experiencias o de situaciones que conocían de su entorno. Los docentes de aula apuntaron a que el trabajo de elaboración de noticias o artículos de opinión permitió que los escolares desarrollaran más actividades en las que debían interactuar con otros interlocutores, al entrevistar, escuchar, inferir, interpretar, resumir, argumentar y reconstruir información, lo que resulta muy provechoso y constituye un aporte si la actividad se mantiene en el tiempo, ya que entrenan habilidades blandas, como hablar con fluidez, participar en conversaciones y respetar opiniones.

Otro aspecto importante que se analizó con los dos grupos, fue la relación con el entorno cercano en las temáticas de las noticias y artículos de opinión. Para los estudiantes universitarios, el hecho de preparar un artículo sobre un tema que involucrara a su propia comunidad, con la premisa de que serían visualizados por un amplio público a través de Internet, les permitió proyectar en los alumnos la vida cotidiana como una constante fuente de información. Se advirtió que los niños, niñas y adolescentes se hicieron más conscientes de su entorno y de lo que sucedía en su escuela o barrio. Los alumnos identificaban situaciones que les parecían interesantes de ser contadas a través del periódico. Para los profesores, el proyecto promovió en los estudiantes la capacidad de vincularse con el mundo y los estimuló en su interés por contar lo que acontece.

En ambos grupos fue común la opinión respecto al aporte que el taller representó para abordar correctamente el currículum de séptimo básico, en la unidad de medios de comunicación. Los contenidos propuestos aportaron transversalmente al cumplimiento de los aprendizajes en los estudiantes. Ello también permitió el logro de destrezas y habilidades actitudinales y procedimentales, orientadas al fortalecimiento de la identidad del estudiante con su cultura y entorno social cercano.

En cuanto al fomento lector y escritor, hubo consenso entre los dos profesores de aula al señalar que aquellos estudiantes que siempre demostraron más interés y mayores habilidades en torno a la escritura y lectura, profundizaron estos aspectos durante el transcurso en que se desarrolló el proyecto: fueron los más participativos, los que trabajaron más rápido, los que proponían con más entusiasmo diferentes iniciativas. Entre aquellos estudiantes que no se mostraban motivados anteriormente con estas temáticas, ambos docentes advirtieron que el proyecto propició en ellos mayor interés, tanto por conocer más, involucrarse directamente y desarrollar las tareas. Los profesionales de la

educación también destacaron que todos trabajaron correctamente cumpliendo con lo encomendado, aparentemente quienes nunca se habían motivado tanto por la lectura y escritura, sí vieron en el uso de la tecnología y otras acciones propias del proyecto, un incentivo para ser parte activa en la iniciativa.

De todas maneras, los resultados en torno al fomento lector y escritor, no son plausibles de determinar categóricamente en el corto plazo, a pesar de ser intensivo los talleres solo se desarrollaron durante un periodo acotado de tiempo. Más allá de la percepción de los profesores de aula respecto del interés presentado por los estudiantes para el desarrollo de las actividades, se vuelve necesario conocer más en detalle el real impacto en relación al fomento de la lectura y escritura en los niños, niñas y adolescentes. Lo que sí resultó muy significativo y evidente, fue la adquisición por parte de los docentes en formación, de una experiencia práctica innovadora que les permitirá generar estrategias didácticas más efectivas asociadas al uso de recursos tecnológicos. Los estudiantes universitarios reconocieron en el *focus group* sentirse cómodos, motivados e inspirados para trabajar los medios de comunicación a partir del uso de tecnologías. Se puede advertir que al contar con una experiencia formal sobre apropiación curricular de las TIC, los docentes en formación sienten que les resulta menos complejo seguir innovando en sus prácticas pedagógicas.

CONSIDERACIONES FINALES

El desarrollo del proyecto “Periódico de Buenas Noticias” permitió contribuir a la comunidad educativa con una experiencia exitosa de fomento lector y escritor en niños, niñas y adolescentes, mediante el despliegue de estrategias didácticas innovadoras, lideradas por docentes en formación y el reforzamiento de conocimientos pedagógicos.

El proyecto acercó un poco más a los jóvenes universitarios a las escuelas, a poco tiempo de iniciar su práctica profesional. Les permitió propiciar actividades curriculares con recursos tecnológicos en su planificación, otorgándoles conocimientos y competencias para innovar en el aula.

Los escolares participantes reforzaron conocimientos, ejercitaron la redacción y la expresión de sus propias historias y emociones, logrando motivación por escribir y leer textos periodísticos que relatan aspectos que los incumben o tienen sentido para ellos.

Se considera que la hipótesis formulada se cumplió, ya que la elaboración del periódico online y sus contenidos relacionados con el entorno cercano y situaciones significativas fomentó en los escolares el interés por la escritura y lectura y contribuyó a la generación de prácticas docentes innovadoras, de acuerdo a la evaluación de los actores involucrados

REFERENCIAS

Armijo (2017) *Fomentando el placer por la lectura mediante TIC: Revisión bibliográfica de iniciativas dirigidas a estudiantes en etapa escolar en Hispanoamérica*. Revista educación y tecnología, Año 6, N°. 11. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7023984.pdf>

- Calles, J. (2005). *La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje*. Lauro, 11 (20), 144-155. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111209.pdf>
- Cano, A. (2012). *La metodología de taller en los procesos de educación popular*. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (2), 22-51. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2011) *Plan Nacional de Fomento de la Lectura Lee Chile Lee*. Disponible en: <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/10/planfomentolectural.pdf>
- Consejo Nacional del Libro y la Lectura (2021) *Memoria de gestión: Política nacional de la lectura y el libro 2015-2017*. Disponible en: <https://plandelectura.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/08/Memoria-politica-de-la-lectura-24-08-21.pdf>
- García M., Arévalo M. & Hernández C. (2018). *La comprensión lectora y el rendimiento escolar*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (32), 155-174. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/3222/322258748008/html/>

ESTILO DE GERENCIA EVALUATIVA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS

EVALUATIVE MANAGEMENT STYLE IN UNIVERSITY TEACHERS

ESTILO DE GESTÃO AVALIATIVA EM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Diana Flores-Noya³⁹

Universidad de Atacama

ORCID: 0000-0002-0420-4989

Ximena Alvaréz-Barría

Universidad de Atacama

ORCID: 0000-0001-5432-3727

Cesar Araya-Zarricueta

Universidad de Atacama

ORCID: 0000-0002-3373-580X

RESUMEN

Se trata de una investigación que busca determinar los estilos de gerencia evaluativa presentes en académicos de una universidad pública estatal. La investigación está fundamentada bajo un estudio cuantitativo; es una investigación descriptiva. Se utilizó un cuestionario, tipo prueba psicométrica con formato Lickert. El instrumento se enfocó en dos aspectos, una dimensión de estilo gerencial y la segunda asociada al estilo evaluativo. De acuerdo con los resultados obtenidos los académicos ven el conocimiento como una representación y un medio para aprender a hacer y aprender a ser. En cuanto al estilo gerencial dentro del aula, los resultados indican una tendencia más cercana a lo autócrata, sin embargo, los académicos también presentan una cercanía hacia un estilo de gerencia participativo, lo que no significa que deleguen su derecho a tomar decisiones finales fundadas en directrices específicas para sus estudiantes, pero si realizan consultas, ideas y opiniones para retroalimentar sus pensamientos al momento de seleccionar las decisiones a tomar en su práctica docente. En el aspecto evaluativo, se determina una tendencia hacia un estilo tradicional, buscando reflejar la eficacia y el control de calidad de sus procesos, en este caso formativo, puesto que el postulado del modelo centra su atención en evaluar el contexto, los insumos, los procesos y los productos. La evaluación de los aprendizajes se limita a la verificación del logro de objetivos y hacen uso de los resultados de la evaluación, para plantearse nuevas estrategias dentro de sus entornos educativos de actuación docente.

Palabras clave: Evaluación, gerencia, gerencia evaluativa.

³⁹ Proyecto adjudicado a través del Fondo Concursable para la Formulación y Desarrollo de Proyectos de Innovación Académica, Universidad de Atacama

INTRODUCCIÓN

Una de las variables curriculares de significativa relevancia para el proceso de enseñanza aprendizaje a cualquier nivel educativo es la evaluación. Por ello, es necesario que dentro de los espacios físicos o aula, así como, en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA); se ejecute eficazmente una gerencia evaluativa, entendiéndose por ella: “las acciones administrativas y de gestión desarrolladas para tomar decisiones basadas en juicios valorativos resultantes de comparar el objeto o fenómeno evaluado con determinados ideales” (Arias, Moncada, Sánchez, Jaime y Castillo, 2019, p. 15). Esta acción, es una necesidad dentro del marco del ejercicio docente en la diversidad de ambientes educativos (virtual, presencial o híbrido) donde se realiza procesos formativos. ¿Por qué? Porque necesariamente debe tomar decisiones para re-direccionar sus procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, la evaluación aporta los datos necesarios para la complementariedad de los procesos formativos y consolidar de manera óptima el funcionamiento de sus espacios o ambientes de aprendizajes en la consecución de metas establecidas.

Comprender la gerencia como el conjunto de labores para dirigir y tramitar algo, y la evaluación como la obtención de información sobre ese algo para compararlo con estándares establecidos y así poder emitir juicios de valor que deriven en la inherente toma de decisiones, constituye la razón para amalgamar estos procesos en la práctica docente en sus ambientes virtuales, físicos o híbridos. Por consiguiente, ante lo planteado el académico debe tener competencias en el área de la gerencia evaluativa, porque la toma de decisiones es una permanente acción de sí, para apropiarse de la nueva realidad de la educación del siglo XXI.

Este proyecto es un mecanismo para que el docente reflexione sobre su práctica, para generar las soluciones creativas, dinámicas, eficientes y efectivas hacia la optimización de la calidad que nos exige nuestros tiempos, a partir de los datos e información generados a partir de las evaluaciones aplicadas en cada una de las unidades curriculares, en este caso adscritas a la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Física que es administrada por el Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de Atacama. Los avances que se presentan se centran en determinar el estilo gerencial evaluativo del académico, adscrito al departamento indicado, previamente.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

En este avance del proyecto de investigación se aborda el objetivo desde una postura cuantitativa, con una investigación tipo descriptiva. Se diseñó un instrumento a partir de la operacionalización de las variables, compuesto por 38 ítems con la finalidad de recabar los datos necesarios para describir el estilo gerencial y estilo evaluativo de los académicos adscritos al Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación de la Universidad de Atacama.

RESULTADOS

A continuación, se presenta una síntesis de los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario tipo Lickert:

Dimensión Estilo Gerencial

Tabla 1

Estilo gerencial autócrata

Ítems	Valor	Escala	fa	%
Usted en su espacio educativo tiene la autoridad.	5	Siempre	5	41,67
	4	Casi siempre	4	33,33
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	3	25,00
	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0
En el espacio educativo donde realiza su práctica docente usted toma las decisiones formativas.	5	Siempre	1	8,34
	4	Casi siempre	7	58,33
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	4	33,33
	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0
El principio de su acción docente en el espacio educativo es que le obedezcan	5	Siempre	2	16,67
	4	Casi siempre	6	50,00
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	4	33,33
	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0

Los resultados son claros al indicar que la tendencia de los académicos encuestados en cuanto a su estilo gerencial dentro del aula es de una tendencia más cercana a lo autócrata. En el ítem 1 se observa que el 75% consideran que tienen la autoridad en su espacio educativo. Por otra parte, un 66,67% indican que ellos como académicos son los que toman las decisiones formativas. Y en el tercer ítem, el 66,67% su principal acción docente dentro del aula es buscar que los estudiantes le obedezcan. No menos significativo entre un 25% y 33,33% de los encuestados se encuentran en la opción intermedia, donde el empleo de los criterios de autoridad, toma de decisiones formativas y obediencia dependerá de las circunstancias que se le presente en la práctica docente, por tanto, son más flexibles en cuanto a este estilo gerencial.

Partiendo de los resultados obtenidos, se cumple lo establecido por Cerna (2015) y Alvarado et al (2016), el académico centraliza sus decisiones e impone órdenes dentro del aula de clases, fijando las actividades a los estudiantes. Por consiguiente, las otras de decisiones son tomadas con poder o autoridad en el grupo sin consultar a sus miembros. En este caso, el académico permanece separado de la vida del grupo e interviene sólo para orientar el trabajo o hacer demostraciones en caso de que surjan dificultades.

Tabla 2*Estilo gerencial participativo o democrático*

Ítems	Valor	Escala	fa	%
Usted consulta en su espacio educativo a sus integrantes para poder tomar decisiones	5	Siempre	6	50,00
	4	Casi siempre	3	25,00
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	3	25,00
	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0
Usted considera importante la comunicación dentro del espacio educativo donde realiza su práctica docente	5	Siempre	10	83,33
	4	Casi siempre	2	16,67
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	0	0
	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0

Comparando los resultados de estos ítems 4 y 5 con los 1,2 y 3; existe una contradicción en cuanto a las respuestas obtenidas porque el grupo de académicos es el mismo. En la primera se observa que la tendencia hacia un estilo gerencial autocrático es lo que prevalece. Ahora bien, en este, que refiere al estilo gerencial participativo la tendencia de los datos infieren un porcentaje alto a actuar bajo este esquema. Valga decir, el 75% de los encuestados indican que consultan a los integrantes del espacio educativo al momento de tomar decisiones. En la tabla anterior, el 66,67% dicen que ellos como académicos son los que toman las decisiones. Por otra parte, el 100% considera importante la comunicación dentro de sus espacios de práctica docente. Pero en la tabla anterior, que la principal acción docente dentro del aula es la obediencia (66,67%). Se podría inferir que la comunicación establecida es para establecer la autoridad dentro de los espacios educativos del académico.

Ahora bien, partiendo de Isea et al (2018) y Fernández (2014), el hecho de estar en un estilo de gerencia participativo, no signifique que delegue su derecho a tomar decisiones finales fundadas en directrices específicas para sus estudiantes, pero si realiza consultas, ideas y opiniones para retroalimentar sus pensamientos al momento de seleccionar las decisiones a tomar en su práctica docente.

Tabla 3*Estilo gerencial transformacional*

Ítems	Valor	Escala	fa	%
Usted motiva a sus estudiantes a desarrollar sus potencialidades en el área de estudio que gestiona	5	Siempre	10	83,33
	4	Casi siempre	2	16,67
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	0	0
	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0

Este estilo gerencial, al igual que el anterior, es un estilo que se complementa con los dos que se analizaron al principio. En este sentido, se confirma que el 100% de los académicos encuestados casi siempre o siempre motivan a sus estudiantes a desarrollar sus potencialidades en el área de saber que gestiona dentro de la universidad. Apoyándose en lo establecido por Fernández (2014) articula una visión de lo que desea e inspira a sus estudiantes; por ello, motiva y crea un ambiente favorable para el cambio de la institución.

Tabla 4

Estilo gerencial motivacional

Ítems	Valor	Escala	fa	%
Crea usted el ambiente propicio dentro el espacio educativo para motivar a los estudiantes alcanzar los objetivos propuestos	5	Siempre	9	75,00
	4	Casi siempre	3	25,00
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	0	0
	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0

El estilo gerencial motivacional es complemento igual de los anteriores. En este sentido, los académicos encuestados dicen que casi siempre y siempre crean el ambiente propicio dentro del espacio educativo para motivar a los estudiantes para que alcancen sus objetivos. Siguiendo lo establecido por Chiavenato (2010), a través de la motivación los académicos incentivan a los estudiantes a cubrir sus necesidades académicas, las cuales se sienten internamente y la pueden satisfacer con factores externos o incentivos, el cual está en manos de quien ejerce la gerencia, los docentes.

Dimensión Estilo Evaluativo

Tabla 5

Estilo evaluativo tradicional

Ítems	Valor	Escala	fa	%
Usted establece calificaciones cuantitativas sin criterios claro que la justifique	5	Siempre	0	0
	4	Casi siempre	0	0
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	1	8,33
	2	Casi nunca	11	91,67
	1	Nunca	0	0
En el momento de evaluar usted se centra más en los errores que en los logros	5	Siempre	0	0
	4	Casi siempre	1	8,33
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	3	25,00
	2	Casi nunca	8	66,67
	1	Nunca	0	0

Los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones bajo su responsabilidad son definitivos sin posibilidad de cambio	5	Siempre	1	8,33
	4	Casi siempre	0	0
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	8	66,67
	2	Casi nunca	3	25,00
	1	Nunca	0	0

En el estilo evaluativo tradicional, se ha encontrado las siguientes evidencias: el 91,67% de los académicos encuestados casi nunca establecen calificaciones cuantitativas sin criterios claro que la justifique. Ese “casi nunca”, podría considerarse que en algunas oportunidades se ejecuta la acción; en tal sentido, el 8,33% están en la zona de indefinición, “algunas veces sí, algunas veces no”. Evidenciándose lo inferido en la escala “casi nunca”. Por otra parte, el 66,67% en el momento de evaluar casi nunca se centra en los errores sino en los logros obtenidos por los estudiantes. Un 25% indican que “algunas veces sí, algunas veces no” asumen la posición indicada en el ítem ante las evaluaciones. No menos relevante, un 8,33% casi siempre al momento de evaluar se centra en los errores, más que en los logros. Por último, el 66,67% indican que “algunas veces sí, algunas veces no” los resultados que obtienen los estudiantes en las evaluaciones son definitivos sin posibilidades de cambio. EL 25%, considera que “casi nunca” estos resultados son definitivos, por tanto, existe posibilidades de cambiar. Y, un 8,33% consideran que los resultados obtenidos no tienen posibilidad de cambios.

En función de los resultados obtenidos, existen vestigios de una tendencia de los académicos estar en este estilo evaluativo tradicional, de acuerdo a la escala es una situación que dependerá de las circunstancias, porque el mayor porcentaje de datos tiene su centro en el valor intermedio. Según Carretero, García et al citados por Vásquez (2014), algunas de las características que sobresalen en la acción docente de estos académicos, es establecer parámetros evaluativos sin tener en cuenta criterios académicos y profesionales, asignar notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen, como por ejemplo, el uso de rúbricas; se centran más en los errores que en los logros, no tiene en cuenta la participación de los estudiantes, se castigan los errores y no se toman como fuente de aprendizaje, no ayuda al auto-mejoramiento, los resultados son definitivos, sin posibilidades de recuperación.

Tabla 6

Estilo evaluativo de nuevas tendencias

Ítems	Valor	Escala	fa	%
Considera que el conocimiento es un medio para aprender hacer y aprender ser	5	Siempre	8	66,66
	4	Casi siempre	2	16,67
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	2	16,67
	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0
Usted readecua constantemente lo planificado en los espacios educativos de	5	Siempre	5	41,67
	4	Casi siempre	5	41,67
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	2	16,66

acuerdo a los resultados obtenidos en la evaluación	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0

En el estilo evaluativo de las nuevas tendencias, el 83,33% de los académicos consideran que el conocimiento es un medio para el aprender hacer y aprender ser, lo que implica la aplicación de estrategias de innovación evaluativa al momento de aplicar en sus entornos educativos. Un 16,67% considera que “algunas veces sí, algunas veces no” tienen esta consideración sobre el conocimiento. Por otra parte, el 83,34% casi siempre o siempre readecuan lo planificado de acuerdo a los resultados obtenidos en las evaluaciones aplicadas a los estudiantes o, de acuerdo a la información que suministran los estudiantes en las diferentes modalidades de evaluación. Sólo un 16,67%, están en la escala de “algunas veces sí, algunas veces no” readecuan sus planificaciones.

Siguiendo lo establecido por Peralta y Marín (2020), los académicos ven el conocimiento no solo como la acumulación de contenidos, sino que es una representación y un medio para aprender a hacer y aprender a ser. Por tanto, los docentes están en una constante readecuación de las prácticas evaluativas que contribuyen al proceso de fomentar y dirigir el aprendizaje en correspondencia con las tendencias actuales de la pedagogía y la didáctica en la educación.

Tabla 7

Estilo evaluativo: por logros de objetivos

Ítems	Valor	Escala	Fa	%
Usted hace uso de los resultados de una evaluación para plantearse nuevas estrategias	5	Siempre	6	50,00
	4	Casi siempre	3	25,00
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	3	25,00
	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0
Usted emplea la evaluación para demostrar el logro de los objetivos propuestos	5	Siempre	2	16,67
	4	Casi siempre	9	75,00
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	1	8,33
	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0

En función de los resultados obtenidos, la tendencia con un 75% de los académicos hacen uso de los resultados de la evaluación para plantearse nuevas estrategias dentro de sus entornos educativos de labor docente. Sólo un 25% manifiestan que algunas veces sí y algunas veces no emplean sus resultados para plantearse nuevas estrategias. Por otra parte, el 91,67% de los académicos emplean la evaluación para demostrar el logro de los objetivos propuestos. Solo el 8,33% algunas veces sí, algunas veces no emplean la evaluación para la demostración del logro de los objetivos.

El académico bajo este estilo busca demostrar si ellos han logrado los objetivos propuestos o no. De esta manera, hace uso de los resultados para establecer una nueva

estrategia instruccional su revisión, adopción o rechazo (Arias et al, 2019). En este sentido, los académicos conciben los procesos de instrucción como un conjunto de técnicas y procedimientos apoyados en tecnologías conducentes a propósitos previamente formulados y establecidos. Por tal razón, la evaluación de esos aprendizajes se limita a la verificación del logro de esos objetivos.

Tabla 8

Estilo evaluativo: por toma de decisiones

Ítems	Valor	Escala	Fa	%
Usted hace uso de los resultados de la evaluación para tomar decisiones en su entorno educativo	5	Siempre	6	50,00
	4	Casi siempre	3	25,00
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	2	16,67
	2	Casi nunca	1	8,33
	1	Nunca	0	0
La evaluación para usted es un mecanismo para el mejoramiento de los programas educativos	5	Siempre	6	50,00
	4	Casi siempre	3	25,00
	3	Algunas veces sí, algunas veces no	3	25,00
	2	Casi nunca	0	0
	1	Nunca	0	0

Partiendo de los datos obtenidos el 75% de los académicos encuestados dicen que casi siempre y siempre utilizan los resultados obtenidos en las evaluaciones para tomar decisiones en sus entornos educativos. Un 16,67% indican que algunas veces sí, algunas veces no. Y un 8,33% casi nunca. Por otra parte, siguiendo la misma tendencia, el 75% ven la evaluación como un mecanismo para el mejoramiento de los programas educativos que gestionan en sus espacios. Un 25% algunas veces sí, algunas veces no. En resumen, existe una tendencia de los académicos en practicar el estilo evaluativo por toma de decisiones.

En resumen, existe una tendencia de los académicos en practicar el estilo evaluativo por toma de decisiones. Los académicos buscan es reflejar la eficacia y el control de calidad de sus procesos, en este caso formativo, puesto que el postulado del modelo centra su atención en evaluar el contexto, los insumos, los procesos y los productos; para de esta forma obtener información relevante en cada fase que le conduzca a tomar decisiones en cada una de estas variables.

CONSIDERACIONES FINALES

En consideración a los resultados obtenidos en relación a los estilos de gerencia evaluativa, se destaca que la mayoría de los académicos del Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación, ven el conocimiento como una representación y un medio para aprender a hacer y aprender a ser. Por tanto, están en una constante readecuación de sus prácticas evaluativas, lo que contribuye al proceso de fomentar y dirigir el

aprendizaje, en correspondencia con las tendencias actuales de la pedagogía y la didáctica en la educación.

En cuanto al estilo gerencial dentro del aula, los resultados indican una tendencia más cercana a lo autócrata, sin embargo, los académicos también presentan una cercanía hacia un estilo de gerencia participativo, lo que no significa que deleguen su derecho a tomar decisiones finales fundadas en directrices específicas para sus estudiantes, pero si realizan consultas, ideas y opiniones para retroalimentar sus pensamientos al momento de seleccionar las decisiones a tomar en su práctica docente.

El 100% de los académicos motivan a sus estudiantes a desarrollar sus potencialidades en el área de saber que gestiona dentro de la carrera, lo que crea un ambiente propicio dentro del espacio educativo, para que alcancen sus objetivos y por ende un contexto favorable para el cambio de la universidad.

En cuanto al estilo evaluativo, se determina una tendencia de los académicos hacia un estilo tradicional a través de la toma de decisiones, buscando reflejar la eficacia y el control de calidad de sus procesos, en este caso formativo, puesto que el postulado del modelo centra su atención en evaluar el contexto, los insumos, los procesos y los productos. La evaluación de los aprendizajes se limita a la verificación del logro de objetivos y hacen uso de los resultados de la evaluación, para plantearse nuevas estrategias dentro de sus entornos educativos de actuación docente. Estos últimos datos constituyen la base para una posterior capacitación sobre este aspecto.

REFERENCIAS

- Alvarado, S.; Quero, Y. y Bolívar, M. (2016). Estilo gerencial y motivación laboral en las escuelas básicas del municipio miranda. *Negotium*, vol. 12, núm. 35, noviembre, 2016, pp. 56-79. <https://www.redalyc.org/pdf/782/78248283005.pdf>
- Arias, S., Moncada, J., Sánchez, Y., Jaime, J., y Castillo, H. (2019). *Proyecto del Doctorado en Gerencia Evaluativa Tecnológica Empresarial y Educativa*. Universidad Nacional Experimental del Táchira. Vicerrectorado Académico. Decanato de Postgrado.
- Cerna, K. (2015). *El estilo de liderazgo de los gerentes y su influencia en el desempeño laboral del personal en una empresa de almacenes generales de la ciudad de Cajamarca*. Tesis para optar al Grado de Magister. Universidad Privada del Norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/bitstream/handle/11537/10957/Cerna%20Rodr%c3%adguez%2c%20Katherine.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chiavenato, I. (2010). *Innovaciones de la administración. Tendencias y estrategias. Los nuevos paradigmas*. Quinta edición. México. Editorial McGraw-Hill.
- Fernández, S. (2014). *Un análisis del fenómeno del liderazgo en la empresa*. Trabajo de grado. Universidad de León. https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/4133/76940907L_GADE_septiembre2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Peralta, M. y Marín, J. (2020). Tendencia de la evaluación y sus perspectivas en la educación superior. *Revista Saberes*. Vol. 3, Núm. 2. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/223/2231336001/index.html>
- Vásquez, A. (2014). *Evaluación tradicional vs. Evaluación Competencial en Educación Primaria: Una comparativa entre la evaluación tradicional y la coevaluación por rúbricas*. Trabajo de grado. Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2584/vazquezdecastro-rue.pdf?sequence=1>

LA EXCELENCIA ACADÉMICA Y LA RELACIÓN CON EL REZAGO Y EL BAJO DESEMPEÑO ESCOLAR: CONTEXTO POSTPANDEMIA

EXCELÊNCIA ACADÊMICA E A RELAÇÃO COM ATRASO E BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR: CONTEXTO PÓS-PANDEMIA.

ACADEMIC EXCELLENCE AND THE RELATIONSHIP WITH BACKWARDNESS AND POOR SCHOOL PERFORMANCE: POST-PANDEMIC CONTEXT

Karla Donají Varelas Rojano

Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México
AEFCM

RESUMEN

En el presente estudio se identifica de manera precisa el nivel académico de los estudiantes de educación primaria después del regreso a las aulas por el proceso de la pandemia, así como las circunstancias previas que han generado el rezago educativo y el bajo desempeño escolar, en las asignaturas de Lengua materna y Pensamiento matemático. Los conceptos o categorías de análisis que orientan el presente trabajo son el rezago educativo, bajo desempeño escolar, educación de excelencia. Se diseñaron instrumentos de evaluación diagnóstica para los estudiantes de 2° a 6° grado de primaria, la observación directa a los grupos y cuestionario a los padres de familia; para identificar el nivel académico de los alumnos, las condiciones familiares actuales y posteriormente con estos elementos diseñar una propuesta didáctica que permita fortalecer y mejorar los aprendizajes esperados y significativos de los estudiantes. La metodología es de corte cualitativo, el aspecto principal será cualificar, describir e interpretar el proceso y adquisición de los aprendizajes, a partir de rasgos determinantes según sean percibidos por los elementos que están dentro del proceso enseñanza aprendizaje. La recopilación de la información permitió el análisis de datos, considerando las necesidades de los estudiantes para establecer líneas de acción en beneficio del logro de los aprendizajes para un mejor nivel académico y la promoción al grado siguiente con el perfil de egreso establecido en la currícula del nivel básico de primaria, y con miras a lograr mejores oportunidades personales, sociales y laborales.

Palabras clave: excelencia académica, rezago educativo, bajo desempeño escolar.

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio de investigación se identifica la situación vivida en materia educativa por los docentes, estudiantes y la comunidad educativa de nivel básico de primaria al regreso a las aulas después del confinamiento.

Se analizan las repercusiones en el ámbito educativo, así como los factores sociales, económicos, políticos y antecedentes que han dado lugar al rezago educativo y a los bajos

niveles de desempeño escolar. Se resalta el papel del docente como uno de los actores educativos que podrán favorecer la mejora de la situación educativa actual.

El mundo, el país y las entidades federativas han presenciado situaciones de rezago y abandono escolar en las que los más afectados han sido los que ya se encontraban en situación de desventaja.

El logro de los aprendizajes se ha visto afectado en el caso de México, en las asignaturas básicas (Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático) lo cual pone en desventaja a los estudiantes que han de enfrentarse en un futuro a la vida social y laboral.

Como demuestran las investigaciones llevadas a cabo por diversos organismos internacionales (OCDE, 2012, SITEAL, UNESCO, OEI, 2011), la educación permite alcanzar una serie de satisfactores y mejorar la calidad de vida de las personas que se benefician con ella.

Es por lo que se identifica la necesidad de conocer de manera específica como mejorar esta situación en los estudiantes de educación primaria en el acompañamiento de docentes, directivos y padres de familia identificando e implementando líneas de acción que favorezcan el nivel de aprovechamiento de los estudiantes y se disminuya el rezago educativo.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación se desarrolla con una **metodología de corte cualitativo**, de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2005), se orienta a profundizar en el estudio de casos específicos y no a generalizar. El aspecto principal es cualificar, describir e interpretar el fenómeno situación o sujeto social a partir de rasgos determinantes según sean percibidos por los elementos que están dentro de la situación estudiada. En el presente estudio se analizan, los factores que determinan el rezago educativo y bajo desempeño escolar en el nivel básico, los resultados en el logro de los aprendizajes y los procesos de enseñanza aprendizaje de los docentes y alumnos para proponer algunas líneas de acción que permitan disminuir el rezago y bajo desempeño escolar.

El **tipo de investigación** es documental y explicativa, se determinan estos dos tipos ya que se retomará información de estudios y documentos previos y a su vez será necesario la explicación de los diversos fenómenos acontecidos y que derivan en el rezago educativo y bajo aprovechamiento escolar de los estudiantes de nivel básico.

De acuerdo con Bernal (2019), las investigaciones en que el investigador se plantea como objetivos estudiar el porqué de las cosas, los hechos, los fenómenos o las situaciones, se denominan explicativas. Y de acuerdo con Casares Hernández, et al. (1995), la investigación documental depende fundamentalmente de la información que se obtiene o se consulta en documentos, entendiendo por éstos todo material al que se puede acudir como fuente de referencia, sin que se altere su naturaleza o sentido, los cuales aportan información o dan testimonio de una realidad o un acontecimiento.

Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Lepkowski, 2008 en Hernández -Sampieri, 2014). En éste y otros casos, la delimitación de las características de la población no sólo depende de los objetivos de

la investigación, sino de razones prácticas. La población del presente estudio son los alumnos de Educación Primaria, nivel básico de la Ciudad de México.

Muestra, en los estudios cualitativos lo que busca el investigador es profundizar en el tema. Por lo que el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística. Nos conciernen casos o unidades (participantes, organizaciones, manifestaciones humanas, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación. El muestreo adecuado tiene una importancia crucial en la investigación, y la investigación cualitativa no es una excepción (Barbour, 2007 en Hernández-Sampieri, 2014).

La muestra para el presente estudio de investigación son 340 alumnos de una escuela Primaria de la zona escolar 116 de la Alcaldía Azcapotzalco, en la Ciudad de México.

Los **instrumentos** diseñados para recopilar la información fueron: examen de diagnóstico de las asignaturas de Lengua materna y Pensamiento matemático, guiones de observación a las aulas y base de datos de estudio sociofamiliar.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Como resultado del análisis teórico de las categorías que guían y sustentan el presentes estudio de investigación, así como de los diferentes instrumentos para recopilar información; se puede afirmar que **el rezago educativo** que existía previo al periodo de confinamiento aumentó significativamente observando disminución de la matrícula escolar, dificultad para mantener la participación y comunicación con los alumnos, y un efecto socioeconómico y socioemocional adverso en la mayoría de población escolar, acompañado de limitaciones para la disposición y el uso de equipamiento y materiales educativos. En México, a raíz del cierre de escuelas, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía -INEGI- (2021) encontró que 740,000 mexicanos entre los 3 y los 29 años no concluyeron el grado escolar en que se encontraban matriculados, y solo el 3% señaló que fue por causas ajenas a la pandemia.

En el caso específico de la muestra para el presente estudio, en una escuela de nivel Primaria, de los 347 alumnos inscritos en el ciclo escolar 2019-2020, solo concluyó el ciclo 304 estudiantes. Pese a que las indicaciones de la AEFCM de promover a todos los estudiantes con la implementación de la estrategia a distancia, la asignación de cuentas de correo electrónico de Google y Microsoft y Aprende en casa; los reiterados intentos de comunicación con las familias por diferentes medios de comunicación como el teléfono celular, se observó y determinó que 43 estudiantes se cambiaron de residencia y algunos de estos abandonaron el grado escolar por falta de recursos económicos a decir de los padres de familia, en que era más importante conseguir o mantener el trabajo como fuente de ingreso para sostener a la familia, información obtenida de las entrevistas a padres de familia.

Al respecto, cabe señalar que el riesgo de abandono ante la crisis sanitaria no solo se presenta por la escasez de recursos financieros, sino también por haber perdido las motivaciones que impulsan el deseo en el estudiante de continuar con su formación (Casanova, 2020).

Otro de los factores identificados para la deserción de los estudiantes y que acentuó el rezago académico, fue la falta de recursos tecnológicos, la falta conectividad, dando origen a la brecha digital a causa de la pandemia y propiciando el atraso académico.

La falta de conocimientos por parte de los docentes para transitar de una educación presencial a la educación a distancia durante la contingencia sanitaria desalentó a los estudiantes propiciando el abandono de las clases, por el diseño de actividades poco relevantes y acordes a la edad de los estudiantes.

En investigaciones realizadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía — INEGI— (2021) encontró que 740 000 mexicanos entre los 3 y los 29 años no concluyeron el grado escolar en que se encontraban matriculados, y solo el 3 % señaló que fue por causas ajenas a la pandemia.

Después de analizar los antecedentes que hicieron más visibles el rezago educativo en México, se determina la necesidad de buscar alternativas que disminuyan este fenómeno, al regreso a las escuelas de manera presencial.

Para lo cual se realizó el diagnóstico de necesidades académicas y familiares tomando como muestra a los estudiantes de una Primaria de Tiempo Completo de la Ciudad de México en la Alcaldía Azcapotzalco.

En los cuestionarios a padres y madres de familia se identificó que una gran parte de las familias, esto es un 70 % de los padres no dedican tiempo a sus hijos para realizar las tareas y supervisar las mismas debido a que trabajan todo el día y están a cargo de sus cuidadores como son los tíos, abuelos o los propios hermanos. La asistencia de los estudiantes a clases ha sido irregular al reinsertarse a la presencialidad debido a que en ocasiones no tienen quien lleve a los alumnos a la escuela, no cuentan con el recurso para los alimentos considerando que es una escuela de Tiempo Completo con ingesta y el servicio de comedor es responsabilidad de cada padre de familia. Otro aspecto es la asistencia de padres de familia para tratar asuntos relacionados al rendimiento académico y la buena convivencia de sus menores hijos, solo asiste un 10% de la población convocada a las pláticas personalizadas con el docente de grupo, en acompañamiento de la Dirección Escolar y la UDEEI; reportan no tener el tiempo para este tipo de actividades debido a su situación de trabajo y familiar. Las expectativas que tienen los padres de familia en cuanto a la preparación profesional para sus hijos es concluir hasta la secundaria y que se dediquen al ámbito laboral, esto es un 40% de los padres manifiesta la terminación de una profesión o de un oficio.

Al revisar estos datos se puede identificar que son elementos que han definido que los estudiantes de nivel primaria tengan condiciones deficientes para lograr resultados favorables en el ámbito académico favoreciendo de manera considerable en el bajo nivel de aprovechamiento escolar de los alumnos del nivel básico en México. Para Caballero, Abello y Palacio (2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no, de determinadas pruebas, materias o cursos. El propósito del rendimiento escolar o académico es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje.

En el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno; cuando se produce un desfase entre el rendimiento académico y el rendimiento que se espera del alumno, se habla de rendimiento discrepante; un rendimiento académico insatisfactorio o un bajo desempeño escolar siendo este el que se sitúa por debajo del rendimiento esperado. En ocasiones puede estar relacionado con los métodos didácticos. (Martí, 2003, p. 376).

De acuerdo con Martí (2003) podemos observar en el **cuestionario a padres** como parte de los factores que influyen en el desempeño escolar de los estudiantes del nivel Primaria, en el reactivo: la interacción de la familia con el alumno, en el que se recopiló información de 270 estudiantes del aspecto afectivo y considerando como categoría de análisis "la comunicación con un trato afectuoso del padre al hijo"; se observa como resultado que un 70% de los padres trabajan largas jornadas por lo que el tiempo para la convivencia es prácticamente nulo; del 30% restante: 18% tienen atención por parte de los abuelos y tíos quienes son los cuidadores y solo el 12% conviven e interactúan de manera directa con los padres. Ante este panorama la escuela se convierte en el lugar que ofrece mayor seguridad, estabilidad emocional y mental a los estudiantes por parte del personal educativo. Es fundamental que los docentes promuevan habilidades que les permitan identificar, comprender y regular las emociones, con la finalidad de establecer relaciones interpersonales positivas y constructivas, así como favorecer los procesos de aprendizaje en el contexto actual (SEP, 2021a).

En el **instrumento de valoración diagnóstica de Mejoredu 2022-2023**, aplicado por parte de la Dirección de la Escuela para los grados de 2º. a 6º, en las asignaturas de Lengua materna y Pensamiento matemático, se obtuvieron los resultados por grupo, con un bajo nivel de desempeño "reprobatorio" a nivel escuela: en Lenguaje y comunicación 5.3 y en Pensamiento matemático 5.7. De cada uno de los grupos se identificaron los aprendizajes esperados que tiene el nivel más bajo lo cual denota grandes necesidades de mejorar el nivel académico de los estudiantes de nivel primaria. Para lo cual se diseñarán acciones específicas de nivelación que permitan la mejora de los aprendizajes considerando como a su vez las condiciones familiares, económicas de los estudiantes, las necesidades de aprendizaje de los mismos y la didáctica y metodología de los docentes; como factores que inciden en estos resultados.

Con referencia al instrumento, **guion de observación** a la práctica de los docentes de la Primaria con la cual se realizó el presente estudio, se identifican como fortalezas: un clima favorable para la gestión de las actividades con orden, respeto y un trato cordial entre estudiantes y docente, lo cual permite una dinámica adecuada para el proceso de enseñanza aprendizaje. De los 14 docentes frente a grupo, solo 1 tiene dificultades para la buena conducción y orientación de los estudiantes en las actividades académicas y un clima escolar favorable.

Diseñan las planificaciones cada semana para organizar los contenidos a desarrollar con los estudiantes, favoreciendo la dosificación de actividades; en este recurso integran las secuencias didácticas de las diferentes asignaturas, sin embargo, se requiere enriquecer y en algunos casos implementar el apartado de los estudiantes que enfrentan barreras de aprendizaje para el logro de los mismos y la convivencia armónica y para quienes se debe adaptar los temas del currículo, esto en 3 docentes del total de 14.

En cuanto al uso de materiales didácticos y tecnológicos se requiere de implementar material concreto, recursos audiovisuales, para favorecer la calidad de los aprendizajes con materiales acordes a la edad y contenido a desarrollar con los estudiantes. El uso de los diferentes espacios como biblioteca, ludoteca y patio activo se deberán integrar como un recurso que permita fortalecer y lograr la adquisición y construcción de conocimientos de las asignaturas de Pensamiento matemático y Lengua materna. La metodología de cada docente debe ser un aspecto que permita guiar, orientar y favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siendo los recursos un medio importante para este fin.

El monitoreo de los alumnos en cada uno de los espacios durante la jornada escolar: recreo, comedor, educación física, biblioteca, inglés deberá fortalecerse a fin de acompañar a los estudiantes en las diferentes actividades y orientarlos en los aspectos requeridos, integrando así a toda la comunidad educativa a las diversas actividades. Para Calvin, Martha (s/f) el monitoreo y la retroalimentación de los aprendizajes es un proceso pedagógico ampliamente investigado, que la escuela desarrolla con la finalidad de alcanzar una apropiación efectiva del conocimiento y de las diferentes competencias a desarrollar. Por medio del monitoreo el docente fomenta el interés por el aprendizaje, orienta para realizar actividades breves con objetivos acotados, monitorean y retroalimentan constantemente los aprendizajes durante la clase y entregan refuerzo positivo.

Como parte de la organización de las actividades en el interior del grupo, es importante que el docente organice el mobiliario por equipos, binas, mesa redonda, estilo auditorio, estilo seminario, ubicación cruzada, frente a frente, grupos pequeños para propiciar espacios democráticos, la participación activa, respeto de normas de disciplina, permitir la discusión y el debate; propiciar la interacción dinámica entre los estudiantes favoreciendo la construcción de aprendizajes entre pares y en equipos para el desarrollo del trabajo colaborativo, cooperativo, autónomo y diversificado.

Un aspecto necesario para disminuir el ausentismo y deserción escolar, así como los bajos niveles de desempeño escolar es promover la asistencia de alumnos, a fin de sistematizar sólidamente las actividades y estrategias de las asignaturas con las cuales se desarrolla el presente estudio de investigación. Con este elemento podremos acercarnos a una educación de calidad con miras a la excelencia académica como lo establece el Programa Sectorial de Educación (20-24), el objetivo 2, Garantizar el derecho de la población en México a una educación de excelencia, pertinente y relevante en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Con la presente información recopilada y analizada en la que prevalecen como categorías de análisis el rezago educativo, el bajo desempeño escolar, los factores económicos, sociales y familiares de la comunidad educativa estudiada y cuyo objetivo es el logro de una educación de calidad y de excelencia para garantizar el acceso a la sociedad de manera benéfica, así como la promoción a los diferentes niveles educativos con el perfil académico requerido y la inserción en el ámbito laboral. Bajo este contexto se identifican las siguientes:

CONSIDERACIONES FINALES

Las líneas de acción a fortalecer o implementar identificadas mediante el presente estudio de investigación para disminuir el rezago educativo y los bajos niveles de aprovechamiento escolar, en la Institución educativa del presente trabajo y que de acuerdo con los diferentes teóricos citados durante el mismo, son necesidades educativas a nivel internacional y que bien puede ser de utilidad para favorecer a los estudiantes de diferentes centros educativos con necesidades similares en las asignaturas de Pensamiento matemático y Lengua materna:

El atraso académico identificado en los estudiantes por debajo de dos años en promedio a lo requerido en cada grado exige una nivelación de los aprendizajes detectados para lograr una educación de excelencia por lo que se proponen las siguientes líneas de acción contextualizadas:

- *Diseñar por grupo las estrategias para cada uno de los aprendizajes esperados identificados con niveles deficientes.

- *Compartir con docentes del mismo grado, con el personal directivo y la UDEEI las estrategias fomentando el trabajo interdisciplinario y colegiado.

- *Involucrar a los padres de familia a través de asesorías con temáticas como: hábitos de estudio, práctica de valores, conocimiento de las necesidades por grado acordes al nivel de desarrollo de los alumnos.

- *Fortalecer la práctica docente por medio de la formación continua con cursos y asesorías con Instituciones especializadas.

- *Acompañamiento de Dirección y UDDEI a los docentes que requieren fortalecer su práctica pedagógica.

- *Ajustes al currículo para los estudiantes con niveles extremadamente bajos y que presenten alguna necesidad: Déficit de atención e hiperactividad, discapacidad auditiva, discapacidad física, otros.

- *Aplicación seguimiento y evaluación de las estrategias diseñadas para identificar logros y necesidades y replantear acciones en colegiado en el CTE y en horarios establecidos para trabajar entre pares. Y posteriormente entre escuelas de la comunidad.

- *Solicitar el apoyo de Instituciones Federales y organismos especializados para gestionar asesorías, capacitaciones, talleres a docentes, directivos, supervisores y padres de familia.

Con la intervención y apoyo de las Autoridades Educativas, de padres de familia, docentes, directivos ante el rezago educativo, los bajos niveles y considerando las características particulares de cada contexto, con acciones y estrategias sólidas se logrará la disminución paulatina de estas necesidades educativas con miras al logro de una educación de excelencia considerada como la educación que se orienta al mejoramiento integral constante que promueve el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

REFERENCIAS

Acevedo, I., Castro, E., Fernández, R., Flores, I., Pérez, M., Szekely, M., & Zoido, P. (2020). ¿Una década perdida? Los costos educativos de la crisis sanitaria en

América Latina y el Caribe. Banco Interamericano de Desarrollo.
<http://dx.doi.org/10.18235/0002839>

- BACHHOFF, E., CONTRERAS, C., HERNÁNDEZ, E., y GARCÍA, M. (2007). Factores Escolares y Aprendizajes en México. El caso de la educación básica. México: Instituto Nacional de Evaluación de la Educación.
- Banco Mundial (2020). Impactos de la crisis del COVID-19 en la educación y respuestas de política en Colombia. Banco Mundial.
- CEPAL, & UNESCO (2020). Informe COVID-19: La educación en tiempos de pandemia de COVID-19. CEPAL.
- García Dobarganes, Pablo. Educación en pandemia: los riesgos de las clases a distancia. Instituto Mexicano para la Competitividad. México. 2018.
- Gortazar, L. (2020). 10 000 millones para rescatar y transformar el sistema educativo con fondos europeos tras la COVID-19. Do Better.
- HERRERA, M. (2009). El Valor de la Escuela y el Fracaso Escolar. Revista Iberoamérica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7 (4), 254-263
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), XIII Censo de Población y Vivienda 2010, tabulados básicos, INEGI, México, 2011.
- INEE (2010a). El derecho a la educación en México. Informe 2009. México, D.F: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2010b). México en PISA 2009. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- MUÑOZ, C. (2009). Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: La Experiencia de México. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7 (4), 29-45.
- OREALC-UNESCO (2007). Educación de Calidad para todo un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Ortega, A. (2020). Rezago y desigualdad será el costo de la COVID-19 en educación. Expansión Política. 24 de agosto.
- Plan de Estudios, Aprendizajes clave 2017. Secretaría de Educación Pública.
- Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. 6 de julio de 2020

ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LA AFECTIVIDAD DE LA COMUNICACIÓN EN EDUCACIÓN PARVULARIA

ESTRATÉGIAS PARA ABORDAR A AFETIVIDADE DA COMUNICAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

STRATEGIES TO ADDRESS THE AFFECTIVITY OF COMMUNICATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Tulio Barrios Bulling

Universidad Nacional Andrés Bello (UNAB)

ORCID: 0000-0002-6167-5592

RESUMEN

El presente trabajo busca conocer las estrategias comunicativas que desarrollan el componente afectivo del proceso comunicativo entre las educadoras de párvulos y los menores a su cargo y las razones para su eficiencia. Se trató de una investigación de naturaleza cualitativa, apoyada en entrevistas semi-estructuradas, organizadas en ejes temáticos. Los resultados sugieren que el uso adecuado de la voz, el acercamiento físico, el modelamiento, la generación de un clima propicio, la reflexión, el uso de estímulos positivos de diverso tipo y la acción combinada de estrategias favorecen dicho desarrollo. Entre las principales razones que explican o justifican la eficiencia de las estrategias reportadas figuran el logro de objetivos, el nivel de participación de los infantes, su comportamiento y conexión con las actividades, el grado de autonomía que evidencian, el desenvolvimiento y su grado de gratificación.

Palabras clave: afectividad, comunicación, educadora, estrategias, párvulos.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades comunicativas se comienzan a desarrollar en los primeros años de vida y de escolaridad resultando vitales para el desarrollo general de los niños. Quienes rodean al niño, compañeros, padres, cuidadores y adultos en general, tienen gran incidencia en el desarrollo del lenguaje y en el aprendizaje de los menores. Ellos pasan a ser parte del entorno cercano donde se desenvuelven los párvulos, quienes aprenden de ellos observando y modelando comportamientos.

Dentro de la relación educadora-párvulo, cobra significativa importancia la relación afectiva entre ambos. Al respecto, Ata-Aktürk y Demircan (2017) sostienen que los niños deben desenvolverse en un ambiente donde se sientan seguros y amados. Un entorno donde “el elemento más significativo es la relación respetuosa establecida entre el niño y el profesor.” (p. 86) A juicio de los autores, si esta relación es sólida, impactará positivamente en el desarrollo y la educación del niño. Para ello debe existir un vínculo afectivo que facilite las interacciones verbales entre el menor y sus educadores. Además, las profesoras de preescolar deben contar con una serie de habilidades comunicativas que propicien una comunicación efectiva con los párvulos. Entre ellas, los autores identifican

el lenguaje comunicativo, la capacidad de escucha, la empatía, la entrega de un mensaje claro y apropiado y la comunicación no verbal.

Diversos estudios (Gomes de Araújo, et al. 2020; Pantelie, 2020; Illyin, Hanifah y Yunianti 2019; Markle y O'Banion 2014) demuestran que los factores afectivos son relevantes para el desarrollo de los procesos comunicativos de los menores. El ámbito afectivo de la función comunicativa incluye emociones, sentimientos y vivencias que, bien manejados, permiten a los niños generar vínculos con sus educadoras y pares y así, en un clima de confianza y acogedor, poder sentirse queridos, comprendidos, protegidos y aceptados. De esta forma, el proceso comunicativo se vuelve gratificante y significativo para los infantes.

En esta misma línea, Suárez y Marzo (2016) consideran que la educación preescolar requiere de profesionales que cuenten con una serie de competencias. Entre ellas identifican “la valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad; así como la capacidad creativa para identificar, plantear y resolver problemas; además de aplicar los conocimientos en la práctica, aprender y actualizarse permanentemente.” (p. 76) A diferencia de las habilidades para una comunicación efectiva que señalan Ata-Aktürk y Demircan (2017) que cuentan con un alto grado de especificidad; las competencias propuestas por Suárez y Marzo poseen un carácter más general y, por lo mismo, más transferible a otros ámbitos de la formación de los educadores.

La interacción profesor-alumno en educación temprana es considerada un elemento crucial en el desarrollo del niño. Al respecto, Denisenkova y Nisskayab (2016) sostienen que una comunicación efectiva entre las educadoras y los menores debe incluir “interacciones sensibles y cálidas, retroalimentación receptiva y comunicación verbal, a las cuales se les debe dar preferencia por sobre enfoques estructurados y altamente regulados.” (p. 175) Para las autoras, una interacción no excesivamente regulada es beneficiosa para la alfabetización y el desarrollo social. También lo son las interacciones educador-párulas cercanas y basadas en la confianza y el respeto mutuo, todo lo cual pone en evidencia la importancia de la pertinencia de las estrategias empleadas para favorecer el desarrollo de una comunicación efectiva.

Un desarrollo eficiente de la comunicación en etapa inicial va a requerir de una serie de estrategias que propicien este proceso. Estas se van a relacionar con las distintas intenciones y necesidades de los niños. Al respecto, un estudio de Swari, Tantra y Pratiwi (2020) basado en observaciones de aula, los autores identifican una serie de actos y sub actos comunicativos y de estrategias asociadas. Los actos comunicativos referidos son directivo, expresivo, declarativo y asertivo. El directivo contempla el instruir, requerir, contar, aconsejar. El expresivo agradecer, dar la bienvenida y elogiar. El declarativo, por su parte, implica confirmar, mientras que el asertivo, explicar. Respecto a las estrategias que los autores reportan podemos mencionar estrategias interactivas, uso de significado no lingüístico, cambio de códigos, auto corrección, uso de palabras multi propósito, uso de filtros y dispositivos de vacilación, traducción literal y petición de repetición.

En este mismo orden de ideas, la autoridad de currículo y evaluación de Victoria (VCAA) (2018) también aporta al tema de las estrategias comunicativas; para esta institución la comunicación en edad temprana está directamente relacionada con la función ejecutiva y es precisamente la comunicación la que “permite a los niños relacionarse con los demás, sentirse seguros, incluidos y dignos, aprender de los demás, y colaborar con otros.” (p.4) La VCAA asocia las estrategias comunicativas con el desarrollo de la función ejecutiva. Para ello recomienda utilizar las siguientes estrategias, prestar atención, trabajar la

memoria, realizar conexiones, desarrollar un estilo comunicativo, procurar un pensamiento flexible y establecer rutinas y modelos de lenguaje.

Creger (2019), por su parte, les otorga gran importancia a las estrategias que ella cataloga como receptivas. La primera es el apoyo visual que permite a los párvulos concretizar algunos conceptos que pueden ser abstractos a su edad. La segunda son las elecciones estructuradas, donde la educadora proporciona dos opciones apropiadas siendo ambas potencialmente aceptables. En palabras de la autora, “Al proporcionar al estudiante una opción estructurada, el estudiante ahora solo necesita decidir entre dos objetos en lugar de tener que formular de forma independiente su propia respuesta.” (p. 29) En tercer lugar figura el modelamiento de una conversación paralela. En esta estrategia no se espera que el niño responda verbalmente, pero que al escuchar si pueda realizar conexiones concretas entre la estructura lingüística de una frase y el objetivo del lenguaje. El lenguaje de señas donde a través de gestos se logra transmitir significado. Una cuarta estrategia que Creger propone es el modelo físico. A juicio de la autora, ésta es útil cuando la comprensión de un mensaje verbal acompañado de una imagen no es suficiente para los niños. Al igual que la VCAA (2018), Creger también propone como estrategia la construcción de familiaridad mediante rutinas. Las rutinas diarias ayudan a los menores a saber qué se espera de ellos en distintos momentos de los procesos comunicativos y a planificar sus actividades.

Dada la evidente importancia que tiene el proceso comunicativo para la formación integral de los niños, se hace necesario y oportuno indagar acerca de las estrategias que utilizan las educadoras del nivel parvularia para lograr la eficiencia comunicacional a través de la atención a los factores afectivos del referido proceso y las razones para aquello.

Esta investigación se realiza a partir de la información recopilada de las Educadoras de Párvulos del Colegio Las Condes en Santiago de Chile. Se trata de un colegio, de dependencia municipal, abre sus puertas el 27 de febrero del año 2021. Busca ofrecer una educación de calidad e inclusiva. Actualmente acoge a 1084 desde Pre Kínder hasta Cuarto Medio.

Respecto al personal del colegio, este está compuesto por un Director, doce miembros del equipo de gestión, divididos en las áreas académicas, de convivencia y orientación, 116 profesores, seis asistentes de la educación, siete paradocentes de apoyo a la convivencia, cinco funcionarios administrativos y siete auxiliares de aseo y servicios.

El ciclo de Educación Parvularia, donde se centra la presente investigación, cuenta con 59 niños en Pre Kínder divididos en tres cursos y con 54 alumnos en Kínder, repartidos también en tres aulas. Los infantes de Pre Kínder promedian los cuatro años, mientras que los de Kínder los cinco. Los niños están a cargo de siete Educadoras de Párvulos, una de las cuales actúa también como encargada del ciclo, seis Técnicos Asistentes de Párvulos, una profesora de Inglés, dos profesores de Educación Física y una profesora de Música. El 75% del currículo se enseña en inglés como lengua extranjera.

Las siete educadoras de párvulo promedian cinco años de experiencia. La más experimentada cuenta con nueve años de servicio y la más novel solo con dos. En promedio, cada una de ellas atiende a 19 niños.

Este artículo es parte de una investigación mayor que busca determinar la eficiencia de las estrategias comunicativas y los factores que favorecen y dificultan dicho proceso en Educación Parvularia. Considerando la importancia que tienen los actos comunicativos

en el desarrollo de los seres humanos a todo nivel, pero muy especialmente en la etapa de educación inicial, estimamos relevante realizar un estudio que pueda dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Qué tipo de estrategias comunicativas de carácter afectivo utilizan las educadoras en su interacción con los niños a su cargo? ¿Cuáles son las razones de su eficiencia?

En directa relación con las preguntas de investigación, los objetivos que guían y orientan el presente trabajo son:

1. Conocer las principales estrategias comunicativas de carácter afectivo que las educadoras utilizan dentro del aula con los párvulos a su cargo.
2. Identificar aquellas que las educadoras consideran más eficientes para los fines comunicativos.
3. Comprender las razones de la eficiencia de dichas estrategias.

METODOLOGÍA

Para el presente estudio, se ha optado por una metodología de carácter cualitativa descriptiva. Ella permite analizar la información obtenida a través de entrevistas semi-estructuradas por eje temático. De esta forma se busca abordar el análisis con mayor profundidad y significancia.

El guion de entrevista se estructura en base a la revisión de la literatura, las preguntas de investigación, sus objetivos y la experiencia profesional del investigador. Con el propósito de evaluar su efectividad se realiza una aplicación piloto, tras la cual se aplican los ajustes sugeridos por los participantes del pilotaje y el análisis realizado a dicho procedimiento. Luego se invita a las Educadoras de Párvulos del referido colegio a ser parte, de manera voluntaria y con consentimiento informado, del presente estudio. Se obtiene el concurso de las siete educadoras de párvulo, lo que constituye el 100% de las profesionales de esa especialidad.

Las entrevistas se realizan presencialmente durante agosto del año en curso, en un espacio privado dentro del mismo colegio donde se realiza el estudio y grabadas digitalmente para su posterior transcripción y análisis. El proceso de transcripción se realiza utilizando el programa Azure de Microsoft Windows.

La disposición de las informantes fue de interés y colaboración. El promedio de duración de las siete entrevistas fue de 13 minutos, contando la más larga con 17 minutos y 20 segundos y la más breve con 10 minutos y 12 segundos de duración.

RESULTADOS

Con relación al análisis de la información recopilada esta se realiza, como ya se señaló, siguiendo un método cualitativo descriptivo organizado por ejes temáticos para facilitar el proceso de análisis y la congruencia con las preguntas y los objetivos de la investigación.

Primer eje temático: Estrategias para atender los factores afectivos del proceso comunicativo

Según la información entregadas por las participantes del estudio, el cuidado de los componentes afectivos pasa por varias estrategias y técnicas que ellas utilizan dentro de la sala de clases. Todas concuerdan en la importancia del tono de voz que utilizan. Este debe ser cálido, suave, con un volumen adecuado, con cambios que eviten la monotonía y dependiente del contexto o situación. La siguiente cita ilustra este punto

Si, como un tono de voz cálido, bueno o un tono de voz, quizás un poco más fuerte dependiendo de la actitud del grupo. Si un niño se siente triste, no le voy a hablar fuerte, uso un tono de voz más suave. (Informante 1)

Una segunda estrategia utilizada por las siete educadoras es establecer contacto visual con los menores a su cargo a fin de generar un vínculo afectivo. De igual forma, todas valoran el bajar al nivel del niño como una forma de fortalecer el vínculo afectivo.

El agacharse a conversar con los niños, porque si uno les habla desde arriba se ve como una autoridad y si uno quiere llegar a ellos de forma más cálida, tiene que agacharse, mirarlos a los ojos, conversar con ellos con un vocabulario que comprendan. (Informante 5)

El modelamiento de actitudes también aparece frecuentemente como una estrategia relacionada al dominio afectivo de los menores y, por lo tanto, de gran significancia en el proceso comunicacional.

Creo que es importante modelarles a los niños. Modelarles como a nosotros nos gustaría que ellos tengan cierto tipo de actitud y repetirlas constantemente. (Informante 2)

El uso de movimientos, lo kinésico y la expresión corporal son estrategias relacionadas y que también aportan al vínculo afectivo entre las educadoras y los menores a su cargo. A juicio de las profesionales, ellas permiten expresar sentimientos, emociones, complementar el lenguaje verbal, facilitar la comprensión, captar la atención y entregar un mensaje.

La generación de un clima afectivo adecuado es otra estrategia reportada por las informantes. Para ello es bueno que

Existan normas, pero normas que se hayan creado en conjunto, que los niños conozcan y también el clima emocional adecuado, que los niños no sientan miedo, pero que sí reconozcan una persona de respeto, de autoridad. (Informante 3)

La reflexión es otra estrategia que, en opinión de varias de las entrevistadas, aporta al componente afectivo del proceso comunicativo educadora-párvulo. A través de la reflexión, las educadoras logran que los niños se vayan conociendo e identifiquen sus emociones, desarrollando así un vínculo afectivo no solo con sus profesoras, sino también con sus compañeros lo que facilita la efectividad del proceso comunicativo.

Otras estrategias altamente valoradas por las informantes son aquellos de naturaleza lúdica. A través de ellas logran motivar a sus alumnos, interesarlos en los actos comunicativos, generar un entorno afectivo y estimulante, despertar su interés y lograr aprendizajes. La siguiente cita ilustra este punto.

¿Cómo despierto el interés? Bueno, siempre a esa edad, a través de actividades sumamente lúdicas. Lo hablábamos el otro día, el juego es fundamental, pero no es cualquier juego, sino que es un juego intencionado. El juego es un medio de aprendizaje súper autentico. (Informante 7)

Otra estrategia reportada como valiosa es la combinación de técnicas comunicacionales. Es así como la combinación de lenguaje oral, visual, corporal y el apoyo con material concreto les permite potenciar la transmisión de mensajes y la vinculación afectiva con los menores a su cargo.

Depende del material, por ejemplo, es muy cierto que cada niño tiene sus gustos y hay niños que si bien, por ejemplo, son dinámicos y de vídeos, he notado que muchas veces comprenden mejor las historias con material concreto. (Informante 4)

El corporal y el verbal y yo creo que los dos acompañados funcionan siempre mejor, por ejemplo, al enseñar algo, el dar una pista corporal con la palabra que acompaña, les ayuda a los niños, sobre todo en instrucciones o al enseñar conceptos nuevos. (Informante 5)

Con el fin de fortalecer los aspectos afectivos de los procesos comunicativos, las educadoras informan utilizar una serie de estímulos positivos entre los que figuran el elogio, la validación de emociones, la aprobación, la expresión de orgullo, la valoración y el reconocimiento. Las citas a continuación evidencian algunas de estas estrategias y la importancia que les otorgan

Yo creo que sobre todo si se trata de elogiar necesitamos lograr el desarrollo de su personalidad. Generamos condiciones propicias para que los niños se sientan bien tratados, donde el niño se sienta súper visto y valorado, no sé, se sube a una silla y le damos un aplauso. (Informante 3)

Y también expresar orgullo, creo que es súper importante decir como yo estoy orgulloso de ti, de todo lo que logras, de lo que hiciste porque yo vi tu esfuerzo real. Muy importante es también recalcar eso. (Informante 6)

En la próxima sección vamos a dar a conocer las razones por las cuales las educadoras consideran que las estrategias descritas son eficientes en el ámbito afectivo de la comunicación.

Segundo eje temático: Razones para la eficiencia de las estrategias utilizadas para atender los factores afectivos del proceso comunicativo

Con el propósito de facilitar la visualización y el estudio de las razones que sustentan la eficacia de las estrategias comunicativas estudiadas se ha diseñado la siguiente figura.

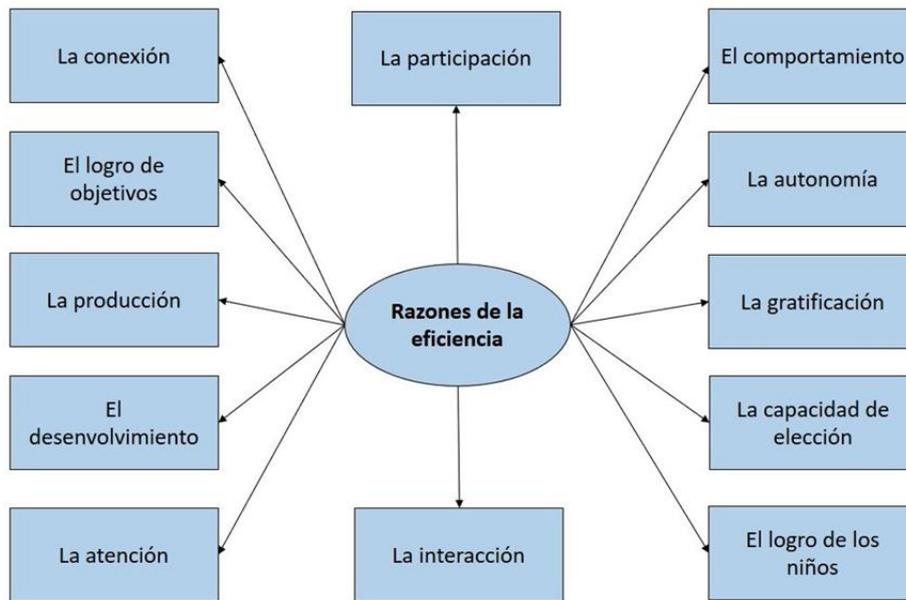


Figura 1. Razones para la eficiencia de las estrategias utilizadas

Las educadoras informan evaluar la eficiencia de las estrategias comunicativas asociadas al ámbito afectivo de distintas maneras. Primeramente, por el grado y tipo de conexión que los menores generan con la actividad propuesta y con la vinculación que demuestran con su profesora y sus pares. En su opinión, una estrategia es eficiente en la medida en que propicia el logro de los objetivos fijados para una sesión o clase. Estos objetivos pueden asociarse a aprendizajes, comprensión de instrucciones, desarrollo de valores y relaciones de afecto.

Uno se va dando cuenta de la eficiencia de la estrategia, de la forma de transmitir información cuando cumplen (los niños) con el objetivo de la actividad o la instrucción que uno les da. (Informante 3)

Los productos de aprendizaje y relacionales son otro criterio que dan cuenta de la eficiencia de las estrategias seleccionadas y aplicadas. De igual forma, la manera como los infantes se desenvuelven en distintas actividades pertenecientes a una estrategia o series de estrategias es, a juicio de las informantes, un indicador confiable de la eficiencia de la estrategia aplicada. También lo es el grado de atención que los alumnos evidencian al momento de desarrollar las actividades, seguir las instrucciones y cumplir con los pasos que constituyen la estrategia implementada.

La estrategia eficiente capta la atención de los niños, sobre todo si estoy explicando algo, captar su atención utilizando estrategias de atención. (Informante 5)

El nivel de participación que los menores demuestran en las actividades que realizan también justificaría la eficiencia de las estrategias empleadas.

La eficiencia depende de la participación que tiene el niño en clases, en cómo responde en el trabajo. (Informante 7)

Directamente relacionada con la participación aparece la interacción, la cual requiere de un alto componente afectivo que genere en los niños seguridad y deseos de ser parte de las actividades propuestas. Esta interacción es tanto vertical como horizontal. Vertical en cuanto a la interacción de los niños con su educadora y horizontal respecto a las interacciones de los niños con sus pares.

Las estrategias deben ser mediadores que nos ayuden a hacer. Sin eso es difícil. Si solamente es discurso para un niño no tiene sentido, claro y la interactividad, supongo que también, sí que ellos también participen. (Informante 2)

El comportamiento o conducta de los párvulos es otro criterio que las profesionales reportan considerar a la hora de ponderar la eficiencia de una estrategia comunicativo-afectiva.

La autonomía contiene un fuerte componente afectivo que se traduce en la confianza que cada niño debe tener respecto a sus capacidades y cualidades. Es así que el grado de autonomía que los menores alcanzan enfrentados a una estrategia comunicacional, es otro criterio que las educadoras consideran al momento de valorar la eficiencia de la misma. Adicionalmente, informan que la gratificación que los infantes demuestran con las estrategias que utilizan sus formadoras es otro parámetro a utilizar cuando se desea evaluar la eficiencia de las estrategias aplicadas. El grado de gratificación está, a su juicio, muy ligado a la motivación de los niños, la cual, a su vez, se sustenta y desarrolla en la afectividad de los pequeños.

Los dos últimos elementos que las educadoras reportan utilizar como criterios de evaluación de la eficiencia de las estrategias comunicacionales son la capacidad de elección que ofrecen a los niños y los logros que ellos demuestran. La posibilidad de elegir opciones dentro de una estrategia propicia la toma de decisiones en los menores, los responsabiliza y reafirma. Los logros de los infantes son la evidencia palpable del grado de eficiencia de una estrategia comunicativa.

Porque al final el niño, la niña logra ejecutar como la instrucción o realizar la actividad misma, como que logra el objetivo. Al final el niño, la niña, cuando si sigue ciertos pasos o se comunica, ahí uno también evalúa si la estrategia fue eficiente. (Informante 6)

CONSIDERACIONES FINALES

La importancia del componente afectivo es un elemento crucial para la eficiencia de las estrategias comunicativas. Es por ello que las educadoras reiteradamente reportan buscar generar un vínculo afectivo tanto con cada niño como con el grupo. El uso de estímulos positivos, el reconocimiento, el elogio, el ayudarlos a superar los temores, el considerar sus intereses y el bajar al nivel de cada menor son algunas de las estrategias que utilizan para dicho fin.

La efectividad de las mismas se evalúa principalmente a la luz de del logro de objetivos, los productos de los niños, su grado de atención, el comportamiento, la conexión de los niños con las actividades, el grado de autonomía que alcanzan y la gratificación que les produce.

La investigación, al ser realizada en una comunidad educativa específica, dificulta la generalización de los resultados. Otra limitación la constituye el hecho de que el autor dirige el colegio en estudio, lo que puede conllevar un cierto sesgo. Para minimizarlo, solo se incluyó y analizó la información recopilada mediante las referidas entrevistas.

Como posible línea de futuras investigaciones se puede proyectar la comprensión y vinculación de los conceptos de comunicación afectiva y comunicación efectiva y cómo estas favorecen el aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, identificar la asociación entre tipos de estrategias y actos comunicacionales de distinto carácter como,

por ejemplo, directivo, expresivo, declarativo y asertivo puede ser de interés investigativo.

REFERENCIAS

- Creger, E. (2019). Supporting Early Childhood Students' Communication Skills Within the Classroom, School of Education Student Capstone Projects. 319.
- Gomes de Araújo, B., Santos da Cunha Moura, Ch., Barbosa, I. & de Melo, E., (2020) The Influence of Psychosocial-Affective Factors on Language Delay, International Journal of Psychological Research and Reviews: 3-40
- Illyin, Hanifah, G. & Yuniarti, S., (2019). The affective factors influencing students' speaking ability, The 5th UAD TEFL International Conference: 146-151
- Markle, R. & O'Banion, T. (2014). Assessing Affective Factors to Improve Retention and Completion, Learning Abstracts 17(11): 1-16
- Pantelie, S. (2020). Psychological factors related to the development of the communication competences in the first year of life, Journal of Educational Sciences, XXI, 1(41): 3-18
- Swari, S., Tantra, D. & Pratiwi, N. (2020). Classroom Communication in Early Childhood Education, Journal of Educational Research and Evaluation 4(4): 328-336
- Victorian Curriculum and Assessment Authority (2018). Communication Practice Guide, Melbourne: VCAA.

**PROCESO DE DISEÑO DE PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN
FORMATIVA Y FACTORES QUE INCIDEN EN SU SISTEMATIZACIÓN**

**PROCESSO DE DESENHO DE PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO
FORMATIVA E FATORES QUE AFETAM SUA SISTEMATIZAÇÃO**

**DESIGN PROCESS OF FORMATIVE EVALUATION PROCEDURES AND
FACTORS THAT AFFECT THEIR SYSTEMATIZATION**

Jorge Valdivia-Díaz

Escuela de Pedagogía en Educación Básica, Universidad de Las Américas

ORCID: 0000-0002-9240-1367

RESUMEN

Todo asunto sistematizado de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en la organización escolar, sirve para que el alumnado tenga un avance progresivo en su etapa de escolarización y/o supere las dificultades evidenciadas. De igual manera, para que el profesorado aprenda a trabajar mejor y perfeccionar su práctica profesional docente. Sobran razones, para que la evaluación formativa sea relevada a jerarquías superiores con relación a la evaluación sumativa, siempre asociada a la calificación de los estudiantes. El presente estudio es de enfoque cualitativo, su nivel de profundización es descriptivo, de diseño basado en la fenomenología interpretativa, con registro prospectivo, transeccional y no experimental. La muestra es no probabilística y por conveniencia. Esta, estuvo compuesta por n= 7 jefes/as de unidades técnico-pedagógicas de establecimientos escolares de educación básica. El principal propósito es sistematizar evidencias respecto de factores que resultan restrictivos y coadyuvantes en el diseño de procedimientos de evaluación formativa, en el nivel básico. Para recopilar las opiniones de los informantes, se utilizó la técnica de entrevista en profundidad, previo consentimiento por parte de restos profesionales. La indagación compilada, se examinó mediante la metodología inductiva y deductiva de los respectivos relatos de los expertos seleccionados. Para ello, se utilizó el software para análisis cualitativo ATLAS.ti V22. Se concluye que, es necesario potenciar los conocimientos existentes, explicando otras formas de comprender y de aplicar la evaluación formativa. Entendiendo que, es una labor fundamental durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y el éxito pedagógico.

Palabras clave: Evaluación formativa, diseño, procedimientos, enseñanza-aprendizaje, docente.

INTRODUCCIÓN

La finalidad principal de la evaluación es con fines formativos y no, calificar al escolar, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (Bennet, 2011; Forster, 2018; Valdivia, 2022). La literatura nacional e internacional especializada, lleva muchos años acumulando saberes y evidencias sobre la necesidad de utilizar la evaluación como estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes. Dichos estudios, demuestran que es posible desarrollar sistemas de evaluación formativa y que estos tengan efectos positivos en el aprendizaje del alumnado (López-Pastor, 2017; García, 2014; Barrientos, López Pastor & Pérez, 2019; Barba-Martín & López-Pastor, 2017; Chróinín & Cosgrave, 2013; Georgakis, 2015; Kondoh, 2019; González et al., 2019; Valdivia, 2011, 2022). Por lo mismo, no es una casualidad que, en el intento de perfeccionar la calidad de las prácticas de evaluación para los aprendizajes el Ministerio de Educación (MINEDUC) establezca el marco normativo correspondiente. Por tanto, las instituciones educacionales deben ser capaces de instrumentalizar las leyes y normas delimitadas por este organismo del Estado. Se informa a fines del año 2018, a las comunidades educativas el Decreto 67 que aprueba Normas Mínimas Nacionales sobre evaluación, calificación, y promoción escolar. En sintonía con lo anterior, “los establecimientos educacionales reconocidos deberán elaborar o ajustar sus respectivos reglamentos de evaluación, calificación y promoción escolar a las normas mínimas establecidas en este decreto, con la finalidad de obtener o mantener el reconocimiento oficial otorgado por el Estado, para impartir el servicio educacional” (Decreto N°67, 20 de febrero del año 2018). Teniendo en cuenta lo anterior, no se dispone de suficiente información que provenga de investigaciones llevadas a cabo en el ámbito escolar en Chile, y el escaso que existe, no permite identificar un consenso objetivo respecto a cuáles deben ser los criterios de calidad que se deben tener en cuenta, al momento de diseñar procedimientos de evaluación formativa en el ámbito escolar. Más aún, se desconocen los posibles factores, que inciden en forma positiva o negativa, en la sistematización de esta fase del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este cuerpo legal, se desprende que, “Los alumnos tienen derecho a ser informados de los criterios de evaluación; a ser evaluados y promovidos a un sistema objetivo y transparente, de acuerdo con el reglamento de cada establecimiento” (Decreto 67, Artículo 3, 20 de febrero del 2018).

Se debe tener muy presente que es imperante disponer en todas las instancias de evaluación, marcos de referencia muy bien redactados, informando respecto al contexto de realización, la secuencia didáctica y lo que se espera que el estudiante despliegue durante la situación de evaluación.

De igual manera, el MINEDUC, el año 2021, define un nuevo Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Instrumento que sirve como eje troncal para que las Instituciones responsables de la Formación Inicial Docente (FID) y los profesionales de la educación en el ejercicio docente, sepan que se espera que los estudiantes en formación y los profesores comprendan y demuestren saber y saber hacer durante sus intervenciones. En tal sentido, destacamos algunos señalamientos relativos a la evaluación, entre ellos, el docente sea capaz de “seleccionar las estrategias didácticas más adecuadas en función de los saberes disciplinares, características y necesidades de sus estudiantes, las evidencias generadas a partir de las evaluaciones, y su contexto educativo” (MBE, 2021, p. 29).

Teniendo en cuenta esa responsabilidad, se acentúa la necesidad de considerar antecedentes de las necesidades educativas que presenten los estudiantes, y de sobremanera, sobre la cultura escolar actual. Es decir, que se evidencie la evaluación formativa inicial, que no solo se tipifique como un diagnóstico desagregado de las instancias educativas consecutivas. La información inicial, debe servir para proveer de insumos relevantes al docente y este a su vez, considerarla como un conocimiento proyectivo en su toma de decisiones profesionales. De acuerdo con lo señalado, mediante esta investigación se aspira contribuir con ilustraciones actualizadas y contextualizadas a las necesidades profesionales docentes, y en particular lo que se desprende del marco normativo nacional. 9. **Retroalimentación y evaluación para el aprendizaje.** Apartado en que se recalca la necesidad de utilizar la retroalimentación efectiva y de manera oportuna. Es decir, en el momento propicio para reforzar o retro informar el nivel de adquisiciones que está vivenciando el estudiante. En tal sentido, se releva a la retroalimentación en importancia a niveles superiores, otorgándole un carácter pedagógico, a su tratamiento sistemático (Valdivia, 2011; 2022). Entendiendo que este posicionamiento subyace en la evaluación para el aprendizaje, en lugar de una evaluación del aprendizaje; por ello la evaluación formativa continua se utiliza principalmente para el beneficio de los estudiantes como apoyo a sus aprendizajes. (Moss & Brookhart, 2009). En el contexto señalado, surge la siguiente pregunta ¿De qué manera se pueden sistematizar los factores causales que afectan en forma negativa o positiva la organización del proceso de diseño de procedimientos de evaluación formativa en el nivel de enseñanza básica?

Objetivo General

1. Sistematizar evidencias respecto de factores que resultan restrictivos y coadyuvantes en el diseño de procedimientos de evaluación formativa, en el nivel básico.

Objetivos Específicos

- 1.2. Describir las experiencias de la muestra estudiada en el proceso de construcción y aplicación de procedimientos de evaluación formativa.
- 1.3. Deducir respecto a las experiencias de jefes de Unidades técnico-pedagógicas en el diseño de procedimientos de evaluación formativa.
- 1.4. Identificar los factores incidentes que declara la muestra estudiada respecto al diseño de procedimientos de evaluación formativa

Preguntas Científicas

- (a) ¿Cómo pueden caracterizarse las experiencias que ha tenido el grupo de directivos estudiado en el diseño de procedimientos de evaluación formativa?
- (b) ¿Qué podemos deducir de las experiencias de los jefes de unidades Técnico-Pedagógicas entrevistados sobre la construcción de procedimientos de evaluación con carácter formativo?
- (c) ¿Qué factores restrictivos y coadyuvantes consideran los jefes de unidades Técnico-Pedagógicas respecto al diseño de procedimientos de evaluación formativa?

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio es de enfoque cualitativo, su nivel de profundización es descriptivo, de diseño basado en fenomenología argumentativa, con registro prospectivo, transeccional y no experimental.

Procedimientos

Por una parte, lo que se pueda desprender de la literatura especializada, específicamente lo relativo a los criterios que se deben utilizar al momento del diseño de procedimientos de evaluación formativa. Y la segunda, lo que subyace al marco normativo nacional en lo que respecta a la evaluación para el aprendizaje. De este análisis, se aspiró develar los principales preceptos, criterios y prescripciones descritas en los documentos a estudiar, en sintonía con el proceso de diseño de procedimientos de evaluación formativa.

A su vez, se realizó un análisis inductivo y deductivo de los diversos relatos. Estos procedimientos, facilitaron la examinación de la información compilada, mediante el software para análisis cualitativo ATLAS.ti V22.

Por su parte, la estrategia de reclutamiento, de selección, y la manera como se informó a los participantes acerca del estudio fue mediante una invitación vía correo electrónico, en donde se detalló el título del proyecto, su principal objetivo y los resultados que se pretendían consumir al finalizar este estudio. A su vez, aquellos/as profesionales que demostraron interés en ser parte de la muestra de respondientes claves, se les hizo llegar una carta en donde se detallan aspectos ligados a los aportes que conlleva en lo científico y social el encaminamiento de este trabajo investigativo. A su vez, se reforzó las condiciones de voluntariedad y consentimiento informado. Lo anterior, fue firmado por la máxima autoridad de la institución educacional y el/la profesional con cargo de jefe de UTP.

Población y Muestra

La población de estudio está caracterizada por jefes/as de unidades técnico-pedagógicas de instituciones educacionales de educación básica. Esta especificación no permite definir su tamaño poblacional, pues la invitación fue extensiva hacia las organizaciones educativas que tenían cierta anuencia a este tipo de investigaciones, cercanía con la carrera en la cual se encuentra adscrito el investigador y los contactos que pueda concretar el responsable de este estudio.

El proceso de muestreo se ha definido intencionada y por conveniencia (Hernández & Mendoza, 2018), Teniendo en cuenta, los siguientes criterios de inclusión, (a) vigencia del ejercicio profesional en dirección estratégica (jefes/as de UTP), (b) la antigüedad en el cargo por más de dos años (c) aceptaron el consentimiento informado y (d) hayan firmado el documento rector antes mencionado. Los criterios de exclusión, (a) profesionales que no ejercen funciones de jefatura en UTP, (b) aquellos/as que tengan menos de dos años de vigencia en el cargo y (c) quienes no hayan firmado la carta de consentimiento informado

Respecto a la entrevista en profundidad

Se consideró preguntas orientadoras que sirvieron para encauzar el proceso de conversación, ejemplo de ellas:

- ¿Cuáles son los criterios que utiliza vuestra institución educacional al momento de diseñar procedimientos de evaluación formativa?
- ¿Cuál es el procedimiento que utiliza vuestra jefatura para validar los procedimientos de evaluación formativa?
- ¿Qué se hace con la información obtenida luego de aplicar procedimientos de evaluación formativa?
- Otras

Durante el desarrollo de cada entrevista, se mantuvo un trato ameno, muy cordial y respetuoso. Un espacio de conversación democrático y contextualizado en la evaluación formativa, sus criterios y particularidades. Debido a lo mismo, y resguardando el anonimato de los entrevistados, jefes de Unidades técnico-pedagógicas (JUTP), para identificarlos, se les ha otorgado una numeración consecutiva, de 1 al 7.

RESULTADOS

Tabla 1 Categorías de análisis y definiciones operacionales

Categoría de Análisis	Definición operacional
Criterios para validar procedimientos de evaluación formativa	Marco de referencia que define la institución educacional para verificar el contenido y organización de los procedimientos de evaluación formativa. Lo anterior, teniendo en cuenta la pertinencia con la materia presentada en el aula y las instrucciones que se prevén dar a los estudiantes. Sistematización del proceso de diseño. Antes de ser aplicados a la población de estudiantes, delimitando los pasos concatenados que define la institución, para la revisión y aprobación de los procedimientos de evaluación formativa. Efectos y perspectivas que tiene en los estudiantes, la aplicación de procedimientos de evaluación formativa, los cuales han sido determinados por la institución educacional.
Factores Facilitadores	Elementos que ha identificado la institución educacional, que permiten favorecer el proceso de diseño de procedimientos de evaluación formativa.
Factores restrictivos	Componentes que considera la institución escolar, que han impedido integralmente o en forma parcial, el diseño organizado de los procedimientos de evaluación formativa.

Criterios para validar procedimientos de evaluación formativa

En algunos contextos se aprecia una mayor sistematización al momento de referirse a los criterios para validar procedimientos de evaluación formativa, los comentarios principales, son los siguientes:

“La individualidad, desde sus particularidades y la flexibilidad. Hay criterios que se enmarcan en cada curso, hay donde entra la decisión de cada profesor” JUTP 1. “Todo generalmente se encuentra en correspondencia con el reglamento de evaluación. De tal manera, que este proceso no se traduzca solo en una nota, sino que permita tener un registro, un impacto en los aprendizajes” JUTP 4. “Hacemos un encuadre, una triangulación con los contenidos que se están trabajando, cómo se presentaron en el aula y que los procedimientos se encuentren en correspondencia con los contenidos en sala, procuramos que se aprecien distintos tipos de expresión del conocimiento” JUTP 5. Nos parece justificado que los JTUPs entrevistados hayan manifestado en forma unánime, que les ha resultado complejo actuar en correspondencia con una forma de sistematizar la evaluación, que no estaban acostumbrados. No obstante, la epidemia nos enseñó a trabajar mejor la evaluación formativa, a comprender su sentido, el cambio de paradigma.

Dentro del continuo de pasos que permitan identificar el proceso de diseño de procedimientos de evaluación formativa, lo que más se refuerza es que es una función inherente que recae en la JUTP.

“Todo instrumento pasa por este departamento de UTP y es función inherente la retroalimentación al docente. Este es creado por el equipo de aula que atiende al curso. Teniendo en cuenta las adecuaciones curriculares. Tiene que cumplir el foco de la evaluación formativa”. JUTP 4 “Se definen porcentajes de logro, pero con la flexibilidad necesaria, de acuerdo con el caso. Todo depende de los resultados, si es que no son los esperados, se hace un análisis respecto a lo que faltó, lo validamos, lo contextualizamos y lo aplicamos”. JUTP 3 “Procuramos individualizar los diferentes ritmos de aprendizaje”. JUTP 5 “Los procedimientos son elaborados según pautas que provienen del nivel central, así como también, del nivel provincial, por lo tanto, nuestra unidad se preocupa de que esto se cumpla “

En algunos casos, la cultura, la convivencia de profesionales jóvenes y más longevos, en ocasiones, genera una comprensión dispersa y diversa respecto a la significación de la nota (Moss & Brookart, 2009; Pérez-Pueyo, et. al., 2019).

La secuencialidad de los resultados que provienen de la evaluación formativa debe servir para optimizar la calidad de las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizaje, *“Nos interesa el desarrollo de destrezas de acuerdo con el nivel de enseñanza de cada escolar”. JUTP 1 “Los resultados son socializados con las familias de los estudiantes. ”. JUTP 2 “Pretendemos que permee en el desarrollo equitativo e integral de los estudiantes, y contextualizado en la cultura de nuestra comuna, en donde congenian todo tipo de realidades” JUTP 4 “Dependiendo de los resultados, si fuese necesario, se reestructuran los instrumentos” JUTP 5 “Los tickets de entrada sirven para verificar las condiciones de entrada y los de salida, verificar si se logró el aprendizaje que se pretendía desarrollar, abarcando todos los ámbitos de la conducta”. JUTP 6*

Si bien es cierto, se enuncian técnicas y procedimientos de evaluación idóneos, no queda claro, lo que hace la organización escolar con los resultados que provienen de la evaluación formativa ¿qué se realizará con el progreso, la evidencia del proceso y el producto que superen los estudiantes?.

Factores facilitadores

“La predisposición del profesorado para trabajar arduamente en el desarrollo de todos los ámbitos de la conducta en los estudiantes”. JUTP 1. “Hemos logrado reclutar profesores,

con contratos en que se comprometen a tener plena exclusividad con las demandas que tiene nuestra escuela JUTP 3. “En los cursos pequeños, favorece la individualización del aprendizaje y la personalización, asumiendo las diferencias individuales, ya que, tenemos proyectos de integración” JUTP 4. “La evaluación formativa ya está instalada en la cultura de la escuela, ostentamos tener un cero por ciento de reprobación. El monitoreo continuo, que permite realizar un seguimiento personalizado de los estudiantes, atendiendo las necesidades individuales, ha sido un factor potente al momento de intervenir en este ámbito del proceso educativo” JUTP 6.

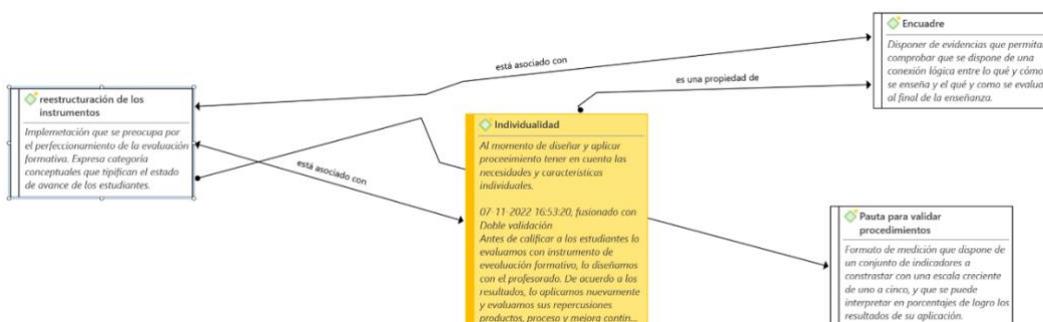
Además, en los grupos profesionales se ha ido trabajando en la reformulación del reglamento de evaluación y en el diseño de procedimientos de evaluación formativa.

Factores restrictivos

Sabemos que todo docente debe cumplir con un tiempo de permanencia en su trabajo, de acuerdo a su tipo y modalidad. Factor que resulta complejo coordinar, opinión compartida por la muestra de personas entrevistadas, al declarar lo siguiente: “*Gestionar el tiempo de observación, monitoreo y de tomar decisiones, ha sido lo más difícil y el trabajo con los apoderados, “muchas familias asumen que la institución escolar, es un lugar de resguardo para la seguridad de los estudiantes”.* JUTP 2. “*Ha sido complejo, romper ciertos paradigmas, debido a las experiencias previas de corte academicista, tradicional que tenían los docentes.* JUTP 3. “*Las diferencias en edad y actualización del profesorado, ha implicado una escasa predisposición para implicarse en la evaluación con carácter formativo”.* “*La complejidad de implementar el marco normativo imperante, en toda su totalidad. Se ha requerido, actualización hacia el cuerpo docente. Al mismo tiempo, se ha complejizado comprender a cabalidad las directrices y señalamientos de las normas nacionales”.* JUTP 6

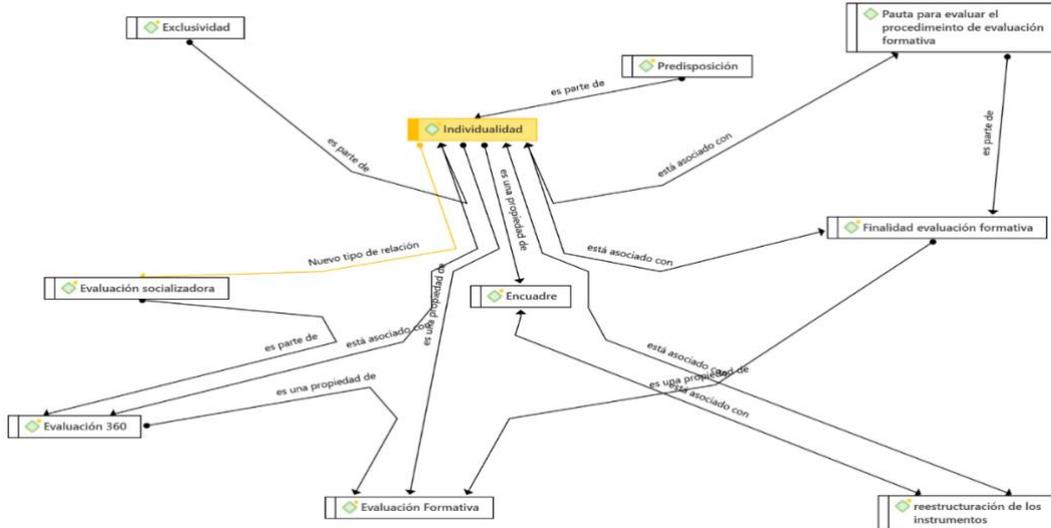
En general se comprueba que el proceso de diseño de procedimientos de evaluación formativa ha sido complejo. De igual manera, la implementación del marco regulatorio que norma en Chile la evaluación de aprendizajes. La mayoría de los/as entrevistados/as, que es el tiempo que se debe invertir y la falta de actualización docente.

Figura 2. Ruta más utilizada para la validación de procedimientos de evaluación formativa



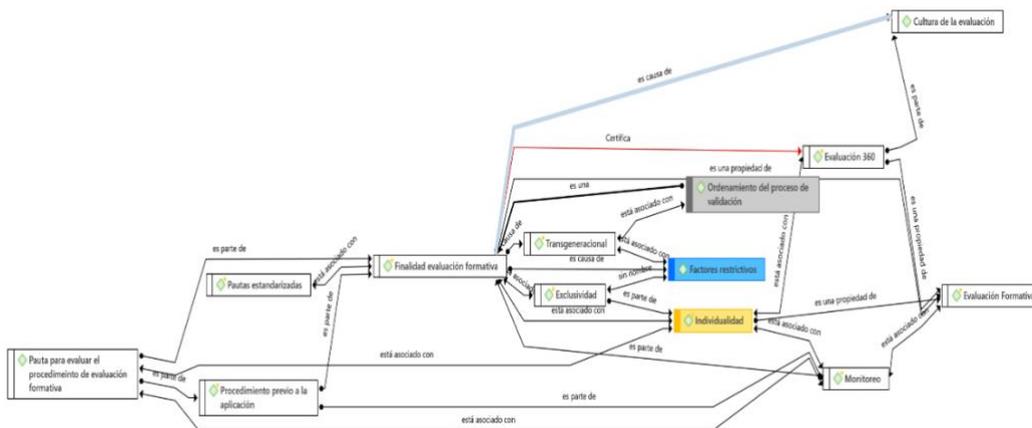
De acuerdo con la opinión de los JUTPs deducimos que esta debe ser una ruta válida de aprobación de procedimientos de evaluación formativa.

Figura 3. Actores que favorecen el reconocimiento de la individualidad



De acuerdo con lo señalado, el encuadre de los procedimientos de evaluación formativa es un factor coadyuvante para individualizar la experiencia de evaluación y de aprendizaje

Figura 4. Factores ligados a la evaluación formativa



La evaluación formativa debe estar en conexión con las características de los contextos y los entornos de aprendizaje. No puede pretenderse una evaluación auténticamente formativa, si es que no están presentes los sujetos de aprendizaje.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien es cierto, se aprecian disparidades en las respuestas de las personas entrevistadas, también se presentan algunos puntos de acercamiento. El valor pedagógico que se le otorga a la evaluación formativa (Forster, 2018; Valdivia; 2022) en comparación a la calidad auditora y certificación que se le otorga a la evaluación sumativa (Lopez-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, Moss & Brookhart, 2009; Perez-Pueyo, et al., 2019). Por último, se sugiere que, para futuras investigaciones en donde se aborde la evaluación formativa, se tome en cuenta las opiniones del profesorado y la percepción que tienen los escolares respecto a la evaluación formativa. Esto mediante enfoques mixtos y la aplicación de procedimientos cuantitativos y cualitativos de recolección de información.

REFERENCIAS

- Atkin, J., Black, P. & Coffey, J. (2001). Classroom assesment and the national science standards. Washington DC: National Academies Press.
- Barba-Martín R, López-Pastor V. (2017). Evaluación formativa y compartida en los proyectos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica. *Infancia, Educación y Aprendizaje*. 3(2), p. 66-70.
- Bennet, R. (2011). Formative assessment:a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 525. DOI: 10.1080/0969594X.2010.513678.
- Georgakis S, Wilson R, Evans J. Authentic Assesment in Physical Education: a Case Study of Game Sense. *The Physical Educator*. 2015; 75 (72): p. 67-86.
- González, V., López, A., Valdivia J. & Carvajal, K. (2019). Clima de enseñanza favorecedor del aprendizaje. Un estudio en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Atacama. *Revista Educación*. 43 (2): p. 241-258.
- Kondoh T. Evaluation in Physical Education. Focus on Teaching Process and “Motion and Performance” of Students. *Nippon Sport Science University*. 2019; 2 (2): p. 278-287.
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, Á. (coords) (2017). *Evaluación Formativa y Compartida en educación: Experiencias de Éxito en todas las etapas Educativas*. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones. León, España.
- López, V., Kirk, D., Lorente, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education & Society*, 18 (1), 57-76. doi:10.1080/13573322.2012.713860.
- MacPhail, A. & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? *Assessment in physical education in Ireland*. *Irish Educational Studies*, 1-16.
- Ministerio de Educación (2018) Decreto 67. Disponible en: Biblioteca del Congreso Nacional. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Evaluacion/88805:Decreto-N-67-Evaluacion-tramitado-28-dic-2018>.
- Ministerio de Educación (2021a) Fundamentos del plan de evaluaciones nacionales e internacionales 2021-2026. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/evaluación/>.
- Ministerio de Educación (2021b) Marco para la Buena Enseñanza. Primera Edición: agosto 2021. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. p.29.
- Moss, C. & Brookhart, S. (2009). *Avancing formative assesment in every classroom: a guide for the instructional leader*. Alexandria VA: ASCD.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- Valdivia J. (2011) La retroalimentación correctiva y de reforzamiento en clases de educación física. *Trances*. 3 (5): p. 687-694.
- Valdivia, J. (2022) *The Science Of Human Motricity*. Chapter 8. Characterization of the Educational Teaching Process for learning in School Physical Education. Nova Science Publisher, Inc. EEUU.

PROPUESTA DE MEJORAMIENTO DEL TRABAJO COLABORATIVO PARA LA CODOCENCIA ENTRE DOCENTES DEL DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICAS Y DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

PROPOSTA DE MELHORIA DO TRABALHO COLABORATIVO PARA CO-ENSINO ENTRE PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA E O PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO ESCOLAR

IMPROVEMENT PROPOSAL OF COLLABORATIVE WORK FOR CO-TEACHING BETWEEN TEACHERS OF THE MATHEMATICS DEPARTMENT AND THE SCHOOL INTEGRATION PROGRAM

Sandra Boza Layseca

Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación y Liceo José Toribio Medina
ORCID: 0000-0002-0654-8830

RESUMEN

Se presenta una propuesta de mejoramiento del trabajo colaborativo entre los y las profesores/as del Programa de Integración Escolar y del Departamento de Matemáticas del Liceo José Toribio Medina, de la comuna de Ñuñoa ya que, según las consideraciones normativas, es preferible el trabajo en codocencia con las asignaturas de lenguaje y matemáticas, es por ello que se encuesta el grado de satisfacción de las duplas conformadas en ambas asignaturas y, a su vez, se analizan instrumentos pedagógicos de aplicación externa en donde se evidencia que las duplas de trabajo satisfactorio logran mejores resultados de aprendizaje versus su opuesto, en este caso, las duplas de docentes diferenciales y de matemáticas. Según aquel análisis, se hace imperiosa una intervención en la dinámica diferencial-matemáticas, para lo que se confecciona una propuesta de mejoramiento de las instancias de trabajo colaborativo, lo que conlleva capacitaciones, un seguimiento por parte de la unidad técnica y planificaciones diversificadas para que el equipo de aula las construya clase a clase. Esta propuesta obedece directamente al aumento de los logros de aprendizaje del subsector, pero no es una metodología o diseño didáctico en particular para atender los contenidos que pudieren encontrarse más descendidos, sino que, más bien, corresponde a una potenciación del trabajo de planificación y preparación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de forma diversificada, mancomunada, paritaria en términos profesionales y ajustado a la normativa vigente, tanto nacional como internacional.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, codocencia, diversificación de la enseñanza, enfoque de derechos, decreto 170.

INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo en las escuelas de Chile siempre se ha visto supeditado a la voluntad de los actores involucrados, de acuerdo, además, del ímpetu por instaurar nuevas estrategias, metodologías o proyectos específicos con el único fin de mejorar la calidad de los aprendizajes del estudiantado.

Desde la implementación del decreto 170 en el año 2010 se suman nuevos actores en las aulas, bajo normativa oficial, constituyendo los Proyectos o Programas de Integración Escolar (PIE), conformados por profesionales no docentes de las áreas de psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional y/u otras, además de profesores y profesoras de educación diferencial, con el objetivo de diagnosticar y atender las necesidades educativas especiales transitorias y permanentes presentes dentro de la gran diversidad de cada curso. Esto conlleva una coordinación entre todas y todos los profesionales que intervienen en la misma hora y en el mismo lugar: la sala de clases.

El ideal de la implementación de un PIE, obedece a trabajar en el contexto aula, apuntando hacia la inclusión, modificando el único sistema de trabajo vigente, por ejemplo, en los “grupos diferenciales”, en donde cada estudiante recibía una atención individualizada fuera del aula con un/a especialista. Lo anterior deja en evidencia el claro enfoque médico y paradigma segregador imperante, por lo que el tránsito hacia la inclusión no ha sido sencillo.

El rol de una profesora o profesor de educación diferencial dentro de la sala de clases hoy, corresponde a trabajar en codocencia junto a las y los profesores de aula, en donde la experiencia de cada uno de estos actores nutre el ejercicio docente y permite la atención a la diversidad del estudiantado. Cada docente de aula aporta desde su disciplina curricular y cada docente diferencial aporta desde sus saberes en estrategias, didáctica y metodología.

Una de las grandes debilidades observadas, es poder efectuar un real trabajo colaborativo entre estos dos grupos de docentes apuntando hacia la codocencia. La docencia diferencial se observa relegada a un rol de asistente de aula, quizá atendiendo solamente a los y las estudiantes que pertenecen al programa de integración y/o haciéndose cargo de temas conductuales/disciplinarios en el desarrollo de cada clase, en una relación jerárquica lejos de la horizontalidad y la codocencia.

En el caso específico del Liceo José Toribio Medina de Ñuñoa, se conocen muy exitosas experiencias de trabajo colaborativo y codocencia PIE-Asignatura, principalmente con el departamento de lenguaje y otros de corte humanista, pero también su opuesto, en el departamento de matemáticas observándose factores como: desconocimiento del rol del PIE; desconocimiento del rol de un/a profesor/a diferencial en el aula; creencia de la voluntad de trabajo mancomunado; metodologías y estrategias poco flexibles y fuertemente arraigadas, entre otros. Cabe señalar que el tiempo no lectivo destinado a la coordinación entre profesionales existe, incluso, a nivel contractual, por lo que el no cumplimiento de ésta infringe tanto la normativa vigente, como el contrato de trabajo de cada participante.

Según las orientaciones para la implementación del decreto 170, es preferible que el trabajo en aula regular se desarrolle en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, por lo

que se hace imperativo poder mejorar el trabajo colaborativo apuntando a la codocencia con el departamento de matemáticas en todo su conjunto.

MÉTODO

Se utiliza un enfoque metodológico cualitativo, realizando una comprobación y aplicación teórica, desde una perspectiva interrelacionada, para comprender, en conjunto, diversas situaciones implicadas en trabajo colaborativo, apuntando a la codocencia, estableciendo los siguientes objetivos:

Objetivos

- 1) Identificar la problemática específica y los elementos de diagnóstico que fundamentan y justifican abordar la temática del trabajo colaborativo y la codocencia entre profesores(as) del Departamento de Matemáticas y profesores(as) de Educación Diferencial del Liceo José Toribio Medina de la comuna de Ñuñoa.
- 2) Determinar los aspectos conceptuales de la temática de trabajo colaborativo y codocencia.
- 3) Diseñar una propuesta de mejoramiento del trabajo colaborativo y la codocencia entre profesores(as) del Departamento de Matemáticas y profesores(as) de Educación Diferencial del Liceo José Toribio Medina de la comuna de Ñuñoa.

Se realiza una revisión bibliográfica lo que generó un marco conceptual para la construcción de la propuesta de mejoramiento en todas sus fases. Aquellos conceptos son: Responsabilidad profesional docente; enfoque de derechos; diversificación de la enseñanza; trabajo colaborativo; codocencia o coenseñanza; elementos de la codocencia o coenseñanza. Por otra parte, se realizó una aplicación encuestas iniciales a los actores involucrados sobre el grado de satisfacción del trabajo colaborativo en las duplas conformadas, revisión de la sistematicidad de estas instancias y análisis de instrumentos de evaluación de aprendizajes de confección externa.

Muestra

Los actores involucrados a los que se hace referencia consisten en:

- 12 profesores y profesoras de Educación Diferencial, del Programa de Integración Escolar, correspondiente al universo total del área establecimiento.
- 9 profesores y profesoras de Matemáticas, correspondiente al universo total del área establecimiento.
- 9 profesores y profesoras de Lenguaje, correspondiente al universo total del área establecimiento.

Los y las profesionales anteriormente detallados trabajan según la siguiente distribución de duplas codocentes diferencial-matemáticas y diferencial-lenguaje:

Tabla 1 *Duplas de trabajo codocente*

Curso	Prof. Diferencial	Prof. matemáticas	Prof. lenguaje
7°A	C. O.	F. S.	A. A.
7°B	C. O.	X. L.	B. M.
7°C	C. O.	W. F.	B. M.
7°D	B. A.	W. F.	R. G.
8°A	J. O.	B. O.	S. E.
8°B	J. A.	B. O.	S. E.
8°C	J. O.	B. O.	F. A.
8°D	N. C.	F. S.	F. A.
1°A	F. M.	L. A.	C. P.
1°B	J. O.	C. L.	C. P.
1°C	F. M.	C. L.	M. J. Z.
1°D	S. B.	B. O.	M. E.
1°E	A. S.	X. L.	M. E.
1°F	A. S.	X. L.	M. E.
2°A	S. M.	F. S.	A. A.
2°B	S. M.	X. L.	C. R.
2°C	F. M.	W. F.	M. J. Z.
2°D	B. A.	R. R.	F. A.
2°E	J. A.	R. R.	C. R.
2°F	J. A.	R. R.	C. R.
3°A	A. S.	L. A.	C. P.
3°B	S. B.	I. C.	C. P.
3°C	S. B.	I. C.	B. M.
3°D	S. M.	L. A.	B. M.
3°E	N. C.	E. M.	A. A.
3°F	N. C.	E. M.	M. E.
4°A	M. B.	L. A.	M. J. Z.
4°B	D. G.	W. F.	M. J. Z.
4°C	M. B.	R. R.	M. J. Z.
4°D	P. G.	E. M.	R. G.
4°E	M. B.	C. L.	R. G.
4°F	P. G.	I. C.	A. A.

4°G	D. G.	I. C.	I. C.
4°H	P. G.	L. A.	L. A.

Justificación del Problema

En primer lugar, las horas de trabajo colaborativo son parte de la carga horaria de cada profesor(a) de la asignatura de matemáticas siendo una según tantos cursos atienda bajo la subvención de educación especial y por la normativa de los programas de integración del país. El no cumplimiento de esta asignación es una falta a la normativa vigente y, por consecuencia, el establecimiento está sujeto a sanciones. Cabe señalar que la carga horaria de cada docente, ya sea de asignatura o del programa de integración, corresponde a una distribución de un 65% de horas lectivas y un 35% de horas no lectivas, proporcionales a la cantidad total de horas de contrato.

En segundo lugar, el eje del trabajo colaborativo entre docentes de asignatura y diferenciales, en esencia, es que profesoras y profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado⁴⁰ y, por otra parte, el concepto de codocencia, es una propuesta de trabajo que invita al profesorado a reorganizar y compartir variados ámbitos de su práctica: responsabilidades, estilos de aprendizaje y enseñanza, planificación, formas de evaluación y rutinas de clase⁴¹, con el objetivo de atender a toda la diversidad presente en el aula, desde distintas perspectivas y distintas disciplinas, teniendo siempre en consideración que cada estudiante de cada curso es un sujeto de derecho, por lo que se le debe garantizar el acceso a la educación con los ajustes razonables según sea el caso – ajustes razonables que el mismo equipo de aula debe construir, acordar y aplicar.

En tercer lugar, el departamento de lenguaje se ha destacado por la sistematicidad en el trabajo colaborativo, obteniendo resultados y experiencias exitosas. Lamentablemente, el departamento de matemáticas evidencia una baja participación en las instancias de colaboración y preparación para la codocencia y diversificación de la enseñanza.

Diseño de propuesta de mejoramiento

Luego de haber efectuado todo lo anterior, se diseñó una propuesta de mejoramiento, como proyecto de intervención institucional cuyo objetivo general es: Mejorar el trabajo colaborativo y su aplicación en la codocencia entre profesores(as) del Departamento de Matemáticas y profesores(as) del Programa de Integración Escolar del Liceo A-52 José Toribio Medina, de la comuna de Ñuñoa.

⁴⁰ Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, Chile: Colegio de Profesores de Chile.

⁴¹ Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3).

RESULTADOS

Luego de la revisión de la sistematicidad de las instancias de trabajo colaborativo, así como también conocer el grado de satisfacción de dichas instancias, se desprende lo siguiente:

- a) Se evidencia una participación de docentes de matemáticas de un 62%
- b) Se evidencia una participación de docentes de lenguaje de un 99%
- c) El departamento de matemáticas está compuesto por 9 profesores y profesoras, de los cuales solamente participan 4 de forma sistemática en las instancias de trabajo colaborativo, de los restantes su participación es fluctuante o inexistente.
- d) Solamente dos duplas señalan realizar un trabajo satisfactorio de codocencia en matemáticas gracias al trabajo colaborativo.
- e) Todas las duplas en el área de lenguaje señalan tener un trabajo satisfactorio.

Resultados de Aprendizajes Según DIA

Se realizó un análisis de los resultados por curso en cada una de las asignaturas señaladas, a excepción de cuarto medio, debido a que en el establecimiento se utilizaron otras estrategias y metodologías de evaluación al término del año escolar. En el presente, se señala solamente el promedio de los resultados de la prueba de Diagnóstico Integral de Aprendizajes, del Ministerio de Educación (DIA), tanto de lenguaje como de matemáticas, con el fin de evidenciar el contraste según los resultados de cada asignatura, las cuales trabajan en directa relación con el PIE.

Se omiten los resultados de la prueba DIA de matemáticas concernientes al eje de Medición, ya que es solo del nivel de 7° básico.

Tabla 2 Promedio de porcentaje de logro DIA

Lenguaje			Matemáticas			
Localizar	Interpretar y relacionar	Reflexionar	Números	Álgebra y funciones	Geometría	Datos y probabilidades
64,02%	53,82%	50,91%	50,07%	36,78%	35,67%	32,94%
56,25%			35,67%			

Se observa una alta diferencia en los logros de aprendizaje contrastando ambas asignaturas, siendo ésta de 20,58 puntos porcentuales.

En el área de lenguaje, se observa un logro de, aproximadamente, la mitad de los aprendizajes establecidos en el currículum nacional, a diferencia del área de matemáticas que alcanza aproximadamente a un tercio.

Según la información de las duplas docentes que obtuvieron mejores resultados por curso, indistintamente del área, se encuentra en directa relación la sistematicidad del trabajo colaborativo, la preparación conjunta de la enseñanza y la codocencia, lo cual se resume

en la siguiente tabla y en donde se encuentran resaltados dos casos a modo de ejemplificar de forma gráfica.

Cabe recordar que, en el caso de matemáticas, la sistematicidad y la participación en las instancias de trabajo colaborativo es fluctuante, con un alto porcentaje menos de participación, en comparación al área de lenguaje.

Tabla 3 Duplas docentes con mejores resultados

Nivel	Lenguaje						Matemáticas							
	Localizar		Interpretar y Relacionar		Reflexionar		Números		Álgebra y funciones		Geometría		Datos y probabilidades	
	Dupla	%Participación T.C.	Dupla	%Participación T.C.	Dupla	%Participación T.C.	Dupla	%Participación T.C.	Dupla	%Participación T.C.	Dupla	%Participación T.C.	Dupla	%Participación T.C.
7°	CO-AA	100%	CO-AA	100%	BA-RG	97%	BA-WF	87%	BA-WF	87%	CO-WF	61%	BA-WF	87%
8°	NC-FA	100%	NC-FA	100%	NC-FA	100%	CO-XL	62%	CO-FS	100%	CO-XL	62%	CO-WF	61%
1°	FM-CP	100%	FM-MJZ	100%	FM-MJZ	100%	JO-CL	40%	SB-BO	71%	SB-BO	52%	AS-XL	31%
2°	SM-AA	98%	SM-AA	100%	SM-AA	100%	JA-RR	33%	JA-RR	33%	JA-RR	33%	BA-RR	30%
3°	NC-ME	100%	NC-ME	100%	NC-ME	100%	NC-EM	53%	SB-IC	23%	NC-EM	53%	SB-IC	23%

Propuesta de mejoramiento del trabajo colaborativo y su aplicación en la codocencia entre profesores(as) del Departamento de Matemáticas y profesores(as) del Programa de Integración Escolar del Liceo A-52 José Toribio Medina, de la comuna de Ñuñoa.

- Objetivo general: Mejorar el trabajo colaborativo y su aplicación en la codocencia entre profesores(as) del Departamento de Matemáticas y profesores(as) del Programa de Integración Escolar del Liceo A-52 José Toribio Medina, de la comuna de Ñuñoa.
 - Objetivo específico 1: Identificar fortalezas y experiencias individuales de docentes de matemáticas y diferenciales aplicables al trabajo colaborativo y la codocencia.
 - Responsables: Coordinadoras PIE, Unidad Técnico Pedagógica.
 - Aplicación del Cuestionario de estilos de Enseñanza.
 - Focus Group de entrada.
 - Socialización de sistematización fortalezas y experiencias en base a FODA.
 - Objetivo específico 2: Capacitar a profesores y profesoras de educación diferencial y de matemáticas en la potenciación de las instancias de trabajo colaborativo y el sustento teórico y normativo de éstas.
 - Responsables: Coordinadoras PIE, Unidad Técnico Pedagógica.
 - Charlas de capacitación
 - ✓ NEE, diversificación de la enseñanza y enfoque de derechos.
 - ✓ Normativa legal nacional e internacional.
 - ✓ Trabajo colaborativo y codocencia.
 - Trabajo teórico/práctico
 - ✓ Planificación diversificada de 4 clases
 - Evaluación final

- Objetivo específico 3: Realizar un acompañamiento sistemático de las instancias de trabajo colaborativo para el mejoramiento y retroalimentación de las prácticas codocentes.
 - Responsables: Coordinadoras PIE, Unidad Técnico Pedagógica.
 - Mediación, monitoreo y seguimiento de las sesiones de Trabajo Colaborativo.
 - Revisión y retroalimentación de planificaciones diversificadas.
 - Acompañamiento en aula y posterior retroalimentación.
- Objetivo específico 4: Evaluar la implementación de la propuesta de mejoramiento del proceso de trabajo colaborativo y su aplicación en la codocencia.
 - Responsables: Coordinadoras PIE, Unidad Técnico Pedagógica.
 - Focus Group de Salida
 - Análisis de resultados de aprendizajes.
 - Socialización de resultados de la implementación de la propuesta de mejoramiento.

CONSIDERACIONES FINALES

La codocencia requiere una organización y planificación del trabajo colaborativo entre pares, siendo una estrategia para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje. Al momento de contrastar las experiencias exitosas de las instancias colaborativas aplicadas a la codocencia, se observa una directa relación entre el funcionamiento en paridad de las duplas de trabajo de docentes con los buenos resultados de aprendizaje del estudiantado.

Las experiencias exitosas de las duplas diferencial-lenguaje y diferencial-matemáticas confirman que es posible realizar un trabajo mancomunado con el objetivo de la mejora educativa. En el caso de poder aplicar la Propuesta de Mejoramiento diseñada, con foco específico en diferencial-matemáticas, el crecimiento a nivel institucional en el área, sería realmente exitoso.

El trabajo colaborativo enriquece el ejercicio docente, vinculado a la responsabilidad profesional, considerando las diversas normativas vigentes, tanto nacionales, como internacionales, ajustando la práctica educativa a un enfoque de derechos, tal como lo plantean las políticas públicas y los documentos orientadores de la profesión pedagógica.

Ligado a lo anterior, la eficiencia de las instancias de trabajo colaborativo, permiten la integración curricular de los objetivos de aprendizaje, los objetivos transversales, habilidades y actitudes, propiciando la diversificación de la enseñanza.

En función a determinar los aspectos conceptuales de la temática de trabajo colaborativo y la codocencia es de trascendental importancia que en los establecimientos educacionales se le de la real relevancia al trabajo mancomunado, objetivizando, estructurando y definiendo roles y funciones, tanto en el tiempo lectivo, como en el no lectivo, así como también un acompañamiento y retroalimentación efectivos.

Es posible advertir que la función de integrantes del equipo de gestión o equipo directivo, ya sea de la Unidad Técnico Pedagógica, como de la Coordinación del Programa de Integración Escolar, debe ser de mayor involucramiento, tanto en el monitoreo, como en el acompañamiento. Como en todo proceso, se hace necesaria una constante retroalimentación con el objetivo de mejorar las prácticas docentes de forma constante y sistemática, lo que conlleva, en sí mismo, un mejoramiento en la atención educativa y en los resultados de aprendizajes. En relación a estos actores, es necesario enfatizar que debe

darse una dinámica de trabajo colaborativo, también, entre las jefaturas, para que el rol que cumplen sea claro y eficiente.

REFERENCIAS

Agencia de la Calidad de la Educación, *Diagnóstico Integral de los Aprendizajes*. Recuperado <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/> [05/11/2022].

Conferencia Mundial sobre Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. (1990) Jomtien, Tailandia. <https://www.filosofia.org/cod/c1990ept.htm#:~:text=Aprobada%20por%20la%20Conferencia%20Mundial,9%20de%20marzo%20de%201990&text=Hace%20m%C3%A1s%20de%20cuarenta%20a%C3%B1os,tiene%20derecho%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20BB.> [05/11/2022].

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3).

Declaración Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. (1994) Salamanca, España.

Declaración Foro Mundial sobre la Educación (2000) Dakar, Senegal.

Decreto 67 de 2018 [Ministerio de Educación de Chile]. *Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción*.

Decreto 83 de 2015 [Ministerio de Educación de Chile] *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*.

Decreto 170 de 2009 [Ministerio de Educación de Chile]. *Reglamento de la ley 20.201 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial*.

Defensoría de la Niñez. *¿Qué significa que los niños, niñas y adolescentes sean Sujetos de Derechos y no objeto de protección?* Recuperado de https://www.defensorianinez.cl/preguntas_frecuentes/que-significa-que-los-ninos-ninas-y-adolescentes-sean-sujetos-de-derechos-y-no-objeto-de-proteccion/ [05/11/2022].

Ley 20.370 (2009), Ley general de Educación de Chile.

Ley 20.422 (2010), Ley de Accesibilidad Universal de Chile.

Ley 20.845 (2015), Ley de Inclusión de Chile.

Maldonado, C. (2016) *Clima de Aula Escolar y Estilos de Enseñanza*. Universidad de Chile

Ministerio de Educación, (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)*.

Ministerio de Educación (2019). *Marco para la buena enseñanza*.

Organización de las Naciones Unidas (2007) *Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad*.

- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (2013) *Tratado para facilitar el acceso a las obras publicadas a las personas ciegas, con discapacidad visual o con otras dificultades para acceder al texto. Marrakech, Marruecos.*
- Organización de las Naciones Unidas, United Nations Development Programme. (2006) *Derechos Humanos: Enfoque de Derechos.*
- Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. Revista Docencia, Colegio de Profesores de Chile.*
- Villa & Thousands, 2004, Johnson & Johnson, 1999, Fishbaugh, 1977; Friend & Cook, 2002; Hourcade & Bauwens, 2002; Idol, Nevin, & Paolucci-Whitcomb, 1999 y Brandt, 1987 en Ministerio de Educación, (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE).*

PRÁCTICAS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA CHILENA. EN EL CONTEXTO DEL MODELO DE GESTIÓN DE CALIDAD

TEACHING PRACTICES OF CHILEAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE QUALITY MANAGEMENT MODEL

Viviana Poblete

Universidad Autónoma de Chile

ORCID 000-001-5506-929X

RESUMEN

El presente estudio está referido al análisis de las prácticas pedagógicas en el contexto del Modelo de Gestión de calidad para la Educación Parvularia, en seis Jardines Infantiles Via Transferencia de Fondos (VTF) de la comuna de Padre Las Casas, región de La Araucanía- Chile.

El diseño correspondió a una investigación-acción, por lo que se aplicó una metodología activa- participativa, con la finalidad de generar en cada establecimiento, un proceso orientado a develar sus prácticas docentes, para posteriormente, en relación con los resultados obtenidos, generar un diagnóstico que permitan generar procesos de cambio e innovación y con ello propiciar la mejora continua de sus procesos educativos.

Consecuente con lo anterior, se formuló una propuesta de acompañamiento y su implementación, para terminar con un proceso de evaluación y retroalimentación.

Como resultado de este trabajo, se logró instalar en cada Jardín Infantil, importantes cimientos para desarrollar en los equipos pedagógicos, la capacidad de autorregulación y con ello avanzar en el desarrollo de prácticas de calidad, que propician la conformación de organizaciones que aprenden, con el objetivo de garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas que asisten a estos establecimientos.

Palabras clave: Educación Parvularia, práctica docente, gestión de calidad.

INTRODUCCIÓN

Las prácticas docentes son un proceso que se viene desarrollando desde los primeros tiempos de la acción educativa, el cual debe tener como condición sine qua non la búsqueda permanente de la mejora continua. Así entonces, la buena Planificación docente junto a la adecuada organización, dirección y evaluación de las prácticas educativas, deben ser y estar muy bien articuladas y coordinadas, particularmente, porque el impacto de la Educación Parvularia en los primeros años de vida, resulta ser trascendental en el éxito de etapas escolares futuras (MINEDUC, 2018). Así también, Chile ha presentado grandes avances en el nivel de Educación Parvularia, respecto a su institucionalidad, financiamiento público, aumento de cobertura y mejoramiento del currículo en educación (Manriquez-Gutierrez,K & Reyes y Roa,M, 2022), dado que existe suficiente evidencia científica que es en esta etapa, donde se desarrolla trascendentalmente cambios en el cerebro humano, en este caso particular el cerebro de niños y niñas que resulta ser lo más

sensible que existe sobre la tierra, nada más frágil y nada más poderos (Poblete Diaz V. , 2022, pág. 54).

Desde este punto de vista, resulta un imperativo ético y moral, que las prácticas educativas faciliten las condiciones para el logro de tan caros objetivos, y para ello deben ser efectivamente, las mejores prácticas que se puedan ejecutar. También resulta evidente que las buenas prácticas educativas tienen un componente de responsabilidad social, pues la profesional de la Educación Parvularia debe acompañar a los niños y niñas en su proceso de aprendizaje diario y de crecimiento continuo (Poblete Diaz & Boelken Schieber, 2022). Así entonces, la profesional de la Educación Parvularia, en el afán de su diario trabajo, va generando los fundamentos esenciales para la formación de personas que en el futuro puedan desarrollarse adecuadamente en los niveles superiores de su proceso educativo y de formación personal.

Todo lo anteriormente planteado, puede dar lugar a múltiples esfuerzos, que podrían quedar solamente en la buena y noble intención de quienes protagonizan estos esfuerzos educativos, y lamentablemente resulten ser de bajo impacto, si no se cuenta con un modelo de gestión de calidad que otorgue el adecuado contexto para un proceso efectivamente eficaz y eficiente, capaz de satisfacer las mayores expectativas que la sociedad tiene sobre sus niños y niñas, cuando comienzan a transitar la vida en la primera infancia y llenan de esperanza, tanto a sus padres como a toda la comunidad, en el deseo de alcanzar una sociedad mejor.

Consecuente con lo anterior, el modelo de gestión de calidad de la Educación Parvularia chilena se implementa desde la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI, 2013) en el año 2007 y se basa en los principios de: liderazgo con visión de futuro, orientación a la satisfacción de los niños y niñas y su familia, participación y compromiso, cultura de medición y mejoramiento continuo, responsabilidad social, y orientación a resultados. De esta manera, resulta del todo necesario y pertinente, que este modelo de calidad, sea el marco desde el cual se focalicen las prácticas docentes, teniendo como base un eje conductor sistémico, coherente con los resultados pretendidos.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La investigadora se vinculó e integró al grupo en estudio de forma tal que a la vez que se fue transformando la actitud del grupo, ellos también fueron desarrollando un proceso de cambio que les permitió aplicar, durante la investigación, aspectos claves de la mejora continua, todo esto bajo un paradigma socio crítico.

El diseño de la investigación fue dialéctico, formando un espiral ascendente, en que el análisis y la reflexión del grupo, fueron creando nuevas informaciones que permitieron elaborar propuestas de intervención que conducen a nuevas informaciones y así, generar nuevos aprendizajes. Al respecto, Guba y Lincoln (1984), sostienen que la transformación que se busca a través del diálogo debe ser dialéctica a fin de que permita transformar la ignorancia y las falsas aprehensiones de la realidad en una conciencia informada que promueva los cambios en las estructuras, a partir de las acciones que van evolucionando de manera ascendente.

Para cumplir con el propósito de la investigación, el método que se utilizó fue el cualitativo, Denzin y Lincoln (2012, págs. 48-49), señalan que la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo

convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan.

En el caso específico de este estudio, se centró en analizar la relación directa entre el Modelo de Gestión de Calidad y las prácticas de los equipos de gestión de los Jardines Infantiles y Salas Cuna Vía Transferencia Fondos de la comuna de Padre Las Casas, en aspectos gestión de procesos educativos.

En efecto, en las actividades de aula profesional estas prácticas y el éxito de sus resultados, han estado enfocadas en el cumplimiento de metas institucionales establecidas para la modalidad Vía Transferencia de Fondos y de las observaciones y desafíos planteados por las asesoras técnicas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Considerando esta realidad, cabe plantear la necesidad de avanzar en la búsqueda de instalación de procesos críticos reflexivos que propicien una mejora continua como “organización que aprende”.

En tal sentido, (Gairín, J., 1998), señala que el concepto de una organización que aprende apunta, desde el punto de vista organizativo a un ideal de desarrollo y a una alternativa a enfoques que se centran en el cambio y a la mejora continua. En este sentido, la teoría debe ser considerada como directriz para la práctica y la reflexión interna y debe ser completada con una reflexión sobre los valores y las actitudes que deben definir si la dirección adoptada es la adecuada.

Por todo lo expuesto, es que resulta importante señalar que esta investigación tuvo una duración de dos años, período en el cual la investigadora mantuvo una interacción permanente y continua en cada unidad educativa, con participación directa en la sala de actividades de los Jardines Infantiles y reuniones de planificación técnica. También se formó parte activa de la gestión del proceso educativo como un miembro más del equipo de gestión, siempre asumiendo con los informantes una participación natural y discreta en diversas actividades de capacitación y de reflexión educativa, cuyo foco principal era el liderazgo directivo y la gestión educativa.

Cabe señalar que, para efecto de este estudio, se analiza la actuación de los integrantes del equipo de gestión de cada organización educativa en la dimensión referida a la aplicación del MGCEP.

La selección de las participantes se hizo considerando la homogeneidad en la dinámica y realidad de los diversos establecimientos VTF de la comuna de Padre Las Casas, por lo cual la muestra estuvo conformada por:

- Seis educadoras de párvulos en la función directiva, con al menos tres años de experiencia profesional en la zona de estudio.
- Seis educadoras de párvulos con al menos tres años de experiencia profesional en la zona de estudio y que cumplen la función de educadoras de nivel, es decir, desarrollan un trabajo directo con niños y niñas.
- Seis técnicos en atención de párvulos con al menos dos años de experiencia.
- Encargado de jardines infantiles del DEM de Padre Las Casas.

Adicionalmente, los criterios de inclusión de los participantes fueron los siguientes: a) ser Educadora de Párvulos titulada en el caso de directora y de educadora de nivel, y para el caso de asistente de párvulo, contar con título técnico; b) desempeñarse en jardín infantil y/o sala cuna VTF por un periodo de tres años para las profesionales y dos años para el personal técnico; c) voluntad para acceder a la investigación; d) vinculación sociocultural con la zona de estudio.

Para la recogida de información del estudio se utilizaron las técnicas de observación, a través de cuaderno de campo, entrevista y análisis documental.

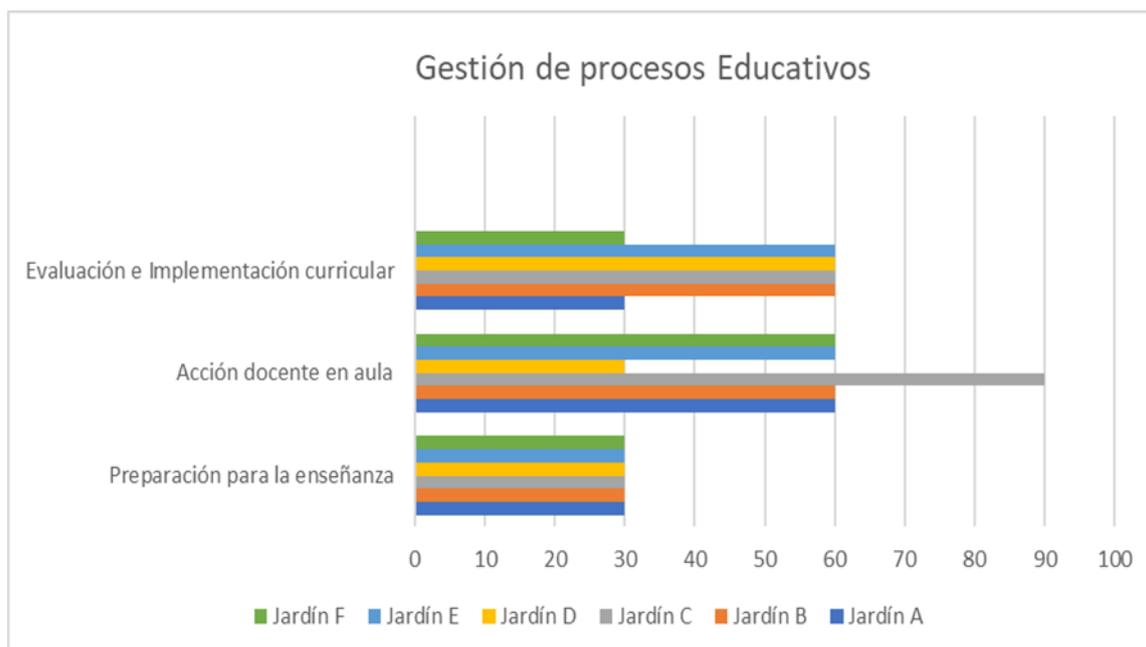
A lo planteado, se hace necesario referir, que la región de La Araucanía es hoy en día la región más pobre del país y por ello se estimó importante que los participantes de la investigación conozcan de la realidad regional y provincial. Ahora bien, las condiciones de acceso al campo de estudio fueron factibles de desarrollar, por cuanto la investigadora es profesional de la Educación Parvularia, y sus primeros acercamientos a las unidades educativas se realizaron desde un rol de asesora técnico- pedagógica de los Jardines Infantiles y Salas Cuna VTF de la comuna de Padre Las Casas.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

En relación a la investigación realizada, se presentan los resultados obtenidos en base a la observación, entrevistas y a la revisión documental de gestión curricular de cada establecimiento. Además de la aplicación de la pauta “Mas directivos para Chile” lo que permitió generar, a partir de la dimensión Gestión de Procesos Educativos, tres subdimensiones.

Previamente se estructuró, con fines de análisis, una rúbrica con sus descriptores y respectivas categorías, para sistematizar la información y facilitar su comprensión y análisis.

El gráfico presentado a continuación, muestra la información recogida sobre procesos educativos, considerando cada subdimensión que se han abordado para este estudio.



Al observar el gráfico de Gestión de Procesos Educativos, se analiza la situación de cada una de las subdimensiones, en relación con cada uno de los seis establecimientos estudiados.

Se observa una práctica docente de la Educadora de Párvulos con un alto nivel de presencia en aula, sin embargo, se detecta un bajo porcentaje de logro en preparación para la enseñanza, es decir, al hacer un insuficiente uso de los insumos que entrega la planificación y la evaluación para la reflexión y la mejora de la practica educativa, su acción docente se desarrolla en parámetros que indican baja calidad educativa, pues su intervención no presenta claramente el para qué, qué, cómo , con qué y con quienes organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A lo ya señalado se debe indicar que, a la Educadora de Párvulos, su rol la define como líder pedagógico (MINEDUC, 2018) por tanto el personal técnico, la comunidad educativa y, lo más importante, los niños y niñas de su nivel, aprenden de lo que hace, dice y expresa desde lo conceptual, procedimental y actitudinalmente.

Ahora bien, en lo relacionado a la planificación, su aporte principal radica en organizar de forma coherente la practica pedagógica, con el fin de que los ambientes de aprendizaje actúen en la dirección intencionada por determinados objetivos de aprendizaje. Por lo tanto, se tratará siempre de una formulación anticipatoria de aquello que se pretende realizar en el aula o dende se desee situar la acción formadora (MINEDUC, 2018).

Los hallazgos indican que la planificación se centra principalmente en el cumplimiento de un cronograma preestablecido, el que, en la mayoría de las veces, no tiene articulación entre la información de recogida, el análisis de las prácticas pedagógicas y la toma de decisiones, cuyo marco de referencia es el PEI. Por lo anterior deben existir instancias donde se considere a la evaluación de la planificación en función de los resultados de aprendizaje obtenidos por los niños y niñas, para así tomar las mejores decisiones.

Lo anterior se intenciona cuando se observa que la experiencia de aprendizaje no tiene clara intencionalidad educativa, especialmente en el nivel Sala Cuna menor; esta situación no permite responder claramente a las características particulares de los niños y niñas de este nivel educativo, por tanto, no se responde a las necesidades y características de quienes son el centro del proceso educativo, es decir, de los niños y niñas, por lo que se requiere instalar prácticas pedagógicas que permitan fortalecer la comprensión, análisis e implementación de un proceso de planificación efectiva.

En concordancia a lo anteriormente planteado, la planificación se debe entender como un proceso sistemático y flexible en el cual se organiza y anticipan los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de orientar la práctica pedagógica en función de apoyar a los y las estudiantes a avanzar hacia el logro de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizaje, propuestos en el currículum nacional. (MINEDUC, 2016).

Respecto a los hallazgos indican además que, en las unidades educativas, las Educadoras de Párvulos cuentan con un instrumento de evaluación que fue elaborado por algún agente interno y/o externo y que ha ido pasando de generación en generación. Las profesionales que lideran el proceso educativo no cuentan con un conocimiento y un nivel de apropiación de éste, que les permita contar con insumos para la reflexión educativa y, por tanto, no existe una toma decisiones bajo la información clara y precisa que puedan entregar los instrumentos de recogida de información.

Los antecedentes recopilados indican que existe un análisis de la evaluación centrada en indicadores de observación, no así en los objetivos de aprendizaje orientados por las

BCEP, lo que evidencia una desviación del propósito que plantea un buen sistema evaluativo. Por lo tanto esta recogida de información durante los tres momentos esenciales del proceso de enseñanza y aprendizaje como lo es la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y/o acumulativa, constituyen la base sobre la cual se deben tomar decisiones y, a la luz de estos resultados, elaborar los planes de mejoramiento conducentes al logro de las metas institucionales, a la adquisición de aprendizajes relevantes y significativos de los niños y niñas y a la satisfacción de las familias, según se aborda en el MGCEP. Otro hallazgo importante está referido al hecho de que, existiendo evaluación, esta información queda guardada- archivada, transformándose el proceso evaluativo en el cumplimiento de un trabajo más administrativo que pedagógico, no logrando de esta manera, constituirse en información valiosa para la toma de decisiones, sino más bien en un instrumento aislado de la planificación y no como elementos que mantienen una interrelación permanente y coherente.

Es importante destacar que la evaluación condiciona el aprendizaje de los estudiantes. Es por esto qué evaluar, es clave para lograr aprendizajes de calidad. De esta manera, se comprende que la base está dada por los aprendizajes establecidos en el currículum, pero algunas veces estos lineamientos no son tan claros y no aportan a la definición de qué es relevante y necesario monitorear.

Para desarrollar prácticas educativas de calidad, la Educadora de Párvulos requiere que su toma de decisiones y la articulación de sus acciones obedezcan al sello del proyecto educativo explicitado en la visión, misión y valores de la comunidad educativa. Esta situación, evidencia que la Educadora no está empoderada, es decir, no conoce los contenidos disciplinares y pedagógicos requeridos para un buen proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que le impide asumir la responsabilidad de ejercer efectivamente un liderazgo pedagógico, así también ve afectada su autoridad frente al equipo y, por tanto, asume un rol pasivo, más receptivo, e intenta generar vínculos con el resto de las integrantes del equipo a través de sus habilidades sociales, especialmente de comunicación y compañerismo con el personal técnico.

La situación descrita anteriormente, muestra poca claridad en los roles y funciones de cada integrante del equipo educativo, por lo que, sin un liderazgo pedagógico, la toma de decisiones se centra en el adulto, es decir se concibe una cultura adultista, que deja en segundo lugar el bienestar, el cuidado, la planificación, el desarrollo y el seguimiento de prácticas pedagógicas de calidad cuyo foco central son los niños y niñas. Por tanto, el PEI, su Visión, Misión, Sello, Principios, Valores y Propuesta Educativa, en general, quedan relegados, y lo que predomina es “el intentar mantener estados de armonía y no generar conflictos entre adultos”.

Bien se sabe que la labor pedagógica, significa en muchas ocasiones cambiar prácticas educativas arraigadas en la conducta y el conocimiento de las personas. Consecuentemente, esta situación genera tensiones y, naturalmente, mucha resistencia. Por lo anterior es que se requiere de educadoras empoderadas en la gestión educativa, con fuertes conocimientos en el ámbito disciplinar y pedagógico, que tengan conocimiento de las características del grupo de niños y niñas, sus particularidades y generalidades y donde la evaluación permanente sea un insumo clave para la reflexión pedagógica en el afán de una mejora continua.

No se debe olvidar que existe una responsabilidad ética y moral de la Educadora de Párvulos en función de desarrollar prácticas educativas de calidad en beneficio de los niños y niñas que tenga a su cargo, no obstante, requerirá para ello desarrollar

competencias y habilidades que le faciliten transitar desde la ausencia de liderazgo hacia un liderazgo transformacional y distribuido.

El MGCEP define a niños y niñas como protagonistas del proceso pedagógico, colocándolos en el centro del proceso educativo, por lo cual todas las acciones y actividades “están orientadas a identificar y satisfacer sus necesidades, ofrecer desafíos para su desarrollo y responder a las expectativas educativas de sus familias” (JUNJI, 2013, pág. 7)

CONSIDERACIONES FINALES

La reflexión de los hallazgos encontrados indica que:

Resulta fundamental considerar el Modelo de Gestión de Calidad en la Educación Parvularia para poder desarrollar un esfuerzo eficaz y eficiente en el desarrollo de las prácticas educativas y con ello responder al fin y propósitos de este nivel educativo.

Para ello la planificación y la evaluación deben ser el eje central y articular de la toma de decisiones de toda Educadora de Párvulos, dando así sentido, coherencia e intencionalidad pedagógica a su actuar docente en aula.

- Entre las consideraciones específicas se hace necesario definir o delimitar las características que debe tener cada momento de la experiencia del aprendizaje (inicio, desarrollo, cierre). Por lo anterior, se requiere fortalecer la conducción técnico-pedagógica de la Educadora de Párvulos
- Es importante proponer actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los niños y niñas y seleccionar recursos que faciliten el protagonismo de éste a través de la exploración de los materiales.
- Se debe tener en consideración que los niños del nivel Sala Cuna y Medio menor se encuentran en el primer nivel del desarrollo cognitivo, lo que se reconoce, según Jean Piaget, como el estadio sensoriomotor, esta característica propia de su desarrollo debe ser el elemento base para la planeación de experiencias de aprendizaje
- Se define como necesario abordar el hecho de que la experiencia de aprendizaje no siempre plantea una intencionalidad educativa, esta situación no permite responder claramente a las características particulares de los niños y niñas y, por tanto, en algunas ocasiones, sin la intención, se vulneran algunos de los principios básicos como lo son el de bienestar, unidad, singularidad, actividad, juego, relación, significado y potenciación.
- Por último, se hace fundamental consolidar ambientes educativos enriquecidos y confortables donde las interacciones cognitivas, afectivas, positivas y el juego tengan un lugar central.

REFERENCIAS

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2012). *La estrategia de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Gairin Sallán, Joaquín. (1999). *La calidad: un concepto controvertido*. Obtenido de Educar: <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20702>
- Guba E., & Lincoln, Y. (1984). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa*. Sage Publications.

- JUNJI. (2013). *Guía de autoevaluación. Jardines infantiles clásicos, vía transferencia de fondos y particulares. Sección Gestión de Calidad*. Santiago: Departamento de Contraloría Interna, Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- JUNJI. (30 de 10 de 2013). *Manual del Modelo de Gestión de Calidad de la Educación Parvularia*. Sección Gestión de Calidad, Departamento de Contraloría Interna, Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Manriquez-Gutierrez,K, & Reyes y Roa,M. (2022). *Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno*. Obtenido de Revista Educación: <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.44514>
- MINEDUC. (2013). *Modelo de calidad de la gestión escolar*. Obtenido de Agencia educación: Recuperado de: <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>
- MINEDUC. (2016). *Plan de aseguramiento de la calidad escolar 2016-2019*. SANTIAGO: SAC.
- MINEDUC. (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. SANTIAGO: Subsecretaría de Educación Parvularia.
- Poblete Diaz, V. (2022). *Mirando mi Sala Cuna*. Temuco: Edición propia.
- Poblete Diaz, V. A., & Boelken Schieber, M. C. (2022). *Implementación del modelo de gestión de calidad en la educación parvularia chilena*. Temuco: Revista internacional de Investigación en Ciencias Sociales.

EFFECTIVIDAD EN LA RETROALIMENTACIÓN DE PROFESORES, UN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN COLABORATIVO

EFETIVIDADE NO FEEDBACK DO PROFESSOR, UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLABORATIVA

EFFECTIVENESS OF TEACHER FEEDBACK, A COLLABORATIVE CONSTRUCTION PROCESS

Paola Guerrero

Eduardo Carrasco

Academia de Guerra del Ejército de Chile (Acague) Universidad Metropolitana
Ciencias de la Educación (Umce)

RESUMEN

La propuesta expuesta resalta la importancia de incorporar la retroalimentación en procesos de evaluación del desempeño docente, basados en observaciones de clases, que permitan dar cierre al ciclo evaluativo, enfatizando que este proceso sea colaborativo. De esta forma, el docente evaluado reconoce las fortalezas y debilidades de su desempeño. Se espera así que el docente realice acciones de mejoramiento que minimicen la brecha en relación con el desempeño esperado. Se propone la implementación de un modelo para realizar la retroalimentación, el que está en etapa de desarrollo.

Palabras clave: evaluación, medición, retroalimentación, monitoreo.

INTRODUCCIÓN

En diferentes procesos de evaluación del desempeño docente, tanto para estudiantes en práctica de carreras de pedagogía, como para profesores con experiencia, se han implementado distintos instrumentos para medir este desempeño: portafolios docentes, observaciones en aula, registros de clases, a través, de videos, encuestas, entre otros. Del mismo modo se han incorporado a distintos agentes para realizar esta medición: directivos, asesores educacionales, psicólogos educacionales, estudiantes, el propio profesor, proceso que tiene como propósito evaluar el desempeño docente para mejorar las prácticas educativas y así elevar los resultados de aprendizaje en los estudiantes.

Sin embargo, los modelos de evaluación tienden a generar procesos de calificación y control de la gestión educativa en las instituciones que lo aplican centrados en la calificación, olvidando la función formativa que conllevan estas mediciones que se alimentan fundamentalmente en la retroalimentación y que a nuestro juicio y experiencia no ha recibido el estudio e importancia debida. Por lo tanto, resulta relevante incorporar medidas reparatorias que faciliten el cierre del ciclo evaluativo de cada profesor, en

particular, incluir procesos de retroalimentación que permitan a los docentes reforzar o modificar su desempeño.

Este artículo pretende presentar los lineamientos de un modelo de retroalimentación efectiva, para procesos de evaluación del desempeño docente que se realizan a partir de observaciones de clases. El modelo se apoya en los fundamentos de la psicología educativa como en modelos de evaluación formativa y en la experiencia práctica de la autora. Se considera la retroalimentación como una actividad central del proceso de evaluación del desempeño docente al constituir una instancia de reflexión e inducción a la autoevaluación de la práctica educativa.

Específicamente, lo que esta investigación propone es una adaptación del ciclo de evaluación formativa propuesto por Heritage (2010), para generar en base a este trabajo y otras fuentes una propuesta de modelo explícito de cómo realizar esta retroalimentación como parte del ciclo evaluativo. Dirigido a evaluadores de aula, directivos educacionales y estudiosos del tema. No obstante, el fin último será en una etapa posterior a los alcances de este trabajo y de forma más conclusiva medir la efectividad del modelo propuesto, el que está en etapa de desarrollo y praxis.

Evaluación del desempeño docente

La evaluación del desempeño docente ha sido de interés en diferentes países, en América Latina, esto se vio reflejado fuertemente en la alta convocatoria que tuvo el Primer Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional (COLMEE), organizado en Santiago de Chile el año 2012. En esta instancia educativa se presentaron alrededor de 60 investigaciones y experiencias relevantes de 10 países de latinoamericanos (Taut, Manzi y Molina, 2013).

En Chile, la evaluación del desempeño docente tiene como propósito “contribuir al desarrollo y fortalecimiento sostenido de la profesión docente, específicamente al mejoramiento de la labor pedagógica de los educadores, con el fin de favorecer el aseguramiento de aprendizajes de calidad de los alumnos” (Manzi, González y Sun, 2011, p.20).

Resulta relevante que los sistemas de evaluación estén orientados a fines formativos, es decir, que no sea suficiente obtener de este proceso solo un conjunto de calificaciones, que dan cuenta solo del nivel que se encuentra el docente en la escala de desempeño, por el contrario, aseguren una entrega adecuada de herramientas de mejoramiento para su quehacer en aula.

Respecto del análisis de la evaluación institucional y docente en particular se manifiesta que: Una vez obtenidos los diagnósticos evaluativos y, por tanto, precisadas las fortalezas y debilidades existentes se deben elaborar propuestas estratégicas que superen los déficits detectados y otras que permitan optimizar los aspectos positivos. De esta forma se facilita el constante desarrollo (Servat, 2005, p. 85).

Por lo tanto, las mediciones que se realizan en una Institución educativa al entregar resultados de los niveles de logro de la variable evaluada deben facilitar la toma de decisiones para reorientar los procesos educativos que se desarrollan y conducir a la elaboración de planes de mejoramiento que permitan avanzar a la unidad educacional.

Al respecto, orientar este desarrollo resulta fundamental para mejorar las prácticas pedagógicas, y en este sentido, una herramienta clave es la retroalimentación de los

resultados. Por lo tanto, además de transmitir información de los aciertos o desaciertos del desempeño profesional, se deben generar instancias que promuevan en los docentes la capacidad de autorregulación y aprendizaje, para generar cambios en la ejecución de sus clases y con ello mejorar el aprendizaje.

Cabe señalar, que en los procesos de evaluación del desempeño se aplican diferentes instrumentos de medición, que permiten entregar evidencias de la labor profesional: portafolios, entrevistas a pares evaluadores, autoevaluaciones, observaciones de aula y encuestas a estudiantes. Sin embargo, solo en algunos estudios sobre evaluación del profesorado se profundiza en procesos asociados a la retroalimentación docente.

En general, la retroalimentación se aborda desde la perspectiva docente-estudiantes, sin embargo, sus propósitos, alcances y relevancia en procesos de aprendizaje permiten que esta herramienta pueda ser utilizada por otros actores del sistema educativo y muy en particular para mejorar la docencia.

Propósitos, alcances y relevancia de la retroalimentación

El feedback o retroalimentación es la reacción mutua que se produce a partir del proceso de comunicación, se enfatiza que durante la emisión de un mensaje necesariamente se establece una relación psicológica entre emisor y receptor, señalando que el receptor reacciona y emite, a su vez, estímulos que hacen reaccionar nuevamente al emisor, con el propósito de afectar o influir en la conducta humana (Papic, 1987). Por lo tanto, resulta relevante cómo se comunica e interpreta la información generada de los procesos de evaluación, de ellos se esperan distinguir errores, promover ajustes y redireccionar, si es necesario, las actuaciones de quienes participan en estas instancias.

Por otra parte, se enfatiza que la retroalimentación corresponde a la entrega de información acerca del desempeño actual de la persona, con el propósito de mejorarlo en el futuro. Se establece que “puede ser considerada como un espejo que devuelve a la persona la imagen de lo que está haciendo o de cómo se está comportando” (Ávila, 2009, p.5). Desde este punto de vista, la retroalimentación le entrega a la persona una imagen real de su comportamiento, da cuenta de las fortalezas y debilidades para determinar áreas de mejoramiento asociadas a las competencias que distinguen ese desempeño. Por lo tanto, sustenta que se pueden presentar deficiencias en las actuaciones de las personas las que desde un enfoque positivista se transformarían en oportunidades para realizar cambios en sus desempeños.

Para Hellriegel y Slown, citado por (Ávila, 2009), entrega lineamientos de cómo se debe desarrollar este proceso de retroalimentación, el que según el autor se debe enfocar en 1. El comportamiento más que en la persona, 2. En los hechos, más que en los juicios, 3. El comportamiento relacionado con una situación específica actual, más que en un comportamiento pasado, 4. Compartir ideas e información más que en dar consejos, emisor y receptor deben explorar alternativas juntos, 5. En la cantidad de información que el receptor puede utilizar, más que en la cantidad que al emisor quiere otorgar, información suficiente y relevante para el proceso, 6. Debe efectuarse en el tiempo y en el lugar para que la información pueda ser compartida en momentos apropiados, otorgar importancia al contexto.

Por otra parte, en la literatura se hace referencia a un concepto más amplio: la evaluación formativa en procesos de enseñanza-aprendizaje, destacándose que para que sea efectiva debería considerar el siguiente ciclo de acciones 1. Compartir metas de aprendizaje, 2.

Clarificar criterios de logro, 3. Recolectar evidencia, 4. Interpretar evidencia, 5. Identificar brecha de aprendizaje, 6. Retroalimentar, 7. Ajustar la enseñanza, 8. Cerrar la brecha. (Margaret Heritage, 2010).

Para Heritage el ciclo de evaluación formativa deberá enfocarse en responder tres preguntas claves: 1. ¿hacia dónde vamos? se refiere a la identificación del objetivo de aprendizaje, el qué se aprenderá, qué será capaz de hacer al término del proceso. En esta etapa se clarifican los criterios de logro, es decir, los indicadores que evidencian la efectividad de los avances en los aprendizajes propuestos; 2. ¿dónde estamos? se cuantifica lo aprendido, es decir, cuánto se ha progresado en relación a los objetivos propuestos, se determina donde se encuentra la persona respecto al desarrollo de sus habilidades y conocimiento, en esta etapa se recoge evidencia en forma intencional para adaptar y guiar el proceso formativo; y 3. ¿Cómo seguimos avanzando? se definen las acciones para lograr los objetivos propuestos, en esta etapa se retroalimenta y se realiza un análisis y reflexión de las evidencias.

En procesos de evaluación del desempeño docente en los que se realizan observaciones de clases, resulta relevante incorporar retroalimentaciones que permitan reorientar, modificar y/o reforzar la práctica docente. La sala de clases constituye una instancia real para la observación, es el escenario en el cual se lleva a ejecución la planificación y se comprueba la efectividad de la misma, interactúan docentes y estudiantes y se generan diferentes acciones que permiten dar cuenta de lo que el docente realiza para que los estudiantes progresen en sus aprendizajes, por lo que constituye una actividad evaluativa adecuada para medir competencias docentes.

Por lo tanto, para lograr que el proceso de evaluación de profesores sea efectivo, se requiere que se incorpore la retroalimentación y a ella ciertos elementos como lo han mencionado diferentes autores, con el propósito que constituya una actividad formativa y de aprendizaje para el docente evaluado, teniendo como premisa fundamental que es una experiencia de análisis conjunta entre el evaluador y el docente. Si bien el evaluador recoge evidencias, a partir de las sesiones observadas, las que contrasta tanto con los objetivos de aprendizaje que se propone alcanzar el profesor durante la clase como con la efectividad de las estrategias implementadas para este fin, no resultará útil si no es el profesor evaluado quien llegue a identificar las fortalezas y debilidades de su acción pedagógica, como tampoco si no logra distinguir las acciones de cambio necesarias para mejorar los aprendizajes que adquieren los estudiantes. Por lo tanto, el cómo realizar este proceso de retroalimentación no es una instancia que se deba dejar al azar. Así, se define la retroalimentación como la información respecto a la distancia dada entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema utilizado para modificar dicha brecha. (Ramaprasad, 1983). Entendida de esa manera, la retroalimentación tendrá como propósito minimizar la brecha entre el desempeño real del profesor evaluado y el desempeño esperado propuesto.

En coherencia con la importancia que los autores tratados dan a la retroalimentación como parte indisoluble del proceso y ciclo evaluativo y tomando en cuenta además la experiencia evaluativa de la autora es que se proponen los lineamientos de un modelo de retroalimentación que sea de utilidad a quienes tienen la delicada labor de evaluar el desempeño docente.

Descripción general del modelo de retroalimentación docente propuesto

Con el fin de operacionalizar el modelo de evaluación de desempeño docente, se distinguen cinco etapas o actividades centrales para este proceso: reunión inicial, observación de clase, retroalimentación, reuniones de seguimiento y reuniones de cierre. Figura 1.



Figura 1. Etapas de la evaluación del desempeño docente, elaboración propia.

Reunión inicial: esta fase tiene como propósito que el profesor identifique los criterios de logro en los que será evaluado, es decir, los estándares declarados por la institución referidos a docencia de calidad, lo que corresponde a la declaración de los objetivos que se proponen para la medición de desempeño en aula y el conocimiento de los instrumentos que se utilizarán para la evaluación de su desempeño, es decir, permite al profesor distinguir “hacia dónde vamos y que se evalúa”.

Observación de clases: durante esta etapa se recoge información sobre el desempeño docente en aula, a través, de la observación y registro, de las acciones que realiza el profesor, las actividades de inicio, desarrollo y cierre, las evaluaciones que aplica, entre otros, es decir, se recogen un conjunto de evidencias para dar respuesta a la pregunta ¿dónde estamos? con respecto al desempeño estándar.

Retroalimentación: instancia posterior a la observación de clases, etapa de autoevaluación guiada, en la que el evaluador conduce, a través, del diálogo a que el docente evaluado identifique tanto las fortalezas y debilidades de la clase. Las fortalezas le permitirán apoyar sus acciones pedagógicas, serán las herramientas que utilizará para colaborar con los aprendizajes que requieren adquirir los estudiantes, por lo que resulta relevante su identificación y continuidad.

Las debilidades, están asociadas a aspectos de la docencia que requiere mejorar, o que son erróneos, o que no incorpora, por lo que los alumnos no logran alcanzar adecuadamente los aprendizajes esperados propuestos. Por lo tanto, requiere que el profesor conozca, y realice acciones

de cambio en estas áreas de desempeño, es decir, planee “cómo seguir avanzando” para mejorar las debilidades detectadas asociadas a la gestión aula.

Para esta fase de retroalimentación se deben considerar las siguientes subetapas:

Identificación de fortalezas y debilidades por parte del profesor evaluado, autoevaluación guiada.

Contraste entre las debilidades y fortalezas identificadas tanto por el profesor, las observadas en aula por el evaluador y la apreciación de los estudiantes.

Identificación de brechas asociadas al estándar de profesor definido en las pautas de evaluación docente, se deben identificar qué indicadores son relevantes de desarrollar para alcanzar el estándar.

Elaboración de un plan de mejoramiento, se diseñan las acciones de mejoramiento, el evaluador entregará las orientaciones necesarias para el éxito de la tarea, en concordancia con los objetivos que se planteen con el docente. Las actividades que se propongan deberán responder a un plan de mejoramiento de corto y largo plazo priorizando los cambios urgentes para minimizar el impacto que podría ocasionar en los aprendizajes de los estudiantes, la mantención del mismo patrón de desempeño en la realización de sus clases.

Reuniones de seguimiento, se desarrollan con el propósito de acompañar al profesor en la puesta en marcha de su plan de mejoramiento.

Reunión de cierre, corresponde a la fase en que se consolida el proceso formativo del docente, y en el que se verifica que haya alcanzado los estándares propuestos para su desempeño en aula.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo investigativo se realiza en dos etapas, la primera, incluyó a 20 profesores de diferentes áreas de las ciencias, que desempeñaron labores docentes en un instituto de educación superior del área de la defensa. La segunda etapa, aún no se realiza, pretende desarrollar evaluaciones para medir cuantitativamente la efectividad del modelo de retroalimentación docente.

En la primera etapa, se implementaron cada una de las actividades que se describen a continuación, en concordancia con las etapas con el modelo de retroalimentación propuesto:

Reunión inicial: en formato de taller esta reunión tuvo como objetivo socializar las pautas de medición del desempeño docentes contenidas en el “Manual evaluación del desempeño docente de los profesores de aula y/o terreno”, ed. 2019, División Educación. Se profundizó en los fundamentos teóricos de la docencia de calidad, en la descripción de los dominios de evaluación, agentes de evaluación y en las dimensiones e indicadores específicos de cada pauta, a saber: Dimensión 1: diseño de la enseñanza para el aprendizaje; Dimensión 2: cooperación y confianza en el quehacer del aula y/o terreno; Dimensión 3: efectividad de la gestión del aula y/o terreno; Dimensión 4: compromiso académico profesional.

Observación de clases: se realizaron observaciones a los profesores, utilizando las pautas para la evaluación del desempeño, durante este proceso se elaboraron registros escritos de cada clase, los que consideraron interpretaciones con descripciones de las acciones desarrolladas por los docentes. Cada observación fue realizada en dos horas pedagógicas.

Además, se aplicaron encuestas a los estudiantes en cada una de las unidades de aprendizaje en las cuales los profesores desarrollaron clases. Se utilizó una plataforma informática para el levantamiento de las encuestas. Las encuestas eran anónimas.

La información recolectada permitió realizar cruces de datos, para identificar las principales fortalezas y debilidades de cada profesor evaluado, asociadas a cada dominio e indicador específico.

Retroalimentación: En esta fase se desarrolló la retroalimentación individual, cada sesión fue realizada con un mínimo de una hora, se consideraron aspectos como lugar físico, condiciones ambientales, temporalidad, disposición hacia la retroalimentación.

Se utilizó la estrategia de conversación abierta para retroalimentar a cada docente, es decir, a través, del diálogo exponer los puntos fuertes y débiles para llegar acuerdos sobre ajustes en su práctica docente que favorezcan una mejor experiencia docente en las clases por desarrollar. Se tuvo cuidado de no imponer ideas, sino que a través del juicio crítico y las evidencias recogidas ir exponiendo los diferentes puntos de vista. Se consideró, además, que el profesor durante la planificación y ejecución de la sesión fue tomando decisiones en relación a lo “que realizó durante la clase”, por lo tanto, se espera que en base a su experiencia y la retroalimentación recibida le permitan mejorar su desempeño docente.

Cada sesión consideró las siguientes subetapas:

La subetapa inicial de cada retroalimentación se orienta a la reflexión del docente respecto de aquellas fortalezas y debilidades que reconoce de su práctica y aquellas que son identificadas por en la etapa anterior. Esta fase permite explicitar los supuestos del docente asociados la enseñanza aprendizaje en los que basa la selección de estrategias metodológicas y evaluativas y las actividades propuestas a los estudiantes.

En la subetapa intermedia se realizó el contraste entre las debilidades y fortalezas identificadas por el propio profesor y las observadas en aula por el evaluador, y la apreciación de estudiantes, con la información entregada por el docente se fue co-construyendo una autoevaluación de la práctica docente.

La subetapa identificación de brechas, a partir de la autoevaluación construida en la etapa anterior se contrasta los indicadores con el estándar definido por la institución estableciendo la brecha entre el desempeño del profesor y el estándar para establecer las áreas de mejora.

Finalmente se elaboraron los planes de mejoramiento asociados a cada una de las áreas de mejora, estableciendo los objetivos y actividades a realizar por el profesor que involucraban cambios en su acción pedagógica. En cada plan se describen: objetivos, actividad/tarea, resultados y fechas de realización.

Seguimiento, esta etapa se encuentra en periodo de ejecución, sin embargo, en las reuniones realizadas, se ha alentado a la práctica y ejecución al plan de mejoramiento. Se han evaluado las actividades que se han desarrollado.

Reunión de cierre: esta etapa aún no se desarrolla, sin embargo, en ella se establecerán las dimensiones logradas por el profesor, al término de un período, según los indicadores propuestos.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

La implementación del modelo no ha llegado a su etapa final, que incluye finalizar las etapas de seguimiento y realizar las reuniones de cierre a los profesores evaluados, debido a la continuidad de las unidades de aprendizaje que se realizan durante el año. Sin embargo, se han reportado los siguientes resultados:

Reunión inicial, se logró el objetivo planteado para la reunión, socializar las pautas de evaluación del desempeño docente, con la participación de los 20 profesores.

Observación de clases, se desarrollaron las pautas de observación de aula por el evaluador. De las mediciones realizadas se obtuvo que la media aritmética alcanzada en las calificaciones iniciales fue 6,06 (escala de notas 1 a 7). Los resultados fluctuaron entre un 6,80 (nota máxima) y un 5,24 (nota mínima), la desviación estándar fue 0,33.

Los alumnos respondieron las encuestas docentes, se obtuvo que la media aritmética alcanzada en las calificaciones iniciales fue 6,38 (escala de notas 1 a 7). Los resultados fluctuaron entre un 6,50 (nota máxima) y un 5,41 (nota mínima), la desviación estándar fue 0,43.

Con esta información se realizó el levantamiento de los diagnósticos iniciales de los profesores.

Retroalimentación, entre las reflexiones surgidas por los profesores durante esta etapa se mencionan las siguientes, las que se agrupan mayoritariamente en dos de las dimensiones evaluadas:

Dimensión cooperación y confianza en el quehacer aula y/o terreno: “daré más tiempo para que los estudiantes respondan mejor, no me adelantaré ni daré las respuestas antes que ellos [...]”

” haré comentarios positivos a aquellos alumnos que realicen aportes a la clase [...]”
“incluiré las respuestas de los estudiantes en las conclusiones finales de cada clase [...]”.

Dimensión efectividad de la gestión del aula y/o terreno; “modificaré mi clase para la próxima sesión incluyendo experiencias más reales [...]” “en vez de la clase frontal voy hacer un taller en el cual apliquen lo aprendido [...]” “siempre falta tiempo para pasar toda la materia, daré lecturas antes para que las discutamos en clases y así participen [...]” “cuando explique algunas ideas utilizaré la pizarra, me ordeno y no me pierdo” “entregaré más ejemplos y menos diapositivas [...]” “les enseñaré como hacer análisis de factores y a concluir [...].

Reuniones de seguimiento, se reportan resultados preliminares obtenidos de esta etapa: nos permitió constatar un cambio significativo en la disposición del profesor hacia la retroalimentación, se observó mayor motivación hacia el proceso y asistencia de 17 profesores de los 20 evaluados a las reuniones individuales de retroalimentación. Durante el desarrollo de las sesiones se observó que asumieron positivamente la posibilidad de mejorar en el desarrollo de sus clases, las conclusiones elaboradas por los docentes dieron cuenta de incluir mejoras en la realización de sus clases las que fueron materializadas con la elaboración de los planes de mejoramiento presentados por 15 profesores de los 17 profesores que asistieron a la etapa de retroalimentación.

En lo referido a los planes de mejoramiento, éstos incluyeron una clara descripción de objetivos, enumeración secuenciada de actividades y especificidad en los tiempos de ejecución. En cuanto a las actividades éstas se describieron orientadas hacia las dimensiones evaluadas en los instrumentos de evaluación del desempeño docente: efectividad de la gestión del aula y/o terreno, cooperación y confianza en el quehacer de aula y/o terreno, compromiso académico profesional.

Durante las sesiones de seguimiento se realizaron correcciones a los planes de mejoramiento y principalmente a las estrategias metodológicas descritas hacia aquellas que aseguran una participación más activa de los estudiantes.

Reuniones de cierre, no se han realizado, modelo en etapa de desarrollo.

CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio presenta un modelo de retroalimentación que se debe incorporar a procesos de evaluación del desempeño docente, con el propósito de generar en los profesores evaluados mayor capacidad de autonomía, que les permita generar una actitud crítica hacia lo que realizan en aula, para efectuar cambios en la manera que desarrollan sus clases en pro de alcanzar los aprendizajes esperados propuestos en los programas de estudio de la institución educativa.

Por ello, se ha presentado una propuesta de retroalimentación explícita y secuencial, en el que se distinguen etapas para su desarrollo: Identificación de fortalezas y debilidades, contraste entre las debilidades y fortalezas, identificación de brechas asociadas al estándar de profesor, elaboración de un bosquejo de plan de mejoramiento, seguimiento y reunión de cierre. Se otorga énfasis a que el diálogo que se produce entre el evaluador y profesor, durante la retroalimentación, sea constructivo y colaborativo.

Este estudio muestra los avances en la reflexión de los profesores sobre su práctica docente a partir del modelo de retroalimentación propuesto. La aplicación del modelo a 20 profesores pertenecientes a una institución de educación superior, aunque todavía está en etapa de ejecución nos arrojó resultados cualitativos preliminares positivos asociados a su validez. Se evidencia un cambio significativo en la disposición de los profesores hacia la retroalimentación, al observar una mayor asistencia permanente a las reuniones individuales de retroalimentación. Además, durante el desarrollo de las sesiones se observó que asumieron positivamente la posibilidad de mejorar en el desarrollo de sus clases, lo que se materializó en la elaboración de sus planes de mejoramiento, los que incluyeron una clara descripción de objetivos, descripción de actividades y tareas orientadas hacia la docencia de calidad y tiempos de ejecución de las mismas.

REFERENCIAS

- Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación: una revisión del arte. Maestría en ciencias de la educación, Universidad del Valle de México, Campus Querétaro.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment, make it happen in the classroom*. Los Ángeles: Corwin.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Ed.). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología, PUC.
- Papic, V., Rittershaussen, S., y Rodríguez, E. (1987). Importancia de la retroalimentación en el desarrollo de habilidades docentes de comunicación. *Revista Tecnología y Comunicación educativas* 3 (6).

- Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.
Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/bs.3830280103>.
- Servat, B. (2005). *Gestión participativa en la escuela y desarrollo de la sociedad* (pp.74-88), Santiago de Chile.
- Taut S., Manzi J., y Molina A. (2013). La evaluación de las prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 50(1), 1-3.

CÓMO POTENCIAR LAS HABILIDADES SUSTENTABLES EN NIÑOS Y NIÑAS DE 4 A 6 AÑOS, A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN HUERTO PEDAGÓGICO

COMO POTENCIALIZAR HABILIDADES SUSTENTÁVEIS EM MENINOS E MENINAS DE 4 A 6 ANOS, A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DE UMA HORTA EDUCATIVA

HOW TO ENHANCE SUSTAINABLE SKILLS IN BOYS AND GIRLS FROM 4 TO 6 YEARS OLD, FROM THE IMPLEMENTATION OF AN EDUCATIONAL GARDEN

Avendaño, Valentina

Cerda, Amanda

Fierro, Masiel

Tagle, Augusta

Marcela, DAchiardi

Universidad Andrés Bello

RESUMEN

El siguiente proyecto de investigación, presenta una propuesta educativa para potenciar el desarrollo de habilidades sustentables en niños y niñas, a través de la implementación de experiencias de aprendizajes enriquecedoras, las cuales están vinculadas al desarrollo sustentable, promoviendo la conciencia del cuidado medio ambiental para preservar nuestro planeta.

En virtud de esto, la presente propuesta se enfoca en promover una educación orientada en estilos de vida sustentables. Para esto, se implementaron acciones relacionadas con el cuidado ambiental junto a una muestra de huerto y el uso consciente del agua, incentivando estilos de vida sustentables entre niños, niñas, familias y docentes con relación a los problemas ambientales y sus consecuencias.

Este proyecto promueve la idea de “no dejar un mejor planeta para las personas, sino que dejar mejores personas para el planeta”

Palabras clave: Sustentabilidad, muestra de huerto, cambio climático, educación ambiental, habilidades sustentables.

INTRODUCCIÓN

Uno de los principales problemas sociales en la actualidad es el Cambio Climático. En este escenario, promover tempranamente en los niños y niñas habilidades sustentables, será uno de los pilares para combatir los efectos de estos cambios. En virtud de esto, la presente investigación se dirigió a desarrollar una propuesta educativa orientada en estilos de vida sustentables. Para esto, se implementaron acciones relacionadas con una muestra de huerto y el uso consciente del agua, incentivando estilos de vida sustentables entre niños, niñas y sus familias, en relación a los problemas ambientales y sus consecuencias.

A través de este conocimiento se potencia una comprensión básica del medio ambiente, los problemas ambientales, de la presencia del ser humano en él y las relaciones de interdependencia que se generan. Los principios orientadores de los programas de educación ambiental señalan que la educación ambiental debe ser un proceso continuo y permanente, en la escuela y fuera de ella; esto quiere decir que debe existir una coherencia tanto en el hogar como en la escuela. Es por esto que no se puede dejar de señalar en cómo se lleva a cabo en las aulas, con el fin de lograr un análisis más profundo.

Harlen (2010) señala que “son pocos profesores los que se sienten plenamente seguros en las áreas de las ciencias que tienen que enseñar, lo que estaría relacionado con que, en muchos casos, la propia educación científica de los profesores ha sido insuficiente, quedando sin una plena comprensión sobre aquello que ahora deben enseñar”. Esto trae como consecuencia que no se sientan preparados para apoyar a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, sobre todo al pensar en un enfoque basado en la indagación y en la exploración, ya que esto implica mayor manejo de conceptos y habilidades por parte del docente, y menos clases expositivas. Hernández-Suárez, Pabón-Galán & Prada-Núñez (2017) plantean que, “el hecho de desarrollar competencias en otros, en este caso en niños y niñas, obliga al docente a revisar sus propias competencias”. Y es aquí donde afirman que son muchos los profesores que dicen sentir la necesidad de mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para alcanzar mayor eficiencia en su ejercicio como profesional.

El proyecto de investigación se enfocó en cómo potenciar las habilidades sustentables en niños y niñas de 4 a 6 años, a partir del desarrollo de una muestra de huerto y el manejo consciente del agua y para esto, se implementó un huerto y experiencias de aprendizaje que permitió integrar de forma práctica, los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el cuidado ambiental, la producción sustentable de alimentos y el manejo consciente de los recursos hídricos.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo el proyecto de investigación planteado, se decidió utilizar el enfoque cualitativo. Krause (1995) lo define como, “la utilización de conceptos sobre los cuales se puede construir un determinado conocimiento, y mediante las relaciones entre estos conceptos es que se genera una coherencia interna dentro del proceso de investigación”. Albert (2007), complementa esto señalando que, “la finalidad de la investigación cualitativa es el análisis, comprensión y valoración de ciertas situaciones específicas, buscando resolver los problemas que se encuentran en estas, por lo que se basa en un enfoque exploratorio y descriptivo sobre todo de aquellos fenómenos sociales”. La elección de esta metodología se debe a que ésta permite comprender los fenómenos y

experiencias que se quieren estudiar, desde un punto de vista más cercano e involucrándose en un contexto determinado. Albert (2007) señala como características esenciales de la metodología cualitativa que, “este tipo de investigación es útil cuando se busca descubrir y refinar preguntas surgidas desde el proceso de investigación, y el análisis comienza una vez que se han acumulado datos suficientes basándose sobre todo en la descripción y la observación”. El diseño metodológico se basa en un estudio de caso, específicamente un aula de kínder en un colegio particular subvencionado. El paradigma de investigación se sustenta en la Investigación Acción, a partir de la muestra seleccionada.

Participan 35 niños y niñas de II nivel de transición de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Lo Barnechea, Santiago. Las 35 Familias de los respectivos párvulos y el equipo de aula que apoya las experiencias educativas.

Se realiza entrevista a un Sociólogo especialista en Educación Infantil y Desarrollo Sustentable, con el fin de contrastar los hallazgos y la opinión experta.

Como instrumentos de recogida de información, se utilizaron específicamente dos:

Focus Group con niños y niñas, referido a Habilidades Sustentables (Evaluación inicial y final) estas conversaciones han permitido a las investigadoras, conocer los conocimientos e ideas previas de los párvulos respecto del tema de la investigación y al finalizar el proceso, poder evaluar los niveles de logro en relación al desarrollo de habilidades sustentables. Los registros de observación a partir de las experiencias de aprendizaje y de las actividades realizadas en el huerto, fueron los recursos más utilizados para recabar la información necesaria y de esa forma poder analizarla y concluir el estudio.

Con la entrevista al experto, se logró recabar información actualizada acerca de desarrollo sustentable e infancia, para luego contrastar los hallazgos de la investigación con dicha información.

RESULTADOS O DISCUSIÓN

Del Objetivo General de la investigación: “Construir una propuesta educativa para potenciar el desarrollo de habilidades sustentables a través de la implementación de experiencias de aprendizajes vinculadas al desarrollo sustentable y una muestra de huerto pedagógico en niños y niñas de 4 a 6 años.”

Se desprenden de este objetivo, los Objetivos Específicos de la investigación, los cuales se presentan a continuación con los hallazgos de la investigación, que se evidencian en las habilidades, conocimientos y actitudes desarrolladas por los niños y niñas, a partir de la intervención.

OBJETIVOS ESPECIFICOS	HALLAZGOS
“Promover el desarrollo de habilidades sustentables con niños, niñas y sus familias a través de experiencias de aprendizajes pertinentes e intencionadas al cuidado y	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollan el proceso completo de implementación de un huerto. • Comentan el cuidado de las plantas en el hogar y en el colegio. • Desarrollan el valor del riego consciente y el cuidado del agua.

<p>protección de una muestra huerto pedagógico.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen la necesidad del agua para la vida de las plantas. • Conocen los insectos que ayudan a mantener el huerto sano. • Toman consciencia de la importancia de las plantas para la vida en el planeta. • Reconocen que las plantas y árboles entregan oxígeno para nuestro planeta. • Valoran el uso de la bicicleta por sobre el automóvil, como una forma de evitar la contaminación. • Realizan el cambio de uso de bolsas de plástico por bolsas de tela, con el fin de evitar la contaminación por plásticos. • Se inician en el uso de botellas reutilizables. • Separan residuos: plástico, cartón, papel, tetra pack
<p>“Proponer estrategias de trabajo en el huerto pedagógico que promuevan el valor de la responsabilidad, la producción sustentable de alimentos y el manejo consciente de los recursos hídricos.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Riegan y cuidan el huerto por turnos. • Niños y niñas asumen responsabilidad de realizar las tareas de regar y cuidar. • Son conscientes de que las plantas son frágiles. • Asumen responsabilidad y por turnos, supervisan que todos los niños y niñas cierren las llaves en los lavamanos, para no desperdiciar agua. • Realizan comentarios en relación a lo inadecuado del desperdicio de agua en la vía pública, u otros lugares. • Se organizan para la recogida de basura en los espacios educativos. • Desarrollan la experiencia “Mi planta, mi responsabilidad”: en conjunto con la familia, niños y niñas acompañan el proceso de germinación y crecimiento de una semilla. • Toman consciencia de que no se debe desperdiciar la comida; hace daño a otras personas que no tienen alimentos y daña el planeta. • Reconocen que es beneficioso tener cultivos propios y sustentables, porque tienen menos residuos plásticos y contaminan menos. • Reconocen que los huertos pequeños ayudan a la utilización consciente de las zonas de siembra.
<p>Evidenciar habilidades sustentables potenciadas a través de la muestra de huertos, con los niños y niñas, mediante el uso de la bitácora.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El uso de la bitácora fue un proceso que se desarrolló lentamente, de menos a más; actualmente la mayoría de los párvulos maneja apropiadamente los registros. • Los registros en las bitácoras les ha permitido evaluar sus propias observaciones, recordar y comentar el proceso de crecimiento de las plantas. • A través de los registros han evidenciado los procesos de germinación, crecimiento, floración y cambios de las plantas del huerto pedagógico.

CONSIDERACIONES FINALES

En relación al logro del Objetivo de Investigación, los niños y niñas logran desarrollar las habilidades sustentables propuestas en la investigación. No fueron logradas en su totalidad puesto que el tiempo asignado al trabajo en aula fue siempre escaso para la tarea a desarrollar y al ser un colegio con actividades muy estructuradas no siempre se contó con los espacios de trabajo deseados. Las experiencias de aprendizaje propuestas en la investigación se realizaron en su totalidad y fueron significativas para los párvulos y se considera que estas deberían continuar en el tiempo, independientemente que las estudiantes en práctica continúen en el centro o en otro, ya que estas habilidades son parte de un proceso de vida para los niños y niñas.

A través de la implementación del huerto los párvulos han podido reconocer el ciclo de vida de las plantas y relacionarlo con el ciclo de vida de otros seres vivos. A partir del marco teórico que sustentó la investigación en que se señala: “Para implementar en el aula de educación Parvularia la EDS es necesario trabajar desde los valores que nos entrega como lo son respeto, empatía, responsabilidad, solidaridad, austeridad, coherencia, esto permite al educando acercarse a la naturaleza de manera armónica y respetuosa, generando un cambio cultural en la sociedad para avanzar hacia la sustentabilidad ambiental, para esto se debe sensibilizar al aprendiz recolectando experiencias personales positivas las cuales haya vivido en su entorno natural y/o sociocultural con la finalidad de generar aprendizajes significativos a largo plazo mediante la experiencia” “Cómo llegamos a ser una comunidad educativa sustentable” MINEDUC, 2013.

A partir de esta investigación y luego de los hallazgos y análisis realizados, el marco teórico utilizado respalda las acciones realizadas en la búsqueda de información, puesto que las acciones, nuevos conocimientos, aprendizajes, habilidades y actitudes desarrolladas por niños y niñas, son coherentes con el referente teórico expuesto y se evidenciaron con claridad en las experiencias desarrolladas durante la intervención.

En relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el Objetivo N° 4, se relaciona con la disponibilidad del agua en el planeta. Se considera que esta investigación ha desarrollado conocimientos, habilidades y actitudes en niños y niñas respecto al cuidado del agua en su entorno cercano y también proyectándose a otros entornos, en donde se relaciona con otras personas.

El rol educadoras de párvulos se vio fortalecido en esta investigación, pues se entregaron herramientas de autonomía a los niños y niñas a partir del trabajo responsable en los huertos y la asignación de tareas por equipos.

Se promovieron conductas ciudadanas de los párvulos en relación al bienestar común y la creación de ambientes más sostenibles para todos.

A partir de las propuestas pedagógicas realizadas los párvulos lograron aprendizajes significativos, sensibilizando sus intereses, utilizando materiales concretos, apelando a su protagonismo.

Como educadoras se considera que el trabajo realizado con la familia ha sido beneficioso para el logro de los aprendizajes de los niños y niñas y de los objetivos de esta investigación; la alianza desarrollada ha permitido potenciar el bienestar, aprendizajes y desarrollo de habilidades sustentables para ser mejores ciudadanos.

REFERENCIAS

- Ayala Esquivel, B. D., & Cabrera Tapia, C. F. (2022). El concepto del desarrollo sustentable. *RD-ICUAP*, 8(22), 78-86. Recuperado de <http://rd.buap.mx/ojs-dm/index.php/rdicuap/article/view/708>
- Harlen, W. (2010). Principles and big ideas of science education. Association for Science Education.
- MINEDUC. (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile: MINEDUC. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf
- MINEDUC. (2013). Desarrollo Sustentable En Educación Parvularia. Ministerio de Educación. <http://sustentabilidad.umce.cl/wp-content/uploads/2016/10/MINEDUC-2013-parvularia.pdf>
- Naciones Unidas. 17 objetivos para transformar nuestro mundo. Objetivos de desarrollo sostenibles.
- Naciones Unidas. Apoyar el desarrollo sostenible y la acción climática. Paz, dignidad e igualdad en un planeta sano. Recuperado de : <https://www.un.org/es/our-work/support-sustainable-development-and-climate-action>
- Ramírez, A., Sánchez, J. M., García, A. (2003) *Profesores – Investigadores adscritos al Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Estudios Sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CIEMAD-IPN) “El Desarrollo Sustentable: Interpretación y Análisis” <https://repositorio.lasalle.mx/bitstream/handle/lasalle/991/299-Texto%20del%20art%20c3%20adculo-495-1-10-20141105.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thomas, R. (2022). ¿Qué falta para entender la sustentabilidad?. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8205392>.

**LABORATORIO DE EXPERIMENTACIÓN PEDAGÓGICA: UNA
EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN PARA EL DESARROLLO DE CLASES
CREATIVAS Y DESAFIANTES.**

**LABORATÓRIO DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA (LAP): UMA
EXPERIÊNCIA DE INOVAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE AULAS
CRIATIVAS E DESAFIADORAS.**

**PEDAGOGICAL EXPERIMENTATION LABORATORY (LAP): AN
INNOVATION EXPERIENCE FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE
AND CHALLENGING CLASSES.**

Carmen Gloria Garrido
Universidad Andrés Bello
ORCID: 0000-0002-7333-5253

René Valdés
Universidad Andrés Bello
ORCID: 0000-0003-4242-9748

Mario Contreras
Universidad Andrés Bello

Juan Jerez Ibacache
Universidad Andrés Bello

RESUMEN

Unos de los elementos claves es la puesta en marcha de clases creativas y desafiantes. En este contexto, esta ponencia presenta una experiencia de innovación llamada *Laboratorio de aprendizaje y experimentación pedagógica* que diseña e instala experiencias y espacios para el aprendizaje, siendo la creatividad, los lenguajes artísticos, la criticidad, la tecnología, la interdisciplinariedad y la autonomía sus ejes sustantivos. Está liderada por un equipo interdisciplinario de trabajo de la Escuela de Educación de la Universidad Andrés Bello. El Laboratorio de aprendizaje se ha vuelto un espacio de encuentro, de creatividad y de modelización de prácticas desafiantes. Sin embargo, predominan barreras y tensiones como dificultades para gestionar el tiempo, la diversidad de percepciones en torno al concepto de innovación escolar y universitaria (qué es, a quién está dirigida, cómo desarrollarla) y la dificultad de pensar interdisciplinariamente la pedagogía.

Palabras clave: pedagogía, creatividad, innovación, investigación-acción.

INTRODUCCIÓN

El cambio escolar en Chile, desde el punto de vista de la innovación, ha sido lento, enigmático, y todavía no se presenta como una realidad para las escuelas (Elige Educar, 2021; Fundación Educar Chile, 2018). Esto se debe a diversas razones, entre ellas el modelo educativo chileno y la formación del profesorado (Fundación Educación 2020, 2018).

Lo primero es que, desde una perspectiva ministerial, la innovación en Chile se ha entendido principalmente como actividad tecnológica (Mineduc, 2022). Según Colom y Touriñán (2012), la innovación no debe reducirse al ámbito tecnológico, sino que debe operar bajo los principios de la creatividad, la cooperación y a una amplia gama de nociones en las cuales se pueden circunscribir el pensamiento, la educación, el arte y la cultura. Lo segundo es que el profesorado en general valora la creatividad y la innovación, sin embargo, tiene dificultades para diferenciar entre innovación en la escuela e innovación en el aula, primando muchas veces la primera idea (Troncoso et al., 2022). Lo tercero es que el profesorado en Chile valora la innovación, no obstante, señala que ha no sido formado en innovación y que no siempre se generan las condiciones favorables para su implementación. (Campos, 2018; Marina y Marina, 2013). Por último, el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIEAE, 2015, 2018) señala que prevalece escaso tiempo, falta de recursos e incentivos y baja disponibilidad de liderazgos para apoyar la innovación. Todos estos elementos interpelan la formación de profesores y por lo tanto el rol que ocupan las universidades formadoras es clave para instalar elementos de innovación y creatividad en las y los estudiantes.

La revolución informática y la masividad de las telecomunicaciones, ha descentralizado la producción de verdad y conocimiento que le había sido conferido históricamente a las universidades (González, 2008). Al año 2022 existe sobreexposición a grandes volúmenes de información, instantánea y desprovista de una autoridad que la legitimaba, llegando a reconocerse conceptos como las fake news para referirnos a noticias falsas y a la infoxicación como un malestar producido por la sobre exposición a estos flujos abismantes de información. Esto ha tensionado a la labor docente que ha visto cómo sus métodos expositivos están obsoletos, pues el método lectivo tradicional responde a contexto de información escasa y de difícil acceso. González (2008) reconoce que es necesario un nuevo perfil de profesor que sea capaz de poseer conocimiento, habilidades y actitudes para ejercer una práctica educativa innovadora. No obstante, la innovación no es inocua, no es la mera utilización de tecnologías novedosas por el mero hecho de usarlas, sino de convertirlas en parte integral de los curriculum escolares. La innovación en la educación superior responde a un nuevo enfoque educativo flexible y eficiente, basado en la formación de valores a la vez que disciplina intelectual (González, 2008). La innovación educativa es un proceso con múltiples facetas, en el que intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos. Afecta a diferentes niveles contextuales, desde el nivel del aula hasta el del grupo de universidades (González, 2008, p.3).

Las instituciones de educación superior, por tanto, están llamadas a proveer de innovación educativa y reformar las estructuras contribuyendo a la actualización y formación de sus docentes. En este contexto, la Universidad Andrés Bello, a través de la dirección de su Escuela de Educación, ha creado e instalado el Laboratorio de Aprendizaje. Esta ponencia presenta este laboratorio, se señalan sus principales focos y ejes de acción, así como las barreras y tensiones que han aparecido en el camino para su puesta en marcha. Estos

elementos permiten discutir la figura que tiene, primero, la innovación en la práctica docente y, segundo, las posibilidades de transformación que pueden suceder en la formación de profesores.

PROCEDIMIENTO

Presentación del Laboratorio de aprendizaje

El Laboratorio de aprendizaje y experimentación pedagógica es donde se diseñan e instalan experiencias y espacios para el aprendizaje, siendo la creatividad, los lenguajes artísticos, la criticidad, la tecnología, la interdisciplinariedad y la autonomía sus ejes sustantivos. Ello ha implicado involucrar a docentes y estudiantes de la Escuela de Educación, del Campus Creativo y de otras áreas, en la generación de ideas de transformación para la instalación de una racionalidad educativa que traspase el ideario convencional y estático del aula. El laboratorio genera trayectos formativos más respetuosos de la diversidad, más lúdicos, profundos y creativos, donde se expresan múltiples singularidades, incertidumbres, tecnologías diversas y al alcance de todos y flujos de información permanentes. Todo esto, en correspondencia con el escenario de una sociedad donde la rapidez, la competencia, la rigidez y la cristalización parecen actos cotidianos que nos pierden y nos exigen una reconstrucción. Su objetivo es generar nuevas metodologías para la formación de pedagogos, cuyos perfiles apunten a la integración de perspectivas amplias sobre modos de aprender y enseñar, además de la utilización de un pensamiento profundo, creativo, crítico y social. El Laboratorio trabaja con docentes, estudiantes de pedagogía y escuelas, desde la instalación de escenas para el aprendizaje, construidas a partir de un guion y un mapa pedagógico bidireccional.



"Preguntas a este mundo"

Bidireccionalidad: indiferencias y posiciones

El espacio del aula se prepara con un mapa político del mundo en tamaño gigante (6 x 4 m aprox.), como material pedagógico que nos interpela desde distintos territorios (geográficos, sociales, históricos, emocionales, etc.).

En el aula se instala un punto de prensa donde cada docente tendrá unos minutos para un brief news del mundo actual:

Escena 1. ¿Qué sabemos, ¿qué conocemos?

Escena 2. El mundo al instante

Escena 3. ¿Qué piensas tú?

Escena 4. ¿Qué hacemos?

LENGUAJES DEL MUNDO

Las imágenes icónicas (Señales camineras, Turísticas, Emoticones, Imágenes de redes sociales, etc.) son montadas en el espacio sala, los participantes son amordazados ingresando al espacio preparado para la actividad. Los participantes las discuten, leen, reconocen. Cada grupo crea un mensaje con los mismos símbolos y los debe comunicar a los demás. Entre otros, se implementa un experimento lapiano para estos nuevos tiempos. LAP comienza la sesión con mascarilla. Escena 1 - Galería de emociones. Escena 2 - Emociones molestas (pódcast). Escena 3 - Mapa visual de mi cuarentena.

El diagnóstico base del laboratorio se basa en diversas investigaciones y literatura que exponen que las metodologías tradicionales ya no fomentan la creatividad de los alumnos y tampoco brindan un espacio para la integración de realidades y capacidades diversas. Por lo tanto, se propone movimiento, un salirse del curso de las cosas para la creación íntima y pública de nuevas formas de percibir, sentir, pensar y hacer una clase. Hay en ello una idea de conciencia, de ponerse en otro lugar, de romper la gramática personal y hacerse disonante. La voluntad de ponerse en un lugar frágil para volver a pensar el espacio de clase. Para ello, el laboratorio de aprendizaje diseña experiencias de clases con sentido, motivadoras, comprensivas y cautivantes del saber, en diferentes áreas del conocimiento y en diferentes territorios, desde coordenadas que integren el arte y la creatividad, para la generación de indagación, comprensión y posición propia frente a la realidad. A partir de ello, se documenta y analiza las prácticas pedagógicas desarrolladas.

La iniciativa comenzó en agosto de 2015 con la implementación de un primer Laboratorio en la sede Viña del Mar de la U. Andrés Bello. En la actualidad, el proyecto también posee laboratorios para la investigación en las sedes de Santiago y Concepción. En sus siete años de existencia, el laboratorio ha involucrado a docentes (y a algunos estudiantes invitados) de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, para la creación de espacios que quieren restituir el valor de la curiosidad y repensar la racionalidad formativa volviendo a captar la experiencia como núcleo del hacer en educación donde la clase se entiende como experiencia, un proceso emocional, histórico y cultural que afecta a todos, mostrando y construyendo una forma distinta de la habitual. En el laboratorio se hace analogía con una escena de película donde importan los espacios, montajes, materialidades, y se crean escenas y escenarios dúctiles, cambiantes y abiertos de acuerdo con el objetivo.

Tensiones en la puesta en marcha del Laboratorio de Aprendizaje

Según la literatura asociada al proyecto, y en base a los relatos del equipo a cargo del Laboratorio, la puesta en marcha del proyecto implica entender la innovación como un proceso lento, que toma direcciones disímiles, y que por lo tanto los cambios también se vuelven procesuales para movilizar conciencias y toma de decisiones (Garrido-Fonseca y Salinas-Carvajal, 2022). Esto puede entenderse como una tensión si además el profesorado, tanto del ámbito universitario como escolar, no cuenta con una apertura al cambio, tiene poca posibilidad de atreverse y entiende la innovación como una actividad altamente sofisticada, que requiere tiempo distinto al que se utiliza en las tareas propias de su acción pedagógica cuando, que, desde el laboratorio, se entiende como un espacio simple de reconfiguración, de arte, lenguajes y creatividad. Es cierto que los tiempos son acotados y que falta una mirada más amplia y menos conservadora para entender el rol del profesorado, sin embargo, la evidencia muestra que estos elementos se abordan de mejor manera cuando existe interdisciplina, proyecto de escuela y un foco explícito puesto en el cambio (Garrido-Fonseca y Salinas-Carvajal, 2022). Por otra parte, se evidencia una tensión en la valoración de lo que se hace, cuestionando su creatividad, novedad o si verdaderamente lo realizado se constituye en una experiencia de innovación. Asociado a ello, la comunicación de la experiencia se debilita. A continuación, se presentan relatos de participantes de la sala Laboratorio.

“me costó mucho entender en la búsqueda de algo que pudiese romper esquemas, lo que siempre he tratado de hacer y es difícil porque digo que tengo un problema, soy capaz de levantar la problemática, pero cuando frente a esa problemática debo hacer algo diferente no sé qué tengo que hacer, solo sé que debo desaprender y no usar lo de siempre” (participante, Laboratorio).

“Entonces se produjo un quiebre metodológico; sin embargo, en eso de generar guiones, diseñar experiencias me pilla la creatividad, o la “musa inspiradora”, que no siempre la tengo para que me ayude. De a poco hemos ido gestionando más recursos creativos, pero hay un tema que tiene que ver con la realidad que es el tiempo. ¿Cómo gestionar este tiempo en el aula? Sin duda que nadie dice que no se puede, de hecho, lo hemos hecho, hemos generado innovaciones, pero me falta la creatividad y el tiempo” (Participante, Laboratorio).

Los elementos que se señalan anteriormente ilustran los procesos identitarios que los docentes fueron reconstruyendo y coconstruyendo durante sus experiencias en laboratorio de aprendizaje, los que se traducen en: a) deconstrucción metodológica, b) saber vinculante y c) emocionalidad. Desde la perspectiva de la deconstrucción metodológica en las prácticas docentes universitarias, se alude a una suerte de quiebre y emancipación respecto a una suerte de trazado de su quehacer pedagógico, una posibilidad de cambio, de transformación; no necesariamente desde una acción única, sino de la forma de relatar y el modo de pensar y hacer las clases. En este sentido hay una interpelación de sí mismo, un nuevo modo interpretativo del quehacer motivado por un sentir y estar en una experiencia con otros, de esta forma, “hay que pensar la educación como una acción dramática, no algo que se fabrica o en lo que se interviene, sino como una experiencia que nos pasa y en la que se actúa” (Bárcena, 2012, p. 309). En ello hay también una forma de entender que lo que ocurre en la sala de clase pertenece a un tiempo y a un lugar siempre en movimiento porque se vincula el saber propio con otros saberes del mundo y de la historicidad de los estudiantes. La clase se constituye en un espacio, emocional, conversacional y de descubrimientos.

CONSIDERACIONES FINALES

Esta ponencia tuvo como objetivo presentar focos y ejes de acción del Laboratorio de Aprendizaje, así como las barreras y tensiones que han aparecido en el camino para su puesta en marcha. El Laboratorio ha podido desarrollar instancias de creación, reflexión y co-construcción de conocimiento en relación a formas de pensar las clases considerando integración con el arte, la cultura, la historicidad y emocionalidad en profesores mediante la instalación de una sala de experimentación pedagógica y un proceso de trabajo sistemático con docentes de una Escuela de Educación que forma a formadores donde se producen procesos de conversación y experimentación. Estas experiencias, concebidas como escenas, llevan a pensar la clase de una manera no lineal, donde tanto el docente como el estudiante tienen algo que ver, decir y comprender: asumimos desde estas coordenadas que el arte es una forma de pensar, una forma de entender, una hermenéutica interpelante que permite realizar conexiones nuevas, rupturistas, no convencionales sobre la realidad, y que, al detenerse en ellas, al pensarlas, nos afectan. Esto ha permitido fortalecer el vínculo profesor-estudiante, sensibilizar sobre la relevancia de formas diversas de enseñar y formar al profesorado.

Se ha podido constatar que la sala laboratorio es un proyecto de escuela y no solo de determinados profesores, como ocurre en otras ocasiones. Esto promueve sentido de

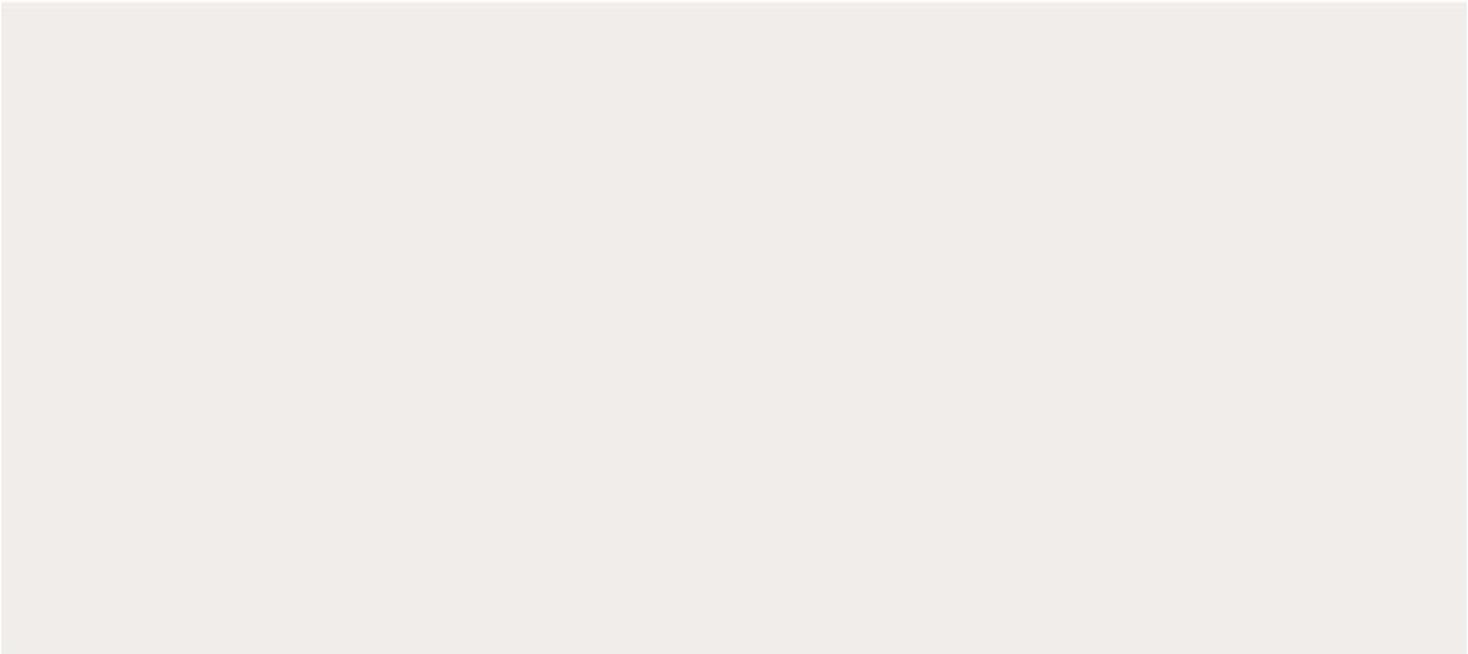
pertenencia, sello institucional y foco de la comunidad en su conjunto. El seguimiento y acompañamiento a profesores ha permitido asegurar la sostenibilidad del proyecto, ya que muchas veces el desarrollo de competencias es contextual a una acción determinada y no forma parte de un proyecto mayor. Esto instala la idea de que el aprendizaje se entiende en modo amplio y no se reduce el rendimiento. Finalmente, al referirnos a las ideas pedagógicas y procesos identitarios de los docentes frente a las experiencias en el laboratorio, podemos deducir que ha sido un proceso de re-construcción y co-construcción de sus identidades como docentes. Ha sido una suerte de desarticulación de la convencionalidad en el aula, lo que implica tener oportunidades de aprendizaje con experiencias que los sitúen en escenarios de experimentación, reflexión, creación y recreación constante. Esto supone un ejercicio formativo distinto, anclado en conexiones, irregularidades, historicidad, contextualización y manifestaciones de rigor académico de diversa naturaleza.

REFERENCIAS

- Colom, A. y Touriñán, J. (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, Santiago de Compostela, v. 1, n. 10, p. 7-29, 2012
- Garrido-Fonseca, C. y Salinas-Carvajal, D. (2022). Innovación y escenas pedagógicas: formadores de profesores en laboratorio de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (85), 79-99. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11969>
- Elige Educar (2021). *Innovación educativa en el aula: Transformando la enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI. Resumen ejecutivo*. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Fundación Educación 2020 (2021). *Innovación educativa*. Recuperado de <https://www.educacion2020.cl/categoria/innovacion-educativa/>
- Fundación Educar Chile (2018). *Innovar en el aula: viaje hacia el corazón del estudiante*. Recuperado de <https://www.educarchile.cl/innovacion-en-el-aula-viaje-hacia-el-corazon-del-estudiante>.
- Manghi, D., Conejeros Solar, M. L., Bustos Ibarra, A., Aranda Godoy, I., Vega Córdova, V., Diaz Soto, K., & Gómez, A. L. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114-134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- Marina, J. y Marina, V. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel.
- Troncoso, A. T. A., Aguayo, G. A. C., Acuña, C. C. A. Z., & Torres, L. T. R. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. *Educação E Pesquisa*, 48(contínuo), e238562. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562>



www.unab.cl



Contáctanos

(311)555-2368
Example@mailo.com
www.example.com

