



**Diversidad y perspectivas de la vida educativa:**  
la investigación como motor de transformación  
en el conocimiento práctico pedagógico  
e innovación educativa de intervención

VARIOS AUTORES



**OEI**



**Diversidad y perspectivas de la vida educativa:**  
la investigación como motor de transformación  
en el conocimiento práctico pedagógico  
e innovación educativa

VARIOS AUTORES

Tatiana Morales Silva y Francisco Gárate Vergara  
Editores



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD OBSERVATORIO DE  
EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN

**OEI**

## COMITÉ EDITORIAL

**PhD. Pilar Reyes Jaramillo**

Universidad de Chile

**Dr. Nicolás Díaz Barrera**

Universidad de Atacama

**Mg. Ingrid de las Mercedes Boerr Romero**

Universidad de Chile

**Dr. (c) Nicolás Ponce Díaz**

Universidad de Antofagasta

**Mg. Viviana Stephanie Ávalos Órdenes**

Universidad de Atacama

**Dra. María Cecilia Ramos Araya**

Universidad de La Serena

**Dra. Yudith I. Hidalgo Gutiérrez**

Universidad de Atacama

**Dra. (c) Taise Dall'Asen**

U. Diego Portales y U. Alberto Hurtado

**Dr. Francisco Javier Villegas**

Universidad de Antofagasta

**Dra. Cecilia Alejandra Marambio Carrasco**

Universidad Andrés Bello

**PhD María José Opazo**

Instituto de Estudios Avanzados en Educación U. de Chile

**Dra. M. (c) Consuelo Rebolledo Rebolledo**

Universidad Autónoma de Barcelona

**Dr. Francisco Leria Dulčić**

Universidad de Atacama

---

**Diversidad y perspectivas de la vida educativa: la investigación como motor de transformación en el conocimiento práctico pedagógico e innovación educativa**  
Varios autores / Tatiana Morales Silva y Francisco Gárate Vergara, editores

©Universidad de Antofagasta

ISBN 978-956-9812-55-2

Mayo 2024

Diseño y diagramación: Nueva Mirada Ediciones

[www.nuevamiadaediciones.cl](http://www.nuevamiadaediciones.cl)

Impreso en Chile

# ÍNDICE

<b>Presentación</b>	7
<b>Prólogo</b>	9
<b>1. Tecnología, una asignatura para valorar en educación básica en Chile y su relevancia para la relación CTS</b> <i>Mario Sánchez Bustos / Luis Miño González / Romi Torres Díaz</i>	15
<b>2. Significado e importancia que profesores noveles de Historia, Geografía y Ciencias Sociales le otorgan a la reflexión docente</b> <i>Ximena Jara Amigo / Gerardo Sánchez</i>	37
<b>3. El rol de la mentoría en la inserción y desarrollo profesional docente: percepciones en un contexto de educación intercultural</b> <i>Nicole Riveros Diegues / Claudia Álvarez Iriarte</i> <i>Macarena Rubio Lagos / Pablo Camus Galleguillos</i>	59
<b>4. Pedagogía Crítica: un análisis desde los conceptos educación, sociedad y cultura en contextos interculturales</b> <i>Maximiliano Heeren Herrera</i>	77
<b>5. Desde la formación profesional, matemática basada en el juego en un contexto de igualdad de oportunidades para niñas y niños</b> <i>Marta Vieyra Bravo</i>	93
<b>6. La educación para el Desarrollo Sostenible en la Formación Inicial Docente de Pedagogía General Básica con Mención: Un estudio de caso en la región del Maule</b> <i>Adolfo Berríos Villarroel / Marcelo Hormazabal Ramírez</i> <i>Luis Molina Acevedo / Diego Quintana Sarabia</i> <i>Álvaro Sanhueza Díaz</i>	111
<b>7. ¿Maduración o regresión de las políticas educativas en Chile: 1965-2021?</b> <i>Pablo Camus Galleguillos / Misael Camus Ibacache</i> <i>María José Gamboa</i>	135

<b>8. La investigación educativa como posibilidad de reencuentro con la vida y desencuentro con la producción sin sentido</b> <i>Carlos Julio Vargas Velandia</i>	161
<b>9. Compasión y bienestar en el aula: Atención Plena en la práctica pedagógica para estudiantes de enseñanza media</b> <i>Roxana Acosta Peña / Dante Cortés Navarro</i>	184
<b>10. El devenir entre “evaluación de aprendizajes” y “evaluación para los aprendizajes”. El caso de un liceo bicentenario de Antofagasta en la asignatura de Lengua y Literatura</b> <i>Marianella Farias Concha / Mario Tapia Henríquez</i>	209
<b>11. Derechos humanos, educación y protección de los derechos de la niñez. Una reflexión acerca de la formación investigativa de las educadoras de párvulos</b> <i>Carlos Julio Vargas Velandia / Liliana Pizarro Pizarro</i>	233
<b>12. Investigación formativa en aula. NEPSO, una experiencia didáctica de producción cooperativa de conocimientos para la transformación de las relaciones sociales de aprendizaje</b> <i>Guillermo Williamson Castro</i>	261

## Presentación

Al mirar hacia atrás y contemplar nuestra experiencia como institución de educación superior, no sería desmesurado afirmar que, en la sociedad contemporánea, el cambio es permanente y cada vez más veloz.

En particular, en lo atinente a la educación, el cambio no solo es inevitable: en muchos casos también es sumamente necesario. No obstante, este cambio requiere de orientación, por lo que el examen exhaustivo de los propósitos y las dinámicas que lo impulsan adquiere un rol fundamental para entender y gestionar así un cambio educacional socialmente productivo y beneficioso.

En este contexto, el presente libro nos invita a indagar en el espacio común que existe en relación con las dinámicas de cambio de la Educación. Dinámicas que hoy enfrentan desafíos y que pueden explicarse de acuerdo con los discursos y procesos comunes de transformación.

Desde este planteamiento inicial, el Observatorio de Educación para la Innovación (ODE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta ha asumido el desafío de la generación de conocimientos en el ámbito de la educación, respondiendo a su compromiso con el desarrollo regional a través de la investigación interdisciplinaria y de la colaboración con los diversos actores del campo de la educación, manteniendo y promoviendo el cumplimiento de elevados estándares de calidad que impulsen la formulación, implementación y evaluación de las políticas educativas.

Por su parte, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-Chile) tiene como objetivo principal promover, colaborar y fomentar el intercambio entre instituciones y comunidades de los países iberoamericanos, en actividades dirigidas a elevar los niveles educativos, científicos, tecnológicos y culturales, poniendo a disposición de sus miembros su amplia capacidad, experiencia internacional acreditada, su talento humano y recursos materiales suficientes.

Bajo la premisa de la educación, la ciencia y la cultura como herramientas fundamentales para el desarrollo humano y generadoras de oportunidades para construir un futuro mejor para todos, y en el marco

de la colaboración establecida entre el ODE y la OEI, me complace presentar el libro titulado “Diversidad y Perspectivas de la Vida educativa: la investigación como motor de transformación en el Conocimiento Práctico Pedagógico e Innovación Educativa”.

Este libro constituye una valiosa oportunidad para participar en un diálogo enriquecedor sobre la vida educativa desde diversas perspectivas. Está diseñado para fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre profesionales, académicos y expertos comprometidos con la mejora continua de la educación.

Con un enfoque centrado en la investigación y reflexión en el ámbito educativo, aborda temas cruciales que influyen en el conocimiento práctico pedagógico y la innovación educativa. Su propósito es invitar a los lectores a explorar nuevas ideas, compartir experiencias y contribuir al progreso de la educación mediante el intercambio de perspectivas y prácticas educativas innovadoras.

***Dr. Marcos Cikutovic Salas***

Rector de la Universidad de Antofagasta



# Prólogo

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), siendo la organización internacional decana en cooperación, en sus 75 años de existencia es el mayor organismo de cooperación multilateral entre países iberoamericanos de habla española y portuguesa, con sedes por Iberoamérica, que se encuentran repartidas físicamente por 20 países de la región.

Concebimos la educación, la ciencia y la cultura como herramientas para el desarrollo humano y generadoras de oportunidades para construir un futuro mejor para todos y todas. Trabajando directamente con los Gobiernos de nuestros 23 países miembros, respondiendo a sus prioridades y fortaleciendo sus políticas públicas a través de programas y proyectos que diseñan y ponen en marcha profesionales altamente cualificados y comprometidos con la creación de valor para toda la sociedad.

Desde la oficina OEI en Chile, con sus ya 21 años de existencia física y presencial, a través de distintos trabajos de cooperación en los ejes misionales como lo son la Educación, Ciencia, Cultura, Derechos Humanos, Democracia e Igualdad. Ha tenido una impronta de colaboración con distintas instituciones y organizaciones, sosteniendo agendas de trabajo de articulación y transversalización de enfoques desde una visión iberoamericana.

En su agenda de colaboración y cooperación multilateral, específicamente en su eje misional de educación, pone al servicio su vasta experiencia en el asesoramiento y el trabajo en desarrollo profesional docente, entre aquellos los diversos encuentros a nivel nacional e internacional, además de sus estudios, investigaciones y proyectos en la formación del profesorado y su incorporación a las políticas públicas.

El presente libro se enmarca en una serie de publicaciones colaborativas con instituciones de educación superior con objetivos de enaltecer, difundir y divulgar el conocimiento que se desarrolla en las universidades desde sus distintos departamentos y unidades de investigadoras, investigadores y académicos y académicas, que buscan la mejora continua y la transformación de la educación a los anhelos del

presente en miras de conseguir una educación de calidad, más justa y democrática, e inclusiva de acuerdo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible que nos interpela la Agenda 2030 y específicamente el ODS4.

En este escrito se ha trabajado en una convocatoria conjunta entre el Observatorio de Educación para la Innovación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), oficina Chile. Se realizó un esfuerzo de convocar a largo de todo Chile y con el rigor académico a partir del título “Diversidad y perspectivas de la vida educativa: la investigación como motor de transformación en el conocimiento práctico pedagógico e innovación educativa”.

Desarrollar este prólogo a través de un análisis exhaustivo y riguroso desde lo académico, pero sin olvidar el contexto que ilumina las complejidades inherentes al entorno educativo chileno en los distintos niveles y modalidades de enseñanza, surge en el vasto paisaje de la educación contemporánea, hoy denominada educación del siglo XXI, donde producto de la realidad mundial y país convergen múltiples influencias y tensiones al momento de hablar de educación, y no cualquier educación, sino más bien una de características transformadoras acorde los desafíos del presente, pero como señala la maestra, poetisa y mujer Gabriela Mistral: “Mañana será tarde, pensado en las infancias. El futuro de los niños siempre es hoy. Mañana será tarde..”

En los doce capítulos, que nos escriben desde las diversidades propias en las instituciones de educación, contextos y espacios geográficos, realidades académicas formativas e investigativa y en la inserción en el sistema complejo de la educación, se exploran y escriben con un lenguaje académico, pero empático desde las diversas facetas de este área de estudio presentes en la educación, enfatizan la importancia de la investigación como un factor esencial para el cambio y el mejoramiento constante para una educación de calidad, sostenido con fuerza la importancia de la difusión y divulgación del contenido para transformar la realidad. Las investigaciones y sus tendencias nos llevan a un desarrollo interdisciplinar y también transdisciplinar. La intersección entre educación, sociedad y tecnología no es un campo nuevo de estudio y de reflexión, aunque se debe seguir avanzando y profundizando en análisis profundos, rigurosos y éticos.

Este texto desarrolla y aborda diversos temas fundamentales que surgen de este cruce de disciplinas, ofreciendo una perspectiva panorámica e integral de los desafíos y las tensiones que caracterizan las diver-

sidades del paisaje educativo del Chile actual, forjando la perspectiva de mejora en el presente y futuro. De los capítulos presentados, trabajan en representar un esfuerzo por describir, comprender y analizar desde y con los fenómenos educativos, manteniendo la especificidad desde una perspectiva crítica, argumentativa y reflexiva por parte de las y los investigadores.

Desde la investigación de una asignatura en particular como Tecnología a la reflexión docente en contextos interculturales educativos, pasando por la integración en las discusiones de enfoques y paradigmas de la pedagogía crítica y la promoción de la equidad de género en la enseñanza de las matemáticas, pudiendo generar la extrapolación a las ciencias y en perspectiva a las STEAM, estos estudios ofrecen enfoques y problemáticas que abordan cuestiones fundamentales en lógica de la teoría - práctica educativa y las responsabilidades asociadas a un sistema integrado y complejo del cual debemos hacer parte en la solución a nivel de micro y macro políticas. En la revisión de la tecnología, se revela la desconexión entre los objetivos curriculares y la práctica pedagógica, destacando la necesidad de una formación más especializada y contextualizada para los y las profesoras. Este hallazgo resuena a lo largo de otros capítulos, donde se exploran las tensiones dialécticas entre la teoría y la práctica, la formación inicial y continua del profesorado, y la necesidad de adaptar, pero diversificar la enseñanza a las demandas cambiantes de una sociedad cada vez más tecnológica y globalizada que busca una transformación digital en aspectos más allá de la gestión.

Desde el Desarrollo Profesional Docente y las políticas impulsadas en esta materia y la Ley n°20.903 del año 2016, la reflexión docente es y debe ser una práctica permanente. En este sentido, emerge como un tema recurrente en varios capítulos, y esto nos da una tranquilidad, pero a la vez el desafío permanente de seguir promoviendo que sea parte de la cultura de la gestión de conocimiento y no solo de las orientaciones y documentaciones normativas. En este sentido, en los textos, se evidencia y presenta cómo los profesores y las profesoras, tanto noveles como experimentados, buscan cuestionar y mejorar su práctica a través de la reflexión crítica y la colaboración con sus pares, y el desafío presente en un sistema de acompañamiento en esta labor de manera más cooperativa desde los equipos de gestión y la política pública. Sin embargo, también se señalan las diversas dificultades, limitaciones y obstáculos que enfrentan los profesores, profesoras y educadoras en este proceso, desde la falta de tiempo, espacios y recursos, hasta las resistencias institucio-

nales al cambio e innovación que permiten la mejora continua de las comunidades escolares, convirtiéndolas en comunidades de aprendizaje.

Por otra parte, una temática que se destaca es la importancia de una educación transformadora en el desarrollo de la interculturalidad y de manera transversal y como piedra angular de los derechos humanos, en la cual se reconozca, promueva y valore la diversidad cultural y social de las y los estudiantes en sus familias. Sosteniendo mediante la utilización de enfoques desde las teorías socio-críticas, llevándolo al plano de una pedagogía crítica y emancipadora, donde con el apoyo de las diversas estrategias pedagógicas se pueda dar cuenta de una atención plena en el aula y en la escuela, donde se exploran diferentes enfoques pedagógicos que buscan promover la inclusión, la equidad, y el respeto mutuo en el entorno educativo y reciprocidad con el territorio y la vinculación entre la comunidad educativa y local.

Además, desde los distintos capítulos se hace un recorrido histórico por el sistema educativo chileno, analizando orígenes, desintegraciones, proceso de continuidad y cambios a lo largo del tiempo. También, se presentan reflexiones sobre el desarrollo de las políticas educativas en su influencia en la formación de ciudadanos, relevando los distintos procesos y visiones que van desde la confrontación de los paradigmas educativos hasta la tensión antropológica entre la competencia y la colaboración en la educación.

Se pone de manifiesto que la investigación educativa es una herramienta fundamental y angular en la búsqueda de una educación más humana, significativa y acorde a las necesidades, desafíos y proyecciones en la construcción social. Reivindicando su potencial como puente dialéctico entre la teoría y la práctica, el individuo y la comunidad.

Este escrito, las autoras y los autores, responden a una convocatoria abierta y transversal de investigaciones, entregando la confianza editorial en sus escritos con una temática amplia y explícita. Sobre esto, la “Diversidad y perspectivas de la vida educativa: la investigación como motor de transformación en el conocimiento práctico pedagógico e innovación educativa”, ofreciendo a los lectores y lectoras, académicos, académicas, estudiantes y público en general una perspectiva integral y panorámica de los problemas y tensiones contextualizados y situados que enfrenta el sistema educativo chileno en el presente, pero con los desafíos ya en el siglo XXI.

Las autoras y los autores nos invitan a reflexionar sobre el papel transformador y emancipador de la educación en la sociedad actual al

abordar temas tan diversos como la tecnología, la equidad de género, la interculturalidad y los Derechos Humanos. A través de una mirada crítica y comprometida, se invita a sumergirse en un diálogo fecundo sobre el presente y el futuro de la educación de nuestro país y a contribuir activamente en la co-construcción de un sistema educativo más justo, inclusivo, democrático, equitativo y sostenible.

Esperamos que este libro, cuya convocatoria es desde el Observatorio de Educación para la Innovación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), oficina Chile, inspire nuevas investigaciones, políticas y prácticas educativas que contribuyan a ser faro de conocimiento y guía de navegación en el viaje hacia una educación de calidad para Chile.

***Prof. Dr. Francisco Gárate Vergara***  
Coordinador de Educación y Cultura  
Oficina nacional de la OEI en Chile  
*Coordenador de Educação e Cultura*  
*Escritório nacional da OEI no Chile*



# Tecnología, una asignatura para valorar en educación básica en Chile y su relevancia para la relación CTS

***Mario Sánchez Bustos***

Universidad Católica del Maule, Chile

msanchezb@ucm.cl

ORCID 0000-0003-4632-5399

***Luis Miño González***

Universidad Católica del Maule, Chile

lmino@ucm.cl

ORCID 0000-0003-3262-2034

***Romi Torres Díaz***

Universidad Católica del Maule, Chile

ratorres@ucm.cl

ORCID 0000-0002-8700-6856

## **RESUMEN**

La investigación buscó caracterizar la asignatura Tecnología de educación primaria, y relacionarla con enfoque didáctico que vincula a Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), constatando si esta asignatura se conecta interdisciplinariamente con Ciencias Naturales, facilitando la formación contextualizada a la vida de los estudiantes, para promover reflexión en conocimiento científico y uso tecnológico, determinando repercusiones que ello ocasiona en la sociedad, para adquirir conciencia, compromiso y responsabilidad en la formación integral de las personas, aportando a la alfabetización científica de la población. Para el objetivo planteado, se entrevistó a profesores de educación subvencionada en Talca y Curicó. Complementariamente a lo indicado, se buscó conocer

los contenidos de los planes y programas, identificando posible relación en Tecnología con la enseñanza de las Ciencias Naturales, además de verificar, si quienes imparten la asignatura de Tecnología en educación básica, cuentan con la especialización que sugiere el Ministerio de Educación de Chile. A la luz de los resultados obtenidos, se concluye, que la asignatura de Tecnología, no se imparte en forma contextualizada, sin ampliación de enfoque CTS, y que es impartida por profesores que no cuentan con la especialización que suponen los estándares orientadores, para la formación de profesores primarios básicos del país.

Palabras clave: Formación de profesores, Educación integrada, Educación para el desarrollo sostenible, Educación y desarrollo, Ciencia de la tecnología.

## INTRODUCCIÓN

La necesidad de mejorar aprendizajes de los estudiantes implica la búsqueda de diferentes estrategias que favorezcan la adquisición de los objetivos educacionales. Algunas escuelas formadoras de profesores de educación básica, de diferentes universidades, centran su quehacer, en las cuatro áreas de aprendizaje llamadas fundamentales en los estándares orientadores de egreso de educación básica (MINEDUC, 2012), lo que supuestamente dejaría en un segundo plano algunas asignaturas como Tecnología, bajo el supuesto que para dichas áreas del conocimiento existirían especialistas (Sánchez y Torres, 2021).

Algunas experiencias con docentes de educación general básica dan una alerta, en torno a la relación teórica entre ciencia y tecnología, con lo que ocurre en la práctica, donde existen profesores que tienen mención o capacitación en Ciencias Naturales, pero no se ve lo mismo en Tecnología, por lo que pareciera existir un descuido en la preparación disciplinar y didáctica de esta asignatura (Ferreira, Vilches y Gil, 2012).

La Didáctica de las Ciencias Experimentales, busca la mejora de los aprendizajes, para ello es muy importante que los estudiantes se interesen por los contenidos a trabajar. Una forma de lograr lo indicado, es que los contenidos se presenten contextualizados, relacionados con la vida, favoreciendo con ellos que los estudiantes puedan adquirir conciencia que la ciencia y la tecnología afectan la vida de las personas y la sociedad en general.

La esencia de la educación es la necesidad colaborar en el desarrollo de la persona en forma integral, ajustando la entrega de contenidos



a la realidad siempre cambiante y de incertidumbre, para que los estudiantes obtengan mejores aprendizajes, a través de enfoques didácticos, como es el enfoque didáctico que vincula a la Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), para lograr mejores resultados (Pozo y Gómez, 2009).

Específicamente en esta investigación, se busca caracterizar el estado de la asignatura Tecnología en educación primaria, identificando el provecho que se saca de ella en relación con Ciencias Naturales, procurando constatar si se trabaja un enfoque CTS, sugerido en la didáctica de las ciencias experimentales, favoreciendo con ello un aprendizaje contextualizado, en relación con la vida, para colaborar en la formación de estudiantes más reflexivos, críticos y responsables, en el conocimiento y uso de la ciencias y tecnología, con respecto a las implicancias, que eso conlleva para la sociedad.

Actualmente existen diversas miradas, modelos o enfoques que buscan realizar propuestas multidisciplinarias, donde los estudiantes puedan experimentar la relación entre diferentes áreas del saber, lo que favorece contextualizar y entregar con mayor sentido los contenidos de las diferentes asignaturas, entre ellas tenemos el caso ciencia, tecnología, sociedad y medio ambiente, CTS+A. Como plantea Parga (2022) las cuestiones socio-científicas y las socialmente vivas a la par con el enfoque CTS+A aproximan dos tipos de educación, la científica y la ambiental a través de la ambientalización curricular. Asimismo, Lampert et al. (2020) sostienen que hoy en día han surgido diversos campos del conocimiento relacionados a la problemática ambiental, así como la alimentaria o del ámbito de la salud, lo que es producto de la interacción humana con el ambiente. Por tanto, a través del conocimiento de estas áreas, es posible abordar temáticas que facilitan una mejor comprensión de variados aspectos relacionados la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad. El enfoque Socio-científico que busca una entrega del conocimiento científico a partir de lo que pasa en la sociedad, el enfoque STEM que considera también la relación con otras asignaturas como matemática, pero en nuestro caso, nos interesa especialmente ver el estado en que se encuentra la asignatura de tecnología y su relación CTS.

Nos hemos planteado algunas preguntas orientadoras, tales como: ¿La asignatura de Tecnología en educación primaria se entrega relacionada con Ciencias Naturales aplicando enfoque CTS?, ¿Los docentes de educación primaria conocen y aplican enfoque CTS en sus clases? ¿Se procura una enseñanza interdisciplinar que favorezca el aprendizaje? ¿Qué visión o importancia se le otorga a la Tecnología en educación primaria?

## MARCO TEÓRICO

### ENFOQUE CTS

Este enfoque es una propuesta didáctica, que busca a través de la contextualización de los aprendizajes, entregar a los estudiantes una adquisición de los contenidos o conocimientos científicos, con una visión reflexiva, crítica y responsable, entendiendo que la ciencia no solo es teoría formal, sino que, además tiene un impacto en la tecnología y en la vida de la sociedad. El enfoque CTS utilizado como estrategia didáctica, para la enseñanza de la ciencia, puede ayudar a mejorar los resultados de aprendizaje, aumentar la motivación de los estudiantes por la ciencia, y cambiar la conciencia medio ambiental y uso tecnológico, promoviendo una cultura más sostenible del planeta.

El enfoque didáctico centrado en CTS, busca una relación entre asignaturas, acercándose a la idea de lo interdisciplinar, en el caso de Tecnología y Ciencias Naturales, dos áreas del saber que son parte del currículo en educación básica de Chile, lo que demanda que los docentes que las impartan, tengan conciencia de este enfoque, entregando una relación entre ciencia y tecnología y el efecto que ellas tienen en la sociedad, cuestión que se podría estar desaprovechando, en caso de una formación profesional docente, centrada solo en cuatro disciplinas, o no existir profesores especialistas en Tecnología. Es así como esta idea se convierte en un verdadero desafío que trasciende incluso otros países latinoamericanos, por ejemplo, Venezuela, donde Ramírez, Alcira y León (2008) señalan que en la actualidad el conocimiento de la tecnología y su comprensión está quizá inmerso en los conocimientos generales que entrega la escuela, y lo que es necesario y fundamental se va adquiriendo de manera informal en el quehacer cotidiano en acciones que van desde cómo llevar a cabo pequeñas reparaciones hasta lograr por ejemplo, comprender el funcionamiento de algunos artefactos domésticos, por lo que la profundidad de dichos conocimientos está supeditado al ambiente en que se mueve el individuo, representado por la familia y la sociedad toda, quienes se ocuparían de formar y preparar al ciudadano para el día a día.

El enfoque CTS, busca una enseñanza de la ciencia y la tecnología centrada no solo en la transmisión de conocimientos, sino también propone favorecer habilidades de reflexión y comunicar lo que generan los contenidos entregados. La idea es dejar de pensar que solo tienen

derecho de reflexionar y hablar los especialistas o técnicos, que son los que finalmente toman las determinaciones, y que el ciudadano común y corriente es incompetente y no comprende nada de ciencia y tecnología, lo que Morin (1992) denomina como “Déficit Democrático” (citado por Frateschi, 1999).

En este contexto, Moreno (2013) nos invita a reflexionar acerca de las actitudes que deberían tener los docentes para enfrentar este enfoque, pues tal vez requiera de ellos redoblar esfuerzos y un abandono de la tradicional rutina enseñanza-aprendizaje a la cual están acostumbrados en su diario quehacer. Es así como la autora enumera algunas características que debería tener el profesorado para incorporar con éxito las estrategias necesarias para lograr este propósito, entre estas destacan:

- Planificar con el debido tiempo la intervención didáctica.
- Ser flexibles con el currículo y con su propia programación
- Crear un clima afectivo, intelectualmente estimulantes que favorezca la interacción y comunicación en el aula.
- Tener y demostrar altas expectativas acerca de su trabajo y el de sus alumnos, brindándoles apoyo y potenciar las iniciativas de estos.
- Estimular y provocar en el estudiante la inquietud y las preguntas, intentando que fundamenten y sostengan con argumentos las ideas que proponen.
- Procurar que los alumnos comprendan la utilidad de la ciencia y la tecnología, sin ocultar las limitaciones e incidencia social que estas tienen.

Se entiende entonces, sostiene la autora, que poseer y promover estas características y estrategias aportará sobremedida al logro de un adecuado enfoque CTS.

## **EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN TECNOLOGÍA**

Para Morin (1999) (citado por Carvajal, 2010) los problemas esenciales del mundo actual nunca son parcelados, y los problemas globales, son cada vez más esenciales, lo que demanda la necesidad de relacionar diferentes áreas, como un intento de romper, con el conocimiento especializado, que es una forma particular de abstracción, y lograr con ello ubicar al ser humano, en el centro de la reflexión, para lograr una visión integradora del conocimiento.

Del mismo modo, en la experiencia pedagógica, se puede apreciar por parte de apoderados e incluso profesores, una asociación o visión reducida, y quizá errónea de la asignatura de Tecnología, donde se le suele relacionar con clases de computación, programas educativos en computador, o uso de las Tic en el aula, llevándonos a cuestionar el manejo y conocimiento de los contenidos de la asignatura, lo que demandará para el presente trabajo investigativo, estudiar los programas, en los niveles de educación básica, para conocer contenidos de los mismos.

A propósito de esa visión reducida o errónea de la tecnología, Adell (2018) nos indica que si se entiende la tecnología desde una mirada instrumental, no significa más que limitarse a “una visión que está centrada en los artefactos e ignorando otros importantes aspectos” como los que menciona De Vries (2012), quien enfatiza que al hablar de tecnología se debe pensar de varias formas distintas entre las que destaca por ejemplo, concebirla como una gran colección de artefactos de los que conocemos no solo su estructura y forma sino que también saber acerca de su utilidad y funcionalidad o bien concebirla como una disciplina o un dominio de conocimiento, es decir, algo que se puede aprender o estudiar y que es diferente del conocimiento científico.

Como se ha dicho, el enfoque didáctico centrado en CTS, busca entre otras, la relación interdisciplinar entre áreas del saber, frente a ello resulta preocupante que los actuales estándares orientadores para instituciones formadores de profesores de enseñanza primaria, hablen de cuatro disciplinas fundamentales, dando por hecho que existen profesores especialistas para otras áreas (MINEDUC, 2012), como lo es el caso de Tecnología, cuestión que no queda del todo claro. Al no existir especialistas o docentes con mención en Tecnología, se estaría desatendiendo la visión de que la ciencia como actividad investigativa, es realizada por los seres humanos, que pertenece a la vida social, que llega y aporta a la sociedad, pero que no sólo llega en forma de conocimiento, sino que se transforma, se aplica tanto al mejoramiento de la vida como al medio natural y artificial, lo que, para mejorar la vida de las personas y de la sociedad, se convierte en tecnología (Bunge, 1972).

En relación con esto, hace unos meses Elige Educar (2021) entregó los resultados de un estudio en donde se considera relevante la necesidad de contar con profesores idóneos, es decir, docentes que poseen su título y tienen formación adecuada en el nivel y asignatura que imparten. Se postula que al año 2025, el déficit de docentes alcanzaría a 26.000 impidiendo que se pueda dar cobertura a los distintos niveles

de nuestro sistema escolar. En este sentido no deja de llamar la atención que, para el caso de la enseñanza media, la proyección del déficit de docentes idóneos en Biología, Química y Física sea de 39%, y en Educación Tecnológica específicamente, de un 80%.

A raíz de esto, y como respuesta a esta demanda hay instituciones como el caso de la Universidad de Santiago de Chile que, a partir del año 2017, ofrece un postítulo que se considera como un aporte a suplir el déficit de profesores de Educación Tecnológica, y cuyo objetivo es perfeccionar a los docentes en el análisis de las demandas del currículum escolar en Educación Básica y Media, en el área de la Educación Tecnológica, adaptándolas a sus propias realidades contextuales. Dicho programa favorece en los docentes el desarrollo de competencias en el ámbito del planeamiento curricular, la didáctica, la epistemología de la educación tecnológica y la evaluación, como una forma de facilitar el desarrollo de aprendizajes significativos en sus estudiantes. Del mismo modo, el Departamento de Educación Tecnológica de la Facultad de Arte de la Universidad de Playa Ancha ofrece la carrera de Pedagogía en Educación Tecnológica, que pretende en un periodo de 4 años formar a un profesional que se pueda desempeñar tanto en el libre ejercicio de la profesión, como también cubrir la docencia del sector Tecnología y de las salas de informática con miras al desarrollo de nuevos espacios en el aprendizaje.

## **ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA**

El enfoque CTS no solo busca la relación de contenidos, sino también debe trabajar para desarrollar competencias. La idea de competencias según Quintanilla, M. (2006), Citado por Daza, Arrieta, Ríos y Crespo (2011), remite a pensar en alguien que es capaz, que sabe, que tiene capacidad reconocida para afrontar una situación, que posee un cierto grado de dominio, de habilidades y recursos. Por otra parte, Audiger (1999) (citado por Daza, Arrieta, Ríos y Crespo, 2011), indica que una competencia es una capacidad de respuesta eficaz de cara a un conjunto de situaciones no rutinarias.

En este entendido, el enfoque CTS debe favorecer competencias democráticas, que permitan a los estudiantes, apropiarse de saberes y valores para construir opiniones, tomar decisiones y actuar eficazmente en beneficio de la sociedad. Esto involucra competencias informativas, argumentativas y comunicativas, que ayuden en el diálogo y la toma

de decisiones responsables; competencia para resolución de problemas, donde no se cuenta con estrategia conocida; competencia crítica de lo que la ciudadanía demanda, de análisis de lo que afecta la ciencia y la tecnología a la sociedad (Daza, Arrieta, Ríos, y Crespo, 2011).

El enfoque CTS se ve como una posible forma de aportar a la alfabetización científica y a la formación de ciudadanos en una adecuada relación entre Ciencia, Tecnología y Sociedad, de modo que puedan desarrollar la habilidad de evaluar inteligentemente el aporte tecnológico y el conocimiento científico actual, es decir, los estudiantes deben ser preparados para resolver problemas y tomar decisiones relacionadas con CTS Zoller y otros (1991) (citado por Frateschi, 1999).

El enfoque CTS al contextualizar diversos contenidos, favorece la alfabetización científica. Existen algunas ideas que permiten aclarar este concepto, y que se indican en artículo de García y Cauch (2008):

- En primer lugar, debería tener la intención, de desarrollar la capacidad en las personas, para leer y entender de una forma más o menos razonable, cualquier tipo de noticias o información escrita u otros medios, que contengan publicaciones, dedicadas a la divulgación científica.
- Lograr en las personas, un acercamiento al pensamiento complejo, que permita entender que los conocimientos integrados, pueden ayudar a dar respuesta a problemas reales, teniendo disciplinas conexas entre sí, con relaciones definidas, y ayudándolos a dejar la incertidumbre de aprendizajes aislados.
- Formación para entender cómo se aplican la ciencia y la tecnología en la resolución de problemas cotidianos.
- Educar para conocer y comprender mejor las teorías científicas, la historia de las mismas y la ética que demanda su uso.
- Formar la capacidad de reconocer la interdependencia entre ciencia, tecnología y sociedad.
- Favorecer una reflexión y actitud de compromiso y responsabilidad frente al consumo de tecnología, procurando el bienestar social y del medio, dejando de ser consumidores ignorantes.
- Desarrollar capacidades que a futuro deben usar en el campo laboral, como el trabajo en equipo, desarrollo de creatividad, iniciativa, perseverancia y habilidades de comunicación, entre otras.
- Adquirir conciencia que el fin último del conocimiento y la tecnología, debería contribuir a mejorar a la sociedad y la vida de las

personas, es decir, debe estar ligada u orientada a los problemas sociales más que a conceptos abstractos.

- Propiciar junto con valorar la tecnología en la vida cotidiana, el interés por comprender los procesos y funcionamiento de artefactos cotidianos.
- Entregar contenidos científicos y tecnológicos asociados a problemas importantes para los estudiantes como la salud, la sexualidad, la higiene corporal, la alimentación sana, o los problemas ambientales.
- Propiciar una acción política que necesariamente las personas deben ejercer en una sociedad democrática, derechos, deberes, poder opinar y decidir en temas como la clonación animal y humana, niveles de contaminación del aire, presencia de aditivos y sustancias químicas en alimentos procesados, el uso comercial y militar de pesticidas, plaguicidas y herbicidas con la contaminación de aguas y suelos, tipos de generación de energía entre otros.

El Ministerio de Educación, en sus programas de estudio, reafirma la necesidad de favorecer la alfabetización científica y tecnológica, lo que indica textualmente en parte de ellos que: “El actual desafío se vincula con alfabetizar en tecnología, es decir, proveer a las futuras generaciones de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender el saber tecnológico y científico que subyace al desarrollo de nuestras vidas, por cuanto la tecnología está integrada a la vida humana y forma parte de lo social y lo medioambiental. En este sentido, es preciso que los estudiantes desarrollen las herramientas necesarias para usar ese saber y tomar decisiones tecnológicas que permitan mejorar la calidad de vida y la sustentabilidad planetaria” (Mineduc, 2016). El mismo programa de estudio continúa señalando: “En la actualidad, insertos en un mundo globalizado, resulta imperativo ir más allá de esa perspectiva e incorporar la lógica de la responsabilidad ética planetaria en la producción y consumo de bienes y servicios, de modo de garantizar las condiciones necesarias para la supervivencia humana y afrontar los problemas generados a escala global, limitando los daños locales de manera directa. Es preciso, por lo tanto, dirigir el proceso formativo hacia la generación de soluciones duraderas para los problemas mundiales, dada la interdependencia e interacción integral de nuestra sociedad con los desarrollos tecnológicos. Lo anterior permitirá hacer indisoluble la relación entre tecnología, ciencia y sociedad, posibilitando que los

estudiantes comprendan el nexo esencial entre tecnología y democracia, aporten a la popularización del desarrollo tecnológico y, al mismo tiempo, propongan soluciones que les permitan mejorar su calidad de vida” (Mineduc, 2016).

El no aprovechar una relación didáctica como lo es el enfoque CTS, y no colaborar en una educación integral con una alfabetización científica, puede facilitar significativamente algunas problemáticas que se pueden observar a nivel mundial, y que afectan el bienestar y la estabilidad de la sociedad, entre las cuales se pueden identificar el apoderamiento, por parte de los ricos y poderosos, de la capacidad de la tecnología y la ciencia para cambiar las sociedades, como también para manejar y manipular los sistemas políticos, imponiendo con ello, sus propios valores e intereses, siendo la mayoría de las veces ajenos a los de la gente común y corriente, generando con ello que vivamos en un estado de injusticia social global importante, en que la distribución de la riqueza solo garantiza una vida digna a una reducida población del planeta, lo que nos lleva a la generación de conflictos importantes en todo el mundo, entre poderosos y trabajadores. Este tipo de monopolio y manejo de algunos pocos de lo científico y tecnológico, en que priman los intereses privados más que el bien común, está produciendo una crisis ambiental en todo el planeta que queda en evidencia como se ha podido comprobar, que se ha triplicado el número de catástrofes ambientales en los últimos diez años, lo que generalmente es negado por los gobiernos industrializados y las transnacionales, porque el reconocerlo, iría contra sus intereses. Lo más importante en todo esto en materia de educación, es que estas políticas económicas y de consumo gobiernan la ciencia y la tecnología, por ende, la educación científica. Esto que una educación científica esté relacionada al interés del mercado, lleva a la visión de estudiantes como consumidores, a los que se trata de manipular para que adquieran los que se les ofrece, y no como personas con capacidad para libremente participar en la construcción de una mejor sociedad en lo económico, político, lo educativo y lo social (Apple, 1993, citado por García y Cauich, 2008).

## **EDUCACIÓN MULTIDISCIPLINAR**

El mundo es un todo indisociable, lo que quiere decir que existen situaciones o saberes que no se pueden separar. Lamentablemente, las disciplinas nos han llevado a una parcelación de conocimientos, donde



la individualidad disciplinar, no dialoga o se relaciona mayormente con otras, lo que genera un peligro de saberes incompletos, y nos entrega incertidumbre acerca de lo que se sabe. Ante esto, está el pensamiento complejo, del que habla Morín (1999) (citado por Carvajal, 2010), donde indica que se debe buscar la relación y complemento entre disciplinas, lo que demanda a los docentes, a buscar en sus estudiantes, el desarrollo de un pensamiento complejo e integrador, para contemplar la realidad, de una forma epistemológica y holísticamente, pero no pasiva, sino de manera activa y participativa, donde sea constructor de la realidad.

La Educación Ciencia-Tecnología-Sociedad (CTS) constituye un campo multidisciplinar de las Ciencias Naturales, que se centra en los aspectos sociales de la Ciencia y la Tecnología y a sus particulares incidencias sociales, éticas, políticas, económicas y ambientales.

Se debe entender que la contextualización de los contenidos y su relación con otras asignaturas no sólo constituye una opción, sino que más bien es una necesidad del mundo actual, toda vez que existen investigaciones científicas, que deben ser tratadas no solo desde una sola perspectiva, sino que además deben ser analizadas y criticadas por más de una disciplina (Rodríguez y Hernández, 2013).

El Trabajo Multidisciplinar es el tipo de trabajo pedagógico planificado e intencionado por diferentes docentes, que intenta relacionar las asignaturas durante un periodo de tiempo determinado, favoreciendo con ello el aprendizaje significativo, usando lo aprendido en una asignatura en otras y especialmente en la aplicación en situaciones de la vida (Torres, 1998, citado por Carvajal, 2010).

Un trabajo multidisciplinar favorece el aprendizaje significativo de los estudiantes, al ver que lo que se aprende en un área, es perfectamente aplicable en otra, o está relacionada con otra disciplina o saber. Pero no solo favorece a los estudiantes, también favorece el desarrollo profesional de los docentes, que buscan el trabajo multidisciplinar, esto es porque deben interesarse y conocer de otras áreas, y compartir con otros docentes, por lo tanto, hay una integración social, en la medida que docentes y estudiantes aprenden junto a otros.

En Chile también se ha propuesto el trabajo multidisciplinar a través del Ministerio de Educación, conocido como Proyecto de Aula, el que es considerado como una estrategia para facilitar Unidades Multidisciplinarias, y favorecer el aprendizaje, en que principalmente tienen la ventaja de partir de los intereses de los propios estudiantes, que generan un proyecto según necesidades del curso o de su escuela, que luego son socializados

con todos los docentes de cada curso con proyecto de aula, para orientar sus contenidos en función de necesidades del proyecto (Sánchez, 2007).

Finalmente, y como lo plantea el Consejo Nacional para la Innovación y el Desarrollo (2019) para que Chile se convierta en un país plenamente desarrollado, es necesario dar un crucial y decidido impulso a la ciencia, la tecnología y la innovación, no dejando de lado la idea de interconectarlas entre sí y, además procurar, ligarlas con el emprendimiento. Es esta quizá la única forma de participar de la sociedad del conocimiento y poder recibir sus frutos. Resignarse a ser solo un espectador relegará a Chile a una condición secundaria, como nos cuando se dejó pasar la oportunidad de incorporarse con fuerza a la revolución industrial, o más recientemente a la convergencia que ocurrió entre la física nuclear, la ingeniería y el desarrollo digital.

En definitiva, lo que se pretende es caracterizar la entrega de la asignatura de Tecnología para aplicación de enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), en profesores de educación básica, en establecimientos educacionales subvencionados de las provincias de Curicó y Talca.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se realiza desde un paradigma naturalista, atendiendo que la realidad es parte del individuo junto con su intersubjetividad, donde existe un interés comprometido y cercano de la realidad con el tema a trabajar, lo que deja una parte de subjetividad durante la investigación, entendiendo el conocimiento como una construcción de interpretación de la realidad. Se involucra la subjetividad y los valores de los investigadores; las estrategias de la investigación son abiertas y libres; además no se realizaron hipótesis, pero sí preguntas que mediante la investigación se desean responder (Rodríguez, 2014).

Se trabaja en torno a un enfoque cualitativo, ya que se orienta a la comprensión de la acción de los sujetos, en función de lo que ocurre en la práctica, está centrado en lo que sucede en una situación de la escuela, busca describir e interpretar los significados que los sujetos dan a sus propias acciones, más que un análisis de causa – efecto, se considera que los hechos se manifiestan como determinación de múltiples factores asociados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Rodríguez, 2014).

Se realizaron entrevistas estructuradas a participantes voluntarios, todos ellos docentes de escuelas municipales o subvencionadas por el estado en las provincias de Talca y Curicó, además que la mayoría

tenía la relación de ser egresados de universidades de los académicos investigadores, los que trabajaron con preguntas estructurales y para ejemplificar, expuestas en la Tabla 1 ya que, de acuerdo con lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), es frecuente este tipo de muestreo en investigaciones con las características mencionadas. En donde el interés es que todos los entrevistados respondan a las mismas preguntas, entregando datos específicos, para luego compararlos y obtener conclusiones. Este tipo de metodología es a partir de la realidad tal cual se presenta, no es creada por el investigador, por tanto, los participantes tienen el manejo adecuado para responder con propiedad, y sus respuestas pueden ser trianguladas para una mejor interpretación.

**Tabla 1. Preguntas de la entrevista realizada a docentes**

<b>Pregunta</b>	<b>Propósito</b>
¿Conoce en qué consiste el enfoque CTS?	Identificar si el colegio trabaja con CTS y es dominado por sus docentes.
¿En su establecimiento existe algún vínculo entre las asignaturas de tecnología y ciencias?	Identificar si el colegio trabaja en Tecnología y Ciencias de forma multidisciplinaria.
¿En ciencias o en tecnología, se abordan los efectos de estas áreas del conocimiento en la sociedad?	Identificar si el colegio trabaja los efectos de la tecnología y la ciencia en la sociedad con los estudiantes

Fuente: Elaboración Propia

Se realizaron entrevistas durante el año 2019 a docentes que hubiesen impartido clases de Tecnología en la actualidad o en años anteriores, para ser analizadas en profundidad, sin pretender generalizar los resultados, a 28 docentes (18 mujeres y 10 hombres) que ejercen en educación primaria en cuatro colegios de la provincia de Curicó y a 22 docentes (14 mujeres y 8 hombres) pertenecientes también a cuatro colegios de la ciudad de Talca, siendo todos colegios que reciben financiamiento del Estado.

Los entrevistados fueron informados de los objetivos del estudio cuando se solicitó su ayuda antes de realizar las preguntas, y respondieron a estas sin límite de tiempo.

Las respuestas del profesorado respecto de su conocimiento sobre el enfoque CTS, fueron clasificadas en 2 grandes grupos: aquellos que sí

lo conocían haciendo referencia al trabajo multidisciplinar y a los efectos de la tecnología y la ciencia en la sociedad y aquellos que no lo conocen o no hablaron de estas características fundamentales de este enfoque.

Luego, para clasificar las respuestas referentes al vínculo entre tecnología y ciencias en el establecimiento, las respuestas recopiladas se clasificaron en 4 grandes grupos: los que trabajaban vinculando tecnología con ciencias, los que vinculaban a tecnología o ciencias con otras asignaturas, los que no trabajan de forma multidisciplinar y aquellos docentes que desconocían esta información.

En lo referente a los efectos de la tecnología y la ciencia en la sociedad, las respuestas se analizaron mediante una codificación abierta para poder organizarlas en categorías, buscando conceptos, temas y patrones presentes en los datos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema (Hernández et al., 2014; Cohen y Gómez, 2019), resaltando así cuatro ideas principales: los que relacionan los efectos de la ciencia en la sociedad, los que relacionan los efectos de la tecnología en la sociedad, los que relacionan los efectos de la ciencia y tecnología en sociedad, los que no trabajan los efectos de estas áreas en la sociedad y los que desconocían esta información.

Las respuestas de los entrevistados se clasificaron considerando los lineamientos predominantes, ya que no siempre las respuestas tenían una postura radical. Sin embargo, en todas hubo tendencias que prevalecían. Cada respuesta a las preguntas realizadas fue clasificada por 3 autores, y cuando no hubo acuerdo con alguna, considerando la clasificación otorgada por mayoría.

Se consideraron también los Objetivos de aprendizajes de las asignaturas de Tecnología y Ciencias Naturales y se hizo un paralelo entre la progresión de éstas, la metodología empleada para la comparación de contenidos afines del currículo de enseñanza básica en Chile se realiza mediante una codificación abierta, donde se observa y se analizan los objetivos de ambas asignaturas en sus diferentes niveles y sus contenidos en los ejes respectivos. A partir de los ejes de tecnología, se analizan los de la asignatura de Ciencias Naturales buscando aquellos aspectos compatibles o relacionados.

Finalmente, durante marzo del 2024, se realiza consulta a distintos docentes de las mismas comunas, con la finalidad de ver posibles diferencias con resultados logrados en estudio anterior.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Referente a la primera pregunta relacionada con el enfoque CTS, el 24% dice conocer el enfoque CTS e indican algunas características, aunque principalmente hacen referencia a una relación entre ciencias y tecnología, no con otras asignaturas. Entre lo indicado está el impacto de la tecnología y ciencia en la sociedad; aprendizaje científico contextualizado, conciencia y responsabilidad en uso tecnológico y necesidad de trabajo multidisciplinar entre las dos áreas de conocimiento; el 30% indican haber escuchado de este enfoque, pero no saben en qué consiste y el 46%, reconocen no saber del tema.

Respecto de la pregunta que hacía referencia al vínculo entre las asignaturas de tecnología y ciencias, un 24% declaran que las asignaturas de ciencias y tecnología se relacionan realizando actividades en común, el 32% menciona que estas asignaturas se relacionan con otras distintas a ciencias y tecnología respectivamente, el 6% declara que en su establecimiento no se trabaja de forma multidisciplinar entre asignaturas y un 38% desconoce si en otras asignaturas se realiza trabajo multidisciplinar, pero ellos no lo hacen.

En relación a los efectos de ciencias o en tecnología en la sociedad, un 14%, responden que, en Ciencias Naturales se habla de los efectos de ésta en la sociedad, aunque no necesariamente multidisciplinarmente y de forma intencionada con Tecnología, un 6%, indica que en Tecnología se trata sobre los efectos en la sociedad, pero no necesariamente en forma multidisciplinar con Ciencias Naturales, un 24%, responden que no se abordan los efectos de estas áreas en la sociedad, un 56% indican desconocer esta situación y un 0% mencionó que se trabaja de forma conjunta los efectos de ciencias y tecnología en la sociedad.

Respecto del paralelo entre los objetivos de aprendizaje de Ciencias Naturales y Tecnología, se destaca que el programa de Tecnología en educación básica centra su trabajo en cuatro ejes: diseñar, hacer, probar y TIC; por su parte, Ciencias Naturales organiza sus contenidos en tres ejes: ciencias de la vida, ciencias físicas y químicas, además de ciencias de la tierra y el universo. Al comparar los tópicos o contenidos entre estas asignaturas en sus diferentes ejes, se visualiza una clara relación entre las que podemos mencionar:

a) Tecnología en el eje diseñar, espera que los estudiantes puedan crear diseños de objetos o sistemas tecnológicos simples para resolver problemas, desde diversos ámbitos tecnológicos y tópicos de otras

asignaturas. En cursos superiores se pide además incorporar la secuencia de acciones, tiempos, costos y recursos necesarios, discutiendo las implicancias ambientales y sociales de los elementos considerados. Lo anterior se relaciona con ciencias naturales, donde se encuentran diferentes problemas derivados de los efectos de la actividad humana en ecosistemas de Chile, proponiendo medidas para protegerlos o resolver algunas dificultades.

b) En el eje hacer, Tecnología considera planificar y elaborar un objeto tecnológico, incorporando la secuencia de acciones, materiales, herramientas, técnicas y medidas de seguridad necesarias para lograr el resultado deseado, además espera desarrollar dominio en técnicas y herramientas para medir, marcar, cortar, plegar, unir, pegar, mezclar, lijar, pintar, entre otras, con diferentes materiales como papeles, cartones, madera, fibras, plásticos, cerámicos, desechos, entre otros.

En Ciencias Naturales, se encuentra la relación con lo referido al eje ciencias físicas y químicas que permite explorar y describir diferentes tipos de materiales en diferentes objetos, clasificándolos según sus propiedades (goma-flexible, plástico-impermeable) e identificando su uso en la vida cotidiana. Por otra parte, se debe construir un circuito eléctrico simple (cable, ampolleta, interruptor y pila), usándolo para resolver problemas cotidianos y explicar su funcionamiento.

Ciencias Naturales espera que los estudiantes puedan explicar la importancia de la energía eléctrica en la vida cotidiana y proponer medidas para promover su ahorro y uso responsable. Por otra parte, se busca clasificar los recursos naturales energéticos en renovables y no renovables, proponiendo medidas para el uso responsable de la energía. Lo que acerca a los estudiantes a comprender que los recursos o materiales naturales empleados en tecnología para resolver situaciones de la vida de las personas, requiere de un uso cuidadoso y responsable para evitar consecuencias negativas para la sociedad.

c) El eje probar de Tecnología, espera que los estudiantes puedan probar y evaluar la calidad de los trabajos propios, aplicando criterios técnicos, medioambientales, de seguridad y dialogando sobre sus resultados o formas de mejorar. Este objetivo es compatible con ciencias naturales, en su eje de ciencias de la tierra y el universo, en lo referido a Investigar y explicar efectos positivos y negativos de la actividad humana en torno al agua, proponiendo acciones de protección de las reservas hídricas en Chile y comunicando sus resultados. Del mismo modo, Tecnología invita a reflexionar y buscar proyectos que estén relacionadas

con las medidas de prevención y seguridad ante riesgos naturales en la escuela, la calle y el hogar, para desarrollar una cultura preventiva.

d) Finalmente, Tecnología en su eje Tic, busca la utilización de software para organizar y comunicar los resultados de investigaciones e intercambiar ideas con diferentes propósitos, mediante programas de presentación para mostrar imágenes, diagramas y textos, entre otros, hojas de cálculo para elaborar tablas de doble entrada y diseñar gráficos de barra simple y doble, circulares y de línea, entre otros. Lo que está en directa relación con las actividades de medición que se realizan en ciencias naturales, creación de tablas y gráficos que permitan expresar situaciones del mundo natural.

En consulta realizada posterior al estudio, en el 2024, se obtiene de los docentes participantes la siguiente información:

1. Existe un desconocimiento del enfoque CTS en los establecimientos educacionales en que trabajan.

2. El 66.7 % de los profesores participantes indican que en su establecimiento actualmente existe algún vínculo entre las asignaturas de Tecnología y Ciencias Naturales.

3. Los docentes participantes en un 66,7%, indican que, en las asignaturas de Ciencias Naturales y Tecnología, se abordan los efectos de estas áreas del conocimiento en la sociedad.

4. El 88,9 % de los participantes indica que en sus establecimientos educacionales los profesores que imparten Tecnología no tienen mención o especialización en dicha área.

De acuerdo a la bibliografía revisada concordamos respecto a la necesidad de aprovechar las instancias de favorecer el aprendizaje de los estudiantes en contexto, donde la sociedad y lo que vivencian, tiene una repercusión directa con la ciencia y con sus vidas, de modo que el aprendizaje tenga sentido para su devenir y el futuro sea en parte algo de su responsabilidad.

## **CONCLUSIONES**

Siete profesores indican saber que el enfoque CTS se aplica en sus escuelas, pero no se hace de forma multidisciplinar entre las asignaturas de Ciencias Naturales y Tecnología, lo que muestra que quizá muchos maestros, no logran entender que la contextualización de los contenidos y relación con otras asignaturas, no sólo es una opción, sino una necesidad del mundo contemporáneo, que indican que existen investigaciones

científicas, que no pueden ser tratadas desde una sola perspectiva, sino que deben ser analizadas por varias disciplinas (López, 2012).

Se evidencia una dificultad para entender, que el enfoque CTS, no solo es una relación de Ciencias con Tecnología y Sociedad, sino que además, al atender los diversos contenidos de Ciencias, y todo lo que abarca la Tecnología, es posible ver, diferentes tópicos, que están relacionados con otras disciplinas, a modo de ejemplo las formas de energía, que tienen relación con Ciencias y Tecnología, también tienen un impacto en la Sociedad y el Medio Ambiente; o que al hablar de ondas, hay relación con sonidos y Música, entre otros.

Al revisar los programas de Tecnología y Ciencias Naturales, en los diversos niveles de educación básica, es posible observar una amplia cantidad de contenidos comunes, que permiten realizar una enseñanza multidisciplinar entre ellas y favorecer el trabajo centrado en un enfoque CTS.

A partir de la información, entregada por profesores entrevistados, podemos concluir, que existe un bajo conocimiento de las implicancias, aportes e importancia del enfoque centrado en Ciencias, Tecnología y Sociedad para una mejor oportunidad de un aprendizaje contextualizado (Acevedo, Vázquez y Paixao, 2015).

Se hace necesario, que los docentes que impartan Tecnología y Ciencias Naturales, en caso de ser diferentes profesores, puedan reunirse y generar un lenguaje común, que facilite una mejor lectura y comprensión entre las disciplinas.

No se aprecia un evidente trabajo interdisciplinar entre Tecnología y Ciencias, que facilite el aprendizaje contextualizado y que favorezca un enfoque en CTS. Aunque en algunos casos, desde una de estas asignaturas, hay docentes que tratan de relacionarlas, luchando contra una actitud no siempre asumida, de una tendencia monodisciplinar (López, 2012).

No se realiza enfoque CTS en educación de Tecnología, desaprovechando la oportunidad que brinda la asignatura, con sus amplios temas, que abarcan diferentes aspectos de la vida de los seres humanos, y que, por lo mismo, facilitan la posibilidad, de hacer un trabajo multidisciplinar.

Al conocer los objetivos de Tecnología, podemos concluir, que existe un fuerte énfasis en dicha asignatura, por determinar necesidades sociales, creación de diseños tecnológicos, que permitan dar respuesta a las demandas encontradas, el uso de TIC como una forma de dar a



conocer proyectos, y determinar la ejecución de objetos tecnológicos, pero también es posible observar que, en los contenidos de los diversos niveles, existe una importante relación con los contenidos en Ciencias Naturales.

Respondiendo al objetivo general, de caracterizar la asignatura de Tecnología en educación básica, en relación al enfoque CTS con Ciencias Naturales, en las provincias de Curicó y Talca, se puede concluir a modo de sugerencias algunas situaciones muy importantes:

1. Para las escuelas que se estudiaron y que no cuentan con profesores especialistas, es posible sugerir que dicha asignatura, pueda ser impartida por profesores básicos que posean la mención en Ciencias Naturales, debido a la alta relación, que existen entre contenidos de ambas asignaturas. De no ser posible lo anterior, al menos se debería lograr entre estos docentes, un lenguaje común, que facilite la comunicación entre las dos asignaturas, las que, del mismo modo, como se ha indicado, debería atender conceptos o tópicos con las otras, por ser temas muy amplios, y que, sin duda, están relacionados multidisciplinariamente.

2. Para escuelas de instituciones formadoras de profesores básicos, o para quienes imparten magíster en didácticas en ciencias experimentales, se presenta como una oportunidad, el crear una especialización, posttítulo o mención para docentes básicos, en la asignatura de Tecnología.

3. Resulta imperioso, que las escuelas formadoras de docentes pongan un acento especial, en la necesidad de formar profesores, que dejen el trabajo monodisciplinar, y enfrenten el desafío de conectar contenidos, entre la misma asignatura y con otras asignaturas, entendiendo que, con ello, se favorecerá aprendizajes más contextualizados y significativos, si se entrega una educación multidisciplinar, la que es parte central del enfoque CTS.

4.- El ministerio de educación chileno, debería reconsiderar su visión que existen especialistas para las asignaturas no consideradas fundamentales, debido a que en este estudio queda claro que en Tecnología al menos, no existen especialistas dentro del grupo de profesionales entrevistados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J.; Vázquez, A. y Paixao, M. (2005) Educación CTS y alfabetización científica y tecnológica. Una panorámica general a través de contextos culturales diferentes. *Revista CTS.2* (6). 195 – 207.
- Adell, J. (2018). Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa. En J. Gimeno (Ed.), *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*. Morata
- Bunge, M. (1972). *La ciencia su método y su filosofía*. Ediciones Siglo Veinte: Buenos Aires.
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31,156-169
- Cohen, N. y Gómez, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿Para qué? La producción de los datos y los diseños*. Buenos Aires: Teseo.
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación para el Desarrollo (2019). Recuperado de <https://www.cnid.cl/2020/01/02/ciencia-tecnologia-conocimiento-e-innovacion-para-chile/>
- Daza, S.; Arrieta, J.; Ríos, O. y Crespo, C. (2011), Ciencia, tecnología, sociedad y ambiente: algunos elementos a tener en cuenta, en un proceso de renovación de la enseñanza de las ciencias. *Revista Citecsa*, 2 (2). 50 - 68.
- De Vries, M. (2012). Philosophy of Technology. En P. J. Williams (Ed.), *Technology Education for Teachers*,15-34.
- Elige educar (2021): Déficit de profesores en Chile: [https://www.cnn-chile.com/pais/elige-educar-deficit-profesores\\_20210416/#:~:text=De%20acuerdo%20a%20un%20estudio,a%20la%20carretera%20de%20Pedagog%C3%ADa.](https://www.cnn-chile.com/pais/elige-educar-deficit-profesores_20210416/#:~:text=De%20acuerdo%20a%20un%20estudio,a%20la%20carretera%20de%20Pedagog%C3%ADa.)
- Ferreira, C., Vilches, A. y Gil, D. (2012). Concepciones docentes acerca de la naturaleza de la tecnología y de las relaciones Ciencia, Tecnología, Sociedad y Ambiente en la educación tecnológica. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 30(2), 197-218. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/view/254510>
- Frateschi, S (1999). La Formación de profesores y el enfoque CTS. *Pensamiento Educativo*, 24. 216-234.
- García, J. y Cauch, J. (2008). ¿Para qué enseñar ciencias en la actualidad? Una propuesta que articula la tecnología, la sociedad y el medio ambiente. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(50). 111-122.

- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mcgraw-Hill interamericana editores.
- Lampert, Damian Alberto; Russo, Matias; Scandroglio, Natalia; Roncaglia, Diana Inés (2020): La Medicina de la Conservación: un enfoque CTS para la educación ambiental, alimentaria y de la salud; Universidade de Aveiro; *Indagatio Didactica*, 12; 4; 11; 581-598
- López, L. (2012) La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 13. 367–377.
- Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica, estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago: LOM Ediciones. Recuperado de [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares\\_B%C3%A1sica.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf)
- Ministerio de Educación (2016). TECNOLOGÍA Programa de Estudio Séptimo básico. Santiago
- Parga Lozano, D. L. (2022). Del CTSA educativo a la ambientalización del contenido y la formación ciudadana ambiental. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 17(51), 117–140. Retrieved from <https://ojs.revistacts.net/index.php/CTS/article/view/322>
- POZO, J. y Gómez, M. (2009). *Aprender y enseñar ciencias*, Ediciones Morata: Madrid.
- Ramírez, A., Alcira, S., y León, A. (2008). La educación en tecnología: Un reto para la educación básica venezolana. *Educere*.12 (43). 731 -740
- Moreno M. (2013). El Debate con enfoque CTS para la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana desde la Asignatura de Tecnologías. en [<http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2350/Trabajo.pdf?sequence=1> ]
- Rodríguez, J. (2014). Artículo Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación educativa*. 7(12). 23–40. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/285639880/Paradigmas-Enfoques-y-Métodos-en-La-Investigación-Educativa>.
- Rodríguez, J. y Hernández, R. (2013). La relación ciencia – tecnología – sociedad en la enseñanza de las Ciencias Naturales. *EduSol*, 13, (42), 25-36.
- Sánchez, M. (2007). Proyecto de Aula. *Revista Tu Vocación*, 3, (10), 24-25.
- Sánchez, M. y Torres, R. (2021) Profesorado de Educación Primaria con

mención en Chile, entre lo planteado en los estándares orientadores para egresados de pedagogía y lo real de la práctica docente. *Revista Educación* (2) vol. 45. Universidad de Costa Rica.

# Significado e importancia que profesores noveles de Historia, Geografía y Ciencias Sociales le otorgan a la reflexión docente

*Ximena Jara Amigo*

Universidad Católica del Maule, Chile

xjara@ucm.cl

ORCID 0000-0001-7695-7579

*Gerardo Sánchez Sánchez*

Universidad Católica del Maule, Chile

gerignsan@gmail.com

ORCID 0000-0003-1694-1406

## RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo analizar el significado e importancia que profesores noveles de Historia, Geografía y Ciencias Sociales le otorgan a la reflexión docente. El estudio fue realizado bajo el paradigma interpretativo-simbólico, con diseño cualitativo. La técnica de recolección de información fue la entrevista, instrumento que se aplicó a diez profesores noveles de esta disciplina que se desempeñan en establecimientos de distintas comunas de la región del Maule, Chile.

El análisis de los resultados permite entender que los profesores noveles conciben la reflexión docente como cuestionamiento de la práctica, mejoramiento del rol docente y adaptación de la enseñanza, respecto a su importancia, consideran que esta favorece la formación continua y su compromiso con las necesidades del estudiante. Se distinguen como aprendizajes logrados desde la reflexión, elementos que les permiten mejorar su enseñanza, relaciones interpersonales e identidad personal, permitiendo concluir que este grupo de profesores entrevistados se aproximan al concepto de reflexión al reconocer que el saber pedagógico se adquiere a partir de la práctica, y que constituye una

oportunidad de aprendizaje, orientada a mejorar su quehacer, sin embargo, no distinguen la relevancia de la reflexión en la relación teoría y práctica. El estudio aporta novedad respecto a la inserción a la docencia de profesores noveles de educación secundaria quienes reconocen en la reflexión un espacio de aprendizaje en relación a cómo enseñar, trabajar con otros y favorecer su propio desarrollo personal.

Palabras clave: Práctica pedagógica, práctica reflexiva, profesores noveles, Chile.

## INTRODUCCIÓN

En América Latina, la reflexión se ha transformado en un elemento relevante para la formulación de estándares de la formación y del desempeño docente, incorporados en perfiles de egreso y competencias de distintos programas de formación inicial docente. En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC) promueve la profesionalización docente a través del componente reflexivo, entendido como mecanismo de mejoramiento permanente de la práctica y desarrollo profesional.

En primer lugar, el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente (2004) evalúa desempeños referidos a la reflexión pedagógica mediante dos dispositivos. La “autoevaluación”, cuyo objetivo es que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica y valore su propio desempeño profesional; y el “portafolio”, orientado a recoger evidencias concretas del quehacer docente, relevando la reflexión sobre el quehacer desarrollado (MIDE UC, 2011; Vidal y Nocetti, 2020).

En segundo lugar, la Ley N° 20.903 (2016), favorece el desarrollo profesional mediante la actualización y profundización de los conocimientos, así como la reflexión individual y colaborativa sobre la propia práctica en una actividad de naturaleza situada.

En tercer lugar, la versión actualizada del Marco para la Buena Enseñanza (2021) conformada por estándares de desempeños pedagógicos y disciplinarios, en uno de sus dominios, busca que el docente cuestione su práctica a través de procesos reflexivos, discutiendo el cómo, el por qué y el para qué de su práctica, así como el impacto de sus decisiones en el aprendizaje de sus estudiantes. Este ejercicio reflexivo favorece el aprendizaje profesional continuo para la mejora y transformación intencionada de su práctica.

En consecuencia, desde estos documentos oficiales, se declara que la reflexión sobre la práctica pedagógica constituye una condición

indispensable en el desarrollo profesional docente y una competencia esperable en el ejercicio docente. En este sentido la presente investigación analiza el significado e importancia que profesores principiantes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales le otorgan a la reflexión docente.

Se evidencia que la reflexión es una competencia comprometida en numerosos programas de formación de profesores. Ahora bien, los estudios sobre reflexión, se enfocan principalmente en la Formación Inicial Docente, instancia que promueve su desarrollo y fortalecimiento a través de experiencias principalmente prácticas, lo que se contrapone con las escasas investigaciones que reporten y profundicen lo que ocurre con la evolución de esta competencia en la trayectoria profesional.

La insuficiente investigación puesta sobre el profesor en servicio, como un actor que puede informar y nutrir tanto a la formación inicial como a la formación continua, refuerza la distancia entre la academia y el sistema escolar. Por ello, indagar como los profesores asumen la reflexión docente una vez egresados de sus instituciones formadoras entregará información valiosa sobre los aprendizajes adquiridos en esta materia, información que puede contribuir a revisar y mejorar los programas de formación, el ejercicio de la docencia y los resultados de los aprendizajes escolares.

En los últimos diez años, en Chile se suceden diversas investigaciones que buscan esclarecer las dificultades de los profesores noveles al insertarse al contexto escolar, concluyendo que los primeros años están condicionados por las experiencias otorgadas desde las instituciones formadoras (Cisterna, 2011; Ruffinelli, 2013; Gorichon, Ruffinelli, Pardo y Cisterna, 2015); que la complejidad de la inserción alcanza niveles críticos de deserción laboral (Ávalos, y Valenzuela, 2016; Gaete, Castro, Pino y Mansilla 2017); así como, la necesidad de generar programas de inducción y mentorías para apoyar la construcción de una identidad y el logro de la autonomía profesional (Flores, 2014; Solís, Núñez, Contreras, Vásquez y Ritterhausen, 2016). Mientras se documenta la experiencia, muchos profesores noveles siguen experimentando la inserción a la docencia en contextos diversos y enfrentados a demandas muchas veces contradictorias, a las que deben aprender a responder de manera flexible y, por tanto, reflexiva.

La inserción profesional de los profesores ha sido tema de interés permanente en la investigación educativa en el último tiempo (Boer, 2014; Flores, 2014; Solís, Núñez, Vásquez, Contreras y Ritterhausen, 2016; Cisterna, 2016). Lo anterior radica, en la necesidad de investigar la

transición entre la Formación Inicial Docente y la Inserción profesional (Cisterna, 2011; Ruffinelli, 2013, Gorichon, Ruffinelli, Pardo y Cisternas, 2015). Si bien la literatura ha evidenciado los problemas y preocupaciones que experimentan los profesores noveles al momento de su inserción en el sistema educacional, falta investigar sobre su experiencia profesional.

Al respecto, Cisterna (2011) señala que este es un actor que recibe atención marginal, (solo un 7% de 56 investigaciones) en las investigaciones. Enfatizando que generalmente se busca que evalúe su formación y declare fortalezas y debilidades a partir de las demandas del contexto profesional. Pero no se investigan sus características, los procesos de inserción a la docencia, sus prácticas pedagógicas y cómo estas van transformándose. La necesidad de documentar esta etapa de la trayectoria profesional radica en que, durante ella, los noveles han de desarrollar herramientas que les permitan ser capaces de observar sus propias prácticas, analizarlas, descubrir las fortalezas y debilidades de su ejercicio, y producir conocimiento a partir del contraste de la teoría con la práctica.

En educación y para efectos de la presente investigación, se considera profesorado novel aquel recién graduado de la universidad que imparte docencia por primera vez en una institución educativa y se caracteriza por la ausencia o insuficiencia de experiencia docente (Jara, 2020). Esta etapa del desarrollo docente tiene características que la configuran como un ciclo de transición entre ser estudiante y ser docente, en que se completan aspectos de la formación inicial que no es posible completar antes del ingreso formal al sistema escolar. Es una fase de aprendizaje de la profesión (Boer, 2018; Selke, Rivera-Wilson, Gay, Robinson, Mosley, Rickey y Arneson, 2021).

## REFERENTES TEÓRICOS

Distintos autores señalan que el término *reflexión* orientado al rol del profesor surge como una reacción frente a la relación lineal y dicotómica entre la teoría y la práctica, reconociendo que los profesores son profesionales dotados de un conocimiento y una experiencia específica, por tanto, teoría y práctica dependen una de la otra, en cuya articulación se favorece la construcción del saber profesional. Es en esta relación que la reflexión adquiere relevancia, puesto que, el docente que reflexiona su práctica, crea una nueva realidad, experimenta e innova constru-



yendo nuevas estrategias de acción, nuevas teorías para comprender la realidad divergente e incierta, creando nuevas formas y perspectivas de percibir y reaccionar. Ahora bien, un proceso de enseñanza aprendizaje centrado en la reflexión crea un campo productivo para el desarrollo de los saberes dentro y fuera del aula (Domingo, 2013). El autor plantea que, los procesos reflexivos se llevan a cabo en dos momentos, un momento activo, previo a la experiencia, que permite ‘ensayar’ el conjunto de acciones, y el momento pasivo, posterior a la experiencia el que se presenta como un ‘padecer’ las consecuencias de las acciones (Vanegas, 2016). El maestro, desarrolla su labor considerando las diferentes alternativas que se le presentan y para ello se sirve del pensamiento reflexivo.

En los planteamientos de Vanegas (2016), el profesor debe ser sujeto y estar sujeto a un constante proceso de reflexión, en cada acción que realiza, puesto que la reflexión constituye una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser y constituirse como maestro.

De manera complementaria, Schön (1998), a través de la noción de profesional reflexivo apuesta la integración del pensamiento y la acción en una práctica que ha de estar orientada por el diálogo y el análisis de las condiciones del ejercicio profesional. Condiciones que se caracterizan por su complejidad, incertidumbre, diversidad y singularidad

Respecto a la concepción de reflexión, Domingo (2013) sostiene que Schön la concibe -como una forma de conocimiento- como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Asimismo, el conocimiento teórico o académico pasa a ser considerado instrumento de los procesos de reflexión, teniendo en cuenta, que este carácter instrumental sólo se produce cuando la teoría se integra de forma significativa, imbricándose en los esquemas de pensamiento más genéricos que son activados por el docente en su práctica.

De manera complementaria, Zeichner (1990), en su concepto del maestro como profesional reflexivo advierte que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de surgir de la reflexión sobre la propia experiencia. La reflexión implica reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del profesor (Friedman y Schoen, 2009; Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016; Torres, Yopez y Lara, 2020).

El planteamiento de Perrenoud (2007) en tanto, sostiene que la autonomía y la responsabilidad de un profesional se entienden con la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción. Enfatizando que esta capacidad se desarrolla de forma permanente, según la propia ex-

perencia, las competencias y los conocimientos profesionales de cada uno. Para el autor,

Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo (p. 13).

De acuerdo con Domingo (2013), “la práctica reflexiva refiere a la actividad de pensamiento aprendido que requiere de un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo” (p. 144). Por tanto, se trata de una competencia que debe ser desarrollada, siendo una opción formativa que parte de la persona, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente (Verástaguí y González, 2019).

Siguiendo los planteamientos de Zeichner (1990), Shön (1998), Perrenoud (2007) y Domingo (2013) es posible reconocer en ellos su interés por la práctica reflexiva, entendiendo la educación como un problema práctico, que requiere de la toma de decisiones deliberadas a partir de la reflexión sobre la práctica y la teoría.

## **METODOLOGÍA**

El presente estudio presenta parte de los resultados de la tesis Doctoral denominada “El proceso de reflexión docente en la práctica pedagógica de profesores noveles de Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, que tenía por objetivo general analizar el proceso de reflexión sobre la práctica pedagógica que realizan profesores principiantes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. El artículo se concentra en presentar los hallazgos del primer objetivo, referido a analizar el significado e importancia que profesores noveles de esta disciplina otorgan a la reflexión docente.

La investigación opta por el paradigma interpretativo-simbólico, pues busca significar la realidad y las opiniones que poseen los sujetos del estudio. Según Miranda y Ortíz (2020), en este paradigma el conocimiento puede asumirse como el resultado de un ejercicio de construcción humana que no concluye al acercarse a las respuestas y soluciones frente a los problemas, sino que se transforma y abre a otras posibilida-

des epistemológicas (p. 18). El diseño de investigación es cualitativo, el que resulta apropiado para indagar fenómenos sociales complejos de capturar como es la reflexión en la práctica pedagógica de profesores noveles (Bedregal, Besoain, Reinoso y Zubarew, 2017).

Bajo un carácter descriptivo y transversal, el estudio se realizó con 10 profesores principiantes en distintos centros educativos en la región del Maule, Chile. La población de estudio considera profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que se desempeñan en educación básica y media. La muestra fue seleccionada bajo la técnica de muestreo por conveniencia. Los criterios de inclusión fueron: Profesores en centros educativos ubicados en la región del Maule, Profesores que desarrollan docencia en centros urbanos y rurales, municipales, particulares subvencionados y particulares pagado. Los participantes son profesores principiantes con experiencia entre 2 – 5 años, los participantes se han de desempeñar en niveles educativos de segundo ciclo básico o enseñanza media, con voluntariedad de participar mediante firma de consentimiento informado.

Como técnica para la obtención de datos se aplicó una entrevista semiestructurada “donde el contenido, orden, profundidad y formulación se hayan sujetos al criterio del investigador, en este tipo de entrevista el investigador puede adicionar otras” (Piza, Amaiquema y Beltrán, 2019, p. 457). Las entrevistas fueron registradas, mediante mecanismo de grabación de voz y posteriormente transcritas a un documento digital.

Una vez transcrita la entrevista, se procedió al análisis de la información. En primer lugar, se diseñó una tabla y luego, se ordenó cada pregunta con las respuestas que entregaron los 10 entrevistados/as, para así proceder a destacar las ideas fundamentales en el discurso de los entrevistados. Se opta por la teoría fundamentada (Hernández, 2014).

En segundo lugar, se dio paso a la elaboración de una matriz, que se sustenta en las ideas fundamentales presentes en el discurso de los entrevistados. Desde este discurso, se levantaron categorías vinculadas al ámbito de análisis correspondiente. Estas categorías fueron acompañadas del código asignado a cada profesor principiante para ser identificada en la tabla respectiva. El modelo utilizado se puede observar a continuación:

**Tabla 1. Relación ámbitos y categorías**

Ámbitos A	Categorías macro C	Sub categorías Sb	Códigos Co
--------------	-----------------------	----------------------	---------------

En consecuencia, el análisis que se presenta a continuación se organiza en torno a preguntas, ámbitos y categorías, acompañadas de relatos de los participantes y su relación con aspectos teóricos de respaldo.

**Tabla 2. Establecimiento de objetivos, preguntas, ámbitos y categorías**

Objetivo específico	Pregunta	Ámbito	Categorías
Analizar el significado e importancia que profesores principiantes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales le otorgan a la reflexión docente.	¿Qué entiende por reflexión de la práctica pedagógica?	Concepto de reflexión docente	Cuestionamiento de la práctica  Mejoramiento del rol docente  Adaptación de la enseñanza
	¿Cuál es la importancia que le otorga a la reflexión para su práctica pedagógica?	Importancia de la reflexión docente	Favorece la formación continua  Compromiso con la persona del estudiante
	¿Cuáles han sido los principales aprendizajes sobre su práctica pedagógica que ha adquirido a través de su reflexión?	Aprendizajes desde la reflexión docente	Cómo enseñar  Trabajar con personas  Autoconcepto

Nota: Elaboración propia, tomando en cuenta preguntas de investigación.

## RESULTADOS

La siguiente tabla presenta la relación entre la pregunta, ámbito de análisis y categorías obtenidas asociadas al objetivo de la investigación ‘analizar el significado e importancia que profesores principiantes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales le otorgan a la reflexión docente’.

Tabla 3. Cuadro resumen de categorías

Pregunta	Ámbito	Categorías
1. ¿Qué entiende por reflexión de la práctica pedagógica?	1. Concepto de reflexión docente.	1.1 Cuestionamiento de la práctica. 1.2 Mejoramiento del rol docente. 1.3 Adaptación de la enseñanza.
2. ¿Cuál es la importancia que le otorga a la reflexión para su práctica pedagógica?	2. Importancia de la reflexión docente	2.1 Favorecer la formación continua. 2.2 Compromiso con la persona del estudiante.
3. ¿Cuáles han sido los principales aprendizajes sobre su práctica pedagógica que ha adquirido a través de su reflexión?	3. Aprendizajes desde la reflexión docente	3.1 Cómo enseñar. 3.2 Trabajar con personas. 3.3 Autoconcepto.

Nota: Elaboración propia, tomando en cuenta resultados de las entrevistas.

### 1. Ámbito de análisis ‘Concepto de reflexión docente’

Con respecto a la información entregada por los profesores noveles sobre el ámbito de análisis asociado al ‘concepto de reflexión docente’, se determinan las categorías de análisis: Cuestionamiento de la práctica, mejoramiento del rol docente y adaptación de la enseñanza.

#### 1.1 Categoría Cuestionamiento de la práctica

Desde la categoría ‘Cuestionamiento de la práctica’, se infiere que los profesores noveles entrevistados, entienden por reflexión de la práctica pedagógica un proceso de evaluación que los impulsa a hacerse preguntas sobre su desempeño docente, con la intención de generar un cambio progresivo en la práctica. Así lo relata el sujeto 4:

*“...un ejercicio de análisis personal de todo su quehacer docente, de cuestionarse todas las acciones y decisiones que uno está tratando de implementar y si verdaderamente está cumpliendo con el objetivo”.*

Tal como se evidencia en este discurso, los entrevistados utilizan los objetivos de aprendizajes como criterios para cuestionar y valorar su propio desempeño en la práctica. Así también lo reafirma el sujeto 3 al señalar que:

*“...es tan potente el ser profesor, hacer clases a personas, que es indispensable poder reflexionar. No se puede ejercer sin detenerse al menos un momento a darle vueltas a qué impacto está teniendo mi labor en las demás personas.”*

La categoría ‘cuestionamiento de la práctica’, vinculada a un proceso de evaluación del desempeño, se aproxima a un estudio realizado por Nocetti y Medina (2019), quienes distinguieron tres significados para la reflexión: la reflexión como proceso de autoevaluación, de cuestionamiento de la acción y de problematización; también, los hallazgos de un estudio realizado por Ponce y Camus (2019), se refieren al significado de la reflexión como un proceso que permite significar, resignificar y modificar creencias desde una perspectiva pedagógica. Sin embargo, cabe hacer notar que ambos estudios se concentran en la reflexión pedagógica durante la formación inicial docente.

## **1.2 Categoría Mejoramiento del rol docente**

Respecto a la segunda categoría ‘Mejoramiento del rol docente’, se deduce que los profesores noveles entrevistados señalan que la reflexión es una oportunidad para corregir su propio quehacer como docente, de esta forma se transforma en una ocasión para aprender y mejorar la práctica, como lo manifiesta el sujeto 10 al decir:

*“Me voy enseñando, veo mi clase, reflexiono y veo que es bueno o malo para poder seguir mejorando y reforzando las debilidades...me voy enseñando a mí misma ¿cuáles son las cosas que debo mejorar?, ¿cuáles son las cosas que debo reforzar para poder tener una clase mucho mejor?”.*

El sujeto 1 en tanto, agrega que, el propósito de mejorar como docente es con la intención de facilitar el aprendizaje de los estudiantes:

*“...tenemos que estar pensando y reflexionando qué cosas hacer para que nuestro rol como docente sea mejor y a su vez contribuya en el desarrollo de nuestros estudiantes, como personas y obviamente también con los aprendizajes”.*

En este sentido, Vanegas (2016), siguiendo los planteamientos de

Dewey, reconoce que la experiencia favorece la capacidad de aprender. La práctica educativa requiere la deliberación del profesor en relación con su situación educativa y con las consecuencias de su propia acción. Es decir, una forma de afrontar y responder a los problemas de la práctica. Por tanto, se enfatiza la importancia de la investigación sobre la práctica como una herramienta necesaria para promover el cambio sistémico, al desarrollo de una institución, con iniciativas propias, innovadoras, capaces de otorgar y contribuir a la solución de problemas (Carvajal y Carvajal, 2019; Parkhouse, Gorlewski, Senechal y Lu, 2021).

### 1.3 Categoría Adaptación de la enseñanza

En la tercera categoría ‘Adaptación de la enseñanza’, se deduce que los profesores noveles entrevistados definen el concepto de reflexión docente relacionándolo a la toma de decisiones sobre el diseño de la programación, sus ajustes, o búsqueda de alternativas para la ejecución del proceso de enseñanza en búsqueda de lograr aprendizajes en sus estudiantes. Como lo define el sujeto 4 al expresar:

*“Entonces tampoco puedo hacer la misma clase para todos los cursos, identifico el curso, veo que características tienen los alumnos y trato de hacer la clase del mismo contenido, pero en base a su forma de aprender. Hay cursos que son muy buenos y la clase que yo haga la van a entender, pero hay cursos que se van a perder o distraer y trato de ir adaptando, todo eso va en la reflexión...”*

La perspectiva de relacionar la reflexión pedagógica con los aprendizajes de los estudiantes, se explica al considerar que la reflexión sobre las acciones en el aula da seguridad y permite aplicar y evaluar nuevas estrategias que enriquezcan su quehacer como docente. Desde la perspectiva de Domingo (2013), esta visión de reflexión se vincula a lo propuesto por Schön (1998), quien concibe la reflexión como una forma de conocimiento, como un análisis y propuesta global que orienta la acción.

Finalmente, los profesores entrevistados conceptualizan la reflexión docente como cuestionamiento de la práctica, mejoramiento del rol docente y adaptación de la enseñanza. Sin embargo, como lo explican Verástegui y González (2019), siguiendo a Camburn (2010), el concepto de práctica reflexiva sigue teniendo una definición incompleta a pesar de que diversos autores han ido perfilando este constructo y defendiendo su desarrollo como medio para alcanzar el fortalecimiento docente.

## 2. Ámbito de análisis ‘Importancia de la reflexión docente’

Asociadas al ámbito de análisis ‘Importancia de la reflexión docente’, a partir de las respuestas dadas por los profesores noveles, es posible distinguir las siguientes categorías: Favorece la formación continua y Compromiso con la persona del estudiante.

### 2.1 Categoría: Favorece la formación continua

Al preguntarle a los profesores noveles por la importancia que le otorgan a la reflexión para su práctica pedagógica, estos la significan como una oportunidad para crecer no solo desde el punto de vista profesional, sino también personal, dado que esta permite tomar conciencia del aprendizaje adquirido desde la práctica; así lo señala el sujeto 6, al señalar:

*“...lo hago porque es fundamental para crecer como profesional y como persona, porque así uno está consciente de cómo va mejorando y cómo va creciendo, ensayando y siendo consciente de lo que está haciendo”.*

Se puede inferir que los profesores entrevistados, también se refieren al conocimiento profesional que surge desde la reflexión, y su uso posterior en la práctica pedagógica. En este sentido, el sujeto 1 señala:

*“...permite adquirir experiencia para poder enfrentar de mejor manera las situaciones que se presentan cotidianamente, porque si nosotros no reflexionamos sobre la práctica puede que muchos problemas que nosotros tengamos o malas prácticas que con el tiempo no se den solución se sigan haciendo a lo largo del tiempo”.*

La posición de los entrevistados, coincide con los planteamientos de Domingo (2013), respecto a que la práctica reflexiva constituye una competencia a desarrollar. Por tanto, se trata de una opción formativa que tiene como foco a la persona, y con ello, su experiencia personal y profesional para orientar la mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, pretende que el profesorado desarrolle autoformación interrelacionando la experiencia personal, el escenario profesional y la reflexión.

Es posible reconocer la importancia de la reflexión asociada a la formación continua, dado que, diversos autores coinciden en que la reflexión confluye en la formación y el desarrollo profesional que el profesor va adquiriendo a través del tiempo (Ponce y Camus, 2019; Carvajal y Carvajal, 2019; Muñoz, Villagra y Sepúlveda, 2016, Torres, Yépez y Lara, 2020; Gibbons y Farley, 2021).

En esta temática el planteamiento de Zeichner (1990), en torno al maestro como profesional reflexivo, releva que el proceso de com-



prender y perfeccionar el propio ejercicio docente surge de la reflexión sobre la propia experiencia, por tanto, la reflexión implica reconocer que el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la trayectoria del profesor. En este sentido, Perrenoud (2007), confirma que el desarrollo de la competencia reflexiva es necesario para adaptarse a las condiciones, demandas y desafíos del contexto.

Sobre la formación continua, el Marco para la Buena Enseñanza (2021), en el Dominio D: Responsabilidades profesionales, declara que el docente debe comprometerse con su aprendizaje y desarrollo profesional continuo, y ello implica que se cuestione sistemáticamente su práctica y lo haga también en términos colaborativos.

## **2.2 Categoría Compromiso con la persona del estudiante**

Los profesores noveles entrevistados otorgan importancia a la reflexión relacionada a su compromiso con la persona del estudiante. De esta forma, declaran la complejidad del trabajo docente al relacionarse con personas que están en proceso de desarrollo personal y social, por tanto, sienten una responsabilidad profesional derivada del desafío que implica la formación de los estudiantes, es ahí donde la reflexión permite analizar su práctica, como lo declara el sujeto 2:

*“Yo creo que la reflexión en el docente es importante porque al trabajar con personas que se están descubriendo, conociendo el mundo, hay que tener un cuidado, sino te críticas a ti mismo y no para destruirte, para crecer o si no, no vas a poder lograr ser un buen docente”.*

Además, los profesores noveles reconocen que la reflexión les permite reconocerse, identificar quienes son y buscar certezas para enfrentar la práctica, como lo señala el sujeto 5:

*“...la pedagogía al ser un trabajo con personas claramente es muy cambiante, porque todas las generaciones de estudiantes son diferentes. Los profesores que se van incorporando también son distintos, los que ya están ejerciendo han consolidado su identidad como profes o sus actitudes. Entonces, mantener esa reflexión para darnos cuenta si hemos ido cambiando o somos los mismos, saber cómo vamos a afrontar a las nuevas generaciones”.*

Las respuestas de los profesores noveles, resulta coincidente con lo planteado por Muñoz, Villagra, Sepúlveda (2016), quienes consideran al docente como persona que siente, piensa e interactúa en un determinado contexto social. Por tanto, se reconoce el carácter social de la práctica docente, dado que en ella intervienen los significados, percep-

ciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (estudiantes, docentes, padres, autoridades, entre otros).

Respecto a esta categoría, el Marco para la Buena Enseñanza (2021), en el Dominio D: Responsabilidades Profesionales, reconoce que, uno de los compromisos del profesor es el aprendizaje de todos sus alumnos, lo que implica identificar el impacto de su quehacer educativo en los estudiantes. Específicamente el estándar 10: Ética profesional, declara que, el docente orienta su desempeño dando prioridad al derecho a la educación, comprometiéndose con el aprendizaje, desarrollo integral y el bienestar del estudiante, respondiendo a la confianza que le ha entregado la sociedad.

El aporte de Tardif (2004), pone de manifiesto la complejidad del trabajo docente asociado al ‘objeto del trabajo docente’, es decir estudiantes que constituyen seres humanos individualizados y socializados a la vez. Esta condición dual lo transforma en un objeto complejo, pues, por una parte, se favorece el aprendizaje de contenidos educativos de forma personalizada, y, por otro, se deben fomentar las relaciones interpersonales y su inserción a la sociedad. Por eso, la pedagogía está constituida esencialmente por tensiones y dilemas, por negociaciones y estrategias de interacción.

Es interesante destacar que los hallazgos vinculados a la importancia que le atribuyen los profesores principiantes a la reflexión docente, sean ‘favorecer la formación continua’ y ‘compromiso con la persona del estudiante’, pues ambos se interrelacionan y se vinculan con aprendizaje. Por una parte, el aprendizaje que adquiere el profesor a través del análisis de su experiencia práctica, que le permite adquirir conocimiento profesional y mejorar su propia actuación, y por otro, que lo relevante del quehacer docente es enfocarse en los propósitos de la educación, el estudiante y su aprendizaje.

### **3. Ámbito de análisis ‘aprendizajes desde la reflexión docente’**

Desde el ámbito ‘Aprendizajes desde la reflexión docente’, se identifican las siguientes categorías: ¿Cómo enseñar?, Trabajar con personas, y Autoconcepto.

#### **3.1 Categoría ¿Cómo enseñar?**

La primera categoría ¿Cómo enseñar?, deja entrever que los profesores noveles entrevistados establecen como aprendizajes, elementos que les permiten mejorar su práctica de enseñanza, como es el dominio

del contenido de la disciplina, uso de diversas metodologías, y procesos evaluativos asociados a la disciplina. Así lo especifica el sujeto 3:

*“...domino mucho más los contenidos, entonces para mí no es tan complejo poder hablar sobre algún tema y relacionarlo con la contingencia nacional, y creo que claro, estos tres años de práctica y de estar en la sala de clases me ha podido entregar muchas habilidades y potenciales que he podido aplicar en mis clases. Eso sí, siempre digo que soy una profesora que todavía está en formación”.*

Respecto a la evaluación de las habilidades de la disciplina, el sujeto 10 señala:

*“Lo que he aprendido son las pruebas largas, hago pruebas largas de selección múltiple, análisis de fuente y desarrollo o creación de texto, yo creo que eso me identifica a mí, pero para poder ir desarrollando las habilidades”.*

Se infiere desde los relatos de los profesores noveles que estos aprendizajes son adquiridos a través de la experiencia que les ha brindado la práctica docente. La enseñanza desde la perspectiva de Davini (2015), es una actividad sistemática y metódica, con fases a lo largo del tiempo y un proceso interactivo entre quienes participan. Destaca que en la práctica intervienen una serie de variables impredecibles, por lo que se hace necesario determinar reflexivamente el para qué, el qué y cómo concretar las intenciones pedagógicas y atender el proceso de enseñanza.

Al considerar la reflexión como elemento esencial de la práctica se debe entender que, la intervención pedagógica tiene un antes y un después, planificación y evaluación constituyen hitos fundamentales en toda práctica educativa, pues toda intervención pedagógica contempla intenciones, previsiones, expectativas y valoración de los resultados.

Por tanto, el profesor que analiza su práctica, genera nuevas perspectivas sobre su quehacer, toma decisiones, construye nuevas estrategias, experimenta, e innova sus procesos de enseñanza.

### **3.2 Categoría ‘Trabajar con personas’.**

La segunda categoría ‘trabajar con personas’, vinculada al ámbito aprendizajes desde la reflexión docente, refleja que los profesores noveles distinguen las relaciones interpersonales como un elemento significativo para desempeñar su rol, entre ellas las relaciones con sus estudiantes, al que le atribuyen un carácter emocional y personal como lo señala el sujeto 2:

*“...como profesor jefe, contener, aprender a contener a la gente, ser empático, aprender a dar consejos, porque los estudiantes a veces necesitan de eso, necesitan que uno los escuche y les pregunte “¿cómo estás?, ¿qué te pasa... aprender a contener es súper importante porque cuando un estudiante te tiene confianza y estima, te va a escuchar, aunque la clase sea fome, él va a participar igual”.*

Por otra parte, las relaciones interpersonales al mismo tiempo, considera la interacción con los apoderados, como lo declara el sujeto 1:

*“...también relacionarme y enfocar o enfrentar de mejor manera las entrevistas con apoderados y estudiantes, contribuir en el desarrollo personales de los estudiantes”.*

La importancia de esta categoría, confirma el planteamiento de Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016), respecto a que la relación educativa se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural, en donde el vínculo con los alumnos es fundamental, alrededor del cual se establecen nexos con los padres de familia, los demás profesores, las autoridades escolares y la comunidad en general.

Sobre la importancia de trabajar con personas, el Marco para la Buena Enseñanza (2021) en el dominio D: Responsabilidades profesionales, en el estándar 12: Compromiso con el mejoramiento continuo de la comunidad escolar, señala que el profesor establece relaciones profesionales con los integrantes de la institución educativa, asentadas en la confianza, la discreción, la prevención y la resolución de conflictos, y diseña espacios de comunicación con las familias articulando con diversas redes de apoyo para el desarrollo integral de los estudiantes. Por tanto, el profesor debe participar en la comunidad educativa, promoviendo relaciones simétricas, recíprocas y de colaboración.

En este mismo sentido, Tardif (2004), señala que la actividad educativa se ejerce en una red de interacciones con otras personas, en contextos caracterizados por teorías, símbolos, valores, sentimientos, actitudes, que son susceptibles de interpretación y decisión. Asimismo, las interacciones se producen en un determinado centro educativo constituido por relaciones sociales y organizado por medio de normas y prescripciones que los docentes deben conocer y respetar progresivamente, hasta adaptarse e integrarse en él.

### **3.3 Categoría Autoconcepto**

La tercera categoría de respuesta ‘Autoconcepto’, se refiere a como el profesor novel fortalece y reconoce la relevancia de su identi-

dad personal en el ejercicio de su profesión, así lo manifiesta el sujeto 9:

*“Mi autoconcepto como persona, ese es uno de los grandes aprendizajes durante este año, yo he tenido una valoración un poco crítica con respecto a mi persona, me consideraba como siempre al margen, así como pasando desapercibido. Pero este año y medio me he dado cuenta de que no, que en que uno es una persona súper activa... incide incluso en la percepción de los chiquillos... Me ha favorecido mucho, tener más motivación para una mayor valorización de mí mismo, de mi autoestima”.*

Se puede entender como desarrollo personal la actualización y desarrollo de las potencialidades emocionales, intelectuales y destrezas de una persona. El concepto es integrador y supone el conocimiento de la persona acerca de sí misma y de su unicidad, el planteamiento de metas personales, el reconocimiento de los propios talentos y la formulación de objetivos en su relación a su sistema de valores. Es una condición de especial valor en el proceso de construcción de la identidad profesional de profesores (Valencia-Medina y Carmona, 2021).

El sujeto 6 considera esencial su identidad personal para el desarrollo de la identidad profesional al señalar lo siguiente:

*“A conjugar todo lo que sabía y adecuarlo a donde me estoy desempeñando, a fortalecer una identidad personal o una entidad docente y tratar de llevarlo a los estudiantes, soltarme cada vez más como persona y como profesional frente a una realidad que antes no conocía”*

Respecto al docente como trabajador, Tardif (2004) enfatiza la importancia de la personalidad como un componente esencial de su trabajo, “un profesor no sólo puede ‘hacer su trabajo’, sino que debe también empeñar e invertir en ese trabajo lo que él mismo es como persona” (p. 104). En ese sentido, la identidad está profundamente relacionada al concepto del yo, así, el conocimiento de yo expone la forma de elaborar e interpretar la naturaleza de su trabajo. Por otra parte, los acontecimientos, experiencias y emociones de su vida personal están ligadas a sus funciones profesionales (Snyder, Park, Varghese y Daniels, 2022).

## CONCLUSIONES

La reflexión docente es un concepto polisémico y un proceso complejo, por tanto, frente al significado e importancia otorgado a la reflexión, los entrevistados logran identificar algunos elementos que le permiten aproximarse al concepto en cuestión. Uno de ellos es reconocer la relevancia de la práctica pedagógica, como fuente desde la cual obtienen

el saber experiencial. Por otro lado, distinguen la disposición y apertura como actitudes necesarias para reconocer los errores o necesidades de su práctica. Asimismo, hacen referencia a uno de los propósitos que explican el para qué implementar procesos reflexivos en el quehacer docente, al destacar que esta constituye una oportunidad de aprendizaje, orientada a mejorar sus prácticas, y por último a través de la adaptación de la enseñanza concluyen que la reflexión favorece la toma de decisiones en y sobre la práctica (Shön, 1998; Perrenoud, 2007; Domingo, 2013;). Sin embargo, hay otros elementos que siendo constitutivos para comprender la reflexión docente, no son identificados por los entrevistados, particularmente el referido a la relevancia del conocimiento teórico y su vínculo con la práctica (Zeichner, 1990), el análisis y discusión crítica de las teorías prácticas que determinan la acción, la toma de conciencia de las teorías implícitas, percibir la reflexión como una capacidad que se desarrolla, y reconocerla como una metodología de formación que requiere de regularidad para que sea efectiva.

Sobre la importancia de la reflexión, reconocen que esta contribuye a la formación continua, que se relaciona directamente con lo que estipula la Ley N° 20903 (2016), respecto al Sistema de Desarrollo Profesional Docente y, por otra parte, advierten su importancia en el compromiso con el estudiante al rescatar que la reflexión contribuye a su desarrollo y aprendizaje, vinculándose con lo que declara el Marco para la Buena Enseñanza (2021), que declara entre sus estándares la ética profesional y la responsabilidad con el aprendizaje de los estudiantes. Los aprendizajes logrados que declaran obtener los profesores noveles desde estos procesos reflexivos, centrados en el cómo enseñar, trabajar con personas y autoconocimiento, permiten concluir que, estos profesionales están viviendo la inserción al empleo y sobre todo a la profesión, encontrándose en una etapa de adaptación de cómo desempeñar su rol como profesor, y como desenvolverse en el centro educativo, etapa que se relaciona con el aprender a cómo asumir sus procesos de enseñanza, su relación con el entorno y consolidación de una identidad docente.

## REFERENCIAS

- Ávalos, B., & Valenzuela, J. (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>

- Beca, C. y Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Electrónica de Educación*, 14, 1-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994683>
- Bedregal, P., Besoain, C., Reinoso, A., & Zubarew, T. (2017). La investigación cualitativa: un aporte para mejorar los servicios de salud. *Revista médica de Chile*, 145(3), 373-379. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872017000300012>
- Boerr, I. (2018). Políticas De Inserción Profesional para Docentes Noveles a través de Mentorías: El Caso De Chile. *Revista Saberes Educativos*, 2, 38-56. DOI: 10.5354/2452-5014.2019.52053
- Carvajal, A. y Carvajal, E. (2019). La importancia del rol docente en la enseñanza e investigación. *Revista de Investigación Psicológica*, 21, 107-114. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322019000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322019000100008&lng=es&tlng=es).
- Cisternas, T. (2011). Dificultades experimentadas por profesores principiantes de Educación Básica en sus prácticas de enseñanza y su relación con la Formación Inicial. Santiago: CIDE / Universidad Alberto Hurtado / CEPPE.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Domingo, A. (2013). *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Editorial Pública.
- Flores, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 41-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014>
- Friedman A. y Schoen, L. (2009). Reflective Practice Interventions: Raising Levels of Reflective Judgment. *Action in Teacher Education*, 31(2), 61-73, DOI: 10.1080/01626620.2009.10463518
- Gaete, A., Castro, M., Pino F., Mansilla D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gibbons, S. y Farley A. (2021). Aprendiendo a pensar como un maestro: efectos de la reflexión en video sobre la práctica y la pedagogía de los maestros en formación. *Acción en la formación docente*, 43(3), 250-267, DOI: 10.1080/01626620.2020.1812131
- Gorichon, S., Ruffinelli, A., Pardo, A. y Cisternas, T. (2015). Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docen-

- tes. Principios y desafíos para la formación práctica. *Cuaderno de Educación*, N° 66. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9464>
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 23, 187–210. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815>
- Jara, R. (2020). El desempeño de los profesores noveles de ciencias: Las competencias profesionales que desarrollan durante los primeros años de ejercicio profesional. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.2>
- Ley N° 20.903. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de abril de 2016.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). La Evaluación Docente en Chile. MIDE UC.
- Mejía, J. (2000). El muestreo por conveniencia en investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4(5), 165-180. <https://doi.org/10.15381/is.v4i5.6851>
- Ministerio de Educación. (2021). Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP. Santiago, Chile.
- Miranda, S., & Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 11(21), 1-18. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación docente en el contexto de la educación de jóvenes y adultos (EPJA). *Folios*, 44, 77-91.
- Nocetti, A. y Medina, J. (2019). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, 43(1), 152-170. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Parkhouse, H., Gorlewski, J., Senechal, J., & Lu, C. Y. (2021). Ripple effects: How teacher action research on culturally relevant education can promote systemic change. *Action in Teacher Education*, 43(4), 411-429. Doi: <https://doi.org/10.1080/01626620.2021.1896395>



- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Piza, N., Amaique, F. y Beltrán G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459.
- Ponce, N. y Camus, P. (2019). La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 113-128. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837ponce1>
- Popp, J. (2021). Problemas de la práctica en evolución: cómo los cursos de acción reflexivos de una maestra contribuyeron a su aprendizaje y cambio, *Action in Teacher Education*, 43(4), 392-410, DOI: 10.1080/01626620.2021.1883152
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, 39, 117-154. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Selke, M., Rivera-Wilson, J., Gay, C., Robinson, C., Mosley, K., Rickey D. y Arneson, D. (2021). Bautismo de fuego: por qué la inducción es importante para los profesores principiantes, *Acción en la formación docente*, 43(3), 370-388, DOI: 10.1080/01626620.2020.1731012
- Snyder, R., Park, C., Varghese, M. y Daniels, J. (2022) Forging Teacher Educator Identities: Embracing Friction through Critical Reflexivity, *The New Educator*, DOI: 10.1080/1547688X.2022.2151675
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N. y Ritterhausen, S. (2016). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 201-221. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500012>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torres, M., Yépez, D. y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 10, 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de Formación Inicial*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

- Verástegui M. y González, P. (2019). Pensadero de maestros: Una dinámica docente de práctica reflexiva. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 152-173. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11715>
- Vidal P. y Nocetti, A. (2020). Experiencia de Reflexión sobre el Portafolio de Desempeño Pedagógico (PDP) en la Evaluación del Docente en Chile. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y quehaceres del Pedagogo*, 29, 113-154. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i29.1613>
- Zeichner, K. (1990): El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 40-49.

# El rol de la mentoría en la inserción y desarrollo profesional docente: percepciones en un contexto de educación intercultural<sup>1</sup>

***Nicole Riveros Diegues***

Universidad de Antofagasta, Chile

Nicole.riveros@uantof.cl

ORCID 0000-0002-4264-2947

***Claudia Álvarez Iriarte***

Universidad de Antofagasta, Chile

Claudia.alvarez.iriarte@uantof.cl

ORCID 0000-0002-5013-7027

***Macarena Rubio Lagos***

Universidad de Antofagasta, Chile

Macarena.rubio@uantof.cl

ORCID 0000-0002-1418-7932

***Pablo Camus Galleguillos***

Universidad de Antofagasta, Chile

Pablo.camus@uantof.cl

ORCID 0000-0001-6463-3892

## RESUMEN

La reflexión para la mejora del desarrollo profesional docente es una práctica que invita a repensar las acciones pedagógicas implicadas en los procesos educativos actuales, principalmente porque visibiliza las necesidades y los desafíos involucrados en los contextos de aula e impulsa a generar iniciativas desde un prisma colectivo y dialogante. En

---

1. Este artículo se enmarca en el proyecto: “Plan de Implementación Formación Inicial Docente: Formación de profesores de excelencia UA en contextos escolares diversos de la segunda región con énfasis en la interculturalidad y vulnerabilidad” (IESANT 1756) de la Universidad de Antofagasta.

este artículo se interpretan los principales resultados que derivan de dos jornadas de acompañamiento docente en un liceo bicentenario intercultural de una comuna rural del norte de Chile. Se intervino a veintitrés profesores (doce mujeres y once hombres) de diferentes disciplinas, mediante entrevistas semiestructuradas que tenían por objetivo evaluar la percepción sobre el rol de las mentorías en los procesos de construcción profesional. En los encuentros reflexivos se constató que: 1) hay necesidades comunes para un acompañamiento efectivo, 2) se reconocen fortalezas y oportunidades de mejora en el rol del ejercicio mentor, y 3) es necesario contar con estrategias pedagógico-educativas para garantizar, no solo el aprendizaje de todas y todos, sino una adecuada inserción, formación continua y trayectoria profesional docente.

Palabras clave: Mentoría, trayectoria docente, práctica reflexiva, comunicación efectiva.

## INTRODUCCIÓN

Los últimos estudios liderados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) respecto de las estrategias de mejoramiento de la calidad de la enseñanza, realzan el rol fundamental que desempeña la calidad formativa de los docentes y cómo esta formación impacta en la construcción de ambientes de aprendizaje significativos (Anijovich y Cappelletti, 2017; Gorichón et al., 2020; Cabezas et al., 2021). Esto se traduce en la necesidad de un “nuevo tipo de docente. Uno que ya no enseña, sino que facilita la construcción de los aprendizajes” (Beech, 2017); a la vez que incentiva el desarrollo de habilidades y competencias para su trayectoria profesional y que se conforma con un agente de cambio en momentos críticos del sistema escolar chileno (Boerr, 2018).

En esta reformulación paradigmática del ser docente, las instituciones de educación superior juegan un rol fundamental, no solo porque deben promover el logro de competencias profesionales, más bien y desde una vertiente altamente necesaria y valorada, el desarrollo de “metodologías basadas en un equilibrio entre la práctica en el aula y los conocimientos teóricos [...] siendo [este] uno de los retos más importantes en el proceso de profesionalización de futuros docentes” (Esteve y Alsina, 2010, p. 7). Además de lo anterior, desempeña un papel fundamental la formación orientada al aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo, puesto que resulta más efectivas para lograr cambios en las

prácticas de enseñanza (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019) tanto del que se forma como del que forma a otros. Las mismas autoras argumentan que para alcanzar el logro de formación profesional,

se debe concebir como un proceso dinámico, sistemático, sostenido, holístico e interdisciplinario, que se debe asumir desde supuestos constructivistas y teoría sociocrítica, siendo la realidad del contexto el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas en la gestión de procesos de formación, de innovación y de cambio (p. 230).

Este, sin duda, es uno de los desafíos que deben asumir y liderar las instituciones de educación superior: la misión de formar y gestionar habilidades de autonomía y autorregulación del quehacer docente en los estudiantes de pedagogía (Lobato y Guerra, 2016). En otras palabras, se invita a instalar una cultura de mentoría desde la formación inicial docente, donde el acompañamiento del profesor responsable actúa como un medio facilitador del acceso a la reflexión y, con ello, a la mejora de la práctica y a la colaboración entre iguales (ídem).

Tigchelaar et al. (2010) proponen cuatro elementos necesarios de reconocer y practicar en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado: experiencias, reflexiones, aprendizaje interactivo y teoría. Estos elementos confluyen y posibilitan el acceso al aprendizaje a través de la reflexión sistemática de la práctica situada.

Con esta visión ya instalada como neoparadigma en la formación del profesorado, se forma a los maestros bajo la convicción de que “no puede haber innovación en instituciones fraccionadas, que no sean capaces de generar conocimiento pedagógico común” (Malpica, 2017, p. 72).

## **ANTECEDENTES TEÓRICOS**

### **La instalación de un currículo reflexivo y colaborativo en Chile**

El desarrollo profesional del profesorado debe estar marcado por una formación realista, que integre “a la persona con sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender, así como sus experiencias en el aula (como aprendiz), y ello, a través de la reflexión” (Esteve y Alsina, 2010, p. 10). En este sentido, la trayectoria de formación permanente y ascenso profesional en Chile está validada y resguardada por políticas públicas que instalan competencias y desempeños estandarizados. Esta

normalización pretende garantizar la calidad formativa de los profesores, incluso desde la formación inicial. La carrera docente se somete a constantes procesos de evaluación y, en todos ellos, los profesores deben asir las estrategias y mecanismos necesarios para contar con una formación actualizada y en atención a los requerimientos que demande el medio educativo, principalmente, aquellos definidos por el currículo vigente.

La Ley 20.903, en su art. 19, señala que el Sistema de Desarrollo Profesional Docente “tiene por objeto reconocer y promover el avance de los profesionales de la educación hasta un nivel esperado de desarrollo profesional, así como también, ofrecer una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose profesionalmente en el aula” (Ministerio de Educación, 2016, p. 18).

Respecto de esta trayectoria,

se conecta de manera intencionada [el] Marco para la Buena Enseñanza (MBE), estructurado en estándares de desempeño, con los Estándares para Carreras de Pedagogía, conformados por estándares pedagógicos y estándares disciplinarios (ídem). Ambos instrumentos, entonces, forman parte de los “Estándares de la Profesión Docente” y conforman esta nueva política que le brinda a la profesión una perspectiva de desarrollo docente que integra la formación con el ejercicio de la profesión, vinculándolos como un proceso continuo -una trayectoria profesional- que fortalece la relación entre la formación y la práctica (Ministerio de Educación, 2021, p. 9).

En dicha progresión formativa los espacios de reconocimiento, desarrollo y promoción de las prácticas que alberga la cultura escolar se instalan en gran medida a través de un proceso de mentoría para educadores y profesores principiantes. El sistema de inducción “tiene como objetivo ofrecer experiencias que permitan fortalecer la interacción entre los profesores experimentados y principiantes, a partir de diálogos y reflexiones que tengan como foco el desarrollo de elementos pedagógicos, competencias comunicativas y análisis reflexivo de las propias prácticas” (Gorichon et al., 2020, p. 14).

Ahora bien, este proceso de acompañamiento está mediado por la evaluación “(...) [como] etapa en la que se desencadenan procesos reflexivos, que determinarán la toma de postura respecto a las valoraciones realizadas. [...] supone además tomar decisiones encaminadas a

mejorar o corregir aquello que se evalúa, y esta acción también debe ser fruto de una reflexión sobre la práctica” (Sánchez, 2017).

Bajo este prisma, el acompañamiento docente cobra especial sentido, ya que se sitúa al docente (mentor y novel) en espacios que complejizan su práctica profesional y los movilizan a la búsqueda de posturas reflexivas, flexibles e integradoras, pero no menos críticas del impacto de su propio quehacer docente, tanto en sí mismos como en el quehacer de los otros.

Más allá del sistema de inducción declarado por el Ministerio de Educación, el “acompañamiento, apoyo y aprendizaje entre pares” (Álvarez y Olarte, 2021) cada vez se asienta con mayor fuerza como una práctica inherente al entorno pedagógico que construye y transforma el perfil del docente y sus necesidades de formación. En este sentido, Ponce y Camus (2019) reconocen el valor de la Formación Inicial Docente (FID) en los procesos de construcción profesional. Los autores asignan un valor positivo al *practicum* (entendido como un espacio formativo de reflexión) que impacta favorablemente en la adquisición de competencias de acción docente. En esta trayectoria se deben promover el análisis “sobre temáticas que pudiesen tensionar a los [docentes en formación], haciendo necesario relevar el carácter formativo de las “preguntas reflexivas”, específicamente para desarrollar la capacidad de tomar decisiones autónomas” (Gorichon, y otros, 2020, p. 39).

Este proceso es fundamental para generar prácticas de acompañamiento formativo desde la FID, sobre todo, considerando que la praxis docente “se desarrolla en espacios de incertidumbre, de complejidad, de singularidades y de conflictos de valores, en los cuales la perspectiva técnica parece no ser la adecuada para gestionar una serie de problemáticas acontecidas en contextos de aula” (Ponce y Camus, 2019, p. 118). Por lo tanto, la comunidad educativa persiste en detectar las prácticas en la FID como instancias cuya presencia en el currículo debe permanecer, necesariamente, sujeta a contextos reales de aprendizaje y enriquecidos por un diálogo nutrido entre teoría y práctica, que fortalezcan la co-construcción profesional (Maturana y Cieza, 2021, Cabezas et al., 2021).

Coinciden en lo anterior Cid et al. (2011), Domingo (2008) y González y Fuentes (2011), cuando destacan la necesidad de abordar el currículo formativo de la FID como una serie de espacios profesionales que desafíen al docente en formación y lo insten a comprometerse con el hecho educativo, a partir de un continuo estado de reflexión sobre la práctica, desplegada de manera progresiva e integrada (Vezub, 2007).

Para que en este avance curricular cobre sentido el binomio reflexión - práctica, distintos autores, tales como: Latorre (2003); Martínez y Raposo (2011); Cid et al. (2011), realzan el valor del acompañamiento de un tutor en los espacios formativos de la FID. En razón de lo anterior, la acción tutorial “no solo busca dar seguimiento al proceso de socialización del estudiante en su campo profesional, sino que además permite guiar su experiencia desde un espacio [de reflexión] y diálogo constante, tanto a nivel personal como grupal” (2019, p. 116). Indudablemente, este acompañamiento previo a la inserción profesional como docente titular, provee a los docentes en formación de una serie de estrategias que gestionan y potencian la cultura de la mentoría como una práctica necesaria en la construcción docente.

En cuanto a los beneficios implicados en el proceso de acompañamiento temprano, Cid et al. (2011) reconocen que la mentoría como acción tutorial favorece el aprendizaje a través del desarrollo de autorreflexiones críticas que permiten conocer y conducir oportunidades para la mejora. Además de ello, potencia las habilidades comunicativas efectivas, muy necesarias en los procesos de conducción profesional; y desde un modo particular para el tutorado principiante, favorece el acompañamiento, la confianza y la autorregulación como habilidades fundamentales para abordar las distintas situaciones que acontecen en los espacios educativos, además de obtener una panorámica de los posibles obstáculos pedagógicos y plantear soluciones viables y diversas entre mentor y novel (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019).

En palabras de Gorichon et al. (2020), con el proceso de mentoría “lo que [se] busca es que el principiante pueda convertirse en un experto adaptativo, es decir, capaz de aprender a lo largo de toda su trayectoria profesional con un alto nivel de disposición a cambiar sus competencias continuamente” (p. 17).

### **LA NECESIDAD DE UN ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL**

La educación, entendida como “un fenómeno cultural propio de cada sociedad, [que] releva su sentido en la construcción de un entorno social en el que se reflejan distintas experiencias e intencionalidades a favor del progreso de todos los actores que conforman el sistema educativo” (Ponce y Riveros, 2021, p. 347), asume la integración del diálogo, la promoción de culturas y la validación de las diferencias, entendidas



todas ellas como un derecho del sujeto social por ser educado (Tomashevsky, 2002).

Desde esta perspectiva, los contextos educativos heterogéneos han transitado en la disyuntiva entre el abordaje multicultural y el intercultural. Si bien, muchas veces la distinción es imperceptible por la comunidad receptora, la realidad demanda diferenciar ambos paradigmas. La multiculturalidad “es un concepto estático que lleva a una situación de segregación y de negación de la convivencia y la transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales presentes” (Bernabé, 2012; p. 69). En este sentido, se comprende la presencia de culturas desde una existencia simultánea, pero no confluyente. En la otra vertiente, es decir, desde el paradigma de la interculturalidad, la convivencia entre culturas es la clave. La educación bajo la promoción intercultural supone lógicas de diálogo, entendimiento, respeto y transformación. “Una sociedad será intercultural cuando sus miembros interactúen y se enriquezcan con esa interacción” (ídem, p. 70).

De acuerdo con una investigación realizada por Leiva (2011), la educación intercultural, tal como aquí se ha reforzado, está directamente relacionada con los derechos, la justicia social y la equidad; por lo tanto, cobra total sentido la universalidad de los valores para todas las culturas, sin distinción alguna.

Desde la perspectiva crítica de Walsh (2012), en todo proceso de transculturización hay deconstrucción para alcanzar la justicia social, mediante el respeto, la igualdad y la inclusión como ejes para el intercambio y la confluencia democrática (Riveros y Marolla, 2021).

Es este un proceso desafiante, en el que se reconocen distintos incentivos orientados a generar mecanismos de promoción intercultural con énfasis en lo curricular, desde una perspectiva inclusiva y de revalorización sociocultural. Sin embargo, todavía es posible detectar tensiones en cuanto al escaso acompañamiento que reciben los docentes que trabajan en estos espacios educativos interculturales. Las políticas públicas orientadas a la mentoría y al aprendizaje entre pares deben procurar un alcance territorial, sobre todo, en zonas geográficas periféricas, cuyas condiciones educativas se encuentran especialmente visibles en cuanto al apoyo que requieren los docentes en el tratamiento pedagógico que ofrecen a sus estudiantes. Por lo anterior, es necesario que se generen distintos mecanismos y espacios para la inducción y acompañamiento del profesorado que ejerce en estos contextos, ya que

la educación concebida en un espacio de confluencias debe contar con la asistencia al personal docente para que se comprenda y manifieste, desde un rol agentivo, la inherente diversidad cultural.

## **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y SUS RESULTADOS**

En el contexto antes descrito, este estudio de enfoque cualitativo recoge los resultados obtenidos en dos jornadas de acompañamiento realizadas en un liceo bicentenario intercultural de una comuna rural del norte de Chile, específicamente, en la localidad de San Pedro de Atacama.

Se intervino a veintitrés profesores, doce mujeres y once hombres, de diferentes disciplinas tanto del área científico humanista, como del área técnico profesional. Se sostuvieron dos encuentros presenciales que tenían por objetivos: 1) compartir la actualización de los estándares de la profesión docente, declarada y difundida por el Ministerio de Educación de Chile, la cual responde al “mejoramiento continuo del desempeño profesional de los docentes” (Ministerio de Educación, 2016); y 2) detectar cómo los docentes interpretan dicha actualización y la representan en los diferentes momentos de su trayectoria profesional.

Para este segundo objetivo se conformaron cuatro grupos de trabajo para propiciar el diálogo entre pares; la deconstrucción y coconstrucción docente; y la reflexión de la práctica hacia la mejora continua.

Las preguntas que guían esta investigación son: 1) ¿qué necesidades comunes reconocen los docentes en los procesos de acompañamiento efectivo?, 2) ¿cuáles son los desafíos de la mentoría?, y 3) ¿qué estrategias y mecanismos garantizan un acompañamiento de calidad?

La metodología utilizada contempló un diseño cualitativo de tipo fenomenológico - hermenéutico, que “compara similitudes y diferencias entre las experiencias de los participantes respecto del fenómeno considerado e integra una experiencia general o común” (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018, p. 523), desde una perspectiva holística, empírica, interpretativa y empática, dado que las preguntas estaban situadas al contexto, no presentaban resistencia al reduccionismo, se orientaban a la interacción con los otros para la comprensión del fenómeno, desde la selección intencional de los actores y sus experiencias (Krueger, 1991; Fernández y Postigo, 2020; Coffey y Atkinson, 2003).

Se trabajó con entrevistas semiestructuradas (Massot et al., 2004; Rodríguez, Gil y García, 1996) que tuvieron como base la normativa ministerial vigente, respecto del rol de las mentorías en los procesos de

construcción profesional, cuyos análisis permitieron, desde una perspectiva hermenéutica, no solo interpretar las voces de los docentes a partir de una construcción de necesidades comunes, sino también identificar en qué aspectos difieren estas voces (valoraciones, apreciaciones u opiniones diversas) sobre la realidad pedagógica que los circunda.

De los cuatro grupos participantes, se obtuvo una frecuencia de 12 respuestas abiertas que reflejan las experiencias subjetivas. Para efectos de este estudio, las categorías seleccionadas se relacionan con los campos semánticos: *Identificación de necesidades comunes para un acompañamiento efectivo; Fortalezas y oportunidades de mejora en el rol del ejercicio mentor y Estrategias docentes para garantizar el aprendizaje de todos y todas.*

## **PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Las representaciones se analizaron en función de una discusión teórica contextualizada en los tres ejes temáticos declarados. Esta discusión se refuerza mediante la voz enunciativa de uno o más grupos, como registro representativo de las concepciones, creencias y transferencias de los docentes, en vinculación con las directrices curriculares, las perspectivas emanadas de la academia, y los desafíos actuales de la realidad áulica.

Para efectos de interpretación de resultados, se presenta la voz grupal de los informantes con un correlativo alfanumérico. Ejemplo: (G-1) = “voz del grupo 1”.

### **1) Identificación de necesidades comunes para un acompañamiento efectivo**

La reflexión sistemática, la interacción pedagógica y la comunicación, se plasman como acciones clave tanto en la teoría que aborda el acompañamiento inicial docente, como en los estándares referenciales de la política ministerial actual. Sin embargo, el registro discursivo de los participantes coincide en señalar que dichas acciones son en la actualidad “necesidades constantes a nivel individual y colectivo” (G-1), principalmente, por “la falta de tiempo e instancias para llevarlas a cabo en el establecimiento” (G-3); contexto que repercute de forma directa en el acompañamiento inicial docente, ya que impide la posibilidad “de asumir un compromiso con los nuevos colegas” (G-2). Los profesores participantes agregan la ausencia de una comunicación efectiva, la cual configura un contexto “poco resolutivo, amenazante y/o intimidante, lo

cual provoca conflictos a nivel de pares y estudiantado” (G-1) e “impide desarrollar de forma efectiva el trabajo como profesores guías” (G-3).

Esta discusión deja en evidencia que para los docentes el proceso de mentoría es todavía una cultura difícil de instalar en el itinerario laboral, por lo tanto, las fases y los mecanismos de acompañamiento declarados se perciben con distancia e, incluso, resistencia a los cambios que supone este nuevo enfoque.

En relación a lo anterior, Malpica (2017) reconoce esta resistencia en los ámbitos de la profesión docente, donde el trabajo colaborativo es una experiencia “más bien infrecuente, aislada y causada por iniciativas personales o por mero voluntarismo de unos cuantos” (p. 66). El autor reconoce que “hablar de aprendizaje docente colaborativo es hablar en contra de la cultura imperante en las organizaciones y entidades educativas, donde lo común es que cada quien entienda su clase como un espacio cerrado de dominio propio y en el que rara vez se invita a otro colega a participar” (ídem).

Incluso, Marcelo (2002; en Gorichon et al., 2020) reconoce que, en los primeros años de ejercicio profesional, las experiencias de los docentes están caracterizadas por las inseguridades y temores profesionales, sin embargo, tras una serie de desafíos propios del medio escolar, logran adaptarse rápidamente a la cultura pedagógica. Ahora bien, y en orden inverso, también se reconoce que hay un porcentaje de docentes que, pese a no situarse en los primeros años de inserción, se ve sumido por esta cultura y no logra adaptarse a las necesidades del entorno, ni mucho menos, participar en la lógica transformadora que implica su rol como docente.

## **2) Fortalezas y oportunidades de mejora en el rol del ejercicio mentor**

Ahora bien, cuando se consulta a los docentes por los atributos que reconocen en su perfil profesional, en el marco del acompañamiento entre pares, destacan la “experiencia en aula y buena disposición” (G-4), la “escucha activa, empatía y reconocimiento de las fortalezas del otro” (G-1), la “transparencia, solidaridad, compromiso y comunicación asertiva” (G-2), y la disposición para generar “espacios [de] aprendizaje bilateral, teniendo en consideración la experiencia y las nuevas formas y técnicas” (G-3); habilidades y actitudes colaborativas que propician la construcción del conocimiento y de la trayectoria profesional de forma conjunta, en un ambiente de confianza y compromiso (Ministerio de Educación, 2021, p. 72).

Por lo tanto, se constata la presencia de una dicotomía que reconoce ciertas tensiones colectivas que no son propias de las necesidades formativas del profesorado ni de la construcción de su perfil profesional, por el contrario, estas se configuran a partir de diversos factores contextuales influyentes que surgen desde el marco educativo. Estos factores son identificados mediante ejercicios de reflexión individual y colectiva, que se sustentan en la trayectoria profesional de los participantes.

En cuanto a la identificación de nudos críticos, estos asumen que “existe una postura de egos que impide la sana convivencia, la cual podemos ejemplificar como una soberbia intelectual” (G-1), construida desde diferentes “prejuicios hacia las personas y la intolerancia ante las dificultades que se pueda[n] presentar en el grupo de pares, sumado a las dificultades en el manejo de las emociones y sobre todo a la ausencia de autocrítica” (G-2). Estos nudos son coherentes con lo reconocido por Nocetti et al. (2020), al señalar que los diálogos reflexivos entre pares son escasos en el profesorado, lo que supone una desventaja en la creación de ambientes de trabajo colaborativo que faciliten el diálogo y la autoobservación como medios para el desarrollo profesional.

Esta posición fragmentada visibiliza las tensiones reconocidas por el grupo de informantes, como oportunidades para la construcción personal, la co-construcción docente y el fortalecimiento de habilidades comunicativas en el desarrollo de una cultura pedagógica afectiva y efectiva que acompañe e incentive el avance en las prácticas de formación inicial y continua.

En relación con lo anterior, el Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo (Ministerio de Educación, 2018) declara que una organización aprende y crece cuando los equipos que la conforman enriquecen sus prácticas reflexionando para la mejora, pero, sobre todo, los miembros de la organización logran transformar sus prácticas cuando generan conciencia sobre aquello que aprenden continuamente. Esto sin duda mejora el nivel de compromiso de estos miembros con su institución y con la labor que desempeñan como líderes en sus respectivos espacios áulicos.

### **3) Estrategias docentes para garantizar el aprendizaje de todos y todas**

Desde el reconocimiento de las necesidades colectivas y la construcción dicotómica basada en la reflexión pedagógica, los informantes establecieron un listado de acciones fundamentales en el contexto del acompañamiento entre pares.

Para Malpica (2017), el trabajo colaborativo entre colegas en constante formación es de gran riqueza, ya que “supone la heterogeneidad de los participantes, la importancia de la ayuda que se prestan unos a otros para conseguir objetivos comunes y [por] el principio de corresponsabilidad de unos hacia otros” (p. 66).

Las propuestas planteadas por los/as participantes, configuran la “reflexión en la acción” (Schön, 1992), estadio que sitúa al docente a partir de una búsqueda y análisis de estrategias que contribuyen a la mejora continua y a la comprensión consciente de sus necesidades formativas. Este nivel de conocimiento del proceso lo invita a generar acciones concretas y factibles de ser implementadas en los diferentes contextos de aula en que se desenvuelve. De este modo, la reflexión pedagógica transita hacia una intervención activa, comprometida y socialmente contextualizada, que garantiza condiciones para el logro de los aprendizajes.

Entre las acciones para la mejora, se destacan las siguientes formuladas por los grupos:

- Generar instancias de formación continua, específicamente, aquellas que contribuyan al desarrollo de habilidades de acompañamiento docente “para que cada [uno] pueda tener las habilidades necesarias para guiar a un colega” (G-2), incluso desde la FID, mediante la “capacitación como profesor guía” (G-4).
- Suscitar el cuidado de la salud mental, a través de la implementación de talleres de “manejo de las emociones”, de “comunicación asertiva y afectiva” y de “autocuidado” para toda la comunidad educativa (G-2).
- Desarrollar una “relación interdisciplinaria” (G-3), a través de la programación de un “trabajo colaborativo en vinculación con otras áreas disciplinares (asignaturas, programa de integración escolar, convivencia escolar, medio social u otros)” (G-1), a partir de diversos “espacios de diálogo entre docentes” (G-3), que inviten a promover las habilidades para el siglo XXI, innovar y “utilizar las TIC en las distintas áreas” (G-1).
- Promover la “diversidad” (G-4) y transparencia en “los instrumentos y procesos de evaluación” y adaptar las actividades a partir de las “particularidades” (G-4) y “necesidades de cada curso y nivel” (G-1), desde el enfoque del “diseño universal del aprendizaje” (G-4).

Las acciones que proponen los profesores como medios para fortalecer la profesión docente, sin duda contribuirán a generar espacios de acompañamiento y retroalimentación sobre las prácticas instaladas. Estas acciones atienden, desde una perspectiva holística, la construcción de un perfil docente que considera la experiencia como un factor que incide e impacta positivamente en el dinamismo y calidad de los espacios educativos.

Cabe destacar que la construcción de los espacios antes señalados exige comprender la reflexión desde el prisma de la sistematización, bajo un carácter permanente e inherente del ejercicio profesional, ya que pretende ir más allá de la atención de obstáculos o decepciones transitorias; la reflexión se transforma en un estilo esencial dentro de la trayectoria docente, contribuyendo a la identidad de un profesorado crítico y constructivo (Perrenoud, 2004; San Martín y San Marín, 2023; García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

## CONCLUSIONES

El sistema de desarrollo profesional docente instaló, desde el marco curricular, la estandarización de la trayectoria formativa. Al configurar tramos de desempeño, brindó un meritorio reconocimiento a la labor de educadores y docentes; sin embargo, este marco regulatorio no siempre se visibiliza en el ejercicio docente cotidiano, ni se traduce a una práctica de acompañamiento estable ni segura, donde no siempre “hay un crecimiento gradual de la responsabilidad del aprendiz por la tarea, principalmente porque no se “[involucran] interacciones de enseñanza muy específicas por parte del formador o formadora” (Alsina y Esteve, 2010) condición crucial para un aprendizaje autorregulado.

Por su parte, los análisis que han surgido de esta contribución reflejan las tensiones que expresa la atmósfera educativa interna del espacio en análisis, es decir, evidencia la realidad del establecimiento y sus coexistencias. Estas tensiones son reconocidas por los docentes como necesidades de acompañamiento, las cuales se traducen a oportunidades deconstructivas que podrían potenciar el cimiento identitario a través del ejercicio reflexivo sistemático encargado de implicar y repercutir en la mejora continua de las prácticas docentes y, en consecuencia, en los ambientes de aprendizaje mediados desde el ejercicio docente.

En este sentido, se debe abogar por instalar en la cultura educativa de inserción y desarrollo profesional docente, un modelo de facilitación

que define un tipo de acompañamiento educativo centrado en el punto de vista del docente acompañado (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019):

el acompañante debe generar instancias que promuevan la reflexión del docente, para evitar entregar prescripciones. Se trabaja desde una perspectiva de servicio, donde el acompañante, mediante actividades conjuntas, se presenta como un recurso para el docente en la identificación, comprensión y formulación de problemáticas en el ejercicio de su profesión (p. 232).

Ante este escenario, cabe preguntarse por los mecanismos concretos que permitan que los lineamientos genéricos del sistema descendan a la práctica habitual de los docentes. Se reconoce como principal necesidad, incluso en docentes con extensas trayectorias formativas, contar con un apoyo permanente, situado y guiado en la interpretación y aplicabilidad del currículo educativo, así como también en el dominio de estrategias que fortalezcan las habilidades socioafectivas que permitan promover espacios de desempeño afables y cercanos (Cid et al. 2011; Domingo y Anijovich, 2017; Gorichon et al., 2020). La realidad áulica demuestra que la mentoría es un poderoso mecanismo que acerca, construye y fortalece los vínculos entre el docente, el currículo, las necesidades implicadas y las propuestas de acción. Todo, bajo un entorno consciente y dialogado entre pares.

## REFERENCIAS

- Alsina, A. & Esteve, O. (2010). Algunas respuestas para evolucionar en el oficio de enseñar. En O. Esteve, K. Melief & Á. Alsina (Eds.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. (1° ed., 197-210). Octaedro, España
- Álvarez, C. & Olarte, Y. (2021). *Portafolio docente mentor/a. Mentoría para docentes de educación media: acompañamiento, apoyo y aprendizaje entre pares*. Universidad de Antofagasta, Chile.
- Anijovich, R. & Cappelletti, G. (2017) Práctica reflexiva... hilos que conforman una trama. En Á. Domingo, & R., Anijovich (Eds.), *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes* (1° ed., 15-28). Aique Educación, Buenos Aires
- Domingo, Á. & Anijovich, R. (Eds.) (2017). *Práctica reflexiva: escenarios*



- y horizontes: avances en el contexto internacional. Aique Educación, Buenos Aires.
- Beech, J. (2017). Prólogo. En Á. Domingo & R. Anijovich (Eds.), *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes* (1° ed., 7-10 pp.). Aique Educación, Buenos Aires.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11, Año V, pp. 67-76.
- Boerr, I. (2018). Ensayo- Políticas de inserción profesional para docentes noveles a través de mentorías: el caso de Chile: the Chilean case. *Revista Saberes Educativos*, (2), 38-56. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52053>
- Cabezas, Verónica, Gómez, Constanza, Orrego, Vanessa, Medeiros, María Paz, Palacios, Pilar, Nogueira, Amanda, Suckel, Marcela, & Peri, Armando. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios pedagógicos*, 47(3), 141-165. (Valdivia). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Cid, A., Pérez, A. & Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la Literatura. *Revista de Educación* (354), 127-154.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Domingo, Á. (2008). La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as Evaluación de un modelo [Tesis doctoral]. Universitat Internacional de Catalunya, España. 567 pp. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/9346>
- Esteve, O. & Alsina, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, K. Melief & Á. Alsina (Eds.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. (1° ed., 7-18). Octaedro, España
- Fernández, M. y Postigo-Fuentes, A. (2020). La situación de la investigación cualitativa en Educación: ¿Nueva Guerra de Paradigmas? *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 45-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7396>
- García-Cabrero, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, Número especial. <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/200/345>

- González, M. & Fuentes, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación* (354), 47-70.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M., Yáñez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara-Chandía, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la educación*, (52), 12-48. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2019). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (6ª ed.) Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Leiva-Guerrero, M., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51), 225-251. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Ibero-americana de Educação*. ISSN: 1681-5653 n.o 56/1.
- Latorre, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- Lobato, C. & Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52 (2), 379-398.
- Malpica, F. 2017. Las comunidades profesionales de aprendizaje: desarrollo de una práctica reflexiva fundamentada. En Á. Domingo & R. Anijovich (Eds.), *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes* (1º ed., 65-87). Aique Educación, Buenos Aires.
- Martínez, E. & Raposo, M. (2011) Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Massot, I., Dorio, I.; Sabariego, M. (2004). “Estrategias de recogida y análisis de la información”. En R. Bisquerra (ed.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 329-366.
- Maturana Castillo, D. C., & Cieza García, J. A. (2021). La mentoría en los procesos de inducción del profesorado principiante. Las competencias del mentor como insumo para orientar su proceso formativo. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 349–370. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9251>
- Ministerio de Educación (2016). Ley N° 20903. Chile. Obtenido de ht-

- [tps://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343](https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343)
- Ministerio de Educación (2018). Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Obtenido de [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo\\_Formacion\\_Continua.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf)
- Ministerio de Educación (2021). Marco para la buena enseñanza. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Obtenido de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Nocetti, A., Sáez, F., Contreras, G., Soto, G. & Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41, 118-131.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó, México. 224.
- Ponce Ceballos, S., García-Cabrero, B., Islas Cervantes, D., Martínez Soto, Y., & Serna Rodríguez, A. (2018). De la tutoría a la mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de Educación*, 11(2), 215-235. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635>
- Ponce, N. y Riveros, N. (2021): Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación* (41), 345-357.
- San Martín Cantero, D. y San Marín Aedo, R. (2023). “Nunca me dejó sola”. Experiencias de acompañamiento durante practicas pedagógicas finales en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51619>
- Ponce, N. y Camus, P. (2019) La Práctica como eje Formativo-Reflexivo de la Formación Inicial Docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 37. 113-128.
- Riveros, N. y Marolla, J. (2021). La percepción lingüística en contextos escolares interculturales: una reflexión desde las Ciencias Sociales. El futur comença ara mateix. Massip, González-Monfort & Santisteban (eds.). GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). Universitat Autònoma de Barcelona; pp. 351-357.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe, España.
- Sánchez, E. (2017). La evaluación reflexiva. En Á. Domingo & R. Anijovich (Eds.), *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes* (1° ed.,

- 105-121). Aique Educación, Buenos Aires.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Tigchelaar, A., Melief, K., Van Rijswijk, M. & Korthagen, F. (2010). Elementos de una posible estructura del aprendizaje realista en la formación inicial y permanente del profesorado. En O. Esteve, O., Melief, K., & Alsina, Á. (Eds.). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. (1º ed., 39 – 64). Octaedro, España.
- Tomasevsky, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*, 21 – 26.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista Profesorado*, 11 (1), 1-23.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visao global Joacaba*. Vº 15. Nº 1-2 pp. 61 - 74

# Pedagogía Crítica: un análisis desde los conceptos educación, sociedad y cultura en contextos interculturales<sup>1</sup>

*Maximiliano Heeren Herrera*

Universidad de Los Lagos, Chile

maximiliano.heeren@ulagos.cl

ORCID 0000-0001-7056-7350

## RESUMEN

En el presente trabajo se abordarán los conceptos de educación, sociedad y cultura desde la perspectiva de la pedagogía crítica y la pedagogía del oprimido. El objetivo es identificar los conceptos de educación, sociedad y cultura desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Giroux y MacLaren, describir sus lineamientos y aportes a la pedagogía del oprimido de Freire y proponer cuál de ellas es más pertinente para el desarrollo de una perspectiva de educación con enfoque intercultural.

Palabras clave: Educación, sociedad, cultura, pedagogía crítica, pedagogía del oprimido, interculturalidad.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo de reflexión analiza de que manera la pedagogía del oprimido y la pedagogía crítica pueden contribuir a una educación intercultural con mayor pertinencia. Al respecto, Paulo Freire señala que sea cual sea el tipo de educación que exista, esta siempre será política (Dos Santos y Diniz, 2023; Ramírez y Quintal, 2011). En esta línea, Giroux (1990), desarrollando la teoría de la pedagogía crítica durante la década

---

1. Proyecto Fondecyt Regular N° 1220783

del noventa, señaló que a los docentes se les enseñaba una suma de modelos vinculados a la evaluación, administración y enseñanza, lo cual se tradujo en un tipo de analfabetismo conceptual y político, pues no se les enseñaba a ser críticos. En efecto, según Gallego (2012), este tipo de formación perpetúa una hegemonía sobre aquello que ya es hegemónico.

La pedagogía crítica, desde el espacio educativo, reacciona para generar una crítica a la cultura hegemónica y de esa forma reconstruir los ideales establecidos y, ejemplo de ello es la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, que se origina en un contexto en el cual se exagera el analfabetismo y la pobreza, ligados a la educación y política en Brasil (Carreño, 2010). Para Freire (1978), la *pedagogía del oprimido* es un espacio de construcción de conocimientos donde los hombres perseveran en su lucha por su libertad, es decir, se conocen y reconocen como sujetos oprimidos. Este tipo de educación se contrapone a la *educación bancaria*, desarrollada en Brasil, donde el hombre deja que sea educado por otros, estableciéndose una hegemonía respecto de las ideas y formas de vida de parte de quien educa, formando a un hombre que responde a una sociedad de mercado (Romero, 2010). Ello, constituiría un problema político y ético en educación, puesto que se invisibilizarían otras formas y ángulos de construcción de conocimientos como la educación intercultural, la cual se define como una noción operativa y una herramienta, que se emplea para nominar las relaciones de grupos humanos que se diferencian en su manera de actuar, pensar y sentir, donde cada sujeto posee una identidad particular asociada a la lengua, su cosmovisión y relación de la comunidad con su territorio (Quintriqueo y Quilaqueo, 2006).

## **EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA**

Según López y Basto (2010) desde las pedagogías productivas, de la Sociología de la Educación, un buen docente requiere de una formación en la que pueda enfatizar la naturaleza producida del conocimiento desde distintas perspectivas, dejando de lado cualquier pedagogía que propicie la falta de integración y reconocimiento de la diferencia (Liingard, 2010). Estudios empíricos han evidenciado que los estudiantes demandan profesores que estén centrados en el aprendizaje, el cual debería ser constructivista, colaborativo y basado en la confianza recíproca (Gargallo et al., 2010). En este sentido, la educación se podría establecer como un hecho social que varía en cada sociedad respecto de la naturaleza

producida del conocimiento, debido a que en cada comunidad existen tantos tipos de educación como medios sociales diferentes, porque la educación es un ente social que pone al sujeto con una sociedad determinada (Durkheim, 1979). En este sentido, la pedagogía crítica reacciona con una propuesta referida a una educación para maestros, en un contexto democrático y de reforma social que, según Giroux y McLaren (1998) implicaría el desarrollo de un lenguaje crítico, que tenga como finalidad la reconstrucción de la relación entre las escuelas públicas y los programas de educación docente. Es decir, una escuela que sea para todos y que no sea un privilegio de unos pocos (Meirieu, 2021) con programas que proporcionen herramientas y un aparato conceptual crítico donde se establezca un proyecto político que justifique la finalidad y naturaleza de los programas de formación del profesorado. Esto contribuiría a ver el espacio educativo como un lugar democrático, donde cada integrante de la comunidad educativa se sienta implicado e interpelado por dicho proyecto, promoviendo espacios de escucha y diálogo con pertinencia para el estudiante (Gajardo y Torreogo, 2021), reconociendo la existencia de pueblos y grupos que han sido segregados y utilizados.

Para Durkheim (1979), la educación con características válida, perfecta e ideal para cada sujeto que es parte de la sociedad, resulta una aseveración muy difícil de comprobar, puesto que, en la historia de las sociedades no se ha dado un ideal de educación común a ellas. Lo anterior se evidencia en los distintos momentos de las sociedades europeas, donde el ideal educativo estaba en relación a las exigencias de un tipo de hombre para la sociedad. Al respecto, Giroux (2014) señala que, en la actualidad, las sociedades tienen restricciones impuestas desde las mentalidades y moralidades del mercado; lo que provoca que, paulatinamente, desaparezcan instituciones democráticas. Lo anterior, se ve reflejado en sociedades que, frecuentemente, hacen alusión a mecanismos de elección, negando la realidad (Bellés, 2023; Stiglitz, 2012).

Según Giroux (2014) los docentes deberían generar una complementariedad de roles de mutua interdependencia entre ciudadano activo y educador crítico, para que los estudiantes se autoidentifiquen como agentes críticos, provocando en quienes tienen un rol de poder, el sentido de responsabilidad en sus acciones.

Una educación crítica no sólo implica el desarrollo de habilidades y destrezas para el mundo laboral, además implica desarrollar una educación para cuestionar críticamente todo lo que al estudiante cir-

cunde en el exterior e interior de sus vidas, en relación con el mundo en general (Gutiérrez, 2012; Betto, 2015; Gurpegui y Mainer, 2013; Pedraz, 2011 y Gómez, 2012). Una pedagogía crítica, implementada bajo un régimen democrático debe considerar cómo se tratan los asuntos públicos y privados en una sociedad, pues lo viable sería poner de manifiesto los asuntos privados a cuestiones sociales. No obstante, en la sociedad actual, lo personal es la única política tangible y válida emocionalmente (Comaroff y Comaroff, 2000), lo cual nos hace una sociedad individualista (Bonmatí, 2012; Herrera, Chavarro, Daza y Arévalo, 2013; García y López, 2012 y Perceval, 2010), incapaz de cuestionar los problemas que conciernen a la sociedad de forma comunitaria.

En efecto, por una parte, la pedagogía crítica releva el concepto de sociedad en un marco democrático en el que la pedagogía no sea reducida a un asunto de gusto, elección individual, evaluación, enseñanza para domesticar o un tipo de entrenamiento laboral en el que se prepara a un individuo, para que sea sometido por la sociedad. Por otra parte, en la pedagogía crítica, la cultura adquiere un rol relevante, que según Giroux (1985) se convierte en un lugar en el que se desarrolla una lucha del significado. A ello se suma, que la cultura tendría un rol político, desde donde se vinculan relaciones e interactúan quienes las originan.

La estructura de una pedagogía crítica expresa la existencia de un lenguaje de crítica (Freire, 1985) y un lenguaje de esperanza, de posibilidad, el cual necesita de una conciencia auténtica para llegar a ver el mundo real y la realidad transformada (Giroux, 1985). Sobre la base del lenguaje de crítica y posibilidad, la pedagogía crítica considera que la realidad es producto de la acción humana o del mundo de la vida (Herrera y Troya, 2016). En este sentido, Apple (1997) concuerda que tanto estudiantes como docentes pueden volver asignar sentido a los mensajes sociales, provocando el cambio que, a su vez, promueve nuevas relaciones que tributan en procesos de transformación.

La pedagogía crítica, a través de su lenguaje de posibilidad puede desarrollar prácticas pedagógicas alternativas, que pueden discutir con esquemas dominantes en la escuela (McLaren, 1988). Ejemplo de ello es la práctica pedagógica alternativa que hace frente a esquemas dominantes por medio de la alfabetización, que se transforma en una acción cultural para la liberación que, como praxis utópica, es decir, dialógica, reflexiva, creativa, armónica y dinámica logra convertirse en una permanente revolución cultural (Freire, 1985). Esto se contrapone



a la denominada escuela tradicional donde la libertad y el valor cívico, subyacen a mecanismos instrumentalistas, que tienen como propósito la inserción del estudiante al mundo laboral, pues no le interesan las historias de vida de sus estudiantes y en esta realidad, la cultura se transforma en un artefacto ideológico de los grupos dominantes, por lo tanto, la cultura no puede ser vista como lo hace la pedagogía crítica, es decir, como aquella que representa principios de vida compartidos por grupos y clases distintas, que están implicados en relaciones de poder y de lucha desigual.

El desarrollo de una teoría crítica permitiría la construcción de un lenguaje curricular con pertinencia, que atienda de forma concreta las relaciones que viven cada uno de los actores involucrados en el espacio educativo. En este sentido, cobra sentido el poder que está vinculado al lenguaje curricular, debido a que responde a una construcción social que se lleva a cabo en el espacio educativo, en un engranaje de culturas contradictorias. En estos espacios educativos en muchas ocasiones no se explicitan las fortalezas y debilidades de los estudiantes. En síntesis, la pedagogía crítica observa la cultura como la proliferación de artefactos producidos históricamente, forjada dentro de relaciones asimétricas de poder.

## **PEDAGOGÍA CRÍTICA**

La pedagogía crítica sufrió una crisis, respecto del lenguaje en la teoría, pues quienes explicitaron un lenguaje señalaron a la escuela como un instrumento de producción cultural, económica y social (Giroux y McLaren, 1998). Cabe señalar que esta posición epistemológica de los educadores radicales **aún tiene vigencia**, agregando que las escuelas son espacios de dominación (Areyuna et al, 2014; Maesschalck, 2023). Al respecto Giroux y McLaren (1998) manifiestan que habría una vía para mitigar estos espacios de dominación, lo cual implicaría desarrollar un lenguaje curricular atingente a la escuela, con un desarrollo de una teoría crítica que logre comprender lo vivido, entorno a las relaciones que son propias de la cultura escolar. Junto con ello, agregan la relevancia de un intelectual transformador con compromiso crítico y, prácticas reflexivas y creativas (Paredes y Martínez, 2016). En este punto, el desarrollo de un lenguaje educativo crítico es crucial. Según McLaren (1988), tendría como base tres conceptos; el primero de ellos es el propio lenguaje, que se define como un medio simbólico que forma y transforma activamente el mundo; el segundo es el conocimiento, que

es una construcción social; y el último concepto es la palabra referida a que las cosas son signos de las palabras.

Freire (2012) señala que, si bien la sociedad tiene una estructura para comprender cómo somos, no se puede no reconocer la capacidad de reflexión y decisión del ser humano. Ello, propiciaría una pedagogía crítica que otorgaría sentido a quienes son parte del medio educativo, contribuyendo a una sociedad libre de patologías racistas, sexistas y de dominación étnica y de clases (Cumes, 2012).

En síntesis, llevar a cabo una pedagogía crítica al aula debería considerar la experiencia del estudiante como un foco central y, desde ese lugar, abordar sus necesidades y fortalezas, para que él mismo, en su calidad de estudiante, pueda analizar sus experiencias y evidenciar aquellos procesos que fueron descalificados, producidos y legitimados. Lo anterior, propiciaría un diálogo activo y permanente entre estudiantes y profesores, lo cual promovería la afirmación de la identidad, cultura y género de parte del estudiante en el medio educativo.

## **PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO**

En Latinoamérica, la Pedagogía del oprimido de Freire es uno de los logros alcanzados a través de la educación popular. Al respecto, la Pedagogía crítica se cimenta en la Pedagogía del oprimido, desde donde desarrolló una prolífera estructura ideológico-política y pedagógica. Ello, propició que otros teóricos desarrollarán la Pedagogía crítica desde de distintos contextos mundiales, entre los que se cuentan, Macedo (2000), Vasconi (1978), Narodowski (1999), Giroux (1990), McLaren (1988), Apple (1997), Goodman (1988), Stenhouse (1975), Bernstein (1983, 1990 y 1996), Gimeno Sacristán (1989). La Pedagogía del oprimido permeó no sólo el contexto de América Latina, sino que además lo hizo en el continente norteamericano, europeo y oceánico.

Según Gaztambide (2012) en la pedagogía del oprimido de Freire (1970-2005), se evidencia la solidaridad como un aspecto en el cual los opresores entran en una relación liberadora con los oprimidos. En este sentido, la pedagogía del oprimido implica un proyecto donde se involucra a la colectividad mediante una participación dialógica y crítica, en la cual opresores y oprimidos están ligados por relaciones de poder. En este contexto, el aprendizaje experiencial es de suma relevancia, pues implica la integración entre lo concreto y lo abstracto y, la acción y la reflexión dialéctica de parte de los docentes (Kolb y Kolb, 2012).

Según Nurenberg (2011), Freire, en su pedagogía del oprimido, orienta a profesores en contacto con estudiantes de contextos oprimidos y desfavorecidos. No se dirige hacia aquellos que han sido privilegiados, sin embargo, reconoce que la clase dominante debe ser liberada, para que sea una sociedad más justa. En la pedagogía del oprimido de Freire, el profesor se construye en una relación dialógica con sus estudiantes, quienes también enseñan a enseñar, siendo responsables de su proceso de aprendizaje.

Paulo Freire ha estado presente en el recorrido histórico de la Educación a nivel mundial y, específicamente, en América Latina a través de su movimiento educativo que tiene por finalidad asignar un carácter político a un problema educativo. Para López, (2012) Freire tiene como finalidad desarrollar una conciencia en el oprimido a través de la educación, llevándolo a cabo a través de lo que él denominó aquellos círculos de la cultura popular (Freire, 2005), que luego se convirtió en el método de Freire.

La educación a través de la pedagogía del oprimido sería una buena solución a un problema educativo, pues busca que los oprimidos, mediante la toma de conciencia sean liberados (Bohórquez, 2015; Delgado, 2012; Montoya y Pedroza, 2013). Ejemplo de ello es el método de alfabetización del oprimido, en el que no sólo se les enseñaba a escribir y leer, sino que lo más importante era que, a través del método pudiesen ver la realidad y crear una conciencia de liberación, que los transformara en un nuevo ser humano. Si el ser humano se ha transformado, un centro educativo también se transformará (Palomar y García, 2010), es decir, que las comunidades también se puedan transformar (Kaplún, 2010) y el entorno del aprendizaje de la misma manera (Meza, 2014). Desde la pedagogía del Nosotros implicaría formas de relación y participación reflexiva, además de la construcción de vínculos de pertenencia (Ortega, 2012). Al respecto, Illich (2013) concuerda con Freire en que se debe eliminar el mito de que la escuela educa, pues su labor ha fracasado. En consecuencia, el propósito de la educación debería ser retornar a una sociedad en la que prime la convivencia y el sentido de humanidad.

Según Freire (2005), una sociedad en la que el bienestar de las personas no estuviese supeditado a dominación y explotación entre los hombres implicaría que los oprimidos alcancen su liberación y no sólo se transformen en hombres nuevos, garantes de una sociedad transformadora que tenga como base la justicia social; no obstante, este tipo de educación resulta una amenaza para la sociedad tradicional, mono-

cultural y dominante, donde los estudiantes reciben la información de parte de quien es validador y reproductor de la información (Alfaro, 2013; Reyes, 2016; Salcedo, Duarte y Forero, 2012 y Argoti y Alexander, 2012). Ejemplo de ello, son las trayectorias históricas de las sociedades, que han evidenciado la existencia de opresores y oprimidos en la humanidad, los cuales han estado deshumanizados (Mattalini, 2016; Jans, 2013 y Boal, 2014).

Finalmente, en una sociedad tradicional, que no es dinámica, ni evidencia transformaciones y donde la alfabetización se lleva a cabo, mediante mecánicas instruccionales para enseñar a leer y escribir, sin tener conciencia de la realidad, se ven reflejadas en sus estructuras económicas, sociales, políticas y culturales (López, 2012). En contraposición a lo anterior, la metodología de Freire promueve una educación dinámica y activa que, verdaderamente, libere al hombre, para que se logren procesos de humanización.

En la Pedagogía del oprimido de Freire es posible evidenciar, explícitamente, la consigna de lucha de los oprimidos. Se refiere a luchar contra la cultura de la dominación, que se ha evidenciado históricamente en los países latinoamericanos y los países denominados tercer mundistas, donde se ha vivido subyugado a la dependencia colonial y neocolonial, lo cual genera un obstáculo para mantener y desarrollar un proyecto nacional propio (Arpini, 2010).

Según Paulo Freire, la educación debe considerar al Hombre como sujeto y no como un objeto. La reflexión sobre sí mismo, la autoidentificación y al autoconciencia sobre su situación social y económica conducen al hombre a ser un sujeto. En ese sentido, el sujeto puede cambiar la sociedad y crear un contexto cultural, situación que es diametralmente opuesta al sujeto inserto en una sociedad tradicional oprimida, sin conciencia de su realidad, tributando en un hombre que, respecto de su realidad social y económica, no logra crear un contexto cultural, ni una participación en ella de forma activa y ello, no le permitiría generar una verdadera transformación social de él y su comunidad.

## **EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

Referirse a una educación intercultural remite, necesariamente, a reconocer que tiene como base un capital respecto de la diversidad, el cual tiene como finalidad promover en los estudiantes la posibilidad de la mejor elección, en relación a las diversas oportunidades y modelos

que se encuentran presentes en las distintas culturas. Ello apela a un acto pedagógico que releve la diversidad. En efecto, la educación intercultural demanda un acto pedagógico que reconozca la diversidad y la pluralidad de los valores, referencias, puntos de vista y prácticas que se hacen necesarias de evidenciar, para que un nuevo saber sea construido y aprendido (Quilaqueo, 2015). En este sentido, la educación intercultural, se definiría como una acción y una herramienta, que nomina los encuentros y relaciones de grupos que no poseen diferencias; no obstante, presentan distintas formas de actuar, pensar y sentir que conforman una identidad específica en los individuos, la cual establece diferencias en los conocimientos vinculados a la comunidad, el territorio, su cosmovisión y la lengua (Quintriqueo y Quilaqueo, 2010).

El establecimiento de un espacio educativo intercultural supone que se respete al otro de forma legítima a través de la convivencia, es decir, un espacio en el que todos sean parte de la construcción de un conocimiento intercultural, que implique un compromiso ético del discurso y la práctica pedagógica de la cultura de la diversidad (Olivencia, 2011), relevando la necesidad de un proceso de humanización en el que exista el respeto, la cooperación, convivencia y participación comunitaria (Rozenblum, 2007). Ello, involucraría una acción pedagógica intercultural, que pueda interculturalizar el currículo escolar. De esta manera, el estudiante podría comprender, desde un punto de vista crítico y reflexivo, la comunidad en la que se encuentra inserto y las otras comunidades con las que convive, empatizado con aquellos en relación a lo que es como persona social y cultural (Escarbajal, 2010; Flecha, 2010 y 2011; López Melero, 2006).

En el espacio educativo se reproduce la desigualdad del poder dentro de la sociedad (Gillborn, 1995). En este sentido la educación intercultural promueve un aprendizaje en base a las diferencias culturales, en el conocimiento y reconocimiento del otro en relación a valores de respeto en sociedades con una amplia diversidad cultural (Besalú, 1999 y Essomba, 1999). Desde esta perspectiva radica la importancia de que el sistema escolar esté transversalizado por la interculturalidad desde una postura crítica.

## **CONCLUSIONES**

A partir de los antecedentes expuestos, es posible señalar que una educación intercultural permitiría al estudiante la posibilidad de conocer y

convivir con distintas comunidades, en un acto que reconozca, en términos colectivos e individuales, la diversidad y pluralidad de las distintas culturas en sus diversas manifestaciones. Ello, podría promover el respeto por el otro, en tanto, lo conozco y reconozco. En este sentido, la interculturalidad estaría vinculada a la transformación, promoviendo en el estudiante una posición que le permita modificar y relacionar sus conocimientos previos, en un espacio educativo donde constantemente se evidencia la reproducción de desigualdades. En este contexto, la pedagogía crítica ha hecho algunos aportes a la educación intercultural, entre ellos, reprochando la educación bancaria, en la que el sujeto sea educado única y exclusivamente por otro, pues reconoce que el sujeto puede aprender desde su entorno. Junto con ello, aparece otro aspecto que puede tributar en la educación intercultural y es el lenguaje de posibilidad, que tiene como propósito, el desarrollo de una conciencia auténtica, que le permita a una persona ver el mundo real, tal cual es y que, en la actualidad, se evidencia a través de sociedades que poseen diversidad y pluralidad, no solo de culturas, sino que de conocimientos y saberes, porque tal cual como lo señala la pedagogía crítica, la acción humana produce la realidad.

En cuanto a la Pedagogía del oprimido, el concepto de cultura popular se podría ver implicado en la educación intercultural, en tanto, responde a los saberes que disponen las comunidades, que no son parte de la sociedad dominante. Se enfatiza la importancia del aprendizaje experiencial y el papel del profesor como aprendiz en una relación dialógica con los estudiantes. Al respecto, se destaca su influencia en América Latina y otros contextos globales. Desde una educación intercultural, esta pedagogía podría permitir que el estudiante logre establecer relaciones en base al conjunto de saberes propios y comunitarios, que podrían ser relevados en un espacio educativo en el que no se invalide ni invisibilice la voz de los estudiantes y se releven las experiencias de estos, como parte de un proceso de aprendizaje en el que se transforman todos los agentes que conforman una comunidad educativa, siendo actores activos del proceso de enseñanza- aprendizaje.

En suma, este artículo reflexiona sobre la contribución de la pedagogía del oprimido y la pedagogía crítica a una educación intercultural más pertinente. Cabe destacar que, la pedagogía crítica, desarrollada por Henry Giroux, busca cuestionar la cultura hegemónica y reconstruir ideales establecidos en la educación. Por otro lado, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire que surge en un contexto de analfabetismo

y pobreza en Brasil, dirigida a aquellos que son críticamente oprimidos, aboga por una educación liberadora, en contraste con la educación bancaria, que propone una relación opresora entre educador y educando.

La discusión teórica, que abarca gran parte del texto, establece de forma explícita la relación entre educación, sociedad y cultura, destacando la importancia de una pedagogía crítica que contribuya a la formación de profesores en un contexto democrático.

## REFERENCIAS

- Alfaro Ramírez, T. (2013). *Desafío docente: El alumno postmoderno*.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Areyuna Ibarra, B., Figueroa Vilches, A. R., & Serra Agüero, C. M. (2014). A cuarenta años del golpe los discursos de estudiantes de la educación pública en Chile acerca de las Unidad Popular (Doctoral dissertation, U. Academia de Humanismo Cristiano).
- Argoti, A., & Alexander, J. (2012). Formación en la pedagogía de Cristo para los docentes en la Unidad Educativa Verbo Divino de la ciudad de Guaranda en el período 2012-2015 (Bachelor's thesis).
- Arpini, A. (2010). Filosofía y política en el surgimiento de la Filosofía Latinoamericana de la Liberación. *Solar*, 6, 125-149. Universidad Científica del Sur.
- Bellés Blanes, S. (2023). *Una aproximació al pensament de Helene von Druskowitz des del feminisme*.
- Besalú, X. (1999). El currículum. Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural, 91-101.
- Bernstein, B. (1983). "La educación no puede suplir las fallas de la sociedad". En *Lenguaje y sociedad*, 235-250. Valle: Centro de traducciones.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. Nueva York: Routledge. (trad. Cast.: La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata, 2001).
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Bristol, PA: Taylor and Francis. (trad. Cast.: Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata, 1998).
- Betto, F. (2015). Educación crítica y protagonismo cooperativo. In La Habana: Congreso Internacional Pedagogía.

- Boal, J. (2014). Toward a political history of the theater of the oppressed. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 16(1), 41-79.
- Bohórquez, J. O. T. (2015). Pedagogía del oprimido: escrito dirigido al opresor. *Pensamiento y Cultura*, 18(1).
- Bonmatí, J. (2012). Prudencia, experiencia, sabiduría e inteligencia. *Cont4bl3*, (42), 11-15.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20(2009), 195-214.
- Comaroff J. y Comaroff, J. (2000) Millennial Capitalism: First Thoughts on a Second Coming. *Public Culture*, 12, 305-306. Duke University Press.
- Cumes, A. E. (2012). Mujeres indígenas patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario de Hojas de WARMI*, (17)
- Delgado, C. J. F. (2012). Pedagogía crítica. *Revista Xihmai*, 3(5).
- Durkheim, É. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo.
- Escarbajal Frutos, A. (2010). Pluriculturalidad, instituciones educativas y formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Essomba, M. Á. (1999). *Los objetivos de la educación intercultural: aspectos diferenciales de su función y naturaleza*. Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gajardo Espinoza, K., & Torrego Egidio, L. (2021). Análisis de una experiencia de prácticas cotidianas de democracia en educación infantil. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 139-165. <https://doi.org/10.14201/teri.25174>
- Gallego, J. I. (2012). Pedagogía crítica y educación no formal. *Unipluriversidad*, 7(2), 35-38.
- García, J. R. F. (2010). Fomentar la participación y formación de familiares. In *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 157-160).
- García, J. J. G., & López, F. E. D. (2012). Pedagogía crítica y enseñanza problemática: una propuesta didáctica de formación política. *Uni-pluri/versidad*, 12(1), 73.



- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51/4.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2012). Decolonization and the pedagogy o solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1).
- Gillborn, D. (1995). Racism, identity and modernity: pluralism, moral antiracism and plastic ethnicity. *International Studies in Sociology of Education*, 5(1), 3-23.
- Gimeno J. (1989) “La cultura, el currículo y la práctica escolar”, en *El currículo, una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid
- Giroux, H. A. (1985). Critical pedagogy, cultural politics and the discourse of experience. *Journal of education*, 167(2), 22-41.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. PAIDOS – MEC. Barcelona.
- Giroux, H. (2014). Critical pedagogy in dark times. *PRAXIS educativa*, 17(2), 27-38.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1998). Las políticas de educación y de cultura. *Sociedad, cultura y educación*, 63-71.
- Goodman, J. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. *Journal of Education*, 170(2), 142-149.
- Gómez, J. I. A. (2012). Apuesta de la ONU por una educación y alfabetización mediáticas. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* (38), 7-8.
- Gurpegui, J., & Mainer, J. (2013). La crisis de la escuela como problema. Modos de educación, crítica de la crítica y formas de resistencia. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales* (17), 13-26.
- Gutiérrez, A. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital/Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39.
- Herrera Méndez, B. E., Chavarro Gómez, F. R., Daza Vidarte, Y. L., & Arevalo Montenegro, Y. (2013). Proyecto de vida: posibilidades de mundo desde los aportes de maestros intelectuales en la educación.
- Herrera, D., & Troya, C. (2016). La formación del médico rural, el modelo de competencias y la teoría crítica. *Práctica Familiar Rural*, 1(2).

- Illich, I. (2013). *La sociedad desescolarizada*. Ediciones Godot.
- Jans, L. (2013). Pedagogía sociocrítica en Paulo Freire y Henry Giroux (Bachelor's thesis, Universidad Militar Nueva Granada).
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación* (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- Banks, J. A. (1994). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2012). Experiential learning theory. In *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (1215-1219). Springer USA.
- Lingard, B. (2010). Policy borrowing, policy learning: Testing times in Australian schooling. *Critical studies in education*, 51(2), 129-147.
- López, J. O. (2012). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, (10).
- López-Vargas, B. I., & Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores*, 13(2), 275-291.
- Macedo, D. «Una pedagogía anti método: Una perspectiva freiriana». *Revista de la Facultad de Educación, Educación xxi*, N° 3 (2000).
- Mattalini, M. (2016). Revolución, diálogo y liberación. *Revista FAIA*, 2(11).
- Melero, M. L. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Sinéctica* (29).
- Meirieu, P. (2021). El futuro de la Pedagogía. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 34(1), 69–81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- McLaren, P. (1988). Schooling the postmodern body: Critical pedagogy and the politics of enfleshment. *Journal of Education*, 170(3), 53-83.
- Meza, L. G. (2014). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, 10(1).
- Maesschalck, M. (2023). Archipelagic Thought and Decoloniality. Thinking with Édouard Glissant. *Estudios de Filosofía* (68), 63-86.
- Montoya Pérez, J. A., & Pedroza Flores, R. E. N. É. (2013). El Pensamiento Social En La Propuesta De La Pedagogía Del Oprimido De Paulo Freire.
- Narodowski, M. (1999). “El lento camino de la desinfantilización”. En *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Colección Educausa, Buenos Aires, Novedades Educativas.

- Nurenberg, D. (2011). What does injustice have to do with me? A pedagogy of the privileged. *Harvard Educational Review*, 81(1), 50-64.
- Olivencia, J. J. L. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(3), 251-274.
- Ortega Valencia, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(35), 128-146.
- Palomar, J. D., & García, J. R. F. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (67), 19-30.
- Paredes, D. M., & Martínez, D. R. (2016). Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552.
- Pedraz, M. V. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. (School and Physical Education in the Context of Competence-Based Teaching. Genealogical Reflections from Critical Pedagogy). CCD. Cultura\_Ciencia\_Deporte. doi: 10.12800/ccd, 6(18), 161-170.
- Perceval, J. M. (2010). Challenges of intercultural communication studies at the beginning of 21st century. *anàlisi*, (40).
- Quintriqueo, S., & Quilaqueo, D. (2006). Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. *Cuadernos interculturales*, 4(7), 81-95.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis. Revista Latinoamericana*, (26).
- Quilaqueo Rapiman, D. (2015). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural.
- Ramírez-Romero, J. L., & Quintal-García, N. A. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 114-125.
- Reyes, M. N. (2016). Análisis de los Fundamentos de la Pedagogía del Oprimido en el Actual Contexto Educativo. In *Crescendo*, 7(2), 46-52.
- Romero, O. A. H. (2010). Hacia una antropología de la educación en Amé-

- rica Latina desde la obra de Paulo Freire. *Magistro*, 4(8), 19-32.
- Rozenblum de Horowitz, S. (2007). *Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Graó, 117-120.
- Salcedo Rodríguez, J. E., Duarte Bejarano, D. C., & Forero Moreno, V. A. (2012). Teatro del cuerpo en la escuela una propuesta de transformación para generar nuevas subjetividades en los estudiantes del Gimnasio Superior Nuevos Andes (Bachelor's thesis).
- Stiglitz, J. (2012) *The Price of Inequality: How Today Divided Society Endangers Our Future*. New York: Norton
- Stenhouse, L. (1975). Defining the curriculum problem. *Cambridge Journal of Education*, 5(2), 104-108.
- Vasconi, T. (1978) [1973]. *Contra la escuela*. Bogotá: Librería y Editorial América Latina
- Dos Santos, E. M., & Diniz, A. S. (2023). Rural Education and the Challenges of Using Technological Resources in Rural High Schools in the State of Ceará. *Journal of Sustainable Development*, 16(4), 116-116.

# Desde la formación profesional, matemática basada en el juego en un contexto de igualdad de oportunidades para niñas y niños

*Mg. Marta Vieyra Bravo*  
Universidad de Antofagasta, Chile.  
marta.vieyra@uantof.cl  
ORCID 0000-0003-3099-7211

## **INTRODUCCIÓN**

La enseñanza de la matemática en el jardín infantil es el problema que inspira la experiencia que a continuación se describe. Esta se desarrolla desde la formación de las futuras educadoras de párvulos y se realizó en el contexto de la asignatura de Didáctica de la matemática inicial de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia mención Necesidades Educativas Especiales de la Universidad de Antofagasta durante el año académico 2022. Esta innovación en la práctica docente permitió trabajar algunas ideas de cómo enseñar matemática, incorporando la idea de matemática informal o manipulativa y el juego, visualizando en su aplicación una perspectiva de igualdad de género.

El propósito de este texto es generar instancias de reflexión sobre cómo ofrecer experiencias e interacciones pedagógicas basadas en la promoción del juego, considerando además el desafío de trabajar la equidad de género, como dimensión muy tensionada en la matemática, por los resultados en pruebas nacionales de carácter censal.

Palabras clave: matemática, juego, género.

## **PROPUESTA TEÓRICA REFLEXIVA**

En la vida escolar la matemática no siempre se asocia a experiencias agradables, por eso la didáctica es una herramienta fundamental para definir métodos, estrategias y técnicas de enseñanza que favorezca el

aprendizaje sin sufrimiento. Para algunos docentes, profesores incluso educadores(as) de la primera infancia, resulta difícil reconocer y aceptar que la enseñanza y el aprendizaje de la matemática puede ser, desde que nacemos, parte de nuestras experiencias más cotidianas:

La matemática es mucho más que la aritmética, el álgebra, la geometría y la estadística, etc.; es una manera de pensar que se utiliza para resolver problemas que se nos plantean en nuestra vida cotidiana, un modo de razonar; es un campo de exploración, investigación e invención en el cual se descubren nuevas ideas cada día (Arteaga y Macías, 2016, p.19).

En ese mismo sentido, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018), proponen un conjunto de experiencias que se sitúan en el núcleo de pensamiento matemático en el ámbito la Interacción y Comprensión del entorno y que desde la pedagogía de la Educación Parvularia deben diseñarse ofreciendo igualdad de oportunidades tanto a niñas como a niños, sumando además la condición de que estas se desarrollen en contextos cotidianos y con presencia del juego.

La enseñanza de la matemática, especialmente en el nivel de educación parvularia, debe ofrecer experiencias que cautelen la equidad de género y favorezcan la presencia del juego de manera de favorecer prácticas que conduzcan a un aprendizaje integral.

Aún cuando Piaget a través de su teoría describía la génesis de las estructuras de pensamiento, no podemos afirmar con exactitud que sabemos cómo aprenden la matemática los niños y niñas entre los 0 y 6 años e igualmente, no sé si se pueda decir que el educador(a) enseña y que los niños y niñas aprenden eso que el educador(a) enseña, pues últimamente, o quizás desde sus inicios la educación parvularia se ha visto tensionada, entre el modelo instruccional que concibe a un alumno(a) menos activo versus a un pedagogía que desde el movimiento de la escuela activa, concibe al niño(a) como activo protagonista de su aprendizaje.

No obstante, sabemos que los niños aprenden explorando, descubriendo, interactuando con el entorno social, cultural y natural y que de esta interacción nacen los primeros conceptos, como el nombre de las cosas y personas, los atributos de estas y las nociones que describen estas relaciones. En tal caso, puede que el niño(a) aprenda solo y que el educador ofrezca las condiciones para que el aprendizaje se produzca

(Malaguzzi, 1993). Según lo planteado anteriormente, es que cobra relevancia analizar la relaciones entre matemática, juego y género entendiendo esta triada como la posibilidad de aprender nociones pre-numéricas y numéricas utilizando como estrategias el juego espontáneo, en igualdad de oportunidades tanto para niños como para niñas.

Para Cofré y Tapia (2009), el conocimiento, la construcción de la noción de número y su representación es: “un proceso lento que necesita alrededor de cinco años más o menos para aprender a manejarlo correctamente”; aun cuando es una noción que se utiliza espontáneamente, el arte de contar requiere de una serie de habilidades que son previas, de tal manera de relacionar de cardinalidad y ordenalidad del número. En consecuencia, es fundamental el desarrollo de las habilidades pre-numéricas como la comparación y de las nociones numéricas, como lo son la clasificación y seriación en la estructuración del pensamiento lógico- matemática, proceso que por cierto lleva su tiempo.

Por otro lado, en cuanto al conocimiento de la geometría en la educación infantil, este se intuye sin ser conscientes desde la etapa más temprana de vida (Arteaga y Macías, 2016), pues podríamos decir que estamos cotidianamente observándola, ya que en todo hay geometría. Los niños a través de la manipulación, la exploración y organización del espacio en sus distintos niveles, espacio perceptivo en la etapa sensomotora (0-2 años) y espacio pre-operacional en la etapa del mismo nombre (2-7 años), construyen las relaciones o propiedades topológicas, proyectivas y euclidianas.

De acuerdo con todo lo anterior, es necesario reflexionar sobre dos tipos de relaciones que se intenta describir, la relación de la matemática y género, y la relación de la matemática y juego.

En cuanto a género y su relación con la matemática, algunos datos y cifras entregados por la Unesco entre los años 2019 y 2021, destacan lo indispensable que es resolver la brecha de género en el ámbito de la matemática y las ciencias. Según la Unesco (s.f), las mujeres tienden a estudiar carreras vinculadas con el cuidado de otros, mientras que los hombres prefieren las disciplinas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, conocidas como STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*). En esta misma línea, investigaciones realizadas en Chile en el ámbito educativo, dan cuenta que la base del problema se inicia desde la edad más temprana.

Un estudio realizado por del Río, Strasser y Susperreguy (2016) destaca que las creencias relacionadas con los estereotipos de género se

desarrollan desde el kinder (transición menor y mayor), concluyendo que en promedio, tanto los adultos como los niños(as) describen un estereotipo que asocia la matemática con el género masculino, relacionándolo particularmente al nivel socio económico al que se pertenece: “en el caso de los niños, los resultados mostraron que todos los niños y las niñas de NSE, de ahora en adelante, nivel socio económico, medio-bajo asocian la matemática con lo masculino y las niñas de NSE alto no asocian la matemática con ningún género” (pág.20).

Continuando con esta idea, los autores señalan que en nuestro país los estereotipos de género y matemáticas serían un factor en las brechas de género en términos de rendimiento matemático observado y abren posibilidades para desarrollar intervenciones y políticas públicas tendientes a ofrecer iguales oportunidades de aprendizaje a niños, específicamente en los grupos de niñas y madres de NSE medio-bajo, quienes presentan el estereotipo.

Otra evidencia posible de analizar y con resultados más favorables en cuanto a la disminución de la brecha de género, son los resultados de la prueba PAES del año 2022. El DEMRE informó que en “cuanto, a las brechas según establecimiento educacional y género, los resultados revelaron que hay una brecha de categoría “Pequeña” (entre 0,2 y 0,5) entre hombres y mujeres en Competencia Matemática 1, y “Despreciable” (menor a 0,2) en Competencia Matemática 2.” (La Tercera, 3 de enero 2023)

Ahora bien, en cuanto a la relación matemática y juego, la educación parvularia hace del juego una especial mención en su currículum al definirla como un principio y como una “estrategia pedagógica privilegiada” (Mineduc, 2018, p. 17). La Bases Curriculares del nivel establecen la diferencia entre juego y actividades lúdicas, diferenciándolos por el carácter espontáneo del primero en relación con el segundo que se asocia más bien a experiencias entretenidas.

Las variantes y características del juego según Chamorro (2005) se manifiestan desde aquellos juegos sin estructura que inician los mismos niños y niñas hasta aquellos más intencionados planeados por el educador(a). Sabemos que el juego produce placer y desde la interpretación que se le da desde la didáctica, es “útil para introducir conceptos nuevos o difíciles de comprender para los niños” (Artega y Macías, 2016).

El juego es considerado como un condición o requerimiento para el desarrollo, puesto que los seres humanos jugamos desde los inicios de nuestra historia y su importancia se construye a partir de funda-



mentos científicos que describen las neurociencias y la pedagogía de la educación parvularia y sus principios.

Entre los beneficios del juego encontramos que éste fortalece las redes neuronales, es un mecanismo de adaptación terapéutico, promueve emociones positivas que nos distancia del miedo al error al no existir sanciones, y, entre otras cosas, es la base de la convivencia que nos permite resolver conflictos. Por todo lo anterior, el juego es una estrategia de aprendizaje, que sumado a la idea de matemática intuitiva podría constituirse en la base para aprender la matemática a través de ambientes más informales en donde el rol del educador se define como la de un mero espectador y diseñador de un espacio que permita el aprendizaje de diversas nociones pre- numéricas y numéricas. Al respecto Alsani (2015) señala: “Las matemáticas que usan los niños durante la primera infancia son matemáticas intuitivas, y las aprenden en el marco de experiencias informales” (p. 17).

En cuanto a la informalidad de la experiencia, varios autores señalan que estas resultan ser el andamiaje para aprender matemáticas formales, lo anterior tiene relación con respetar y considerar lo que Alsani (2015) denomina “itinerarios didácticos” y que detalla de la siguiente forma: “empiezan por el conocimiento físico y avanzan hacia el conocimiento propiamente matemático, a través de relaciones y operaciones diversas” (p. 33). En este mismo sentido Rencoret (1994), a través de la propuesta de un modelo de jerarquía para la iniciación matemática; secuencia el desarrollo de las habilidades cognitivas en la construcción de la noción de número, reconociendo que el concepto de número pasa por diferentes niveles, iniciándose en el período sensorio motor que describe Piaget entre los 0-2 años, como acciones realizadas sobre los objetos para luego pasar a una etapa simbólica, desde donde se construye por su carácter simbólico la noción de número. La autora describe nociones pre-numéricas o básicas como lo son el esquema corporal, la comparación, la relación espacio-tiempo y la cantidad como nociones que se adquieren más intuitivamente, para luego desarrollar las nociones de orden lógico-matemático, también llamadas nociones numéricas, como la clasificación, seriación y conservación, entre otras. Lo mismo propone Alsina (2015) al describir un itinerario didáctico que establece una dificultad progresiva, que se desarrollan a través de tres acciones, reconocer, comparar y transformar. Las acciones señaladas permiten operar sobre los objetos, sus cualidades y relaciones sensoriales, de cualidad, posiciones y formas.

## Diseño e implementación de la innovación

Desde el marco teórico descrito, se piensa y diseña la experiencia de innovación que se implementa en la asignatura de Didáctica de la matemática inicial, lo anterior con el objetivo de generar instancias que se puedan replicar en el jardín infantil, transfiriendo e integrando las nociones pre-numéricas y numéricas, haciendo uso del juego como herramienta impulsora de los aprendizajes. A partir de las experiencias que se describirán a continuación, se analizó la visión de género y la oportunidad de evitar el sesgo.

La idea es ofrecer ciertas condiciones de aprendizaje que favorezcan el protagonismo de niños y niñas empleando como estrategia el juego en el trabajo con los objetivos descritos en el núcleo de pensamiento matemático establecidos en las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018). Los objetivos de aprendizajes del núcleo abordan distintas habilidades, como, por ejemplo: explorar, descubrir, identificar, crear, etc. Las nociones son variadas, iniciándose en sala cuna con la permanencia de objeto, para luego integrar las relaciones espaciales-temporales, seriación, clasificación hasta llegar a habilidades más complejas como el conteo y la resolución de problemas.

Las experiencias diseñadas se organizaron en torno a los tramos o niveles propuestos en la organización curricular de la Educación Parvularia como itinerario educativo (sala cuna-medio y transición), teniendo en consideración la ausencia de una estructura que impidiera u obstaculizará la presencia del juego espontáneo. En una segunda instancia, desde la relación de juego y matemática y desde la reflexión de lo realizado, aparece la dimensión de género que al inicio de la experiencia de los talleres no se consideró, pero que cobra sentido a partir de los estudios ya mencionados y de la reflexión realizada con los estudiantes.

Las tres experiencias que se describirán a continuación se desarrollaron a través de una clase tipo taller en la asignatura de Didáctica de la matemática, en una estructura de tres momentos como se señala a continuación:

1. La organización del juego, donde se planificaba especialmente la selección de los recursos.
2. El juego propiamente tal, caracterizado por un desarrollo espontáneo, donde se hace uso de los recursos seleccionados en la etapa anterior.

3. La reflexión. Como etapa final, las estudiantes respondían un cuestionario que realizaba consultas sobre las emociones personales durante el juego, los objetivos de aprendizaje y nociones pre- numéricas y numéricas que lograban reconocer que se trabajaban espontáneamente y las próximas decisiones pedagógicas que se podían tomar a partir de la experiencia.

### **La primera experiencia, se denominó “Jugando con cachureos” y estaba relacionadas con la matemática manipulativa**

En la etapa de organización del juego, se les pidió a las estudiantes que por grupo lleven a clases algunos de los siguientes objetos: guantes, bufandas, autitos, cuerdas, cajas de remedios, figuras de animales en miniatura, hojas, conchas, piedras, palos de helado, canutos de hilo, lana, etc. Cada grupo de objetos constituye una clase, que puede a la vez constituirse en subclases.

Las estudiantes se agrupan según los elementos llevados, por ejemplo, las alumnas que llevaban autitos se reunieron con las que llevaban hojas y conchitas, etc, conformando así un nuevo grupo. A partir de los nuevos grupos, se les pidió que jugaran libremente. Con relación a lo anterior, se podría esperar que las estudiantes iniciaran espontáneamente el juego; sin embargo, en algunos casos, hubo que motivar y ejemplificar a lo que podían jugar.

El juego que fluyo posteriormente permitió la aparición de distintos escenarios, donde crearon libremente situaciones; manipulando los recursos dispuestos y haciendo uso de nociones y conceptos que manifestaban espontáneamente en la conversación y que nacían de la interacción entre las estudiantes: arriba-abajo, cerca-lejos, muchos-pocos, etc. Por ejemplo un grupo armo una carpa con mantas y sábanas ubicándose debajo de estas, otro grupo construyó puentes haciendo uso de conos o cilindros que se unían usando los palitos de paleta para diseñar un camino alto por donde pasaban autos; un tercer grupo juego a hacer conos de helados ocupando vasos, pañuelos y lanas para simular los distintos sabores, adornando con tapas que representaban los chips de chocolates o cerezas sobre estos; logrado intuitivamente trabajar la correspondencia y las nociones arriba y dentro.

Durante el juego también aparecieron animales y autos, lagunas y barcos, formando círculos cerrados o abiertos y dentro de ellos flotaban barquitos de papel, describiendo además las propiedades proyecti-

vas del espacio: delante, detrás, encima, etc. La reflexión en torno a lo realizado se motivó a partir de un cuestionario donde las estudiantes debían responder algunas preguntas, como, por ejemplo:

P: ¿De qué manera influyeron los materiales utilizados en el juego que desarrollaron?

A la anterior pregunta las alumnas respondían: *“La diversidad de los objetos nos permitieron crear una variedad de cosas y situaciones, gracias a los distintos colores, texturas, formas y tamaños. Por ejemplo, con géneros de color azul creamos el mar, y dentro de este se construimos el puente”.* (Grupo 2)

P: ¿Qué nociones pre-numéricas y numéricas se trabajaron espontáneamente? Describan cómo se presentaron en el juego.



Fig. 1. Jugar con elementos naturales y “cachureos” permite agrupar, separar, formar colecciones, identificar nociones espaciales, usar cuantificadores en forma intuitiva (matemática informal).

Algunas de las repuestas fueron las siguientes: *“Las nociones más presentes en nuestro juego fueron **seriación y clasificación**, al hacer un puente con los conos y vasos ...”*

P: A través del juego realizado, ¿qué objetivos de aprendizaje se lograron (trabajaron) y cuáles podrían ser las próximas decisiones pedagógicas?

Las estudiantes señalan: “A través de la experiencia realizada pudimos trabajar el OA: *“Experimenta con diversos objetos, estableciendo relaciones al clasificar por dos atributos a la vez (forma, color entre otros). Para la próxima experiencia, trabajaríamos el mismo objetivo, proporcionando recursos o materiales naturales...”* (Grupo 2)

**La segunda experiencia, se denominó: “El Almacén o Supermercado”. Para realizar el juego se implementó un tipo de planificación propia de la pedagogía de Educación Parvularia, denominada “Juego Centralizador”.**

Este eje centralizador es una propuesta de tema o situación que favorece el juego socio dramático y la representación de roles; todos juegan en torno a la propuesta representando el juego de su interés. Para jugar al “almacén”, las estudiantes implementaron en la sala, lugares semejantes a una “panadería”, una “heladería”, con estanterías y distintos productos que vendían; tarros, cajas, bolsas, etc. Además, se integraron al juego, implementos y objetos como cajas registradoras, billetes y monedas. La idea era jugar a “comprar” y “vender”, estableciendo una relación de correspondencia entre el producto y el dinero.

El juego se da naturalmente, las estudiantes asumen los roles de vendedor, reponedor, heladeros, cajeros, etc.

En el juego se produce el intercambio, es decir el “vínculo” en el canje de un producto por dinero de “juguete”, también se produce el conteo, la clasificación para disponer los productos que son iguales haciendo uso del espacio para agrupar por clase (helados, pan, verduras, etc.).

Las estudiantes cuentan monedas y productos, ordenan los productos por clase, realizan correspondencia univoca entre productos, y emplean cuantificadores, como muchos, pocos, más que y menos que.

En la reflexión a partir del cuestionario, las alumnas señalan que:

P: ¿Con qué sensaciones, emociones se conectaron al jugar libremente?

Las estudiantes responden: “La sensación y emoción que noso-

tras tuvimos al jugar el juego centralizador fue de felicidad ya que recordamos nuestra infancia; jugamos y nos divertimos demasiado ya que era nuestro juego favorito de pequeñas” (Carolina, Francisca, Brithany, Camila, Carolina y Constanza).

P: ¿De qué manera influyeron los materiales utilizados en el juego que desarrollaron?

Las estudiantes responden: “Se trabajaron las cantidades al tener mucho dinero, los helados tenían muchas opciones de sabores. También clasificamos los productos, ubicándolos en los distintos sectores del “súper” (Carolina, Francisca, Brithany, Camila, Carolina y Constanza).

P: ¿Qué nociones pre-numéricas y numéricas se trabajaron espontáneamente? Describan cómo se presentaron en el juego. Trabajen un pequeño registro de observación, recuerden que Uds. son niños(as).

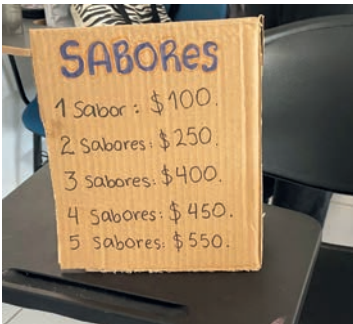


Fig 2 y 3: En el juego se da la correspondencia en forma intuitiva, cada vaso de helado con su cuchara. Jugar a escribir números.

En relación a la pregunta las estudiantes responden: “Comparamos la cardinalidad de los diferentes tipos de billetes y monedas. Por último, también se visualiza la noción de correspondencia al entregar un billete a cambio de algo” (Carolina, Francisca, Brithany, Camila, Carolina y Constanza).

P: A través del juego realizado que objetivos de aprendizaje se lograron (trabajaron) y cuáles podrían ser las próximas decisiones pedagógicas.

Las alumnas consideran que la experiencia es posible de trabajar en niveles medios y transición. Para el nivel medio, entre los objetivos de aprendizaje que proponen, señalan: “Emplear cuantificadores tales

como: más/menos, mucho/poco, todo/ninguno, al comparar cantidades de objetos en situaciones cotidianas”. Por su parte para el nivel transición, proponen: “Experimentar con diversos objetos, estableciendo relaciones al clasificar por dos o tres atributos a la vez (forma, color, tamaño, función, masa, materialidad, entre otros...”.

### **La tercera es el trabajo con espacios euclidianos y su transformación.**

La organización del juego surge a partir de una petición simple, las estudiantes debían traer al taller cajas de distintos tamaños, tapas, cintas, pegamento, cintas adhesivas, pelotas, etc. En general, material para construir y crear estructuras. La instrucción propone crear y construir figuras tridimensionales libremente.

El juego se da superponiendo las figuras o material como cuerpos geométricos sin llegar a transformarlos, aunque si estableciendo el paralelismo entre las formas y lo que se desea representar con estas. La manipulación implicaba no perder las formas del material, pero si construir nuevas formas a partir de él. Así aparecieron una pareja de robots (madre embarazada y padre), cohetes, cámaras fotográficas, trenes, televisores, etc. Se combinaban cajas de distintos tamaños y formas, pelotas, tapas, etc. para representar objetos, herramientas y artefactos cotidianos.



Fig. 4 y 5: Construcciones con cuerpos geométricos.

En la reflexión en torno a lo realizado a partir del cuestionario señala que:

P: ¿De qué manera influyen los materiales utilizados en el juego que desarrollaron?

“Los materiales utilizados influyeron de manera positiva en la construcción de distintas cosas, ya que, al ser materiales simples, cotidiano y no intervenidos, favorecían e influían directamente en la capacidad de imaginar y crear, ya que ofrecen una diversidad de formas de utilización” (Javiera, Carolina y Bárbara).

P: ¿Qué nociones/nociones/atributos de las figuras 2D y 3D se trabajaron espontáneamente? Describan como se presentaron en el juego.

Las nociones que se trabajaron al jugar, la primera fue reconocer las caras de un prisma rectangular, a los cuáles se les fueron pegando accesorios y figuras para darle otra forma, como por ejemplo cilindros, círculos, primas pentagonales, los cuáles fueron ubicados en las caras de la prima rectangular (Fernanda, Natalia y Michelle).

P: A través del juego realizado que objetivos de aprendizaje se lograron (trabajaron) y cuáles podrían ser las próximas decisiones pedagógicas.

Por el lado de los atributos de las figuras, los tubos de confort los relacionamos con cilindros, las cajas con paralelepípedos y cubos. Fuimos observando sus caras, aristas y vértices. Otras nociones observadas fue la clasificación, trabajando clasificar tubos, cajas y esferas para realizar un tren (Constanza, Wendy, Brithany, Génesis, Carolina, Francisca, Kahory, Bárbara y Camila).

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Durante el año académico 2022, las cuarenta y dos estudiantes que cursaban la asignatura rindieron la prueba “Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente” (END-FID). El objetivo de esta evaluación nacional que deben rendir todos los estudiantes de pedagogía es entregar información a las instituciones de Educación Superior para elaborar planes de mejora de sus programas formativos, considerando los estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente. La prueba de carácter formativo sirve de referencia para estudiantes y centros de educación superior en pos de la mejora de su currículo.

El estándar disciplinario relacionado con el manejo de la temática establece lo que la futura educadora de párvulos debe saber,



declarando un conjunto de habilidades y conocimientos que debe demostrar, es decir y en el caso de la matemática, la competencia disciplinaria es “Maneja estrategias pedagógicas basadas en su comprensión de las nociones fundamentales de las matemáticas” (CPEIP, 2012). En la prueba del año 2022 las estudiantes alcanzan el resultado más alto en el tema de Matemática, comparativamente a los resultados con relación a los temas de Desarrollo Personal y Social, Artes, Lenguaje Verbal, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

Las alumnas obtienen un logro promedio de respuestas correctas de un 63,2% siendo el promedio nacional de un 54,3%, una mediana de 66,7%, donde el porcentaje mínimo es 22, 2% de respuestas correctas y el máximo de 100% de respuestas correctas (ENFID 2022).

En cuanto a resultados más cualitativos, las estudiantes expresan la capacidad de reconocer que el juego tiene un valor en sí mismo y que su conexión con el aprendizaje de la matemática es natural e informal, ya que en cada experiencia se pueden trabajar los objetivos del núcleo de pensamiento matemático, desde lo concreto, icónico hasta lo simbólico, actuando con su entorno desde lo más cotidiano. Lo anterior implica, ir más allá del área disciplinar de la matemática, sino que a lo menos en Educación Parvularia, considerarla como una estrategia base para todo tipo aprendizaje, desarrollando un itinerario didáctico como señala Alsina (2015) que implica reconocer, comparar y transformar.

Por otro lado, y en cuanto a la relación de la matemática y el juego, éste último cobra relevancia no sólo por su dimensión social, sino también porque se pueden practicar en situaciones reales, con materiales lúdicos, para desarrollar habilidades distintas, sin temor al fracaso, aprendiendo de su propio error y el de los demás (Arteaga y Macías, 2016), situación que es vivenciada por las estudiantes en las tres experiencias realizadas. Podría mencionarse la posibilidad de trabajar objetivos expresivos donde la educadora transforma los escenarios de aprendizaje, en experiencias informales con la disposición de un ambiente estimulante y desafiante, mediante la selección y organización de instrumentos y materiales, ante lo que el niño y la niña aprenden en condiciones más flexibles.

En cuanto a la dimensión de género, las actuales generaciones de estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, a partir de los movimientos sociales vividos no solo en el país sino también en el mundo son definitivamente más sensibles frente a la necesidad de generar y comprenden el sentido de urgencia de transformar sus prácticas

pedagógicas evitando caer en estereotipos. Al respecto la Unicef (2023) señala al juego como estrategia fundamental para promover unos espacios más inclusivos y respetuosos en materia de juego, que rompan con los estereotipos, señala que “para promover la igualdad es clave poder ofrecer a niños y niñas juguetes variados, darles la libertad de probar y elegir lo que realmente les gusta.”, lo anterior resulta ser muy coherente con las experiencias desarrolladas, puesto que la lógica del juego planteada a las estudiantes considera el principio de libertad, como mecanismo que favorece el protagonismo de quien participa, proceso que es descrito en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) como de “apropiación, construcción y comunicación” (pág. 31), situación que podría explicar los resultados en el Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (ENFID) dado que si bien las estudiantes de educación superior son adultas, aun así manifestaron un compromiso con el juego espontáneo como estrategia pedagógica privilegiada (Mineduc, 2018, pág., 32). En ese sentido es importante valorar el juego como una estrategia repetible, que permite ser dominada hasta que para los niños(as) deje de ser atractiva (Chamorro, 2015).

El juego es fuente de placer y aprendizaje, no sólo para los niños y niñas pequeñas, sino que también para los adultos. Maturana y Verden-Zöller (1993) plantean la desvalorización del juego en nuestra cultura, lo anterior en favor de la racionalidad, a su vez describen la urgencia de recuperarlo como mecanismo relacionado con el bienestar social el individual.

## CONCLUSIONES

La innovación pedagógica que las estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia mencionan necesidades educativas especiales, vivenciaron en la asignatura de Didáctica de la matemática inicial en el año académico 2022, tuvo como objetivo que las alumnas experimentaran como los párvulos pueden aprender nociones pre-numéricas y numéricas a través de la manipulación, la exploración, la interacción con sus iguales y adultos en un contexto de juego, considerando la posibilidad de hacer uso de recursos cotidianos con total ausencia de lápiz y papel. Al respecto, se intentó evitar conscientemente en el diseño de las experiencias la ejecución de acciones como rellenar, marcar o completar en plantillas o textos; lo anterior como una forma de hacer consciente la importancia en la adquisición de las distintas nociones de trabajar con

objetos concretos respetando la secuencia didáctica en la construcción de la noción de número.

La experiencias realizadas dan cuenta de que el juego es una estrategia que no sólo favorece el aprendizaje en niños y niñas pequeños, sino que también el de adultos, pues genera la posibilidad en una primera instancia de llevarse a cabo naturalmente, no como un acto vinculado a los futuros aprendizajes sino que al ahora, tal como señala Maturana y Verden- Zöllner (1993) “el juego no tiene nada que ver con el futuro, jugar no es una preparación para nada, jugar es hacer lo que se hace en su total aceptación , sin consideraciones que nieguen su legitimidad” (pág. 144). Las estudiantes vinculan la experiencia a su infancia contactándose con el juego a través de emociones como la felicidad. No existe tiempo ni espacio, luego viene la reflexión que les permite asociar lo realizado a la teoría que sustenta la construcción de las nociones pre-numéricas y numéricas.

La primera experiencia denominada matemática intuitiva o manipulativa, basada en la propuesta de Alsina (2015), es un comienzo para iniciarse en el campo de la matemática y revela que la relación con lo cotidiano es fundamental a la hora de adquirir las nociones denominadas pre-numéricas y numéricas. Estas nociones que se desarrollan a través de las acciones de tomar, chupar, agitar, observar, juntar, separar, trasladar, guardar, etc.; y que son construidas en un itinerario, pueden avanzar o coexistir, como señala Alsina (2015). Las experiencias descritas permiten experimentar la configuración del espacio y el tiempo, desarrollar la habilidad de comparar y advertir las diferencias y semejanzas de los objetos del entorno más cotidiano. Los objetos se asemejan o se diferencian en sus características cualitativas y cuantitativas, son duros o blancos, son suaves o ásperos, hay muchos o pocos. Al respecto, valdría la pena reflexionar sobre la importancia tanto de los espacios, como de la posibilidad de dejar que los niños y niñas más pequeños puedan manipularlo sin restricciones, aunque con la debida atención. Lo anterior significa que los más pequeños hagan uso del juego como parte real de su vida. En la experiencia de matemática manipulativa los estereotipos de género están totalmente ausentes, la condición desestructurada del material favorece la inhibición del sesgo de género.

En el juego centralizador del supermercado o almacén, las acciones de representación y dramatización de roles desde una perspectiva de equidad permiten proponer las mismas oportunidades de juego tanto a niños y niñas en el acto consciente del adulto de ofrecer juguetes

y juegos asociados con el género opuesto. En cuanto a las posibilidades que ofrece en el aprendizaje de nociones y habilidades matemáticas están son variadas; primero se observa la posibilidad de establecer la correspondencia entre un objeto y otro, lo que Rencoret (1994) llama el “hacer corresponder un objeto con otro sensoriomotrizmente” (pág. 96), es decir a través de la percepción de la equivalencia entre dos conjuntos. Por otro lado, puede resultar ser el punto de partida de la habilidad de conteo, con la práctica informal o innata visualizada mediante el conteo o fases primarias de esta adquisición, es decir, como un recitar irreflexivo en su nivel de hilera o cuerda.

En cuanto a la variable de género, considerando que tradicionalmente en la carrera de Pedagogía de Educación Parvularia ingresan en su mayoría mujeres, la idea es visibilizar y hacer conciencia de que en la práctica pedagógica se debe evitar caer en prácticas estereotipadas, marcadas por un sesgo que transgreda la posibilidad de desarrollar el potencial tanto del niño como de la niña, promoviendo así la igualdad de oportunidades.

Ante los estereotipos de género y las prácticas pedagógicas rígidas y escolarizadas destinadas al aprendizaje de la matemática; las experiencias manipulativas y el juego espontáneo pueden ser una herramienta valiosa pues ofrecen igualdad de oportunidades en un escenario que pueden crear niños y niñas a través de la producción de historias y experimentación con los objetos, lo anterior en situaciones cotidianas, es decir fomentar juegos que permitan desarrollar distintas habilidades matemáticas sin material estructurado.

El adulto o educador dispone del espacio, lo diseña y piensa, y selecciona los recursos didácticos que pueden favorecer el juego y la adquisición de nociones matemáticas sin estereotipos de género. Desde esta perspectiva, los recursos no estructurados (hojas, conchitas, los tubos de papel higiénicos, cajas, botellas, etc.) pueden dar cuenta de la posibilidad de exploración, manipulación y transformación, practicando el uso de nociones pre-numéricas y numéricas sin importar la variable género. Lo anterior permite construir en forma progresiva la noción de número.

En todas las edades y etapas de la vida nos hace bien jugar, mejora nuestra capacidad de entender los procesos y de interactuar con otros, y desde lo cotidiano utilizar la relación con la matemática y la dimensión de género como una estrategia activa que resulta ser más significativa a la hora de aprender.

Finalmente se debe considerar que la relación entre matemática,

juego y género, también se puede proyectar en el trabajo con familia, considerando la fuerte influencia de ésta en la construcción de estereotipos, en especial en familias de mayor vulnerabilidad.

Si logramos revitalizar el juego como estrategia para enseñar y aprender y a la vez nos hacemos conscientes de la necesidad de una práctica sin estereotipos género, estaremos en el futuro observando la presencia de mejores resultados en matemática, así como también de la inclusión permanente y creciente de las futuras generaciones de mujeres en ámbito de la matemática, la ciencia y la ingeniería.

## REFERENCIAS

- Arteaga, B. & Macías, J (2016). *Didáctica de las matemáticas en Educación Infantil*. La Rioja: UNIR Editorial.
- Alsina, Angel. (2015). *Matemáticas intuitivas e informales de 0-3 años: Elementos para empezar bien*. Madrid: Ed.Narcea.
- Cofre, Alicia y Tapia, Lucila (2009). *Cómo desarrollar el razonamiento lógico matemático*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- CPEIP (2012). Estándares orientadores para la carrera de Educación Parvularia. Santiago de Chile: Mineduc. Recuperado: [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares\\_Parvularia.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf)
- CPEIP (2023). Informe resultados institucionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Diagnóstica.
- Del Río, María Francisca, Strasser, Katherine, & Susperreguy, María Inés. (2016). ¿Son las habilidades matemáticas un asunto de género?: Los estereotipos de género acerca de las matemáticas en niños y niñas de kínder, sus familias y educadoras. *Calidad en la educación*, (45), 20-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200002>
- Edo. M. (2012). Ahí empieza todo. Las matemáticas de cero a tres años. *Números. Rev. Didáctica de las matemáticas*, 80, 71-84.
- Maturana, Humberto y Verden-Zöllner, Gerda. (1993). *Amor y Juego. Fundamentos olvidado de lo humano*. Editorial Instituto de Terapia Cognitiva.
- Madero, Ignacio. (2011). Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en 4 comunas del sur de Chile. *Estudios pe-*

- dagógicos* (Valdivia), 37(2), 135-145. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200008>
- UNESCO (2021). Proyecto SAGA UNESCO en Chile: Diagnóstico sobre indicadores y políticas con perspectiva de género desarrolladas por el Estado de Chile en áreas STEM. Primer Informe de la Comisión Técnica. [https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2021/09/PROYECTO\\_SAGA\\_FINAL\\_V2.pdf](https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2021/09/PROYECTO_SAGA_FINAL_V2.pdf)
- MINEDUC (2015). Educación para la igualdad de género. Plan 2015-2018. Santiago: Mineduc. Recuperado: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- MINEDUC (2018). Bases curriculares Educación Parvularia. Santiago: Mineduc.
- Lizana, José Luis (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordon, revista de Pedagogía*, 65-1. Recuperado: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65107>
- Lizana, José Luis (2012). El juego infantil y el lugar del adulto en él. *Rev. Padres y Maestros*, 344.
- Rencoret, María del Carmen (1994). *Iniciación matemática*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- UNICEF (2023). Juegos para niñas y para varones: ¿cómo romper con los estereotipos?, Recuperado: <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/etapa-escolar/juegos-para-ninas-y-para-varones-como-romper-con-los-estereotipos>.

La educación para el Desarrollo Sostenible en la  
Formación Inicial Docente de Pedagogía General  
Básica con Mención: Un estudio de caso  
en la región del Maule<sup>1</sup>

***Adolfo Berríos Villarroel***

Universidad Católica del Maule, Chile  
adberrios@ucm.cl

ORCID 0000-0003-2984-5376

***Marcelo Hormazabal Ramírez***

Universidad Católica del Maule, Chile  
marcelo.hormazabal@alu.ucm.cl

ORCID 0009-0004-6623-9687

***Luis Molina Acevedo***

Universidad Católica del Maule, Chile  
luis.molina@alu.ucm.cl

ORCID 0009-0007-1778-5181

***Diego Quintana Sarabia***

Universidad Católica del Maule, Chile  
diego.quintana.02@alu.ucm.cl

ORCID 0009-0008-3579-6877

***Álvaro Sanhueza Díaz***

Universidad Católica del Maule, Chile  
alvaro.sanhueza@alu.ucm.cl

ORCID 0009-0001-3425-3773

---

1. Este artículo es producto del proyecto FONDECYT N° 11220207: “La Educación para el Desarrollo Sustentable en la Formación Inicial Docente: Competencias para la Enseñanza de temas controversiales en Historia, Geografía y Ciencias Sociales”.

## RESUMEN

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es una política educativa supranacional que busca entregar herramientas que permitan abordar los desafíos sociales, económicos y medioambientales que atraviesa la humanidad. Por ello, las experiencias de aprendizaje que es capaz de implementar el docente se consideran una pieza clave para concientizar a las actuales y futuras generaciones. En consideración de la inclusión de la EDS en la formación inicial docente del país, este estudio analiza las informaciones que transmite el currículo universitario de Pedagogía General Básica con Mención (PGB C/M) de la Universidad Católica del Maule, así como las representaciones sociales de los docentes formadores y sus metodologías de enseñanza sobre esta materia.

Se aplicó una metodología de carácter cualitativo que incluyó la revisión del plan de estudios y entrevistas semiestructuradas a los docentes de la carrera. Para analizar la información se utilizó el método de análisis de contenido de tipo temático que permitió elaborar categorías para interpretar el currículo y el discurso de los docentes. Por un lado, los resultados revelan que este tema es abordado en los primeros semestres del plan común y en la mención de Ciencias Sociales, por lo que generan dudas sobre la capacidad de los docentes de primaria para abordar este tipo de contenidos con sus escolares.

Por otro lado, las representaciones sociales indican que el desarrollo sostenible se asocia principalmente a la protección del medioambiente y evidencian una aproximación más bien neutral sobre esta dimensión de la sustentabilidad. A modo de conclusión, este estudio aboga por una EDS crítica y ciudadana que entregue herramientas que permitan al futuro docente problematizar los contenidos desde una perspectiva problematizadora y local. Esto último es fundamental para transformar la sustentabilidad en un recurso de formación ciudadana.

Palabras clave: currículo, educación para el desarrollo sostenible, formación inicial docente, representaciones sociales



## INTRODUCCIÓN

Desde principios de los años noventa que el desarrollo sostenible<sup>2</sup> (DS) es un principio clave que orienta la educación superior y, por ende, la formación inicial docente (FID). Definido por el informe Brundtland (1987) como la capacidad de las actuales generaciones de satisfacer sus necesidades sin comprometer la facultad de las próximas generaciones de continuar haciéndolo en el futuro, este plan de desarrollo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) busca dar respuesta a los desafíos socioeconómicos y medioambientales que ocasiona la sobreexplotación de los recursos naturales que abastecen el actual modelo de producción.

Para comprometer a los sistemas educativos de los diferentes países con este plan, el decenio de una Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS) a cargo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) entre los años 2004-2014 transformó el DS en un proyecto educativo. Este hito sienta las bases de la EDS que tiene como meta entregar herramientas cognitivas, actitudinales, procedimentales y socioemocionales para alcanzar el bienestar social y el crecimiento económico, minimizando el impacto de las actividades productivas sobre el medio ambiente (UNESCO, 2015).

En Chile, la incorporación del DS en la educación superior se remonta a la Ley N° 19.300 de Bases Generales del Medio Ambiente (1994). Dicha ley familiariza a docentes y estudiantes con el concepto de sustentabilidad a través de la promoción de valores y comportamientos que contribuyan a la toma de consciencia de los desafíos ambientales del país. Posteriormente, la Ley General de la Educación N° 20.370 (2009) inscribe este principio como pilar del sistema educativo aludiendo a la protección del medioambiente y el uso racional de los recursos naturales. Este mismo año la Política Nacional de Educación para el Desarrollo Sustentable (PNDS) entrega orientaciones metodológicas para guiar las prácticas educativas tales como: el desarrollo del pensamiento sistémico, la capacidad de diálogo y el trabajo en equipo para resolver problemas. Además, enfatiza en la necesidad de incluir contenidos y es-

---

2. Para efectos de esta investigación se emplean los términos sustentable, sostenible y sustentabilidad como sinónimos, puesto que corresponden a las traducciones en español del concepto *sustainable development* propuesto por el Informe Brundtland en 1987 (Gómez-Romero y Garduño-Román, 2019).

trategias de enseñanza relacionados con la EDS en el currículum de la FID, así como capacitar a los docentes formadores en dicha materia.

Ahora, si bien la evidencia científica internacional revela que la inclusión de la EDS en el currículum universitario de la FID contribuye a sensibilizar a los estudiantes sobre este tema (García-González et al., 2020; Hofman-Bergholm, 2018), existen dudas sobre las metodologías de enseñanza. En relación a este aspecto, resultados de diferentes investigaciones en países europeos ponen en duda la capacidad de los futuros docentes para cuestionar los fundamentos ideológicos cercanos al neoliberalismo que desliza la definición del informe Brundtland (Mota-Díaz y Sandoval-Forero, 2016), situación que podría condicionar la implementación de prácticas pedagógicas que favorezcan el pensamiento crítico en los escolares (Pegalajar-Palomino et al., 2022; Albarreda-Tiana et al., 2019; Straková y Cimermanová, 2018). En efecto, los estudios revelan que la enseñanza tiende a focalizarse en la dimensión medioambiental a través de la adquisición de comportamientos o gestos individuales (tomar una ducha corta, ahorro de energía eléctrica, reciclar, etc.) que limita el desarrollo del pensamiento sistémico para entender la sustentabilidad como una interrelación de las dimensiones medioambiental, económica y social (Varela-Losada et al., 2019; Jiménez-Fontana et al., 2018).

A nivel nacional, a pesar que la ley sobre educación superior N° 21.091 (2019) establece que su objetivo es contribuir, mediante la difusión, valorización y transmisión del conocimiento al desarrollo sostenible del país, existen vacíos que cuestionan las competencias que entregan las universidades a los futuros profesionales de la educación para alcanzar este objetivo. En esta línea de críticas, Portela-Blanco et al. (2020) señalan que en ocasiones la falta de apoyo y compromiso de la institución de educación superior obstaculiza la implementación de programas educativos relacionados con la sustentabilidad. Para Didriksson (2020) en los países latinoamericanos esta falta de apoyo se evidencia en restricciones presupuestarias y en la marginación del cuerpo académico en la toma de decisiones. A esto se suma una concepción más bien favorable al DS entre los estudiantes de pedagogía y la falta de metodologías que inviten a abordar este contenido desde una perspectiva crítica y local (Berríos-Villaruel y Bastías-Bastías, 2021).

En consideración de los desafíos que supone la inclusión de la EDS en la educación superior (UNESCO, 2020), este estudio indaga de manera exploratoria cómo la carrera de Pedagogía General Básica con

mención (PGB C/M) de la Universidad Católica del Maule incorpora este tipo de contenidos tanto en el currículo universitario como en las prácticas educativas de los docentes formadores. Cabe señalar que dicha casa de estudios pertenece a la Red Campus Sustentable asociación que agrupa a distintas universidades chilenas que tienen como objetivo incorporar la sustentabilidad como pilar del proceso formativo de los futuros profesionales (Mercado-Muñoz y Contreras-Cabezas, 2020).

En consideración de estos antecedentes, las preguntas que guían la investigación son los siguientes: ¿Qué contenidos relacionados con la sustentabilidad están presentes en el currículo de Pedagogía General Básica con Mención? ¿Qué representación social del desarrollo sustentable tienen los docentes formadores de esta carrera? Los objetivos del trabajo son:

- Analizar las informaciones relacionadas con el desarrollo sustentable en los programas de estudio de la carrera.
- Analizar las representaciones sociales de los docentes formadores de la carrera hacia el desarrollo sustentable y sus posibles estrategias de enseñanza para abordar este tema con sus estudiantes.
- Examinar las herramientas metodológicas utilizadas por los docentes formadores de la carrera para abordar el desarrollo sustentable con sus estudiantes.

## MARCO TEÓRICO

### • Las cuestiones socialmente vivas: un enfoque didáctico para abordar el DS desde una perspectiva crítica y ciudadana

Teniendo presente que la definición del DS propuesta por el informe Brundtland (1987) no es un concepto que puede ser anexado a una disciplina científica en particular, sino que más bien se trata de un acuerdo que subordina la relación ser humano-naturaleza a las posibilidades que ofrece el crecimiento económico (Asara et al., 2015), diversos autores sugieren aplicar un enfoque didáctico que invite a explorar desde una perspectiva crítica y ciudadana las controversias que genera este modelo de desarrollo a nivel local (González-Gaudiano, 2022; González-Gaudiano y Meira-Carrea, 2020, Slimani et al., 2018; Barthes et al., 2017; Jickling y Wals, 2012).

En este enfoque se sitúa la didáctica de las cuestiones socialmente vivas desarrollada por investigadores franceses en los años noventa.

Para Legardez y Simonneaux (2011), este término alude a un contenido con una base epistemológica confusa que genera discrepancias entre los científicos y expertos profesionales. A menudo son objeto de mediación por la prensa suscitando debates en la opinión pública, por lo que los docentes deben trabajar con saberes inciertos que interpelan los saberes naturales o representaciones de los actores escolares.

Con el objetivo de estudiar con mayor precisión las dificultades didácticas que conlleva trabajar las temáticas vinculadas al DS, Legardez et al. (2021) proponen el término cuestiones sociales hiper-vivas. Adhiriendo a los principios de la pedagogía crítica su objetivo es examinar los fundamentos ideológicos y relaciones de poder que conlleva el aprendizaje de contenidos controversiales. Desde este ángulo, las prácticas educativas priorizan la implementación de actividades de aprendizaje activo-participativas (debates, aprendizaje basado en proyectos, etc.) que incentivan a reflexionar sobre las disyuntivas que significa alcanzar los ODS en el territorio.

Para Berríos-Villaruel y González-Gamboa (2020), este enfoque favorece una ciudadanía activa que, mediante la integración de las controversias y pluralidad de interpretaciones de los diferentes actores locales (políticos, empresarios, juntas de vecinos, etc.), contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de reflexionar con otros y otras para tomar decisiones comunes. En otras palabras, este abordaje crítico y local contribuye a deconstruir el discurso político y económico que rodea el DS e invita a reflexionar sobre el verdadero lugar que ocupa la ciudadanía en la construcción de una sociedad sustentable.

Según Barthes (2022) se trata de una educación a lo político que implica repolitizar el aprendizaje de *ecogestos* individuales preconizados en las prácticas educativas relacionadas con la sustentabilidad. Este ejercicio de repolitización propicia la problematización del contenido mediante la inclusión de controversias de manera que los actores escolares tomen posición en los debates políticos de fondo que suscita la tensión que provoca la protección del medioambiente y el desarrollo económico.

• **La teoría de las representaciones sociales: una herramienta para acercarse a las creencias y prácticas sobre el DS**

El origen de la teoría de representaciones sociales se remonta a los años sesenta y se atribuye a los trabajos realizados en el campo de

la psicología social por Serge Moscovici. Según Rateau y Lo Monaco (2013), las representaciones se consideran una teoría del sentido común de los sujetos y constituyen una herramienta para aprender la realidad. Se trata de opiniones, informaciones, creencias o imágenes que conforman un sistema complejo y organizado de elementos cognitivos que son producidos en relación a un objeto social. Para Abric (2001) cumplen una función de saber puesto que permiten comprender y explicar la realidad a través de la adquisición de conocimientos que son integrados en una red familiar de conceptos que facilitan su transmisión y comunicación. Por lo tanto, influyen en la operación cognitiva que los actores sociales adoptan para ejecutar una acción o práctica.

Según Moscovici (2014), una representación social se establece a través de dos procesos: objetivación y anclaje. El primer proceso, la objetivación, permite al individuo concretar la palabra. Se refiere a la constitución formal del conocimiento, mediante la cual el individuo materializa elementos externos en objetos. El segundo proceso, anclaje, implica la integración cognitiva del objeto representado. Es decir, se refiere a la manera en que esta imagen se acomoda al sistema de pensamiento preexistente y a la transformación resultante de esta operación. Estos dos procesos actúan dialécticamente. Mientras que la objetivación permite concretar la información a través de un mecanismo figurativo, el anclaje facilita su asimilación en la red cognitiva transformándola en un instrumento de interpretación y comprensión del mundo.

De acuerdo a Jodelet (2015) la teoría de representaciones sociales considera la dimensión social en la construcción y explicación del significado, por tanto, constituye una herramienta teórica y metodológica para abordar la construcción de la realidad social ofreciendo recursos que dan cuenta de las prácticas sociales realizadas de manera individual, colectiva o grupal. De este modo, su aporte a la investigación educativa es fundamental ya que favorecen la identificación de los factores socioculturales e históricos que son susceptibles de influir en las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de un contenido específico como es el caso del DS.

En relación a la utilización de esta teoría para abordar temáticas relacionadas con el DS, diferentes estudios señalan que las RS pueden variar en función del contexto sociocultural (Calixto-Flores, 2021) y disciplinar (Riveiro-Rodríguez et. al, 2019). Por ejemplo, la investigación de Jeziorski y Legardez (2014) revela que existe una fuerte adhesión de estudiantes de pedagogía quebequenses del área de las ciencias naturales

hacia la dimensión medioambiental, a diferencia de sus colegas de historia y ciencias sociales que se muestran más escépticos hacia este tema.

## **METODOLOGÍA**

La presente investigación utiliza un enfoque cualitativo ya que busca interpretar las informaciones que transmite el currículum universitario de Pedagogía General Básica con Mención sobre el DS, así como las creencias, actitudes y experiencias de los docentes formadores sobre dicho contenido. Por lo que a partir de los datos se generan inferencias inductivas, las cuales consideran las subjetividades que despierta la sustentabilidad en el contexto donde se encuentran los sujetos de estudio (Álvarez-Gayou, 2003).

El diseño corresponde a un estudio de casos pues tiene como objetivo aproximarse a las variables que dan significado al objeto de análisis en un escenario particular (Bisquerra, 2009). En este sentido, se considera como caso a esta carrera ya que representa un ejemplo regional de la institucionalización de la EDS en la formación inicial docente del país. En su modelo formativo la UCM considera la sustentabilidad como una finalidad, por consiguiente, los estudiantes deben generar conocimientos que permitan atender las necesidades del medio (Universidad Católica del Maule, 2014). En relación a la malla curricular de la carrera el proceso formativo se divide en un plan común que abarca los seis primeros semestres y una especialización en una mención (Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) durante los últimos cuatro semestres.

La metodología se llevó a cabo en dos etapas complementarias. En una primera etapa se analizaron los programas de estudios de la carrera en cuestión utilizando como método el análisis de contenido de tipo temático (Maguire y Delahunt, 2017). Este método se aplicó en tres fases sucesivas:

- **Identificación y selección de la unidad de análisis:** Para identificar las unidades de análisis en el corpus curricular se aplicó como criterio de búsqueda las siguientes palabras claves: sustentable, sostenible, sostenibilidad y sustentabilidad. Esta fase inicial favoreció la reducción del material de análisis identificando los programas de las asignaturas que incluyen explícitamente este concepto. Aquí se excluyeron las palabras insertas en la bibliografía y en direcciones de páginas de internet de los programas de estudios.

- Clasificación de la información en categorías de análisis: En un segundo momento se etiquetaron las unidades de análisis según el contexto donde se encontraba la palabra clave. Posteriormente, estos códigos fueron ordenados y clasificados en categorías de análisis.

- Análisis e interpretación de la información: En un tercer momento se analizaron las categorías de análisis para dar cuenta de las actividades curriculares propuestas por el currículum en relación al DS.

En la segunda etapa se realizaron tres entrevistas semiestructuradas. Esta entrevista se aplicó a una muestra intencionada integrada por los docentes que imparten las asignaturas que declaran explícitamente actividades curriculares relacionadas con la sustentabilidad en su programa de estudio. Previamente a su aplicación, el guion de la entrevista fue validado por tres expertos con el grado de doctor en Ciencias de la Educación. El guion incluía los siguientes temas: definición y creencias sobre el DS; metodologías de enseñanza; la sustentabilidad en la FID. Cada una de las entrevistas tuvo una duración aproximada de 50 minutos. Para proteger el anonimato de cada docente formador entrevistado se utilizó la sigla DF (tabla 1). Además, se les entregó un consentimiento informado para resguardar su confidencialidad durante la investigación.

**Tabla 1. Muestra de la entrevista**

DF 1	Ciencias Sociales
DF 2	Formación pedagógica
DF 3	Ciencias Naturales

Fuente: Elaboración propia de los autores

Para analizar las entrevistas se optó por el método de análisis de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). En un primer momento se realizó una codificación abierta utilizando una lógica inductiva que permitió descomponer y clasificar el corpus transcrito de las entrevistas en códigos. En un segundo momento se clasificó y ordenó cada código en categorías de análisis. Finalmente, el análisis de las categorías otorga un marco explicativo que permite aproximarnos a las representaciones sociales de los docentes formadores sobre el DS, así como de sus metodologías de enseñanza para abordar este tema en clases. Todo este proceso fue asistido por el software ATLAS.ti versión 9.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### • Análisis del currículo universitario de Pedagogía General Básica con Mención

En relación con el análisis de los programas de estudios la información se clasificó en cuatro categorías que dan cuenta de la presencia explícita de los términos afines al DS: propósitos de la enseñanza, contenido del programa, aprendizajes esperados. En primer lugar, la lectura de los resultados (Tabla 2) revela que el DS está incluido en el currículo focalizándose en la formación disciplinar y pedagógica.

En el área disciplinar, son las asignaturas relacionadas con la enseñanza de la geografía, la formación ciudadana y la economía que incluyen actividades curriculares sobre este tema. Por ejemplo, es un contenido disciplinar en la asignatura del plan común *Geografía y formación ciudadana*. En este programa se puede evidenciar su presencia en el eje temático *sustentabilidad planetaria*, donde se presenta como un concepto clave para el desarrollo del pensamiento geográfico y la comprensión de los desafíos que conlleva la globalización (Universidad Católica del Maule, 2022).

Tabla 2. Análisis del currículum de PGB C/M

Categorías	Descripción de la categoría	Área de formación	Número de menciones
<b>Propósito de la enseñanza</b>	El DS se considera una política educativa que debe estar presente en el diseño de situaciones de aprendizaje	Pedagógica	5
<b>Contenido del programa</b>	La sustentabilidad se considera un contenido disciplinario del programa.	Disciplinar	2
<b>Aprendizajes esperados</b>	La sustentabilidad se propone como foco de análisis de la situación económica mundial	Disciplinar	2

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en la asignatura *Enseñanza y Aprendizaje de la realidad económica en el mundo global* la sustentabilidad es a la vez un eje



temático y un aprendizaje esperado. En esta asignatura del IX semestre perteneciente a la mención de Ciencias Sociales, la sustentabilidad se presenta como un eje temático de la unidad *Conceptos fundamentales de la economía*, por lo que constituye un paradigma para analizar, desde una perspectiva económica, los desafíos que supone la globalización como el cambio climático, la superación de la pobreza y la protección del medioambiente. Por consiguiente, en sus aprendizajes el estudiante debe ser capaz de establecer “relaciones entre los conceptos de sustentabilidad y su importancia para la viabilidad económica mundial” y elaborar “planificaciones con actividades didácticas” que incluyan este concepto (Universidad Católica del Maule, 2022, p. 377).

En cuanto al área pedagógica, este término está presente en cinco asignaturas del plan común: Taller pedagógico 1, Taller pedagógico 2, Historia de la educación en Chile y políticas públicas, Diversidad y convivencia escolar, Orientación escolar. En todas estas asignaturas el DS se considera una política educativa, por lo que el propósito de su enseñanza es que los futuros docentes generen acciones educativas que incluyan dicha política (Universidad Católica del Maule, 2022).

#### • **Análisis de las representaciones sociales de los docentes formadores hacia el DS**

En relación a la definición del concepto los resultados indican que existen ciertas similitudes y matices (tabla 3). El DF 1 señala que el DS se define como un concepto económico ya que señala que “*implican distintos elementos dentro de los cuales está la productividad, la pobreza, la calidad de vida, las condiciones de vida de una población*” (DF 1). Por otra parte, los DF 2 y 3 evidencian similitudes ya que relacionan este concepto con un crecimiento favorable para las personas. A propósito de esta forma para concebir la sustentabilidad el DF 2 señala “*se trata de avanzar hacia un crecimiento que debería garantizar una mejor calidad de vida (...)*” (DF 2). Mientras que para el DF 3 “*implica poner en juego ciertos valores que permiten alcanzar un progreso sostenido para la población*” (DF3).

En cuanto al *cuidado del medio ambiente*, el DF 1 y DF3 coinciden que las prácticas o comportamientos que contribuyen a la protección del medio ambiente se basan en los “*gestos colectivos*” (DF1) o “*es un trabajo de carácter colectivo*” (DF3). Al contrario, el DF 2 considera que el cuidado del medioambiente es más bien un tema ambiguo seña-

lando: “una declaración política, pero las prácticas, la realidad muchas veces opera por otros carriles” (DF 2).

En la categoría *desigualdad social*, se aprecia una convergencia entre el DF 2 y DF 3 sobre el “rol de la política pública para reducir la desigualdad social” (DF2). En este sentido, “si bien la sustentabilidad tiene como uno de sus objetivos principales superar las desigualdades sociales es también una política que se aplica entre los márgenes del modelo económico neoliberal” (DF3). Por su parte, el DF1 evidencia un cuestionamiento sobre cómo el DS impacta en la desigualdad social, señalando que “el desarrollo sustentable podría ayudar a reducir la desigualdad social si nosotros incorporamos factores o costos sociales dentro del concepto de desarrollo” (DF 1).

**Tabla 3. Representaciones sociales de los docentes formadores sobre el DS**

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Código(s) DF 1</b>	<b>Código(s) DF 2</b>	<b>Código(s) DF 3</b>
<b>Definición del concepto DS</b>	Agrupar las expresiones o palabras utilizadas para definir el DS	Concepto Económico  Problemática Social  Protección del Medio Ambiente  Subsistencia en el tiempo	Crecimiento  Bienestar  Progreso  Equilibrio	Crecimiento  Valores  Viable
<b>Cuidado del Medio Ambiente</b>	Agrupar las prácticas o comportamientos que contribuyen a la protección del medio ambiente.	Hábitos de consumo  Gestos Colectivos  Normas y Leyes de Protección	Intereses políticos  Ambiguo	Colectivo  Otras formas de desarrollo  Modelo económico

<b>Desigualdad social</b>	Agrupar las palabras o expresiones asociadas a la desigualdad social en el marco del DS	Cuestionable  Inequidad	Intereses económicos  Sentido de justicia  Políticas públicas	Modelo económico Neoliberal  Política Pública
<b>Desarrollo económico</b>	Agrupar las palabras o expresiones asociadas al desarrollo económico en el marco del DS.	Acuerdo colectivo	Bien común	Crecimiento intelectual

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la categoría desarrollo económico, el DF 1 señala que en esta materia *“para exista un tránsito hacia la sustentabilidad lo difícil va a ser ponernos de acuerdo colectivamente en una definición de qué es lo sustentable”* (DF1). Por otro lado, el DF 2 sostiene que *“si finalmente lo económico está dispuesto a generar una práctica distinta, que vaya a ser todo en pro del medio ambiente, que vaya en beneficio del bien común”* (DF 2). El DF 3 relaciona la dimensión económica a un tipo de crecimiento intelectual ya que está ligado al mejor aprovechamiento de recursos a nivel nacional. Por lo tanto, *“Chile debe crecer individual para crecer a nivel intelectual, no individualismo porque este lo genera el modelo económico, crecimiento intelectual individual”* (DF 3).

#### • Análisis de las metodologías de enseñanza

La Tabla 4 agrupa las herramientas metodológicas utilizadas por los docentes para abordar el DS con sus estudiantes. En primer lugar, la categoría transversalidad señala que existen divergencias en cuanto a la inclusión de este contenido en las diferentes asignaturas. Por una parte, el DF 1 considera que, si bien el DS es transversal al currículum *“en la actualidad el impacto del sistema educativo es irrelevante en la realidad social de las personas, por lo que no es suficiente la labor educativa”* (DF1). El DF 2 afirma que en el currículum el DS si se puede encontrar de manera transversal pero no es trabajado como tal, ya que tiende a

“ser monopolizado por las ciencias naturales a través de la dimensión del medio ambiente o por las ciencias sociales a través de lo que es formación ciudadana” (DF 2). En cambio, el DF 3 señala que uno de los desafíos de la transversalidad es la falta de preparación y compromiso ético en los docentes.

En cuanto a la interdisciplinariedad, se observa que existe una inclinación para trabajar el DS desde diferentes ángulos. El DF2 menciona las artes y la tecnología como asignaturas afines para diseñar situaciones de aprendizaje ya que “movilizan otro tipo de canales de expresión en las nuevas generaciones” (DF 2).

**Tabla 4. Herramientas metodológicas asociadas al DS**

Categoría	Descripción	Código(s) DF 1	Código(s) DF 2	Código(s) DF 3
Transversalidad	Percepciones de los docentes sobre la transversalidad del DS en el currículum nacional	Educación irrelevante	Educación de calidad  Acaparar	Formación Inicial Docente  Compromiso
Interdisciplinariedad	Áreas del conocimiento para articular el DS	Sociología  Economía  Medio ambiente	Tecnología  Artes  Ciencias sociales  Ciencias naturales	Matemáticas  Lenguaje
Desafíos de la enseñanza del DS	Desafíos que tendrán los futuros docentes para abordar el DS	Aprendizaje significativo	Diversificación de estrategias	Conexión de disciplinas

Didáctica	Estrategias sugeridas por los docentes para el diseño de situaciones de aprendizaje en torno al DS	Salidas a terreno	Aprendizaje Basado en Problemas	Diseño de proyectos científicos
Currículo	Contenidos curriculares del plan de estudios asociados al DS	Ecosistemas Vulnerabilidad	Formación pedagógica	Ciencias experimentales Ciencias químicas, físicas, de la tierra y del universo

Fuente: Elaboración propia

Con relación a los desafíos metodológicos se aprecia que existen diferencias entre los académicos formadores. Para el DF1 el principal desafío es *“lograr un aprendizaje que sea significativo para los estudiantes que logre en el fondo vincular las problemáticas del DS en su vida cotidiana”* (DF1). Por otra parte, el DF 2 apunta a *“ampliar la mirada del estudiante de pedagogía hacia una mirada mucho más estratégica, más holística, más integral (...) y no circunscrita sólo a la enseñanza de un contenido”* (DF 2). En DF 3 se inclina por la interdisciplinariedad, puntualizando que los futuros docentes tienen la tarea de ser capaces de conectar las distintas disciplinas esenciales para dicho trabajo, por ende, que tengan la *“capacidad de generar cambios metodológicos en las escuelas”* (DF 3).

A pesar de estas diferencias, hay consenso sobre el uso de estrategias didácticas que favorezcan la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Los docentes coinciden que la metodología no puede focalizarse *“en lo teórico-expositivo”* (DF3), sino que es *“necesario implementar una estrategia didáctica que acerque la realidad de la sociedad a la sala de clases”* (DF2). En esta línea el DF1 señala que este tipo de estrategias *“permiten ver en terreno y no solamente en la teoría, el libro o en lectura, aquellas consecuencias del desarrollo geográfico, del desarrollo económico o de los conceptos económicos puestos en práctica en el territorio”* (DF 1).

En relación a los contenidos curriculares relacionados con la sus-

tentabilidad los resultados indican que tanto el DF1 como el DF3 vinculan este tipo de temas al área de ciencias. En este contexto se menciona “*la protección de los ecosistemas*” (DF1) y “*las ciencias experimentales y naturales como vía de aproximación a la tensión ser humano-naturaleza*” (DF3). Desde otra perspectiva, el DF2 asocia el DS a los módulos de formación pedagógica, señalando que “*en la medida en que yo formo a buenos profesores y esos profesores hacen su tarea en la escuela, de alguna manera, también están contribuyendo a aportar a la solución de estos problemas*” (DF2).

• **Síntesis y discusión de los resultados: obstáculos y posibilidades para una EDS crítica y ciudadana**

A modo de síntesis, los resultados señalan que existe discontinuidad en el currículo de Pedagogía General Básica con Mención con respecto a la inclusión del concepto DS a lo largo del ciclo formativo. Si bien, está presente en el plan común, en los últimos años solo se aborda en la mención de Ciencias Sociales. Este panorama genera dudas sobre la capacidad de los estudiantes del resto de las menciones (Matemáticas, Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales) para diseñar experiencias de aprendizaje que aborden la sustentabilidad y, además, confirma el arraigo de este tipo de contenidos en asignaturas relacionadas con la enseñanza de la geografía (García-Luque y Peinado-Rodríguez, 2021, Corrales-Serrano y Garrido-Velarde, 2020).

En relación al currículo de ciencias sociales, su inclusión es más bien parcial ya que se aborda desde la dimensión económica, situación que puede limitar el desarrollo del pensamiento sistémico del futuro docente y, por ende, la comprensión de la complejidad que conlleva la sustentabilidad. Asimismo, existe una aproximación más bien consensual y neutral del DS en materia económica que puede generar un obstáculo para la implementación de prácticas educativas que permitan contrastar los ODS a la realidad económica del entorno. Para Berríos et al. (2021) este enfoque limita el desarrollo del pensamiento crítico pues las actividades curriculares se focalizan más en el adjetivo sostenible, dejando en segundo lugar la reflexión sobre las tensiones que provoca el imperativo del desarrollo económico y la protección del medioambiente. Esta falta de reflexión no contribuye a la toma de posición y cuestionamiento de los intereses políticos subyacentes que envuelve a la explotación de los recursos naturales del país en el marco del DS.

Por otro lado, aunque el término se asocia a una subcompetencia profesional del área pedagógica, el análisis del currículo revela que el DS se incluye desde un paradigma técnico y práctico. Siguiendo a Grundy (1998), esta racionalidad curricular no favorece la crítica, sino que más bien conduce a una práctica educativa que reproduce el discurso homogeneizador de la sustentabilidad como respuesta a las problemáticas que afectan a la sociedad, pero sin tener en cuenta las particularidades socioculturales del territorio. En otras palabras, se invita al diseño de experiencias de aprendizaje en esta materia para dar respuesta a la política educativa vigente. No obstante, esta política no se transforma en una práctica educativa emancipatoria que invite a cambiar las estructuras que coartan y limitan la manera de comprender y actuar en la naturaleza.

Este enfoque consensual también está presente en las representaciones sociales que tienen los docentes hacia la dimensión medioambiental del DS. De esta manera, los resultados corroboran estudios previos sobre el anclaje de las representaciones en materia de sustentabilidad en la protección del medioambiente (Hernández-Díaz, 2020). A pesar de esta similitud, también se evidencian diferencias hacia los objetivos socioeconómicos como, por ejemplo, la reducción de la desigualdad social. A nuestro parecer, estos matices responden al perfil disciplinario que podría influir en la construcción de su representación. Es decir, el contexto disciplinar de la asignatura que imparten provee ciertos elementos que contribuyen a estructurar y organizar sus creencias de la sustentabilidad. De acuerdo a Moscovici (2014), la representación social actúa como un mecanismo de reconstrucción de la realidad que opera a través de un proceso cognitivo y social de selección de la información. Por lo que, en el caso de los docentes, sus representaciones actúan como un sistema de referencia que integran los conocimientos, creencias, actitudes u opiniones que otorgan ya sea de forma consciente o inconsciente al DS.

A pesar de estos obstáculos, los resultados revelan un cuestionamiento de los docentes hacia los objetivos sociales del proyecto de sustentabilidad de las Naciones Unidas. Nos parece que estos cuestionamientos representan una oportunidad para avanzar hacia una EDS crítica y ciudadana que estimule en sus clases el pensamiento crítico y social frente a temas de actualidad que generan controversias en la opinión pública. Para Santisteban-Fernández (2019), en la implementación de este tipo de metodología los docentes no permanecen como un actor neutral, sino que más bien son un facilitador del aprendizaje a través de

la implementación de actividades de aprendizaje que favorezcan la discusión, el debate y la argumentación. Una estrategia didáctica focalizada en la enseñanza de temas controversiales o cuestiones socialmente vivas necesita ciertos requisitos como la abertura al diálogo y la creación de un espacio que permita a los estudiantes expresar libremente sus opiniones.

Desde este punto de vista, es fundamental que durante el proceso de formación los docentes experimenten situaciones de aprendizaje que les permitan comprender estas controversias, sin reducirlas o minimizarlas, sino que más bien aprendan a identificarlas y contextualizarlas. Por lo que estos contenidos constituyen un ejercicio de formación ciudadana que incita a buscar consensos en temas claves para la convivencia democrática del país como la protección de los ecosistemas y el crecimiento económico, la desigualdad social y de género, entre otros. En este sentido, la inclinación de los docentes universitarios por metodologías activo participativas también representan una posibilidad para favorecer la autonomía de los estudiantes en la búsqueda de respuestas que permitan abordar los desafíos que generan los ODS en el plano local.

## CONCLUSIONES

Aunque la metodología utilizada permite identificar las asignaturas del currículo de Pedagogía General Básica con Mención que incluyen el DS, el diseño presenta algunas limitaciones que inciden en una comprensión más profunda de la representación de este concepto que transmiten las informaciones presentes en los programas de estudio. Cabe recordar que solo se analizaron las unidades de análisis que incorporaban explícitamente los términos afines a la sustentabilidad. Por lo tanto, creemos necesario ampliar el análisis curricular incorporando categorías que den cuenta de las otras temáticas de los ODS como: energías limpias, protección de ecosistemas, educación de calidad, etc.

Por otro lado, si bien metodológicamente se proporcionan herramientas de análisis que favorecen el reconocimiento y descripción de las representaciones de los docentes sobre el DS, el instrumento aplicado carece de elementos que contribuyan a examinar cómo se estructuran y organizan. El enfoque estructural de representaciones sociales (Abric, 2001) podría complementar los resultados obtenidos ya que permite identificar el núcleo y sistema periférico. Este marco conceptual implica aceptar que en el significado social de un objeto interactúan factores generales y también inmediatos. Es decir, una representación está de-



terminada por condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, pero también por el contexto inmediato donde están inmersos los individuos.

A pesar de estas limitaciones, la investigación entrega pistas que permiten aproximarse cómo el currículo de universitario de formación docente orienta la enseñanza de los contenidos relacionados con el DS y las prácticas educativas implementadas por los docentes formadores. Nuestro estudio tiende a mostrar que el principio de neutralidad que sustenta su enseñanza disfraza, o incluso oculta, la verdadera complejidad que implica este proyecto. Frente a esta observación, creemos que abrir las puertas a las controversias y polémicas provocadas por el DS a nivel local constituye el principal campo de entrenamiento para despertar el espíritu crítico de los futuros docentes.

En nuestra opinión, la inclusión de las controversias conlleva dotar al profesorado de competencias pedagógicas y didácticas de manera que el DS y sus temáticas (igualdad de género, protección de ecosistemas marinos y terrestres, etc.) se transformen en un sujeto de discusión política que contribuya a la educación ciudadana de sus educandos. Esta transformación supone problematizar los contenidos mediante la inclusión de los conocimientos y experiencias cotidianas, pero también implica abrir espacios a nivel curricular para introducir el debate, la discusión y el cuestionamiento de manera que el futuro docente ayude a sus estudiantes a deconstruir los cimientos ideológicos que envuelven al proyecto de sustentabilidad. Así, una vez emancipados de la alienación que transmite el discurso del informe Brundtland, podrán posicionarse como actores sociales activos, capaces de actuar y transformar el orden social existente.

Finalmente, nos parece que es desde esta óptica de las controversias que debe reorientarse la EDS en la formación docente de General Básica con Mención. Por ahora, la experiencia formativa está institucionalizando una idea utilitarista que preconiza el uso eficiente de los recursos naturales como la clave de la felicidad económica. Ante el peligro de adoctrinamiento que implica este credo, la formación de los futuros profesionales de la educación debe dotarse, más que nunca, de prácticas educativas que fomenten una vigilancia crítica y cívica ante las cuestiones que el DS plantea a nivel local y nacional. Dejando de lado las contradicciones y ambigüedades que rodean esta noción, parece difícil hacer comprender a los estudiantes de pedagogía que se trata de un proyecto siempre sujeto a discusión y, por tanto, requiere un enfoque colectivo en la búsqueda de soluciones.

## REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Co-yocacán.
- Albareda-Tiana, S., García-González, E., Jiménez-Fontana, R., & Solís-Espallargas, C. (2019). Implementing pedagogical approaches for ESD in initial teacher training at Spanish universities. *Sustainability*, 11(18). <https://doi.org/10.3390/su11184927>
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Asara, V., Otero, I., Demaria, F., Corbera, E. (2015). Socially sustainable degrowth as a social-ecological transformation: repoliticizing sustainability. *Sustainability Science*, 10, 375-384.
- Barthes, A. (2022). Quels curricula d'éducation au politique dans les questions environnementales et de développement ?, *Éducation et socialisation*, 63. DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.18744>
- Barthes, A., Lange, J.-M. et Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducations à»*, Paris, l' Harmattan.
- Berrios-Villarroel, A., Bastías-Bastías, L. (2021). Aproximación a las percepciones de los estudiantes de pedagogía hacia la Agenda 2030 para el desarrollo sustentable. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 113-128. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043berrios6>
- Berrios-Villarroel, A., González-Gamboa, J. (2020). Educación para el desarrollo sustentable en Chile: Deconstrucción pedagógica para una ciudadanía activa. *Actualidades investigativas en educación*, 20(2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41664>
- Berrios-Villarroel, A., Orellana-Fernández, R., Bastías-Bastías, L. (2021). Desarrollo sostenible y currículo chileno de enseñanza secundaria: ¿Qué proponen los programas escolares? *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.18>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Brundtland, G. H. (1987). Nuestro futuro común. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. [https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE\\_LECTURE\\_1/CMMA D-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf](https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMA_D-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf)
- Calixto-Flores R. (2021). Representaciones sociales y prácticas pedagógicas.

- gicas en educación ambiental. *Educação E Pesquisa*, 47, e234768. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147234768>
- Corrales-Serrano, M. y Garrido-Velarde, J. (2020). Los Objetivos del Desarrollo Sostenible como contenido transversal en la enseñanza de la geografía. Una experiencia de gamificación en 1º de ESO. *Didacticae*, 9(3), 7-23.
- Didriksson, A. (2020). La Educación Superior en América Latina y el Caribe: El reto de la desigualdad frente a los ODS. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(2), 279–304. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843848>
- García-González, E., Jiménez-Fontana, R. y Azcárate, P. (2020). Education for Sustainability and the Sustainable Development Goals: Pre-Service Teachers' Perceptions and Knowledge. *Sustainability* 12(18), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12187741>
- García-Luque, A. y Peinado-Rodríguez, M. (2021). Formación crítica para una ciudadanía sostenible: un acercamiento a los ODS en el master del profesorado de la UJA, en Granados-Sánchez, J. y Medir Huerta, R. (eds.), *Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible*, España, Octaedro, 227-239.
- González-Gaudiano, E. (2022). L'éducation relative à l'environnement sous l'ère néolibérale : ombres et lumières à l'heure du changement climatique. *Éducation et socialisation*, 63(1), 1-14. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.18133>.
- González-Gaudiano, E. y Meira-Carteá, P. (2020). Educación para el cambio climático ¿Educar para el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168), 157-174.
- Gómez-Romero, J. y Garduño-Román, S. (2020). Desarrollo sustentable o desarrollo sostenible, una aclaración al debate. *Tecnura*, 24, (64), 117-133.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata
- Hernández-Díaz, P. M. (2020). Representaciones sociales y desarrollo sostenible en Latinoamérica. *Revista Luna Azul*, 50, 23–39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321769998002>
- Hofman-Bergholm, M. (2020). Changes in Thoughts and Actions as Requirements for a Sustainable Future: A Review of Recent Research on the Finnish Educational System and Sustainable Development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(2), 19-30.
- Jeziorski, A., y Legardez, A. (2014). Spécificités disciplinaires de l'éducation au développement durable dans les représentations des fu-

- turs enseignants français des sciences de la nature et des sciences humaines et sociales. *Éducation relative à l'environnement*, 11. <https://journals.openedition.org/ere/828#quotation>
- Jickling, B. y Wals, A. (2012). Debating Education for Sustainable Development 20 Years after Rio: A Conversation between Bob Jickling and Arjen Wals. *Journal of Education for Sustainable Development*, 6(1), pp. 49-57.
- Jiménez-Fontana, R., García-González, E. y Cardeñoso, J. (2018). La Sostenibilidad Curricular como marco teórico de reflexión en la formación inicial de profesores de ciencias de secundaria. *Investigación en la Escuela*, 95, 30-42.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et mondes de vie*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Dijon, Éducagri
- Legardez, A., Jeziorski, A. et Cadet-Mièze, M. (2021). Panorama des études francophones sur des questions vives socio-environnementales, dans une perspective didactique, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, REIDICS*, 9, 59-78.
- Ley Sobre Bases Generales del Medioambiente n° 19300 (1994). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30667>.
- Ley General de Educación de Chile. (2009). Diario Oficial de la República de Chile, 20 de agosto de 2009. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley sobre Educación Superior. (2019). Diario Oficial de la República de Chile, 11 de mayo de 2019. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>
- Maguire, M. y Delahunt, B. (2017). Doing a Thematic Analysis: A Practical, Step-by-Step: A Practical, Step-by-Step Guide for Learning and Teaching Scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 3, 3351. <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- Mercado-Muñoz, O. y Contreras-Cabezas, V. (2020). *Sustentabilidad en universidades latinoamericanas*. Santiago de Chile.
- Moscovici, S. (2014). *Psychologie sociale*. Presses universitaires de France.
- Mota-Díaz, L. y Sandoval-Forero, E. (2016). La falacia del desarrollo sustentable, un análisis desde la teoría decolonial. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, VI, 89-104.

- Pegalajar-Palomino, M., Burgos-García, A., Martínez-Valdivia, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421–437. <https://doi.org/10.6018/rie.458301>
- Portela-Blanco, N., Poza-Vilches, M., Juyent-Pubil, M., Collazo-Expósito, L., Solís-Espallargas, C., Benayas del Álamo, J., Gutiérrez-Pérez, J. (2020). Estrategia de investigación-acción-participativa en la formación del profesorado universitario en educación para la sustentabilidad: Academy Sustainability Latinoamérica. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(3), 99-123.
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013) La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y método. *CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Riveiro-Rodríguez, T., Domínguez-Almansa, A., López-Facal, R. (2020). Representaciones del profesorado acerca de la enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Paisaje y sostenibilidad” en aulas de secundaria en Galicia, España. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.24>
- Santisteban-Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Slimani, M., Lange, J.-M. et Azzouna, A. (2018), Le projet pédagogique-didactique de socialisation : perspective d'une socialisation démocratique pour l'enseignement-apprentissage des questions environnementales et de développement, *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 50. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5106>
- Straková, Z., & Cimermanová, I. (2018). Critical Thinking Development—A necessary step in Higher Education transformation towards Sustainability. *Sustainability*, 10(10), 3366. <https://doi.org/10.3390/su10103366>
- Strauss, A. L., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- United Nations Educational, Scientific and cultural organization (2020). *Education for Sustainable Development: a roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

- United Nations Educational, Scientific and cultural organization (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transforming>.
- Universidad Católica del Maule. (2014). Modelo Formativo de la Universidad Católica del Maule. [https://portal.ucm.cl//content/uploads/2021/11/ModeloFormativo\\_final\\_.pdf](https://portal.ucm.cl//content/uploads/2021/11/ModeloFormativo_final_.pdf)
- Universidad Católica del Maule. (2022) Proyecto formativo de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica con mención de la Facultad de Ciencias de la Educación.
- Varela-Losada, M., Arias-Correa, A., Vega-Marcote, P. (2019). Educar para el cambio y la sostenibilidad: Evaluación de una propuesta de aprendizaje experiencial para formar al profesorado en formación inicial. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 57-73.

## ¿Maduración o regresión de las políticas educativas en Chile: 1965-2021?

***Pablo Camus Galleguillos***

Universidad de Antofagasta, Chile

Pablo.camus@uantof.cl

ORCID 0000-0001-6463-3892

***Misael Camus Ibacache***

Universidad de Tarapacá, Chile

Misaelhcamus@gmail.com

ORCID 0000-0002-6817-2955

***María José Gamboa***

Universidad de Antofagasta, Chile

Mariajose.gamboa@uantof.cl

ORCID 0000-0003-4604-0262

### RESUMEN

El estudio ofrece, desde una perspectiva histórica, con aportes de la sociología política y la ciencia educativa, un análisis crítico del sistema de educación pública en Chile articulado, a través de procesos evolutivos de su desarrollo, rupturas y reformas. En esta temporalidad se subraya la colisión entre dos paradigmas educativos, que se expresan en los conceptos Estado y Sociedad docentes. En este escenario el estudio responde a la pregunta ¿Maduración o regresión de las políticas educativas en Chile?, situando ambos sistemas fuera de la lógica sólo económica sino en la tensión antropológica del *homo hominis lupus versus commune beneficium*.

Palabras clave: Estado docente, Sociedad docente, política educativa, reformas educacionales, concepciones del aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

La historia de la política educativa en Latinoamérica, en los últimos cincuenta años, es un objeto de estudio particularmente estratégico, dada las circunstancias por las cuales atravesaron estas comunidades nacionales y por lo que concierne al futuro. Una afirmación general que atrapa todo ello, como contexto histórico, es observar cómo estas sociedades políticas transitaron desde democracias en maduración a dictaduras largas, al interior de estos procesos se generaron rupturas históricas con los sistemas públicos de educación, que eran parte sustantiva en la construcción del Estado-nación territorial durante el s. XIX y que maduraron en el s. XX.

El abordaje científico y técnico de la política educativa como objeto de estudio, desde los inicios del s. XX comienza a enriquecerse con los aportes que van realizando las ciencias sociales, entre las cuales la sociología, la psicología y la ciencia política al incorporarla como un contenido específico a su objeto de estudio amplió tanto el espectro del fenómeno educativo como la profundidad de sus contenidos fundamentales.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010), en su estudio, *¿Comment apprend-on? La recherche au service de la Pratique*, abordó el proceso de aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, émotionnel et biologique; además incorporó la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo a través de la investigación.

En el año 2013 Xavier Rambla publicó una síntesis sobre el estado del arte de la política educativa después de 1945, pues visibilizó los múltiples factores y actores que intervienen en la construcción de la política educativa. El resultado de estudio es afirmar que este campo investigativo tiene carácter global y debe tratarse de manera multi sistémica en su diseño, formulación, implementación y seguimiento.

El estudio presenta desde una aproximación histórica la construcción del sistema educativo chileno, a fin de visibilizar evaluativamente el triple cambio, esto es, la ruptura de la tradición educativa chilena construida desde 1833 hasta 1965; el radical cambio de 1980; y, la serie de reformas iniciadas desde 1990 -retorno de la democracia-, que tiene un punto de inflexión con la Ley N° 20.370 que establece la Ley General de Educación y la Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública. Todos estos procesos de reformas exigen una revisión en un ambiente de replanteamiento del sistema de relaciones sociales del país (post estallido social) y en un contexto de post pandemia.



El tiempo del estudio está limitado entre la última reforma de las políticas públicas en educación diseñada e implementadas por el gobierno de Eduardo Frei Montalva de 1965 y la última reforma promulgada en 2017 en la presidencia de Michelle Bachelet Jeria, para ser implementada entre 2018-2025. Empero, a los 15 años de la reforma de 1965 en el año 1980 el gobierno militar rompió con la tradición de 140 años de historia de la educación chilena, instalando un nuevo sistema de educación en el país.

El título del trabajo expresa a través de una pregunta la afirmación hipotética del estudio, porque la cuestión subyacente es el análisis crítico y evaluativo de la ruptura con el pasado, que generó el nuevo modelo del sistema educativo.

La estructura del trabajo se introduce con una breve descripción histórica de las reformas instaladas en Latinoamérica desde la segunda mitad del s. XX; para luego, describir la tradición educativa chilena desde 1833 a 1965; en un tercer momento, se caracteriza el cambio radical de paradigma desde 1980; un cuarto acápite presenta el sentido político de la serie de reformas orientadas a instalar un nuevo modelo educativo entre tradición y futuro; para terminar con un análisis conclusivo.

## **1. LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN LATINOAMÉRICA EN LA SEGUNDA MITAD DEL S. XX**

Este apartado describe las transformaciones en el espacio latinoamericano del diseño e implementación de políticas educativas, con las variantes que se dieron en cada nación; por lo mismo es difícil precisar periodos para estas dinámicas, pues cada país las instaló con mayor profundidad, mayor precisión y con matices. He aquí algunas observaciones en temporalidades convencionales de este estudio. Una propuesta reciente y sugerente para estas décadas de la historia de la política educativa es la síntesis que ofrece Suesnábar (2018). En este trabajo asume algunas afirmaciones y se actualizan o replantean otras, en especial en las propuestas y conceptos que se usan para fijar las fases temporales.

### **• Periodo de los años de posguerra: 1950-1960**

A la categorización de tres grupos de naciones tiene una base sociológica y geográfica, desde la cual se insertan las reformas implementadas, este estudio agrega los hitos en el desarrollo de las concepcio-

nes del aprendizaje. Se tiene: Al grupo del Cono Sur, esto es, Argentina, Uruguay y Chile, al cual se puede incluir México, se distinguen por la tendencia temprana de procesos de reformas modernizadoras, las que se observan ya desde fines del s. XIX, cuya nota es la acelerada expansión del sistema educativo. Esta tendencia por la instalación e implementación de políticas educativas se puede definir de “escolarización”. Entre las políticas transversales está la promoción de programas de migraciones selectivas, a fin de cubrir déficit de capital humano avanzado; escolarización de la población rural, de las comunidades indígenas -como procesos de nacionalizarlos- y, la población mestiza obrera.

Un segundo grupo son los países andinos, esto es, Ecuador, Bolivia y Perú, a los cuales se puede incluir Paraguay; cuyos principales asuntos a resolver fueron las diversidades étnicas, culturales y regionales en estas sociedades. En estas sociedades el proceso de escolarización fue más lento, las que logran integrarse fueron las élites y clases emergentes.

El tercer grupo es el de Brasil, Colombia y Venezuela. Estos países tuvieron procesos muy diferentes desde tiempos de la independencia, recuérdese que Brasil transitó desde una monarquía a una república; las guerras civiles en Colombia y dictaduras en Venezuela, todas situaciones que afectaron la instalación de sistemas educativos.

Se observa que estos procesos históricos de las reformas a los sistemas educativos, más allá de las diferencias sociológicas de cada nación, muestran transversalidades comunes, las que van unidas a la construcción del Estado-nación territorial, que requería resolver el desafío de incrementar escolaridad masivamente; impulsar una cultura urbana con valores como el orden y normara la vida cotidiana del Estado laico, en otras palabras, generar una cultura ciudadana. En este escenario la escuela asumió un objetivo disciplinar y distribuidora de conocimientos y saberes.

De este desarrollo se derivaron los dispositivos pedagógicos alineados a los objetivos del Estado-nación y a su estructura, esto es, planes y programas de estudios únicos; regulaciones controladas de las prácticas de enseñanza y las prescripciones metodológicas. Desde la ciencia de la educación, en la primera mitad del s. XX surgen y se desarrollan los aportes de la psicología orientada a comprender los procesos de aprendizaje.

### • El debilitamiento del Estado docente: 1965-1975

En esta fase se cruza el ajuste neoliberal del Estado-nación territorial y el desarrollo significativo en reformas educativas, dada la pérdi-

da y el rol del Estado Docente y por consiguiente el debilitamiento del rol profesorado, se observa un factor decidor extra muros continental que gatilló este nuevo escenario político, esto es, relevar, visualizar y evaluar que en el periodo posguerra Europa impulsa transformaciones profundas en la organización de un nuevo Estado europeo, de este proceso emergió el diseño e implementación del Estado de Bienestar. Este nuevo diseño determinó un acelerado desarrollo económico y un sistema educativo expansivo y dinámico, el que se tradujo en la expansión y obligatoriedad escolar media con diferenciación temprana humanista y técnica; otro factor extramuros continental, fue la consolidación a nivel mundial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) como organismo ONU especializado se constituyó en el brazo educativo de impacto global o mundial y, en su versión continental en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) nacida en 1948 para impulsar el desarrollo en Latinoamérica.

Estas tendencias políticas se replicarán en Latinoamérica entre los años 1965-1975, la cual se materializa en una serie de reformas educativas: Chile en 1965, Honduras en 1966, Argentina y El Salvador en 1968, Brasil en 1971, Perú, Costa Rica y Panamá en 1972 y, México en 1973. Para el caso de Chile, además, destaca la fallida implementación de la Escuela Nacional Unificada (ENU) que intentaría profundizar la reforma de 1965, promoviendo una educación democrática y participativa y acorde a las necesidades económicas del país. A pesar del empeño puesto por el gobierno esta no se pudo desarrollar ya que se temía que se instalara una educación con tintes ideológicos acorde al gobierno de turno.

Las ideas matrices que impulsan y orientan estas reformas, al menos hay dos que son claves en perspectiva educativa: desarrollo y modernización del Estado y la Escuela es propuesta como órgano de cambio. Entre los objetivos prioritarios están disminuir, en lo posible erradicar, el analfabetismo; de la primera se deriva la expansión de la educación básica a toda la población y ampliar la secundaria o media.

Los resultados de estas políticas se evidencian con los guarismos que se expone en la tabla siguiente sobre población con educación primaria o elemental, elaboradas por el grupo de investigadores dirigidos por Suasnábar, Rovelli y Di Piero (2018):

**Tabla 1. Porcentaje población entre 14 y 17 años con educación primaria: 1955-1995**

<b>País/ año</b>	<b>1955</b>	<b>1965</b>	<b>1975</b>	<b>1985</b>	<b>1995</b>
Argentina	79,9	85,0	91,1	95,8	97,4
Brasil	52,8	67,9	78,0	83,1	88,8
México	46,5	61,8	79,1	86,1	91,0
Chile	65,5	82,1	89,1	94,5	97,5
Bolivia	23,8	39,5	53,4	62,5	79,0
Perú	47,4	65,6	78,4	83,2	89,8

Fuente: Elaboración propia con base en el Informe a la petición formulada por la Embajada de Chile en Francia (Chile, Superintendencia de Educación Pública. Oficina Técnica, 1965).

Una observación a la tabla tiene relación con los datos de referencias que los investigadores usaron, porque no son consistentes con los que se conocen en Chile. Por ejemplo, el informe de la Superintendencia de Educación Pública (1965) señala que al año 1962, la población en edad escolar matriculada alcanza el 45,6 % y la proyección para 1967 es del 49,3%.

De las nuevas reformas se observan una serie de notas que evidencian los cambios esenciales que se han introducido. A modo de evidencia se constata que en la década de los sesenta y setenta la formación de los profesionales de la educación migró de los centros de expertos -Escuelas Normales- hacia las Universidades.

Por otra parte, el modelo regulatorio y funcional del sistema del Estado docente no ha cambiado durante esta fase, es posible que los reformadores no se focalizaran en las estructuras políticas sino en el rol de la escuela y el funcionamiento del docente academizado.

Los aportes desde las ciencias sociales como la sociología, psicología o la ciencia política abordan temáticas educativas, dando un nuevo aire a la profesión docente. En la literatura se conoce esta tendencia como la fase academicismo del campo educativo, en esta dirección fueron notable los aportes de Piaget a la comprensión del proceso de aprendizaje; tendencia que deriva en el predominio de la psicología cognitiva (Simon, 1979). En este escenario la escuela será promovida como un organismo de cambio y no sólo de instancia civilizadora.

• **Incubación y desarrollo de las reformas de base ideológica neoliberal: 1975-1990**

En los años setenta, en el horizonte económico se observa un punto de inflexión con nuevas tendencias, que implicaran un cambio profundo de las funciones del Estado, con impacto en las políticas educativas. La crisis petrolera de 1973 y la recesión que se derivó de ella generó que las economías se fragilizaran y creció el endeudamiento externo. En 1944 en el contexto de la Guerra se crearon el Banco de Reconstrucción y Fomento y el Fondo Monetario Internacional (FMI), ambos en el periodo postguerra se desarrollarán con un carácter global e incorporarán nuevos propósitos, como colaborar en la reducción de la pobreza extrema. Ahora bien, la política económica de reordenar las sociedades políticas en el post guerra, tuvo un objetivo de fondo, el cual era promover y alentar un mundo de mercados abiertos. Es esta política que fue madurando hasta alcanzar su implementación a nivel mundial, que se observa en la década de los ochenta (Sassen, 2006).

En este escenario la UNESCO se adapta e impulsa nuevas ideas influenciada por la sociología y la ciencia política, las cuales proponen políticas educativas para el desarrollo, cuyo núcleo se sostiene en la idea fuerza: educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad. Los lineamientos de estas reformas educativas se pueden agrupar en algunos ejes estratégicos, entre ellos: primero, la propuesta estratégica modernizadora educativa se centra en una agenda de políticas específicas educativas, como es la descentralización, focalización y la autonomía escolar; la cual será acompañada por una serie de instrumentos como es la evaluación, el currículo nacional y financiamiento de proyectos, con una modalidad de intervención directa en la escuela, asegurando la necesaria participación de las estructuras intermedias.

Los temas que predominan son los discursos curriculares centrados en la renovación de los contenidos, didácticas específicas, capacitación docente (en este escenario, Chile fue el país con mayor aplicación de la autonomía escolar).

Otro contenido substancial, para el caso de Chile, es haber elevado a norma a los principios neoliberales (Constitución de 1980) y que configuran al Estado con un posicionamiento flexible en materia socioeconómica y prestacional sobre la educación. El Estado pasa a ser un canalizador de los intereses sociales más particulares. Así, se estructura un cambio radical en el funcionamiento del Estado, y, por consiguiente,

del sistema educativo. La nueva estructura institucional abandona su tradicional función de sostenedor del sistema educativo y se abre para que otros actores sean determinantes en el proceso de universalización y desarrollo de la educación del país. En este sentido, lo trascendental del diseño neoliberal es que profundiza y declara cuales son los motivos que inspiran el nuevo sistema, lo que se expresa en el individualismo metodológico que regula y desarrolla el sistema educativo actual.

La implementación de estas nuevas políticas afectó negativamente, si se evalúan estas reformas, en un ambiente de descomposición del modelo anterior, esto es, pérdida de la función docente, focalización en la idea de proyectos financiados, se introduce la competencia como mecanismo que regula la calidad de la oferta, se profundiza la fragmentación escolar. En términos más directos se desdibujó una visión estructural de los problemas educativos.

**Tabla 2. Porcentaje de población entre 19 y 22 años escolaridad secundaria completa: 1955-2005**

<b>País/ año</b>	<b>1955</b>	<b>1965</b>	<b>1975</b>	<b>1985</b>	<b>1995</b>	<b>2005</b>
Argentina	24,5	31,6	43,2	49,0	54,3	63,5
Brasil	15,7	23,9	32,2	40,9	48,8	52,1
México	10,0	19,8	27,9	32,9	36,5	48,3
Chile	22,6	34,2	48,7	58,2	71,2	77,2
Bolivia	13,8	22,2	30,2	30,0	45,8	54,6
Perú	18,5	29,4	47,0	51,7	61,6	71,6

Fuente: Elaboración propia con base en el Informe a la petición formulada por la Embajada de Chile en Francia (Chile, Superintendencia de Educación Pública. Oficina Técnica, 1965).

En los casos de Chile y Perú se observan avances importantes en los rangos de escolaridad secundaria de la población. El nuevo modelo de políticas educativas en el caso de Chile tiene continuidad incluso en el tránsito de un gobierno dictatorial a otro democrático.

Algunos guarismos sobre Chile trabajado por el equipo de Braun ofrecen algunas diferencias (Braun-Llona et al., 2000): 1965: 28,17%; 1975: 50,37%; 1985: 70,46%; 1995: 74%.

Además, esta tendencia se prueba con los datos del Informe de la Superintendencia de Educación Pública, citado antes, en el cual se indi-

ca que en las décadas de los años cincuenta la población matriculada en secundaria creció al 10% anual.

• **Las reformas educativas a inicios del s. XXI: derechos y nuevas formas de regulación**

Las nuevas reformas a la política educativa se direccionaron en tres líneas fundamentales, esto es, ampliar del acceso a la educación a todos los niveles sociales; instalar procesos de reconocimiento a poblaciones excluidas y marginadas y orientar el crecimiento significativo del financiamiento educativo.

Entre las principales reformas de carácter nacional que se promulgaron están: 1993 México, 1994 Colombia, 1996 Brasil, 2003 Perú, 2009 Uruguay y Chile. Las reformas más antiguas o pioneras fueron actualizadas en las dos primeras décadas del siglo XXI (Rivas, 2015).

En relación a las reformas implementadas en Chile desde el retorno a la democracia, destaca el trabajo de Cristián Cox (2003), quien desarrolló con amplitud, aguda crítica, la articulación entre política pública educativa y recursos financieros.

En estas políticas educativas se observan distintos índices de medición, por ejemplo: la expansión de la matrícula se concentró en el nivel básico y medio, en especial el nivel medio alcanza la obligatoria; la educación superior creció en varios países, el caso de Chile superó el 45%; y, se promueven e implementan políticas educativas para resolver nudos de desigualdades sociales, como son la Bolsa Familia Brasil, Oportunidades en México, Familias en Acción en Colombia y Chile Solidario.

A nivel de procesos educativos, se reconoce que la política más significativa ha sido el área de evaluación educativa de carácter nacional e internacional. Surgen las evaluaciones estandarizadas que los gobiernos instalan como dispositivos de regulación y de gobierno. Se pasó de pruebas selectivas a pruebas censales. Chile es el primero en introducir el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), creado en 1988, el cual fue mejorado en los años 2000. En Brasil se creó en 1990 el Sistema de Evaluación de Educación Básica (SAEB), de tipo muestral, el cual será reformado en el 2005 por un censo, para evaluar desde 5° y 9° y luego el Índice de Desarrollado de la Educación Básica (IDEB). En México, Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE), es más reciente, creado en el 2005. Las pruebas internacionales tienen un impacto en este periodo: Programa Internacional para la Evaluación de

Estudiantes (PISA), que desde el 2000 comenzó a desarrollar la OCDE. En cuanto a gobierno se introdujeron cambios que intentaron mejorar la descentralización, con problemas en la delegación de funciones.

## **2. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN HISTÓRICA DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN CHILE 1833-1965**

### **2.1 Primer esfuerzo: 1833-1927**

Un dato general de contexto, que describe el sistema educativo en las primeras dos décadas post 1810. Para iniciar el relato, una cita de la obra de Campos Harriet, quien describe el estado del arte del asunto en estudio, indica que “había en 1831 en Santiago 82 escuelas: 8 municipales, 7 conventuales, 3 parroquiales y 64 particulares con 3.432 alumnos, 2.296 varones y 1.776 mujeres. No existía ninguna escuela fiscal” (Campos, 1960, p.18).

Con estos datos genéricos de referencia se describe con realismo el estado de la realidad educacional chilena, apenas iniciada la historia de la república. Se observa no sólo la necesidad de regular un sistema que se había desarrollado en el período hispánico, sino, sobre todo, colocar los cimientos de una nueva estructura educacional.

Esta premisa y escenario permiten comprender varias disposiciones establecidas en la Constitución de 1833, que en los artículos 152-154 planteó el despliegue de la primera política pública educativa. Con especial precisión en las Disposiciones Generales, en dos artículos se definieron los principios fundamentales del sistema educacional que tendrá el país. Los principios esenciales son (Bravo, 1986, p.450):

El art. 153 afirma que: “la educación pública es una atención preferente del Gobierno. El Congreso formará un plan general de educación nacional; y el Ministro del Despacho respectivo le dará cuenta anualmente del estado de ella en toda la República”.

En el art. 154 establece: “Habrà una superintendencia de educación pública, a cuyo cargo estará la inspección de la enseñanza nacional, y su dirección bajo la autoridad del Gobierno”. El 1 de febrero de 1837, bajo el gobierno de José Joaquín Prieto 1831-1841, se promulgó la primera Ley Orgánica de Ministerios. Con esta Ley se organizaron los cuatro primeros ministerios: entre ellos el de Justicia, Culto e Instrucción Pública.

En el curso de estos años, tiene un significado importante la Ley que creó la Universidad de Chile el 18 de noviembre de 1842, la que le



fijó las tareas de: la inspección sobre todo los demás establecimientos de educación y que la Facultad de Filosofía y Humanidades asuma tanto la dirección de las escuelas primarias fiscales como la edición de textos de estudio para las escuelas.

Por otro lado, en 1842 se fundó la Escuela Normal, para formar las y los profesionales que han de gestionar y tener a cargo la enseñanza en las escuelas de todo el país. Revisando información estadística, el esfuerzo en materia educacional fue reducido, en relación a las necesidades del país. A pesar de ello, se logró un crecimiento importante en un decenio: de las ochenta y dos escuelas públicas (Santiago) se pasó a más de 120, con una estructura muy modesta.

En el año 1887 en el gobierno de José Manuel Balmaceda, se promulgó la 2ª Segunda Ley de Ministerios -21 de junio de 1887-, que reformó la estructura ministerial: se traslada el contenido culto al ministerio de Relaciones Exteriores; instalando en órgano de Justicia la Instrucción Pública. Respecto a la cobertura en educación primaria se tiene. “En 1887, de 550.00 niños de 6 a 14 años, ya concurrían a las escuelas primarias 113.000, esto es, un 20%. Cerca del término del periodo, en 1908, la matrícula de la enseñanza primaria ascendía a 249.073, de la cual un 87,4% correspondían al sector estatal” (Núñez, 1984, p.12).

La mayor preocupación de la época era reducir los niveles de analfabetismo y por ello se le otorgó mayor importancia a la enseñanza primaria. En junio de 1916, el Congreso aprobó una ley que autorizaba a Sanfuentes invertir hasta 10 millones de pesos en edificación de escuelas. Con esta suma se levantaron 29 escuelas rurales, 20 escuelas urbanas y ocho grandes escuelas con capacidad para más de 400 alumnos.

El presidente Sanfuentes (1920) promulgó la Ley N° 3.654 generando un salto crucial, quien señaló que la educación primaria es obligatoria. En la que bajo la dirección del Estado y de las Municipalidades será gratuita y comprenderá a las personas de uno y otro sexo.

La tercera Ley de Ministerios del año 1927 del 30 noviembre 1927 incluyó una reforma ministerial -DFL N° 7.912-, con la cual se creó el Ministerio de Educación Pública. En el art. 5°, en el texto de creación del ministerio se dictan las funciones del organismo:

a. La administración y superintendencia de la educación del Estado, su fomento y desarrollo y la fiscalización de la enseñanza particular.

b. El sostenimiento de las Universidades, Liceos, Institutos, Escuelas, Bibliotecas, Archivos, Museos, Observatorios Astronómicos, Sismológicos y Meteorológicos.

- c. Las relaciones con los colegios particulares.
- d. El fomento y desarrollo de las bellas artes, de la música, las letras y de la cultura general del país.
- e. La propiedad intelectual.
- f. La relación de la función educacional con las diversas actividades del país.
- g. Lo relativo a la conservación de los monumentos nacionales.

Sin duda, este largo aliento de construcción del Estado-nación de cera de cien años se construyó una estructura educacional en todas sus dimensiones. Este proceso histórico es resultado del desarrollo de una consciencia de los bienes comunes básicos.

## 2.2. La reforma del año 1965

Los antecedentes sobre el estado de la educación entre 1960-1982 consideran aspectos retroactivos de la relación demografía y matrícula, la relación distribución de la matrícula por nivel oficial y particular, a fin de individualizar los fundamentos de fondo de la reforma que se van instalando hasta arribar a la de 1965.

Un primer escenario, es fijar el crecimiento de la población en general en Chile, a fin de individualizar la población escolar. Los datos de las tablas son los publicados en un Informe de la Superintendencia de Educación Pública de 1965, la información procesada por Juan Braun-Llona (2000), *Economía Chilena 1810-1995. Estadísticas Históricas*, y los comentarios demográficos se sostienen en el estudio de los Censos de Chile de Jorge Pinto Rodríguez.

Tabla 3. Desarrollo del crecimiento demográfico 1920-1982

Año	Población
1920	3.753.799
1940	5.023.539
1960	7.374.115
(1982)	(11.329.736)

Fuente: Elaboración propia con base en el Informe a la petición formulada por la Embajada de Chile en Francia (Chile, Superintendencia de Educación Pública. Oficina Técnica, 1965).

Respecto a la población urbana en 1865 era del 28,6 %; en 1952 se incrementó al 60,0%; en 1960 alcanza el 68,2 y en 1982 alcanzó el 82,0%. Por otra parte, la población chilena en el Censo del año 1960 se la define de joven, pues se tiene el 39,7% de población menor de 15 y un 42,4% la población es del 42,4%. La mitad de la población adulta está inactiva; la población analfabeta sobre los 15 años es del 16,4%. La política pública educativa se tensó a un ritmo altísimo entre el crecimiento de la población con el crecimiento de población y aquella escolar. En términos de población escolar se tiene las siguientes cifras entre los años 1962-1982.

**Tabla 4. Relación población escolar y matriculada entre 5 a 25 años: 1962-1982**

Años	Población en edad escolar	Población matriculada	% entre población-escolar/población-matriculada
1962	3.448.800	1.569.500	45,6%
1967	3.886.100	1.917.300	49,3%
1972	4.342.700	2.321.100	53,4
1977	4.831.700	2.800.600	58,0
1982	5.369.500	3.296.400	61,4

Fuente: Elaboración propia con base en el Informe a la petición formulada por la Embajada de Chile en Francia (Chile, Superintendencia de Educación Pública. Oficina Técnica, 1965).

En estos años a pesar del interés por educarse la población aún tiene un poco más de un tercio, 7-15 años, fuera del sistema; más aguda es la relación de matriculados por grado escolar, por ejemplo, entre 4 a 20 años de 100 alumnos matriculados en 1° año hay 12 en el 9° año; y hay 4,5 en el 12° año.

A continuación, se profundizan algunos aspectos del estado de la educación pública chilena, a través del Informe elaborado en el año 1965 durante el gobierno de Frei Montalva. De este Informe se describe una visión precisa sobre la distribución de la matrícula en los niveles oficial y particular, los aspectos que abordó la reforma educacional. La siguiente tabla señala la distribución con los datos que ofrece el Informe.

**Tabla 5. Distribución matrícula por niveles oficial y particular**

Niveles	1963	1964	Porcentajes
Pre-primario	40.199	43.790	17,3%
Fiscal	33.379	36.234	
Particular	6.820	7.556	
Primario	1.309.448	1.354.542	29,5%
Fiscal	913.324	954.916	
Particular	396.124	399.626	
Medio	275.412	290.635	37%%
Fiscal	169.372	182.668	
Particular	106.040	107.967	
Totales	1.625.059	1.688.967	30,5%
Fiscales	1.116.075	1.173.818	
Particular	508.984	515.149	

Fuente: Elaboración propia con base en el Informe a la petición formulada por la Embajada de Chile en Francia (Chile, Superintendencia de Educación Pública. Oficina Técnica, 1965).

Se desprende de los datos expuestos que la población escolar de los años sesenta en Chile está cruzada entre un ritmo de crecimiento demográfico dinámico, en cuarenta años -1920-1960- se había casi duplicado; la escolaridad de las personas en edad escolar apenas pasaba el 50% a inicios de los años setenta; el componente mixto de la educación primaria y media alcanzaba casi el 30% y la media el 37% de la matrícula en colegios particulares.

A la misma época se tenía aún un profesorado titulado que alcanzaba cerca del 60%, una educación de adultos incipientes, que impactaba en los índices de analfabetismo, estos antecedentes hacían propicio diseñar e implementar una Reforma Educativa de profundidad. En este escenario se aborda la reforma del presidente Eduardo Frei Montalva del año 1965. La reforma cubrió los siguientes aspectos: en octubre de 1964, a pocos días de iniciar el gobierno, propone y pone en acción El Plan Extraordinario de Educación. Dicho programa se inicia levantando un diagnóstico, a través de un censo escolar. El censo detectó una demanda real de matrícula cercana a los 186 mil infantes.

Con este diagnóstico se implementó un plan de construcción de 6.000 aulas en 1.535 escuelas; un curso de formación acelerada de maestros primarios que atendió a 2.700 aspirantes, a los que se sumaron los egresados de los cursos regulares de formación y los reincorporados

al servicio, para totalizar 5.000 nuevos maestros; y un plan de equipamiento escolar.

Con estos avances “materiales y cualitativos”, a modo de escenario, surge la Reforma Educacional de 1965 -Decreto N° 27.952-, que estableció que a contar de 1966 se aplicaría en forma gradual en los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación Pública y los de la Educación Particular un sistema de educación regular que comprenderá los siguientes niveles: Educación de Párvulos, Educación General Básica de nueve años de duración, en una primera fase de ocho años, Educación Media con cuatro años de duración, con modalidad científica-humanista y técnico-profesional; Educación Superior y la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), por Ley N° 16.617, el 31 de enero de 1967, responsable de los programas de perfeccionamiento tanto de los que ya se ofrecían como desarrollar nuevas áreas.

En la década 1960-1970 la cobertura educacional –básica y media- se extendió significativamente: “En 1961 está matriculado el 83,6% de la población de 6 a 14 años, y en 1970 el 96, %. En 1961, concurren a la educación media el 15% de la población de 15 a 19 años, y en 1970, 33,5%” (Núñez, 1984, p.22).

### **3. DESDE UN ESTADO DOCENTE HACIA UNA SOCIEDAD DOCENTE**

Este apartado tiene por objeto relevar a primer plano las diferencias no sólo económicas sino las antropológicas del sistema educativo instalado abruptamente en 1980, es decir, la concepción del ser humano que está subyacente. Esta línea discursiva no es menor, pues es un estímulo a la reflexión e ir más allá de la crítica al sistema sólo desde la arista neoliberal subrayando el canto económico; sino profundizar la concepción del ser humano subyacente. En este sentido, una premisa que invita a comprender que el liberalismo -como visión del ser humano- no es meramente un asunto económico, al contrario, se sostiene en un concepto cuyas raíces antropológicas explícitas se encuentran en Thomas Hobbes (1588-1679), Baruch Spinoza (1632-1677), John Locke (1632-1704); David Hume (1711-1776), Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

El inglés Thomas Hobbes -1588-1679- fue quien desarrolló su teoría política del Estado tanto en *De Cive* (El Ciudadano, 1642) como en el *Leviathan* (El Caos, 1651). En ellas fundamenta la teoría absolutista sin consideraciones éticas o de religión, basado exclusivamente en el

utilitarismo. Es una forma de materialismo, basado en las ciencias (leyes de la física) -psicología y política-, cuyo núcleo de pensamiento sostiene que el estado de la naturaleza el hombre -cada hombre- no busca sino la satisfacción de sus propias necesidades en aras del egoísmo individual, lo que lo enfrenta automáticamente con los demás, sin otra norma que la ley del más fuerte. En otros términos: el hombre es enemigo de cualquier otro hombre -*homo homini lupus*-, con la consecuencia lógica de la guerra de todos contra todos.

En la secuencia que se inicia con los pensadores ingleses y que culmina con el francés Rousseau, se presenta en este estudio como la pléyade axial en la construcción de la cultura liberal tanto en la política como en lo económico del pensamiento occidental. El eje que une a estos pensadores, generacionalmente, es la ruptura con la cultura cristiana medieval post Lutero, el humanismo y la revolución científica del s. XVII -post Galileo, Bacon y Descartes; de allí que sus planteamientos discurren entre el materialismo de Hobbes, el panteísmo del hebreo Spinoza, la antropología libertaria-igualdad de todos los hombres de Locke, el escepticismo de Hume y el contrato entre sociedad civil y sociedad política de Rousseau.

Los contenidos que ellos desarrollaron se constituyeron en el andamiaje antropológico sobre la cual el hombre occidental construyó su vida junto a los demás. Todos de algún modo, invitan a educar al ser humano para que aprenda a vivir en sociedad libremente, asociarse para compartir aquello que les es común: la libertad y la igualdad.

Los sistemas educativos, con los aportes de las ciencias educativas de los últimos siglos años, articulan los procesos de aprendizajes -contenidos, metodologías, evaluaciones a formar un ser humano con estos valores. Estos fueron los principios y directrices en los cuales se fueron construyendo los sistemas educativos occidentales, incluida Latinoamérica.

Sin embargo, esta antropología fue siempre balanceada con el pensamiento social post Revolución Francesa, en el cual ha tratado de encontrar un equilibrio entre las aspiraciones individuales con la construcción de un enfoque solidario de sociedad, donde un órgano superior -el Estado- asume un rol regulador de este enfoque. En esta línea de análisis hay que subrayar la acumulación y ampliación de los derechos de las Declaraciones de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de Francia de 1789, 1793 y 1795. El sentido del contrato social está diseñado en estas declaraciones. Muy diferente a la Carta de Derechos de los Estados Unidos de 1791 y las Enmiendas de 1795.

### **3.1 La transformación de la estructura educativa chilena: la privatización del sistema**

La lógica del modelo instalado en Chile desde 1980 tiene la base antropológica cuya raíz está en Hobbes, tanto en lo económico, político como social y con implicancias trascendentes.

### **3.2 Síntesis del modelo**

Con la llegada del régimen autoritario en 1973 se da el primer paso con la creación de una comisión constituyente; cuyo objetivo fue la elaboración de una nueva Constitución, cuya base teórica es un nuevo concepto de sociedad política, en un marco de reordenamiento de la estructura social y económica del país.

La nueva estructura constitucional puso en marcha una serie de acciones referidas al desarrollo del modelo económico, profundiza en los componentes tecnocráticos de la administración del Estado y se afina la política a seguir, mediante procesos de focalización y aspectos sociales. El objetivo era superar la marginalidad que el sistema económico, político y social puesto en marcha durante los gobiernos de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) y Salvador Allende (1970-1973).

El texto constitucional desarrolla un nuevo enfoque jurídico, en el cual subyace una serie de principios matrices (art. 1-9 de la Constitución) que sitúan a la persona como actor fundamental y superior al Estado, donde la libertad personal está supeditada sólo al bien común, considerando el rol de la familia y de la comunidad como los entes más cualificados en materia de educación; así como aquellas normas estipuladas en el art. 60 y 70 de la Constitución respecto del principio de legalidad. Estas ideas matrices o *principios constitucionalizados* son los que orientan la discusión política acerca del sistema educativo actual, con acento reconstructivo a partir de la interpretación constitucional del sistema jurídico y en materia educativa, en el correspondiente rol del Estado (Camus & Camus, 2021).

Otro contenido substancial es haber elevado a norma aquellos principios expresados en los deberes y derechos constitucionales (art. 19-23). Bajo esta perspectiva, el art. 19 N° 21 de la Constitución esboza el marco de funcionamiento del Estado en cuanto al posicionamiento flexible y responsable en materia socioeconómica y prestacional, donde el Estado pasa a ser un canalizador de los intereses sociales más particulares. La mayoría de estos principios están presentes desde el mismo anteproyecto hasta el texto definitivo (Camus & Camus, 2021).

Ante este contexto, hay que señalar que los principios constitucionales cobran sentido bajo parámetros de convivencia social en el conjunto de leyes y decretos posteriores a 1990, con el distanciamiento paulatino del autoritarismo político y social y el retorno al sistema democrático. Los diferentes textos legales, en adelante reformistas, orientan, aunque mermados por las inexactitudes del sistema democrático emergente, un amplio sentido hermenéutico con claras limitaciones en la reconstrucción de los diferentes componentes de la ciudadanía y del Estado. Así, en lo referido al sistema educativo, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza se configuran como los dos ejes centrales del debate y de la política a seguir.

### **3.3 La municipalización del sistema público de educación**

En el año 1980, por el Decreto con Fuerza de Ley (DFL), 2 mayo 1980, N° 13.063 del Ministerio de Educación, se traspasó la administración de las escuelas y liceos desde el Ministerio de Educación a la comuna en la cual estaban ubicados; se incluyó el traspaso de los establecimientos técnico-profesional a corporaciones u organismos privados.

En 1990, el 10 de marzo de 1990 -último día de la dictadura militar- se publicó en el Diario Oficial la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) N° 18.962, que fijó los requisitos mínimos que debería cumplir los niveles de educación básica y media; reguló el rol del Estado de velar por su cumplimiento y estableció normas, para el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

### **3.4 La nueva distribución de dependencia del sistema educativo**

En el marco de este apartado se expone una tabla construida por el grupo de investigadores dirigidos por Braun (2000), cuyo arco de tiempo es 1950-1995.



**Tabla 6. Evolución de la matrícula según dependencia**

<b>Año</b>	<b>Básica Estatal</b>	<b>Básica Privada</b>	<b>Media Estatal</b>	<b>Media Privada</b>
1950	73,8%	26,2%	78,9%	21,1%
1960	70,1%	29,2%	61,%	38,9%
1970	77,7%	22,3%	75,2%	24,8%
1980	79,8%	20,2	77,5%	22,5%
1990	61,4%	38,6%	52,6%	47,4%
1995	60,0%	40,0%	53,6%	46,4%

Fuente: Elaboración propia con base en base a Brown Llona et Alt. (2000). Economía Chilena 1810 – 1995. Estadísticas Históricas. PUC. Santiago.

La información elaborada con la fuente referida reúne en el concepto educación privada tanto la subvencionada como la privada; por otro lado, los años límites de los datos indican que al año 1995 se incrementó la participación privada en la secundaria desde un 21.1% a un 46,4% se deduce que la evolución de los cambios ha sido profunda.

La transformación del sistema es radical pues se pasó de una distribución del sistema educativo público estatal que cubría el 80% del sistema al año 1965 a una distribución donde la estructura privada, en especial la subvencionada, se convierte en un actor relevante.

#### **4. LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN EL PERIODO DEMOCRÁTICO: 1990**

A continuación, se han seleccionado de los principales hitos de reformas sustantivas, paliativas y transitorias al sistema instalado desde 1980 (Cox,2003).

##### **4.1 Hitos que instalaron leyes reformadoras de fortalecimiento de la Educación Pública**

El tránsito para impulsar reformas al modelo de Sociedad docente ha sido difícil por las implicancias jurídicas de este. La decisión política de lograr por la vía del consenso introducir reformas al sistema educativo propuesto desde 1980 en adelante, ha sido un proceso de largo aliento. La secuencia de la promulgación de las reformas es la siguiente: En el año 2003, el 7 de mayo se promulgó la Ley N° 19. 876 como Reforma Constitucional, que establece *12 años de escolaridad obligatoria y gratuita*.

Desde el año 2003, la educación básica y media son obligatorias, de ello se desprende que el Estado tenga que financiar un sistema gratuito con el objeto de asegurar el acceso de toda la población. La obligación del Estado se extiende hasta cumplir los 21 años de edad. Posteriormente, en noviembre del 2005 el DFL N°1, fija un texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), con todas las reformas introducidas en los últimos quince años.

La Ley General de Educación del año 2009 es el hito mayor en este proceso de reformas, el cual fue promulgado en el primer gobierno de Michelle Bachelet J. La relevancia de esta Ley es que dio origen, a lo que se podría definir como *la nueva arquitectura del sistema educativo*, debido a una serie de imperfecciones educativas, entre las que se puede mencionar:

- La calidad de la enseñanza no se aprecia fácilmente, por lo que se requiere de un sistema simple y accesible de información a las familias.
- La elección del colegio de sus hijos, por parte de la mayoría de las familias en Chile no dependen de la calidad del establecimiento, sino más bien de otras circunstancias como la distancia, status o infraestructura.
- En sectores de difícil acceso no siempre existe un mercado de competencia que se transforme en un estímulo a la calidad.
- Los costos asociados al cierre de una escuela son altos, a nivel político, social y económico, por lo que la decisión de cierre puede tardar demasiado, permitiendo así que continúe la labor de las malas escuelas.

La base de esta ley está constituida por el consejo asesor para la Educación, instancia creada por el gobierno para forjar una visión consensuada sobre temas referentes al sistema educativo

En esta Ley se establecieron las bases para la creación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, que debía entrar en funcionamiento dos años después.

Para avanzar en la materialización de la Ley, el 8 de febrero de 2011, se promulgó la Ley N° 20.501 que fija los principios y criterios de *Calidad y Equidad de la Educación*. En este nuevo cuerpo legal se entregaron nuevas y más atribuciones a los sostenedores municipales, que abarcó todos los niveles de la administración, cuya responsabilidad fue fijada en el Jefe Departamento de Administración de Educación Muni-

cipal (DAEM) o Dirección de Educación Municipal (DEM), directores y directivos, en coherencia con un diseño de un sistema escolar descentralizado y que hace exigibles resultados.

Con la Ley N° 20.529, 11 agosto 2011, se establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Esta ley propone la creación de cuatro instituciones: Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación; y, el Consejo Nacional de Educación, en sustitución del Consejo Superior de Educación; y el Ministerio de Educación, que funciona como órgano rector, desde donde se desarrollan las políticas del sector, se elaboran las bases curriculares y estándares en los se sustenta el Sistema de Aseguramiento; además, ofrece apoyo técnico pedagógico, a los establecimientos que lo soliciten.

Con la Reforma Constitucional del 25 de noviembre de 2013, se estableció la obligatoriedad del segundo nivel de transición (Kínder), para ello, se crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor -Ley N° 20.710-. Con esta Reforma dos hechos en el itinerario de esta historia: uno, para ingresar a primero básico es requisito que los y las menores hayan rendido Kínder. Por tanto, todos los niños y niñas chilenos tendrán derecho a 13 años de escolaridad completa y gratuita.

Con fecha 28 de abril de 2015, se promulga la Ley N° 20.835, con la que se crea la Subsecretaría de Educación Parvularia y la Intendencia de Educación Parvularia.

La Subsecretaría debe colaborar con el Ministro de Educación en la elaboración, coordinación, aplicación y evaluación de políticas y programas destinados al desarrollo de la educación de párvulos. Asimismo, debe coordinar los servicios públicos que impartan dicho nivel educativo. La Intendencia tiene que elaborar y proponer los criterios técnicos que orienten la función fiscalizadora de la Superintendencia.

En mayo 29 de 2015 se promulga la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar. Esta ley pone fin al lucro en la educación con recursos públicos y propone un nuevo sistema de admisión y fija la gratuidad progresiva, mediante el aumento de recursos destinados a calidad. Esto ha permitido que desde el 2015, 784 establecimientos pasaran a ser gratuitos, beneficiando a 240 mil estudiantes y sus familias.

Con la Ley N° 20.890, 23 diciembre 2015 y aquella N° 20.981 del 6 diciembre 2016: Leyes N° 20.890 y N° 20.981 se pone en marcha la Gratuidad para la Educación Superior.

El 3 agosto 2015 con la Ley N° 20.842 se crean las Universidades

Estatales regionales de O'Higgins y Aysén. En 2017 ambas instituciones comenzaron sus respectivos años académicos bajo los más altos estándares de calidad.

El 4 marzo 2016, con la Ley N° 20.903 se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Con esta norma se pone en marcha una nueva etapa en el vínculo entre el Estado y los Docentes. Se incrementaron los salarios en un promedio del 30% de los docentes y educadores de párvulos, desde julio de 2017. También se incrementaron desde un 30% a un 35% las horas para preparar y evaluar las clases, en 2019.

Con la Ley N° 20.910, del 21 marzo de 2016 se crearon 15 Centros de Formación Técnica Estatales, uno en cada región del país. Su finalidad será formar técnicos de nivel superior, con énfasis en la calidad de la educación técnica y en mejorar su empleabilidad para que accedan al mundo del trabajo con trayectorias laborales de alta calificación, mejorando así su formación e inserción en el ámbito social y regional.

El 6 enero del 2017 con la Ley N° 20.980 se aprueba la transformación de Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales en instituciones sin fines de lucro.

La nueva legislación, como parte de la Reforma Educacional, dará vida a 70 Servicios Locales de Educación Pública que brindarán apoyo pedagógico y administrativo a los establecimientos, además de habilitar el trabajo en red para compartir experiencias exitosas y promover una mayor participación de todos los actores para fortalecer los proyectos educativos con pertinencia local.

Además, se creó una Dirección de Educación dependiente del Ministerio de Educación para asegurar la conducción estratégica del Sistema y la coordinación y monitoreo de los servicios; se hará cargo de los liceos bajo el sistema de administración delegada y será responsable por la calidad de las escuelas en condición de encierro y de las personas en programas de reinserción social.

En síntesis, la Nueva Educación Pública (NEP) en su estructura nuclear decreta, por un lado, el proceso de des municipalización y la creación de Servicios Locales de Educación, instancia administrativa y de gestión de la educación pública. Es a esta unidad local donde transitan los recursos docentes, infraestructuras y administrativos radicados en las municipalidades.

Esta reforma es una de las más significativas ya que deben velar por la calidad, la mejora continua y equidad del servicio educacional, considerando características y particularidades del territorio. Además

de lo anterior, este, debe diseñar y prestar apoyo técnico pedagógico y de gestión a los establecimientos educacionales, implementando así iniciativas de desarrollo profesional para equipos directivos, docentes y asistentes de la educación de establecimientos de su dependencia.

## 5. CONCLUSIONES

Las observaciones que surgen del estudio se articularán desde tres variables, esto es, la valoración histórica de la construcción del sistema de educación público, la evaluación de la ruptura del sistema de educación pública desde un nuevo concepto educativo, esto es, la Sociedad docente y, pistas prospectivas de la Nueva Educación Pública.

La construcción del sistema de educación pública chileno tuvo como orientación el concepto Estado-docente. Desde su incubación en el s. XIX fue un proceso que maduró en más de un siglo, entre cuyas notas se destaca la diversidad balanceada de la participación de particulares y no de privados, sin fines de lucro y una visión laica y pluralista de la sociedad.

En segundo término, las rupturas históricas cuando inciden en la arista sociológica cultural de la sociedad política incuban procesos tensionales permanentes, los que se sumergen aparentemente e irrumpen a través de las fisuras que creó la ruptura. Siguiendo el ideario libertario entre Hobbes y Rousseau, es decir, entre un Leviatan-Estado autoritario y el Contrato Social, la diferencia es abisal en la forma de regular la libertad del ser humano: el primero con plena consciencia de la libertad competitiva de la persona la regulación de la convivencia la deja sometida a la meritocracia -que es una forma sutil del *homo homini lupus*- y el *contrato social*, que propone un pacto de convivencia donde hay mínimos beneficios que se deben cuidar en derecho y que alcancen a todos, es el llamado *commune beneficium*.

En este trabajo, la ruptura del sistema educativo se sitúa en 1980, subrayando que el cambio de paradigma cubre desde la política pública hasta la administración y gestión de esas. La nueva política pública responde a otros propósitos de la nueva sociedad política en construcción, fundada en el liberalismo político descrito antes, el cual se reproduce en materia educacional desplazando al Estado docente por una Sociedad docente.

Entre los efectos estructurales de la ruptura destacan la disminución del poder del Estado centralizador, disgregándolo y limitando su influencia en materia educacional. En segundo lugar, el Ministerio

de Educación disminuye su influencia como proveedor educacional, facilitando así la competencia local por la matrícula. Los municipios asumen roles articuladores de los intereses de la comunidad local, en esta perspectiva este órgano se definió como un cuerpo intermedio entre el Estado y las personas, lo que es coherente con la visión de un Estado subsidiario el traspasarle la administración de algunos servicios públicos, como también ocurrió con la salud, entre otros servicios.

Por otra parte, existen efectos de gestión derivados del proceso de municipalización, entre los cuales se señalan: la acelerada migración de alumnos hacia el sector particular-subvencionado ocasionó una crisis financiera en muchos municipios; las condiciones laborales y contractuales de los profesores cambiaron abruptamente; el debilitamiento de la gestión escolar por la falta de capacidades profesionales de los municipios; el cruce del órgano municipal y la dirección de educación generó una estructura híbrida de dependencia dado que el Ministerio retuvo la responsabilidad de la asesoría y orientación pedagógico-curricular de los establecimientos, canalizada a través de los recién creados Departamentos Provinciales de Educación, creándose una potencial dilución de responsabilidades entre ambas instituciones (Cox, 2003).

Las reformas de los programas entran en tensión entre la gestión que la dirige el ministerio -dirección o secretaria ministerial- y la implementación a cargo de los municipios; los contenidos para la formación inicial docente a fines del s. XX se centran cada vez más en el proceso de aprendizaje.

La implementación del nuevo sistema de educación pública, no sólo se ha cruzado con la pandemia, sino con el proceso de implementación y con sus complejidades, como se ha demostrado en el apartado anterior, con implicancias estratégicas, tácticas y operativas: el tamaño de la estructura municipal está descompensada entre las regiones de mayor densidad demográfica; siendo las zonas extremas del país con mayores posibilidades de generar un cambio cualitativo.

En este escenario, solo con estas dos variables, la implementación de una reforma profunda, surge un desafío circunstancial inevitable que condiciona el desarrollo de la reforma tomando su lugar los planes de recuperación de la continuidad de estudio post pandemia.

La pregunta que busca responder este estudio es ¿Maduración o regresión de las políticas públicas educativas en Chile 1965-2021?, de algún modo la maduración se alcanzó con las sucesivas reformas en el proceso de construcción del Estado-nación territorial, sin embargo, con

la ruptura del año 1980 fue una regresión profunda. No es menor el cambio del rol del Estado docente a una Sociedad docente; esta última conceptualización no es una visión económica, tan común en los estudios que la identifican en la expresión políticas neoliberales, sino es un radical cambio en la visión antropológica del ser humano y la sociedad, que se inspira *homo hominis lupus*; por tanto, la ruptura hay que situarla de frente a la otra visión que se funda en el contrato social en el cual los ser humanos toman acuerdos para velar por el bien común.

Esta visión se prueba en el absolutismo ideológico de la nueva antropología al detectar que la preocupación por la red pública del Estado fue descuidada en todas las dimensiones, en este sentido es una regresión histórica *in sensus strictus*: los resultados de aprendizaje genéricos de la red pública son débiles, la formación docente está desestructurada y distribuida a lo largo del país con estándares en capital humano que nos plantea para seguir desafiando y mejorando el sistema educativo chileno.

## REFERENCIAS

- Bellei y Muñoz (2020). Políticas educacionales en Chile: Estado, Mercado y Rendición de Cuentas. Informe N° 5 Proyecto Las Llaves de la Educación. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Buenos Aires: 32.
- Bernasconi, Andrés y Rojas, Fernando (2003). *Informe sobre la educación superior en Chile 1980-2003*. Edit. Universitaria. Santiago. <http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/nacionales/chile.htm>
- Boron, Atilio (2005). “Impacto del neoliberalismo sobre la sociología y las ciencias sociales”. Extracto de la conferencia: “Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico”, Porto Alegre, ALAS, Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Bravo Lira, Bernardino (1986). *Historia de las Instituciones Política de la República de Chile*. Santiago: 450
- Braun-Llona et al. (2000). *Economía Chilena 1810-1995*. Estadísticas Históricas. PUC. Santiago: 243.
- Campos Harriet, Fernando (1960). *Desarrollo Educacional 1810-1960*. Edit. Andrés Bello. Santiago. 209.
- Camus, Pablo y Camus, Misael (2021). La génesis de la configuración

- política y jurídica de los sistemas educativos de Chile y España, a fines del s.XX. *Revista Interciencia*, Vol.46, N°2
- Cox, Cristián (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. (El texto completo está en ResearchGate: 88)
- Grupo Banco Mundial (2020). Informe Ejecutivo. Covid-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública (Dirigido por: Halsey Rogers y Shwetlena Sabarwal. Mayo 2020).
- Núñez, Iván (1984). *Las transformaciones educacionales bajo el Régimen militar*. Vol. I. Santiago: 214.
- OCDE (2010). Comment apprend-on? La recherche au service de la Pratique. En *Center pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement*. (Edité par Hanna Dumont et Alt.). París: 356.
- Pinto, Jorge (2010). *Los Censos Chilenos del siglo XX*. Ediciones de la Universidad de la Frontera y Universidad de Los Lagos.
- Rambla, Xavier (2013). Las Complejas geografías de la política educativa: Tres estudios de Caso. En *Educ. Soc. Campinas*, v. 34, n° 125: 1229-1249.
- Rivas, Alex (2015). *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires: 354.
- Sassen Saskia (2006). Critique de L'État. Territoire, Autorité et Droits, de l'époque médiévale à nos jours. *Le Monde Diplomatique*. Paris: 119-222.
- Simon Herbert (1979). Information Processing Models of Cognition. *Annual Review of Psychology*, vol. 30, n° 1: 3643-396.
- Suasnábar Claudio, Rovelli y Di Piero, Emilia (2018). *Análisis de la política Educativa. Teorías, enfoques y de tendencias recientes en Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. B. Aires: 11-36.



# La investigación educativa como posibilidad de reencuentro con la vida y desencuentro con la producción sin sentido

*Carlos Julio Vargas Velandía*

Universidad de Antofagasta, Chile

carlos.vargas@auntof.cl

ORCID 0000-0001-9830-8190

## RESUMEN

El presente artículo aborda críticamente el presunto dominio de la razón instrumental en la práctica de la investigación educativa en el ámbito formativo. Se examina esta cuestión desde perspectivas epistemológicas, ontológicas, éticas, políticas y metodológicas, con el objetivo de contribuir a la comprensión y mejora de la compleja dinámica de enseñanza y aprendizaje de la investigación en el contexto universitario para la formación de maestros. A través de un enfoque teórico y metodológico, el artículo reflexiona sobre tres problemas pedagógicos en la recontextualización de la investigación educativa en el aula de clase: a) La relación sujeto-objeto, b) La autonomía en el proceso investigativo, y c) La formulación del problema de investigación. Además, se considera la investigación como un reencuentro con la vida, donde se pone en consideración una respuesta a la crisis de la modernidad tardía como una alternativa a la actual crisis del sistema educativo, para la cual ni el Estado ni el mercado han proporcionado soluciones plausibles y sostenibles.

Palabras clave: Investigación educativa, filosofía de las ciencias, formación profesional docente

## INTRODUCCIÓN

Pocas veces nos ocupamos de preguntar el porqué de la aparición de la investigación educativa y sus metodologías como parte fundamental del

currículo en la formación universitaria, incluso en la básica y primaria. De comienzo sus primeros brotes cercanos los encontramos en las políticas públicas en educación, que señala como el estado para mejorar la educación, velará por la investigación educativa (Art. 4 Ley 115 de 1995, Colombia) o corresponderá al Estado, estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación (Art. 5 Ley 20.370 de 2009, Chile), todas medidas que buscan promover la investigación como mecanismo en la generación de conocimientos pedagógicos, disciplinares, curriculares y de contexto que describan, reflexionen y transformen las prácticas docentes.

Sin embargo, además de la brecha entre el hablar y hacer investigación que reduce el ejercicio de la investigación aun tema meramente discursivo, lo más problemático es cuando la razón instrumental prevalece de manera desmesurada, y la investigación educativa tiende a centrarse en métodos y resultados institucionalizados, relegando a un segundo plano la riqueza de la experiencia humana y la complejidad de los contextos educativos. Esta perspectiva estrecha puede conducir a una pérdida de conexión con las realidades emocionales y subjetivas de los individuos involucrados en el proceso educativo.

La investigación educativa, al ser dominada por la razón instrumental, puede dejar de ser un espacio donde florezcan la vitalidad, la pasión y la creatividad, elementos esenciales para comprender y mejorar el complejo entramado de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación. En ese sentido, el siguiente ensayo reflexionará alrededor de 3 problemas pedagógicos en la re-contextualización de la investigación educativa en el aula de clase: a) El problema de la relación sujeto-objeto, b) El problema de la autonomía en el proceso investigativo, c) El problema del problema de investigación. Y una consideración de la investigación como un re-encuentro con la vida.

## **EL MITO DE SÍSIFO Y EL BILLETE DE 50.000 PESOS**

Luego de impartir por varios años las asignaturas de “Investigación educativa” en Chile y Metodologías de investigación en Colombia, una pregunta se hizo constante en mis seminarios, profe ¿para qué nos sirve este ramo o asignatura en la vida profesional?, pregunta que muchas veces continuo a pesar de concluir el seminario y dar hasta la última gota de empeño en transmitir y/o re-contextualizar la doctrina de enfoques cuantitativo y cualitativo, observación de ambientes educativos, delimitación

tación del problema, formulación de objetivos, marco teórico, paradigmas de investigación, premisas ontológicas y epistemológicas, diseños de investigación, construcción de datos, instrumentos de recolección de información, comunicación de los resultados, entre otros.

Un eterno retorno que muchas veces me recordaba el mito griego de Sísifo (el cual veremos más adelante con otra interpretación), un personaje astuto y bravucón que desafió a los dioses y pagó un precio eterno, cuyo castigo absurdo e interminable consistía en empujar una enorme roca cuesta arriba por una colina empinada, que, al llegar a la cima, la roca rodaba nuevamente hacia abajo, y Sísifo tenía que comenzar nuevamente su ardua tarea. Entre las tareas que arrastraba “colina arriba” en el aula estaba la exploración de diversas metodologías, procedimiento e instrumentos de evaluación, algunas veces estudios de caso, aula invertida a través de experimentos famosos en educación, portafolios, ensayos, seminario alemán, exposiciones, salidas de campo, controles de lectura, exámenes de pregunta abierta y selección múltiple o términos pareados. Una avalancha de papeles que por años ocupaban la mitad de mi escritorio con columnas de hojas de cuaderno arrugadas, tipografías ilegibles, bajas calificaciones y emociones encontradas.

Recuerdo una vez, cansado de no lograr concentrar la atención de mis estudiantes en un tema tan imposible de digerir como los paradigmas en la propuesta de Thomas Kuhn, cuya obra *La estructura de las revoluciones científicas* (1962) se refiere a conjuntos de creencias, prácticas y métodos compartidos por una comunidad científica en un momento dado, y que cuando un paradigma existente es reemplazado por otro completamente diferente debido a crisis y cambios fundamentales en la comprensión de la realidad científica ocurre algo llamado revolución científica; poseído por el espíritu pedagógico del profesor Sísifo, me dirigí al laboratorio del departamento de biología, pedí al encargado del almacén un soporte universal metálico y un mechero, con entusiasmo ingresé al aula y un interés inusitado emergió alrededor de esos ajenos instrumento de laboratorio. Comencé la clase conversando sobre el dinero o papel moneda, que no tiene un valor en sí mismo, sino que se reduce a un medio de intercambio y unidad común de medida que facilita las transacciones y la valoración de bienes y servicios en una economía, siendo una abstracción, una idea, una creencia motivada por prácticas comerciales y métodos compartidos por sociedades burguesas, algo que de modo analógico nos podía dar una comprensión de los paradigmas en las sociedad modernas.

Para fomentar más el interés decidí mostrar billetes de varios países (Costa Rica, Rusia, Canadá, China, Colombia, Chile, entre otros), todos los estudiantes observaron los billetes<sup>1</sup>, los revisaron detalladamente y compararon sus características, luego de eso, tomé como ejemplo, uno de los tantos billetes, intencionalmente elegí un billete de 50.000 pesos colombianos, billete de máxima valor en su momento, lo sujeté con un gancho al soporte metálico y ante la mirada atónita y un silencio inesperado le prendí fuego al ‘papel moneda’, mientras se consumía unos reían, otros se tomaban la cabeza con sus manos, otros expresaban molestia en sus rostros, otros se acercaban a comprobar que realmente era el billete que minutos antes ellos habían observado. Antes de que se terminara de consumir por completo el billete de 50.000 pesos apagué el fuego y me quedé con un pedazo de colilla para conservar la evidencia. Evento que coincidió con el final de la clase, cerré la sesión diciendo que la próxima clase conversaríamos sobre el poder de las creencias y Thomas Kuhn.

Sin embargo, varios estudiantes salieron en grupo enojados y discutiendo entre ellos. Minutos después, un estudiante, ingresó con actitud morbosa y me solicitó ir a la oficina de la coordinadora académica del departamento, una vehemente e intimidante profesora dominicana, que molesta con los comentarios y quejas de los alumnos me requería con urgencia, pues los estudiantes del curso de metodologías de investigación en educación manifestaron su insatisfacción con lo ocurrido, además de una molestia emocional en aquellos alumnos que experimentan carencia económica y el acto de quemar el dinero en público fue una ofensa para ellos. Emocionado me levanté de mi escritorio y sentí que por primera vez la clase de metodologías de investigación había cruzado la frontera de la razón instrumental y ocupaba los territorios de la existencia humana, y con mi coartada (se trataba de un billete falso fotocopiado con gran detalle) caminaba ‘reflexivo’ por el pasillo hacia la oficina de la coordinadora, que reprimiría la osadía de atentar contra el paradigma del capital.

---

<sup>1</sup> En China, el país de la cultura milenaria, en la época del reinado de la poderosa dinastía Tan (años 618-907), estaba en circulación una moneda de cobre llamada iuan-pao, cuyo peso era de 3,8 gramos. Para facilitar la circulación mercantil en el año 650 de nuestra era, el emperador emitió, impreso en papel de excelente calidad, papel moneda, llamado pao-tsao, con un valor de 10.000 iuan-pao cada uno. Este papel moneda se puede considerar como el primero de la historia (Jozsef, R. 2019, p. 31).

Fueron estas reiteradas situaciones y experiencias pedagógicas en la asignatura de metodologías de investigación educativa o investigación educativa, que me llevaron a pensar qué posibles problemas hacían tan difícil y compleja la enseñanza de esta asignatura, surgiendo tres (3) posibles problemas pedagógicos en la re-contextualización de la investigación educativa en el aula de clase: a) El problema de la relación sujeto-objeto, b) El problema de la autonomía en el proceso investigativo, c) El problema del problema de investigación. Y una consideración de la investigación como un re-encuentro con la vida.

## PROPUESTA TEÓRICA/REFLEXIVA

### 1. EL PROBLEMA DE LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO

*Estamos en una fase de transición entre un concepto mecanicista del hombre y una amalgama del concepto racionalista y lo que podríamos llamar un concepto místico o espiritual del hombre (...)*  
*La obra de arte, la gran obra de arte, será aquella que favorezca la acción de ambas fuerzas.*  
Arthur Miller, 1958.

En los procesos de investigación existe una premisa fundamental: “cada investigación construye su objeto de estudio”, originando dos obligadas preguntas: ¿la investigación se dirige a descubrir conocimiento? o ¿la investigación se dirige a construir conocimiento? (Dobles, Zuñiga y García (1996). Por un lado, están los filósofos del descubrimiento (Anaximandro, Tomas de Aquino, Kant, Hegel, Schopenhauer, Revel etc.), que reconocen la existencia de una realidad objetiva más allá de la percepción individual asumiendo la realidad como el juez del correcto funcionamiento de la acción, logrando acceder a la realidad a través de categorías de entendimiento en función de la estructura cognitiva del sujeto o el pensamiento dialéctico.

Y por otro, están los filósofos de la construcción (Berkeley, Nietzsche, Wittgenstein, Sartre, Foucault, Derrida, etc.) para quienes no hay ninguna realidad independiente del pensamiento, para quienes solo es posible una construcción interpretativa influenciada por la perspectiva individual y cultural, representada por el lenguaje, y cuyo significado está vinculado a su uso en el contexto lingüístico. Una realidad objetiva e independiente imposible de lograr por estructuras de poder que moldean discursos y prácticas sociales, cuestionando la estabilidad del

significado, en tanto la existencia precede a la esencia, y por ende son los individuos los construyen su propia realidad.

No obstante, surge una tercera vía en esta tensión de cuestionamiento a la realidad, surgiendo posturas como el “realismo pragmático” o “realismo moderado”, cuyos filósofos (William James, John Dewey, etc.) sostienen que hay una realidad objetiva, pero también reconocen la influencia de los procesos perceptivos y cognitivos en la construcción de nuestro conocimiento. Señalando que podemos tener acceso a la realidad, pero nuestras percepciones y conceptos son mediados por la mente, incorporando el contexto cultural y social en la interpretación. Es precisamente, en esta tercera vía que cuando pienso en el problema de la relación sujeto-objeto en el proceso investigativo y su re-contextualización didáctica en el aula de clase, recuerdo dos experiencias que bien podrían ayudar a complejizar la mirada al momento de asumir la descripción o deconstrucción del objeto de investigación.

### **1.1 VINCENT VAN GOGH, COMBINACIÓN DE RAZÓN Y TRASCENDENCIA**

Durante una corta visita al Museo público de Orsay en París (Francia) ubicado el antiguo edificio de la estación ferroviaria de Orsay que alberga tal vez la mayor colección de obras impresionistas del mundo, caminé con enorme ansiedad al segundo piso de semejante monumento histórico para visitar la colección de obras de arte del pintor neerlandés Vincent van Gogh, una especie de mártir o poeta marginal del mundo del arte, autodidacta ilustrado que impregnado de literatura desarrolló un estilo artístico distintivo y personal que se apartaba de las convenciones artísticas de su tiempo, y para quien era mejor morir de pasión que de aburrimiento, quien, afirmaba que su compromiso era exagerar lo esencial sin pretender reproducir exactamente lo que observaba con sus ojos, sino sirviéndose arbitrariamente del color para expresarse con más fuerza.

Fue este talentoso artista quien me hizo pensar la construcción de un objeto de investigación en educación como si se tratara de una expresión artística directa de la voluntad de poder, la fuerza vital que impulsa todas las acciones humanas. Un acto de afirmación de la vida y de rebelión contra las limitaciones impuestas por la moral y las convenciones sociales, una fuente inagotable de originalidad y singularidad donde los artistas se convierten en catalizadores esenciales para la creación genuina, liberándola de las ataduras de las normas preestablecidas. Nada semejante a la pretensión de imitación o reproducción, sino un

proceso intrínsecamente vinculado a la autenticidad y a la expresión libre de la individualidad que exige un ensanchamiento de la existencia humana en función de trascender las restricciones y alcanzar nuevas alturas de autoafirmación.



Fig. 1. Fotografía de visita al Museo de Orsay

Algunas veces, cuando hablan de Van Gogh, pretenden asociar su obra a enfermedades mentales, locura o depresión, pero, todo lo contrario, fue un hombre racional, místico y metódico en sus más de 800 pinturas; por ejemplo, en la carta a Bernard de junio de 1888 cuenta y ofrece detalles técnicos sobre la forma como pintó uno de sus estudios sobre El sembrador de Millet, y al mismo tiempo, le contaba a su hermano Theo su búsqueda obsesiva de fe y esperanza, sustituyendo la religión con el arte, con un anhelo por lo eterno y Dios; la pintura Noche estrellada, por ejemplo, no fue una explosión de locura sino un proyecto anhelado por mucho tiempo, de un hombre cuyo espíritu estaba lleno de fe y grandes aspiraciones (McCloskey, 2015).

Luego de abandonar la sala de los postimpresionistas del Museo público de Orsay, pensaba que los jóvenes investigadores no podrían enfrentar el objeto de estudio sin trascendencia, deberían tener algún tipo de fe en un pasado, futuro o ambas; todos esos pintores, segura-

mente sustituyeron su fe por el arte, la ciencia o la educación, huyendo de fundamentalismos totalitarios que imponen una estructura a priori, obligando a la realidad a sujetarse a arbitrarios principios. Si el crítico búlgaro-francés Tzvetan Todorov (citado en McCloskey, 2015) afirmaba que “las democracias ponen en riesgo su existencia misma al negar la necesidad humana de trascendencia”, yo asociándolo a nuestra labor de formadores de investigadores asimilo ese planteamiento con la formación en investigación en educación que pone en riesgo su existencia misma al negar la necesidad humana de ‘trascendencia’ en la construcción de un objeto de investigación.

## 1.2 EL RELATO ZEN EN LA ACCIÓN DE INVESTIGAR EN EL AULA

*La libertad última sólo llega cuando sobre el cojín no queda nadie...  
La separación entre el sujeto y el objeto se produce porque no estamos  
dispuestos a ser el dolor que asociamos con el objeto.  
Charlotte Joko, 2006.*

Otra significativa experiencia en la simbiosis sujeto-objeto en el proceso investigativo y su rol en la enseñanza en el aula, fue la película las estaciones de la vida («Primavera, verano, otoño, invierno... y primavera» del director surcoreano Kim Ki-duk, que en 2003 dirigió, escribió y actuó esta bella película dividida en 5 actos, impregnada de la narrativa budista junto a su rica simbología oriental, este película logra reflejar los misterios de la naturaleza humana, que lejos de una pretensión dualista resiste a cualquier forma de control o dominio científico, religioso o político, representado en una de las frases de esta filosofía “No somos entes separados del mundo y la división sujeto-objeto es una ilusión”. Fue ese primer acercamiento que me llevó a indagar más sobre la práctica del Zen que trata de resolver el dualismo privando al objeto de su contenido, y luego de indagar y revisar algunos manuales, me encontré con el *samadhi*, un estado de conciencia y plenitud en donde el objeto vacío ya no nos ocasiona problemas. Por ejemplo, en el estado *samadhi* el mito de Sísifo no es un castigo y menos desagradable, pues el hecho de empujar la roca cuesta arriba y verla caer de nuevo son, en cierto sentido, la misma cosa, solo si le agregamos juicios e ideas es cuando aparece el castigo absurdo e infernal, efecto de crear ideas de esperanza y desencanto, en pensar en si algún día podremos lograr que la roca se quede en la cima.



Puede que la roca se quede un momento en la cima, pero ninguno de los dos sucesos es bueno o malo, la gravedad, los vientos, la irregularidad de la roca puede cambiar en cualquier momento. Para el zen la vida es como es, y la práctica no consiste en hacer que la vida sea más placentera, aunque creamos que la meta en la vida es sentirnos bien. En cambio, si nos limitamos a empujar la roca del momento y a tomar conciencia de lo que sucede dentro de nosotros a medida que empujamos, nos transformamos lentamente:

Una práctica más clara no busca eliminar el objeto, sino verlo como es, discriminando lo que es ser o sentir sin que medie la presencia de ningún objeto ni ningún sujeto, no eliminamos nada, sino que unimos las cosas. Pero hay algo que sí podemos hacer: observar los pensamientos que nos separan de nuestra actividad, podemos tomar conciencia de que no estamos haciendo totalmente lo que hacemos (Beck, 2006, p. 129)

En síntesis, la práctica zen no consiste en tener momentos inolvidables o grandes revelaciones y menos convertirse en algo o llegar a alguna parte, sino en mantener la conciencia de nuestras actividades y pensamientos que nos separan de la experiencia directa, es bloquear las fantasías, opiniones o juicios del estado natural de la experiencia.

Al trasladar este maravilloso relato zen a la acción de investigar en el aula, pienso en dos tipos de alumnos en la escuela: los jóvenes estudiantes que llegan a la clase de investigación con ideologías, opiniones o juicios que buscan hacer ‘encajar’ la realidad objetiva en sus ideas preconcebidas incluso por la violencia o manipulación emotiva, y otros estudiantes que con actitud crítica reconocen la pluridimensionalidad de la condición humana, procurando evitar no bloquear la experiencia con una mente tensa o llena de preocupaciones.

Estos últimos, empiezan a ser conscientes que confundidos en sus pensamientos se alejan de los sonidos, olores y también de las emociones e ideas que puedan surgir con la experiencia. Por ejemplo, si a un grupo de estudiantes radicales de ultraderecha se les pide limitarse a ver su mundo con ideas de nacionalismo, autoritarismo, anticomunismo y homogeneidad cultural y étnica ¿durante cuánto tiempo creemos que estarán dispuestos a limitarse a ver el mundo con sus ‘lentes? Lo mismo con un grupo de jóvenes progresistas o radicales de izquierda, evitando pensar el mundo en clave de justicia social, derechos, igualdad, colectivo, resistencia. Dudo, que ambos grupos soporten más de un día sin darle prioridad a sus convicciones y ‘verdades’.

En ese caso, podemos pensar la buena práctica de conciencia del investigador en formación es aquella que se entrega totalmente a la experiencia de investigar, sin pensamiento elevados como “tengo que buscar información que respalde mis ideas e hipótesis preconcebidas”, “lo tengo que hacer bien para tener la máxima nota”, “tengo que tener el máximo beneficio con el mínimo esfuerzo para dedicarme a otros asuntos”, entendiendo que la tarea de investigar lleva siempre este velo encima, que nos impide fundirnos en el objeto, siendo una presencia, una conciencia; no siendo algo o sintiendo algo. De ese modo lo interesante de la relación sujeto-objeto en la formación en investigación es la constante tentación de alejarse del objeto con ideas, prejuicios, creencias o sentimientos que impiden retornar a la experiencia directa y libre de conocer y comprender la naturaleza de las cosas.

De ese modo, tanto el caso de Van Gogh como hombre racional, místico y metódico, y el relato zen a la acción de investigar en el aula tributan en la posibilidad de incorporar las premisas *epistemológica, ontológica y heurística*, toda vez que busca provocar una reflexión acerca del estudio de la naturaleza del conocimiento científico, la posibilidad de una realidad inmutable, universal y accesible, y la exploración de diferentes formas de búsqueda que hacen posible la configuración de un objeto de estudio. Aspectos fundamentales en la comprensión de escenarios de enseñanza y aprendizaje que promueven la investigación en educación.

## 2. EL PROBLEMA DE LA AUTONOMIA EN EL PROCESO INVESTIGATIVO

*Nuestros adversarios creen que toda actividad  
no reglamentada ni subvencionada languidece hasta la aniquilación.  
Nosotros creemos lo contrario, la fe de aquellos está puesta en el legislador.*

*La nuestra, en la humanidad.*

Frédéric Bastiat, 1835

En el siglo XVIII la encyclopédie de Diderot y D' Alembert (o Diccionario razonado de las Ciencias, las Artes y los Oficios), publicada entre 1751 y 1780 fue el símbolo de la ilustración también llamado “siglo de las luces”, donde todo el conocimiento humano estaba comprimido en 35 volúmenes y más de 71 mil artículos. Recuerdo que durante mi adolescencia en la década de los noventa (más de 200 años después de la publicación de la encyclopédie en Francia) las editoriales ofrecían masivamente ofertas y diversidad de créditos a los trabajadores para llevar

a la puerta de su casa, las más innovadoras enciclopedias con todo el conocimiento que los hijos deberían conocer, crédito que por años mi madre pagó religiosamente. Así que antes que mi cama, juguetes, bicicleta o TV, durante las varias mudanzas en tuvimos en mi ciudad natal, debía por orden imperial tutelar personalmente con actitud sagrada el embalaje y traslado de mi querida enciclopedia.

El influjo de la *encyclopédie* de Diderot y D' Alembert catalizó en el aspecto intelectual, la efervescencia política y social de finales de siglo, al ser textos de profunda hostilidad al dogma y a la autoridad, lo convertían en un artefacto occidental subversivo, que ponía en el mismo nivel al obispo, terrateniente, filósofo y artesano, una empresa privada resuelta a enfrentar la soberanía y poder coactivo del Estado y la Iglesia a partir de las ideas. Por obvias razones, la enciclopedia fue prohibida en muchos lugares, censurados algunos tomos, y encarcelados muchos de sus autores, lectores y dueños de imprentas (Caballero, 2020).

Fue durante mi vida universitaria, que me re-encontré nuevamente con la enciclopedia esta vez acompañada del discurso filosófico de la modernidad realizado en 1985 por el filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas, quien retomando la tradición de dos figuras importantes, Hegel y Max Weber, nos define la modernidad como el desencantamiento del más allá por el re-encantamiento del más acá, dando lugar a un proceso de secularización de la experiencia del hombre occidental, y el avance del uso de la razón como unidad de medida en el intercambio de ideas entre las personas, y por supuesto, no podía faltar la afamada revolución francesa (aunque vale la pena dar una mirada a la revolución gloriosa de 1688), evento histórico definitorio de la modernidad o también llamada la subjetividad o individualismo. Para Habermas (Gil, 2005), la modernidad es a la vez un tipo de comunicación ideal basada en la argumentación razonada y libre de coacción, donde los participantes pueden alcanzar un entendimiento intersubjetivo, situación que contrasta, como es costumbre en América Latina, con las formas de comunicación distorsionadas por factores como la manipulación, la corrupción, la dominación o la ideología.

Y fue precisamente de esa razón que coincide con las ideas de Kant cuando en *Crítica de la razón pura* comentaba: “Nuestra época es la propia de la crítica a la cual todo ha de someterse. En vano pretenderán escapar de ella la religión por su santidad y la legislación por su majestuosidad, que excitarán entonces motivadas sospechas y no podrán exigir el sincero respeto que sólo concede la razón a lo que puede sopor-

tar su examen público y libre” (Kant, 1787, citado en Jaramillo 1997), aspecto que posicionó a la crítica como el apellido de la modernidad, que a diferencia de la pre-modernidad que legitimaba con fundamentos de autoridad religiosa o de poder real, esta exigía evidencia empírica y lógica.

En ese contexto fue Rubén Jaramillo (1198) quien me hizo pensar cómo la carencia de un ethos, de una moral secular entre nosotros o carencia de modernidad en nuestro país (Colombia) se sigue expresando hoy en día, en la falta de autonomía, responsabilidad individual y compromiso de algunos educandos, aspectos propios de la subjetividad moderna, que se vieron en desmedro por el predominio del catolicismo hispánico de la contrarreforma. Al respecto, comenta Jaramillo, citando a Hegel, como la salvación cristiana defendida por Lutero (1517), se convirtió en un asunto de cada uno, siendo el individuo el que a partir de la reforma debe asumir, sin intermediación de sacerdote, la tarea de la salvación, pues como lo había afirmado San Agustín –*In te ipso habitat veritas*, en ti mismo habita la verdad– la tarea de su salvación, un germen de descontento y rebeldía popular que llevó a desconocer la designación desde Roma de sacerdotes, elección que se hacía ahora por cada comunidad de manera autónoma. Seguramente, no logramos imaginar el impacto y consecuencias revolucionarias que tales enseñanzas abonarían el terreno, que siglos después, llevaría a Luis XVI y María Antonieta en 1793 ante el gobierno revolucionario de la Convención.

Sin embargo, al reconocer la demanda de asistencia, guía y refuerzo en los procesos formativos en el contexto educativo actual, nos cuestiona si esa cultura ética moderna, con pilotes de responsabilidad individual y autonomía, logra expresarse hoy en nuestras aulas de clase.

Desde sus comienzos nuestras sociedades se vieron afectadas a lo largo de su historia –primero, como es obvio, durante el período colonial, y luego también durante el republicano– por la prolongación de un ethos medieval, de un arquetipo de comportamiento bien peculiar, característico de un individualismo premoderno, épico, ... haciendo que en España no se generara un ethos burgués, provocando que dicha cultura impregnara el desarrollo de sus colonias en América, un asunto cuyas consecuencias para la actualidad (Jaramillo, 1998, p. 37).

De ese modo, desde el punto de vista histórico de Jaramillo, el terreno idiosincrático de España se convirtió en un bastión de la me-

dievalidad, que proyectó en el continente americano una ideología sustentada en la indiscutida legitimidad del privilegio, del predominio de la nobleza de sangre, de la casta, de la aristocracia. Provocando que quienes podían ir a la universidad lo hiciera con deseo de entrar a servir a la corona, que sería lo mismo hoy, como estudiar para ser servidor público como ideal de vida, pues ofrece estabilidad, beneficios, prestigio y estatus. Aspectos, que para nada favorecen un ethos del trabajo independiente, autónomo y secular.

Es por ello por lo que la burguesía de los países dominados por el calvinismo se volcó a la resolución de problemas prácticos que tenían que ver con la autoconservación del grupo y con el enriquecimiento; con la potenciación del esfuerzo y el progreso de la comunidad, una actitud por completo diferente a la de la sociedad española (Jaramillo, 1998, p. 42).

Siendo la formación un asunto que demanda una cantidad significativa de tiempo en la revisión y reflexión de diversas fuentes, una cultura de obligación desprovista de interés propio, movidos por la amenaza al castigo de algo impuesto, buscando con esfuerzo desplazar la responsabilidad en otro menos pillo, dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje; situación que contrasta con los países modernos, que desde la reforma internalizaron el sentido de lo normativo, el sentimiento de deber, y que moviliza una cultura ciudadana con hábitos como la puntualidad y el respeto a la exigencia de las convivencias.

Para concluir este aparte del ensayo, podemos enfatizar que el alma del estudiante que acoge un estudio sobre cualquier asignatura, estimemos el tema de metodologías de investigación, cambiaría positivamente cuando la capacidad de interiorizar y proyectar el sentido del deber logre mitigar el privilegio del sentido del placer o satisfacción de los sentimientos emergentes.

Así, la reflexión sobre la ilustración, la modernidad y el secularismo en el contexto de la investigación en el aula permite la integración de consideraciones *axiológicas y políticas*. La modernidad, entendida como un movimiento cultural y político, introduce la noción de la razón como criterio fundamental que facilita una forma ideal de comunicación basada en la argumentación razonada, crítica y libre de coerción. Sin embargo, en América Latina, la falta de una ética secular sigue interfiriendo con la autonomía, la responsabilidad individual y el compromi-

so de algunos estudiantes, desplazando la responsabilidad hacia causas externas fuera de su control. Además, se tiende a valorar aspectos como la estabilidad, los beneficios y el prestigio, en detrimento del espíritu de la modernidad, que implica una expresión imperiosa de subjetividad e individualismo. Esto relega la investigación a una mera aplicación pública e instrumental de la razón, sin cultivar un espíritu de individuos libres, críticos, valientes y transformadores.

### 3. LA FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

*La humanidad no necesita una base en la luna ni un viaje tripulado a Marte: tiene desesperada necesidad de una expedición al planeta Tierra, del que conoce probablemente menos del 10% de las formas de vida existentes ... solo contamos al respecto con sencillas descripciones anatómicas y algunas notas*  
Wilson, E., 2006.

Siempre que converso con otros el tema del problema o problemática de investigación recuerdo mi visita a la amazonia colombiana, específicamente en el trapezio amazónico, una vasta área geográfica que abarca partes de Brasil, Colombia y Venezuela, y está delimitada por los ríos Amazonas y Orinoco, la cual alberga una biodiversidad extraordinaria con una amplia variedad de especies vegetales y animales, esencial para la salud del ecosistema amazónico y aporte crucial en la regulación del clima global. Además, de hogar de comunidades indígenas que han vivido en armonía con la selva durante generaciones.

Durante las horas de recorrido en lancha resultamos en la isla de Los Micos, una isla fluvial del río Amazonas ubicada en el municipio de Leticia (Colombia). Durante el desarrollo de un trabajo de campo con el profesor experto en limnología, nos solicitó tomar la libreta de apuntes y hacer un dibujo de cualquier zona aledaña al río o bosque tropical lluvioso, identificando dos problemáticas ecológicas o ambientales en la zona de estudio. Luego de horas de insoportable calor y humedad, tuve que reconocer que solo veía verde y agua dulce frente a mí, y reconocer que la observación biológica dependía en gran medida de los saberes adquiridos previamente en botánica, ecología, antropología, limnología, entomología, etc. Y al ser estudiante de primeros semestres aún no reunía los saberes suficientes para complejizar la mirada, pues no vemos con los ojos.

Es común que al inicio de cada clase los estudiantes pregunten por el trabajo final, haciendo referencia a los tópicos tradicionales de un proceso investigativo tales como los objetivos, antecedentes, marco teórico, metodología, análisis de resultados y conclusiones, pero pocas veces, hacemos énfasis en la problemática de la investigación.

Según Sampieri, Fernández y Baptista (2006) recomienda que el planteamiento sea visualizado gráficamente de acuerdo con el alcance, ejercicio que les ha servido a una gran cantidad de estudiantes de diferentes países iberoamericanos para ordenar sus ideas y reevaluar sus planteamientos. Sin embargo, los autores reducen el asunto del problema de investigación a un tema de organización esquemática de conceptos y temas claves, dando la sensación de un razonamiento instrumental de lógica deductiva en esta etapa de la investigación. Aspecto que didácticamente considero poco acertado, pues el problema de investigación constituye no solo un asunto técnico sino sustancial, pues supone la mirada global y a la vez singular del objeto de estudio. Por ejemplo, a pesar de conocer nombres de plantas, animales o lagos de un lugar de las amazonas, no significa que puedas reconocer las diversas relaciones que emergen en el ecosistema, y por efecto, identificar posibles problemáticas de contaminación antrópica o dinámicas ecológicas propias de la zona, para eso requieres de una comprensión profunda y sistemática del complejo ecosistema tropical lluvioso.

Por supuesto, esta mirada del problema de investigación surge porque luego de años de experiencia en el aula de clase, entendí que la investigación en educación es un proceso contra-intuitivo, es decir, no pretende surgir de la simple observación de un acontecimiento en el contexto educativo, por ejemplo, podemos ver con recurrencia el incremento de casos de jóvenes adolescentes en embarazo o el aumento de la deserción escolar en la institución educativa donde laboramos y no por ello considerar que se está configurando una problemática de investigación. Hasta ese momento estamos describiendo un fenómeno socioeducativo complejo del que seguramente podemos recoger información, haciendo encuestas o entrevistas, pero hablar de un problema de investigación es otro asunto.

De ese modo, podemos afirmar que no observamos con los ojos sino con la matriz de significación o categorías que nos hacen posible codificar esas señales nerviosas que nos llegan del exterior, y dichas categorías o matriz de interpretación se configuran desde una perspectiva histórica, epistemológica, ontológica, ética, política, estética y cultural.

Un asunto, que ubica la acción de investigar en una perspectiva compleja, emergente y dialógica.

Los problemas de investigación requieren sumar múltiples elementos como: descripción de hechos, estadísticas, datos; también incluir algunos antecedentes internacionales, regionales y locales, identificar las causas y consecuencias que configura el objeto de investigación, exponer las teorías y conceptos que han aportado otros estudios alrededor de la temática elegida, entre otros. Por supuesto, siendo el uso de referentes (artículos, libros, portales oficiales, leyes, etc.) otro elemento fundamental en la redacción de una problemática de investigación. Al respecto Bustamante comenta:

Es muy común la posición según la cual los investigadores educativos llegan a –o están en– el espacio escolar y proceden a detectar problemas para estudiar, para proponer soluciones (o hacerlas efectivas). Tal posición presupone una percepción de procesos educativos, de manera tal que no se considera la perspectiva desde la cual se hace la supuesta detección de los problemas, pues es el punto desde el que se hace la observación, el único posible. Es como decir, que el observador no requiere detenerse a pensar en la anatomía del ojo para ver, con lo cual los resultados de la observación no pueden ser sino “objetivos” (Bustamante, G., 1999, p. 33).

Señala el mismo Bustamante en la conclusión de su artículo que el objeto de investigación no existe en lugar alguno, lo que se tiene son ideas a través de las cuales se ve el objeto, o gracias a las cuales no se puede ver (ver el problema sujeto-objeto del aparte anterior). De ese modo, investigar no es mirar algo, sino mirarse, mirar la mirada. Investigar es lograr leer el contexto de tal manera que logre traer al aula un(os) estímulo(s) lo suficientemente generador(es) que logre alterar la manera de pensar y sentir la realidad que motive su exploración a conocer otro punto de vista. Esto siempre, con la conciencia clara que existe un fuerte interés de las emociones, mercado, poder, familia, etc., de evitar a toda costa querer remover las ideas que nos relacionan con el mundo alrededor.

Al respecto, Arias (2020) señala que problema de investigación está asociado a la noción de fenómeno kantiano, siendo el objeto de investigación un problema epistemológico que parte de reconocer el desconocimiento, que hace evidente un vacío en el conocimiento, sien-



do necesario llevar adelante un proceso sistemático, dicho vacío no es carencia solamente sino también inconmensurabilidad que no permite que los datos encajen en las teorías pre-existentes que prescriben la realidad, siendo necesaria una ‘versión’ o modelo diferente, ampliando la comprensión existente.

Así las cosas, lo que encontramos en la escuela o liceo es la confluencia o encuentro de múltiples miradas, la mayoría de veces en conflicto, que rivalizan con el control de la “Realidad Educativa”, siendo un desafío como profesores de investigación, crear un ambiente de aprendizaje donde más allá de resultados de recientes investigaciones con sus innovadoras metodologías, logre hacer reflexionar sobre las condiciones de producción de conocimiento, y el rol que el investigador tiene como sujeto ético, político y estético. Además de reconocer *la metodología* como una de las premisas destacadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación educativa, siendo tal vez la más conflictiva al momento de evitar el reduccionismo metodológico/instrumental del proceso investigativo, toda vez que al tratar los tópicos tradicionales de un proceso investigativo tales como los objetivos, antecedentes, marco teórico, metodología, análisis de resultados y conclusiones; terminan por marginar la problematización y problema investigativa del proceso de construcción de conocimiento.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO POSIBILIDAD DE RE-ENCUENTRO CON LA VIDA

*“Escribo porque quiero crear un jardín de palabras  
que florezca en la primavera”*

Darío Botero Uribe, 1998.

Tanto el caso de Van Gogh, con su enfoque racional, místico y metódico, como el relato Zen sobre la investigación en el aula, contribuyen a la posibilidad de integrar premisas epistemológicas, ontológicas y heurísticas. Esto provoca una reflexión profunda sobre la naturaleza del conocimiento científico, la idea de una realidad universal e inmutable, y las diversas formas de búsqueda que moldean la configuración de un objeto de estudio. Estos aspectos son esenciales para comprender los entornos de enseñanza y aprendizaje que fomentan la investigación en

educación. La reflexión sobre la ilustración, la modernidad y el secularismo en el ámbito de la investigación educativa permite la inclusión de consideraciones axiológicas y políticas. Aunque la modernidad enfatiza la razón como base para una comunicación ideal, en América Latina, la falta de una ética secular sigue afectando la autonomía y el compromiso de los estudiantes, desplazando la responsabilidad hacia factores externos. Esto lleva a una valoración excesiva de la estabilidad y los beneficios, en detrimento del espíritu de la modernidad que busca la libertad individual y el pensamiento crítico.

En consecuencia, la metodología es reconocida como una premisa fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación educativa. Sin embargo, se enfrenta al desafío de evitar el reduccionismo metodológico e instrumental, que puede marginar la problematización y la definición del problema de investigación en la construcción del conocimiento. Ahora bien, buscar una comprensión renovada de la enseñanza y aprendizaje acerca de la relación sujeto-objeto, autonomía del proceso investigativo y la formulación del problema nos aproxima a repensar la acción investigativa como posibilidad de reencuentro con la vida, donde más allá del predominio de una razón instrumental guie el trabajo en investigación prevalezca un reencantamiento con la vida misma que integra todo interés investigativo. Por ejemplo, recientemente tuve el gusto de leer el libro *Leer es resistir* (2022) del escritor bogotano Mario Mendoza, un ejercicio narrativo que convierte a la lectura en una expresión diaria de redención posible, un poder oculto que nos regala la literatura cuando se trata de develar la verdad. Un acto de seducción, noble y amoroso que nos motiva a evitar el olvido, recorriendo las vidas, territorios y experiencias de absolutos desconocidos, dándonos la oportunidad de vivir otros mundos posibles a una página de distancia.

Un recorrido por libros, autores, países y emociones de todo el mundo resulta al mismo tiempo un ejercicio de democracia real, escuchar voces silenciadas, marginadas o malinterpretadas sensibiliza nuestra capacidad de empatía, otredad, solidaridad y goce. De ese modo, dice Mendoza, la lectura que nos democratiza, también nos inmuniza de los horrores de la cultura clasista, racista y excluyente, pues viajar a través de la existencia del otro nos advierte y protege de seguirnos repitiendo de mala manera. Hasta aquí vemos posibles 'trazos' de vincular la investigación educativa como un ejercicio narrativo creativo, empático y democrático.

Así mismo, es precisamente ese tono o flujo invisible el que incorpora una forma de investigación educativa como posibilidad de re-encuentro con la vida. Una investigación que no cae en el remolino de la razón instrumental, sino que extiende su propósito hacia la sensibilidad, sensualidad, afectividad, fantasía, pasión, incluso hasta de antídoto de temores, angustia, desesperanza o indiferencia. Una investigación educativa que también ofrezca una respuesta a la crisis de la modernidad tardía, como alternativa a la crisis actual del mismo sistema educativo, del que ni el estado ni el mercado han podido ofrecer soluciones plausibles y sostenibles. Una cultura de investigación educativa que se preocupe por la interioridad humana, por mejorar la forma de la existencia, procurando ser útil, pero también verdadero.

En ese sentido, un referente que me animó a valorar la pluridimensionalidad humana en el ejercicio de la investigación educativa fue la obra del filósofo Darío Botero Uribe, que, por contingencias propias de la historia mundial y la aproximación educativa con los grupos revolucionarios de la época, se trasladó de la filosofía del trabajo de Marx al pensamiento de la vida, a una concepción más compleja del hombre que le daba una importancia fundamental al psicoanálisis. Siendo necesario la relectura de clásicos modernos como Spinoza y su diálogo con la ciencia más representativa del siglo XX como la de Prigogine, Lovelock, Maturana, Sherrington, F. Jacob, Henry Atlan, Carl Sagan, entre otros (Pachon, 2010).

Una Obra que centrada en sus dos grandes aportes: a) la Cosmovitalidad y b) la Raciomundandad, ofrece un juego dialéctico entre la utopía y la realidad. Entre sus categorías de estudio está la no-razón, heredera de la crítica a la racionalidad, así lo describía el pensador:

Para Botero la racionalidad moderna es la ratio, es decir, la razón teorizada por Hobbes como suma y resta. Es una razón cuantitativa, eficientista, que mira pros y contras, ligada a lo utilitario, lo productivo; es una razón calculadora, que planifica, proyecta resultados. La razón al estar ligada con lo establecido, con lo actual, puede decir cómo son las cosas, cómo están constituidas, cómo actúan los hombres, bajo qué parámetros, pero “no explica cómo evoluciona el pensamiento y la praxis”. Botero sostiene que la razón no auto-evoluciona a partir de sí misma, porque ella es racionalidad dominante y como tal se identifica con lo que existe en determinado momento histórico (Pachón, 2010, p. 325).

Por ese motivo, señala Pachón, la no razón es reconocer que el hombre puede crear, ser libre, proyectar un mundo mejor reconociendo parcialmente las realidades aprehendidas por la razón; consciente que los procesos sociales son lentos e indeterminables, pero que a pesar de ello es posible establecer ciertas coordenadas, ciertas tendencias del proceso histórico dentro de las cuales se puede actuar para obtener un tipo de sociedad prevista. Ese es el espíritu que se busca al pensar la investigación no como un asunto mecánico, lineal, planificado, eficiente sino como una posibilidad de captar la complejidad de la afectividad humana y social. Aspecto que va mucho más allá de la pretensión de un documento al final del proceso para archivar en un repositorio que nadie lee y solo busca trascender a una revista indexada para ofrecer prestigio al joven investigador. En ese orden, la formación en investigación educativa en los actuales contextos, además de trazarnos una ruta por la relación sujeto-objeto, autonomía y formulación del problema de investigación, nos abre una nueva ruta por lo narrativo, lo lúdico, lo emergente y vital, características que nos posibilitan en reencuentro o reencantamiento con la vida en clave de investigar y recrear objetos de investigación que motiven, provoquen y atraigan el trabajo constante, disciplinado e interdisciplinar de los estudiantes. En palabras de Pachón (2010) ahora hablamos de la investigación educativa como alejamiento de la razón e irracionalidad, para avanzar en la capacidad creativa, la imaginación, el talento, con un gusto desaforado por la lectura y una capacidad imaginativa extraordinaria. De eso se trata, un re-encuentro con el disfrute de vivir la vida.

## CONCLUSIONES

La investigación como problema de relación sujeto-objeto nos plantea un diálogo cíclico entre la descripción empírica y la deconstrucción del objeto de investigación, posturas filosóficas opuestas en principio que trazan puentes inevitablemente cuando el investigador recupera la conciencia del objeto como parte de su existencia, y no como un dato neutro, alejado, instrumental; que para nada vincula el plegamiento de la realidad y sus intrincadas zonas oscuras con la pretensión ingenua de la 'explicación' de la realidad tal cual es.

Siendo búsquedas estéticas como las emprendidas por Van Gogh un retrato honesto y vitalista de quien hace de su existencia un acto de afirmación de la vida, que concentra sus fuerzas en resistir a las limitaciones propias de la razón y las convenciones sociales, para abrir paso

a la fuente inagotable de originalidad y singularidad en la que conviven sin reparo el místico, trascendente, lógico y racional, como si se trata de un escenario de creación continua y genuina, haciendo de las excusas, miedos o prejuicios un viejo residuo de la vieja ética medieval. De ese modo lo interesante de la relación sujeto-objeto en la formación en investigación es la constante tentación de alejarse del objeto con ideas, prejuicios, creencias o sentimientos que impiden retornar a la experiencia directa y libre de conocer y comprender la naturaleza de las cosas.

La investigación como problema de la autonomía en el proceso investigativo es tal vez la verdadera deuda histórica que arrastra nuestra región latinoamericana por siglos, el arrastre del señorío clasista, quijotesco y pintoresco, algo feudal y doctrinal nos condenaron a ver a los lejos la emergente modernidad occidental, también llamada subjetividad o individualismo. Proceso histórico que hizo de la comunicación humana un ideal basado en la argumentación razonada y moderada, además de libre de coacción, donde los participantes podrían alcanzar un entendimiento intersubjetivo, deseo ajeno a las formas tradicionales de comunicación distorsionadas por factores de estatus, jerarquía, poder y, por ende, de manipulación, corrupción y añoranza por el servicio a la corona o el predominio de la nobleza de sangre, de la casta, de la aristocracia, tan propios de nuestro contexto actual. Una práctica de investigación autónoma que no esté pensando en estabilidad laboral, privilegios económicos, prestigio y estatus, sino en un ethos del trabajo independiente, responsable y secular, es la tarea que nos debemos como continente joven y pujante.

Por último, reducir el problema de investigación a un 'cajón' más que completar en el camino al texto final de la tesis, es la instrumentalización vulgar del pensamiento humano como posibilidad de recrear, criticar y transformar nuestra comprensión del mundo y sus diversas realidades. Es en el problema de investigación donde el investigador ingresa en el tablero de los discursos, relatos, marcos de interpretación, paradigmas, diseños y categorías que hacen posible que haya algo, en vez de nada. Es un proceso contra-intuitivo, que no pretende surgir de la simple observación de un acontecimiento en el contexto educativo, es entender por fin que no observamos con los ojos sino con la matriz de significación o categorías que nos hacen posible codificar esas señales nerviosas que nos llegan del exterior o del interior, a nuestra conciencia, una revolución cognitiva que nos invita a la más increíble historia jamás contada, que está por empezar.

## REFERENCIAS

- Arias, J. (2020). Plantear y formular un problema de investigación: un ejercicio de razonamiento. *Revista lasallista de investigación*–Vol. 17 No 1–2020–J. Arias Castrillón. file:///C:/Users/Carlos%20Vargas/Downloads/Dialnet-PlantearYFormularUnProblema-DeInvestigacion-7922012.pdf
- Bustamante. G. (1999). Algunos elementos para pensar la investigación educativa. *Revista Pedagogía y Saberes, No. 13*. Universidad Pedagógica Nacional. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/5987/4965>
- Caballero, A. (2020). *Occidente conquistó el mundo y empezó a perderlo*. Editorial Planeta Colombiana, S.A., Colombia.
- Charlotte, J. (2006). *La vida tal como es*. Grupo Editorial Norma. Colombia.
- Dobles, M.; Zúñiga, M. y García, J. (1996). *Investigación en Educación. Costa Rica*. Editorial Universidad Estatal a Distancia
- Gil Martín, F. J. (2005). La razón práctica y el principio del discurso en Jürgen Habermas. *Revista de Filosofía*, 23(50), 47-84. Recuperado en 06 de mayo de 2024, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-11712005000200002&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-11712005000200002&lng=es&tlng=es)
- Jaramillo, R. (1997). Moralidad y modernidad en Colombia. *Revista Cuestiones de Filosofía*. Conferencia dictada dentro del Programa de Educación Continuada del Departamento de Filosofía de la Universidad. file:///C:/Users/Carlos%20Vargas/Downloads/cuestionesf,+3.+Moralidad+y+modernidad+en+Colombia.pdf
- Jozsef, R. (1980). *Historia del dinero*. Editorial Skla. Colombia.
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, España.
- McCloskey, D. (2015). *Las virtudes burguesas. Ética para la era del comercio*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Pachón, D. (2010). Una mirada crítica al Vitalismo Cósmico de Darío Botero Uribe. *Revista Pensamiento Jurídico* No. 28. Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/71640/36630-154730-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, M. (2016). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill. México.

Diversidad y perspectivas de la vida educativa

Wilson, E. (2006). *La creación: salvemos la vida en la tierra*. Katz Editores, Buenos Aires.

Weber, M. (1920). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Editorial Skla. Colombia.

# Compasión y bienestar en el aula: Atención Plena en la práctica pedagógica para estudiantes de enseñanza media

**Roxana Acosta Peña**

Universidad de Antofagasta, Chile

roxana.acosta@uantof.cl

ORCID 0000-0002-7977-7570

**Dante Cortés Navarro**

Colegio Antofagasta, Chile

d\_cortes\_39@hotmail.com

ORCID 0009-0009-7067-3431

## RESUMEN

Este estudio describe una intervención educativa en Lengua y Literatura, dirigida a fomentar un clima escolar de compasión y bienestar emocional mediante la atención plena. Realizada con 28 estudiantes de segundo medio en un colegio de Antofagasta, la intervención adoptó una metodología de investigación-acción. Se enfocó en prácticas de atención plena, compasión y autocompasión, subrayando la relevancia de espacios tranquilos para interacciones respetuosas. Los resultados indican que el enfoque contemplativo mejora la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza y produce beneficios notables en su bienestar emocional.

Palabras clave: Compasión, autocompasión, atención plena, bienestar emocional, *mindfulness*, Proyecto de intervención educativa

## INTRODUCCIÓN

Las prácticas de compasión y de atención plena se han dado a conocer en Chile, evolucionando desde los grupos de meditación con bases es-



pirituales hasta la formación profesional en salud y educación. Actualmente, prácticas como el *mindfulness* y la compasión están incluidas en programas psicoeducativos en diversos sectores incluidos hospitales y escuelas. Este interés ha llevado a un aumento en la oferta de talleres e instancias de formación en importantes ciudades chilenas como Santiago, Viña del Mar, Concepción y Valdivia (Brito y Araya, 2016).

Respecto del impacto que puede tener el bienestar y/o malestar docente en los estudiantes, Jennings y Greenberg (2009) destacan la importancia de las competencias socioemocionales del profesorado y su bienestar en el desarrollo y mantenimiento de relaciones de apoyo entre profesores y estudiantes, en el manejo efectivo de la clase y talleres que aborden el aprendizaje socioemocional. Según Arón y Milicic (2000), la falta de estas competencias puede deteriorar el clima de la clase, afectando negativamente la motivación del profesor y provocando problemas de comportamiento en los estudiantes.

Es relevante intervenir para mejorar tanto el bienestar de los docentes como el de los estudiantes. En este contexto, surge la pregunta que guía esta investigación: ¿es posible fomentar un ambiente escolar compasivo y el bienestar emocional en el aula a través de la práctica de la atención plena y ejercicios experienciales de compasión y autocompasión?

El presente estudio es una intervención educativa aplicada a 28 estudiantes de segundo medio del Colegio Antofagasta, que utiliza un diseño de investigación-acción centrado en la asignatura de Lengua y literatura, con el objetivo de promover un ambiente escolar compasivo.

## **DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

El trabajo se desarrolló en el segundo semestre de año 2023 y tuvo una duración de un mes para la preparación y un mes en la ejecución, participando 28 estudiantes. Se utilizó la metodología de investigación-acción reflexiva. Esta metodología orienta la investigación en el campo educativo a través de un proceso sistemático, como plantean Kemmis y McTaggart (1988), se construye desde y para la práctica; pretende mejorarla a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla; demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas; exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboren coordinadamente en todas las fases del proceso de

investigación; implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de *planificación, acción, observación y reflexión*. A continuación, se presentan las etapas desarrolladas.

## **ETAPA 1. DIAGNÓSTICO INICIAL**

### **EL CONTEXTO EDUCATIVO**

El Colegio Antofagasta perteneciente a la comuna de Antofagasta es un establecimiento educativo particular de modalidad mixta y se orienta hacia una formación científico-humanista que ofrece su propuesta pedagógica a alumnos desde Educación Parvularia hasta Educación Media. Su proyecto educativo centra su interés en la formación integral de los estudiantes, buscando abordar no solo su desarrollo académico, sino también su crecimiento personal y social. Un aspecto relevante del colegio es la creación de una alianza efectiva entre estudiantes, padres y educadores, fundamentada en una convivencia afectuosa y cercana, que reconoce y respeta la autenticidad y diversidad de todos los miembros de la comunidad educativa. Se promueve la equidad de género y se destaca la responsabilidad de crear un ambiente de comunicación, participación y aceptación. La inclusión se considera un pilar esencial para generar un clima seguro y de confianza en la institución.

El proceso del diagnóstico fue realizado durante el segundo trimestre de clases del año 2023 en el Colegio Antofagasta, específicamente en la clase de la asignatura “Lengua y literatura” para estudiantes de segundo año medio acorde al currículo oficial del Ministerio de Educación de Chile. Este diagnóstico fue liderado por el profesor de la asignatura. Durante el mes de mayo se realizaron 20 registros de observación en forma de notas de campo de un total de 8 clases que se impartieron en el contexto de la asignatura mencionada, de acuerdo a los lineamientos institucionales y ministeriales en el Marco para la Buena Enseñanza del año 2021.

El grupo de estudiantes estuvo conformado por 19 estudiantes masculinos y 9 estudiantes femeninos, sumando un total de 28 alumnos. La edad promedio de los estudiantes es de alrededor de 15 años.

En el contexto del diseño metodológico de investigación-acción, el proceso de diagnóstico se relacionó con la primera etapa: Observación. En esta etapa se logra visibilizar algunas situaciones subyacentes a las dinámicas de relaciones interpersonales a nivel individual y grupal

dentro del aula, presentando un reto significativo en términos de atención y concentración durante las actividades académicas. La dificultad para captar el interés de los estudiantes y que puedan mantenerse enfocados en una tarea es evidente. Para lograr este objetivo se requería introducir pausas regulares con el fin de recordar el propósito de la clase y reiterar las instrucciones, ya que mantener la atención en intervalos mayores a 15 minutos resultaba complejo.

Durante las clases se percibe la presencia de bromas que tocan temas sensibles relacionados con la homofobia, xenofobia y la situación económica de las familias. Estos comportamientos no solo causan molestias a ciertos estudiantes, sino que también contribuyen a la creación de un entorno excluyente y discriminatorio. Además, se observó que los estudiantes tendían a hablar en voz alta e introducir conversaciones que no se ajustaban al contexto ni al tema de la clase. La presencia constante de dispositivos electrónicos, como teléfonos y consolas de videojuegos, emergieron como una distracción significativa que impactaba la concentración de los estudiantes. La necesidad de repetir las instrucciones con frecuencia sugiere que mantener información relevante durante lapsos más extensos de tiempo se transforma en un desafío.

De acuerdo a lo anterior y como respuesta ante tales necesidades se plantea una propuesta de intervención educativa que fomente el buen trato, promueva relaciones sanas y saludables entre los estudiantes y especialmente se fomente un ambiente escolar compasivo, respetuoso y armónico para mejorar las relaciones interpersonales y el bienestar de los estudiantes. Esto se considera puede lograrse mediante ejercicios prácticos de atención plena, la compasión y la autocompasión.

## **ETAPA 2. PLANIFICACIÓN. DISEÑO DE PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

En esta etapa de *Planificación*, la propuesta de intervención educativa, se enmarca en el diseño metodológico de la investigación-acción, la cual encuentra su valor en la posibilidad de construir conocimiento a través de la participación directa del investigador en la realidad educativa, que junto con la colaboración de los demás involucrados en dicha realidad se facilita un proceso reflexivo e interpretativo para contribuir a la mejora del ambiente educativo. En este sentido, la propuesta de investigación-acción permite una perspectiva interpretativa de la que derivan dos principios clave: la comprensión del punto de vista del actor y la

interpretación del significado de las acciones (Elliott, (2005). El trabajo sigue las etapas de la investigación-acción: *Observación, Planificación, Acción y Reflexión* (Latorre, 2005).

La propuesta de intervención considera un total de cinco sesiones, en las cuales se aplicarían experiencias de atención plena a través de diferentes metodologías educativas, tales como: presentación de temas a través de material audiovisual, talleres, socialización de experiencias y exploración de vivencias individuales y grupales. Cada sesión se encuentra planificada centralmente en las siguientes fases: la experiencia de “la atención plena” y sus fundamentos, práctica de atención plena “respiración profunda”, “respiración cuadrada”, “escáner corporal”, “meditación compasiva”, dinámica de grupo “reconocimiento y aprecio mutuo entre compañeros(as)”. El diseño de la experiencia contempló la aplicación en un momento posterior al ingreso de cada bloque horario de clases, durante los primeros 20 a 30 minutos a modo de preparación para el trabajo planificado con el currículum oficial. De este modo, la intervención no actuaría en desmedro del diseño original de la clase ni la persecución de su objetivo de aprendizaje correspondiente. Frente a ello la aplicación de cada sesión consistiría en un momento inicial de relajación, otro de práctica y uno final de reflexión.

El tiempo contemplado para esta fase de planificación del proceso comprende un total de 32 horas que incluye el análisis bibliográfico y audiovisual, la planificación de los talleres y el diseño de instrumento de evaluación, como actividades principales.

La propuesta de intervención educativa consideró los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar cualitativamente el estado emocional de los estudiantes del segundo medio del Colegio Antofagasta y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Diseñar una intervención educativa basada en la práctica de la atención plena que estimule la compasión y el bienestar emocional en los estudiantes de segundo medio del Colegio Antofagasta.
3. Implementar el programa para promover la compasión y el bienestar emocional en los estudiantes de segundo medio del Colegio Antofagasta.
4. Explorar la influencia del proyecto de intervención educativa centrada en cultivo de la compasión y el bienestar emocional en los estudiantes de segundo medio del Colegio Antofagasta.

### **ETAPA 3. APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

La tercera etapa de la investigación-acción que consiste en la *Acción*, se lleva a cabo la aplicación de la intervención, el cual comienza con un espacio teórico breve que consiste en la presentación de elementos conceptuales relacionados con la práctica meditativa a través de la presentación del capítulo 1 de la docuserie “Guía headspace para la meditación” de Andy Puddicombe (disponible en Netflix). En ella se trataron contenidos básicos para dichos ejercicios, entre ellos: qué es la meditación, origen y fundamentos básicos neurocientíficos; beneficios. (Puddicombe, 2021) Luego de esto se lleva a cabo las sesiones planificadas. A continuación, se presentan las experiencias más significativas del proyecto.

#### ***Sesión 1: “Respiración profunda”***

Durante este momento de la práctica se buscó que los participantes pudieran familiarizarse con los fundamentos básicos de la práctica para esto se ejemplificó la técnica de respiración profunda a través de una demostración por parte del facilitador. A continuación se les pidió que siguieran el ejemplo verificando que cada participante aplicara las indicaciones, algunos de ellos mostraron incomodidad con la práctica al principio, no cerraban los ojos o asumían posturas de descanso apoyando la cabeza sobre sus brazos cruzados encima del pupitre o respiraban con la boca abierta planteando que tenían las vías respiratorias obstruidas, para evitar que fuera una instancia impositiva de aprendizaje no se les pidió que cumplieran a cabalidad con las instrucciones, sin embargo, si se les solicitó que no interrumpieran la práctica de los compañeros que si estaban llevando a cabo las instrucciones. Además se planteó que en todo momento serían resguardados de grabaciones o situaciones que tuvieran que ver con burlas o molestias provocadas por otros compañeros.

La práctica se realizó por 10 minutos y no todos los estudiantes llegaron al final manteniendo la concentración, no obstante, respetaron el silencio y la tranquilidad necesarias para terminar con la actividad. Al final de la práctica algunos estudiantes se habían dormido profundamente y otros de forma superficial. Para reincorporarse se les dio la instrucción de que de a poco y lentamente buscaran las sensaciones de sus cuerpos, se estiraran o movieran sus cuellos y hombros suavemente para sentirse cómodos.

Reflexión grupal: El cierre de la sesión consistió en consultar a

los estudiantes por la experiencia que habían vivido, algunos refirieron que se sintieron somnolientos, otros calmados y relajados y otros incómodos o inquietos ya que sentían la necesidad de moverse o de revisar sus teléfonos, incluso en un par de casos tomaron sus teléfonos apenas tuvieron la oportunidad. Se planteó a modo de finalización que todo lo que les había ocurrido era normal y que, aunque no apreciaran de inmediato los beneficios de la experiencia, de hecho estaba teniendo efectos en ellos, además se les indicó que con la práctica habitual sentirían cada vez nuevas sensaciones relativas a la calma y sensación de bienestar.

### ***Sesión 2: Meditación compasiva***

Al inicio de este momento se les explicó a los participantes en qué consistía “la meditación compasiva” y el concepto central de compasión. Se les pidió que enfocaran sus esfuerzos en identificar la intención de la idea de compasión así como visualizarla en sus experiencias personales. Luego se procedió a guiar la meditación a través del guión de la “Meditación compasiva”. Durante el desarrollo de la práctica se pudo ver que los participantes se sumergían poco a poco en la meditación, al mismo tiempo que sus rostros demostraban un estado profundo de concentración y relajación.

Reflexión grupal: Al final de la práctica se podía vivenciar un clima de aula totalmente relajado y amigable, se les consultó a los participantes cómo se habían sentido y algunos reflejaron lo percibido por el facilitador: “me sentí muy bien”, “no me quedé dormido ni me dio sueño”, “sentí una cosa especial en el pecho”, “cosquillas en la frente”, “me puse feliz” fueron algunas declaraciones de parte de los participantes. El resto de la clase fue de trabajo armónico y productivo, no hubo incidentes. Por otra parte, se percibe que los participantes agradecen estas instancias distintas de aprendizaje donde el énfasis no está en los contenidos, sino que en experiencias como esta de crecimiento personal.

### ***Sesión 3: Experiencia respiración de calma***

La experiencia tuvo lugar en el auditorio. Los estudiantes estaban sentados de manera libre. Se les invitó a cerrar lentamente los ojos, luego de ello a realizar 5 respiraciones profundas y muy lentas. En cada respiración se comentaba sobre la inhalación y exhalación para seguir un ritmo lento. Al finalizar las 5 respiraciones, se dejó un momento para disfrutar del silencio y para apreciar los sonidos percibidos en ese momento. Se explicó que era una respiración de calma y se les invitó a co-

locar la mano en el corazón. Posteriormente, se les invitó a abrir los ojos lentamente. Luego, se hicieron preguntas sobre lo que los estudiantes habían sentido durante la práctica de la respiración de calma. Algunos estudiantes comentaron sobre el efecto de la respiración en su bienestar, en sus emociones y a nivel corporal.

#### ***Sesión 4: Experiencia de reconocimiento y aprecio mutuo entre compañeros(as)***

La experiencia consistió en conversar entre los(as) compañeros(as) que estaban de frente sobre las percepciones positivas que tenían de compañeros(a) que estaban de espaldas por aproximadamente 1 minuto. Se buscó destacar las fortalezas y aquellas cualidades positivas que observaban. Esta experiencia se llevó a cabo en turnos, con la idea de que cada estudiante recibiera una retroalimentación de sus fortalezas de la propia voz de sus compañeros(as). Después, se formularon preguntas sobre lo que los estudiantes habían sentido en la práctica de la experiencia de reconocimiento y aprecio mutuo entre compañeros(as). Algunos estudiantes relataron que experimentaron alegría y felicidad al darse cuenta de que eran apreciados por sus amigos y compañeros(as). Asimismo, algunos se sorprendieron, ya que creían que no eran tan conocidos por otros y la experiencia les proporcionó un reconocimiento y cariño sincero. Durante la expresión de estos comentarios, actuaron de manera libre, espontánea, abrazándose y algunos optaron por estirarse en el suelo.

La aplicación de la propuesta de intervención educativa terminó con un cálido momento donde se reunieron ambos facilitadores y el grupo participante, más abajo en la figura 15, se puede ver como todos posan para dejar un registro fotográfico en el cual se puede apreciar el reflejo de la sensación de bienestar en los rostros.

#### **ETAPA DE REFLEXIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

En la última etapa de la investigación-acción, la Reflexión, se llevó a cabo a partir de los resultados de la intervención educativa aplicada. Para ello, se empleó un cuestionario compuesto por ocho preguntas con respuestas predefinidas (criterios) y una pregunta abierta. Este instrumento se administró a veintidós de los veintiocho participantes al concluir la quinta sesión, mediante un formulario digital (Google forms) distribuido a través de un enlace. Los participantes accedieron al for-

mulario identificándose con su correo electrónico institucional. Este proceso permitió evaluar la percepción de los participantes sobre su progresión durante la intervención, su estado emocional, sensaciones y manifestaciones corporales, considerando la totalidad de las sesiones.

## PROPUESTA TEÓRICA

### LA ATENCIÓN PLENA O MINDFULNESS

*Mindfulness* se entiende como un rasgo o estado mental que implica la focalización intencional de la atención en un objeto (por ejemplo, la respiración), mientras se observan pensamientos, emociones, y sensaciones tal y como emergen en el momento presente (Vago y Silbersweig, 2012). Hölzel et al., (2011) proponen cinco mecanismos clave para comprender cómo la práctica de *mindfulness* influye en la salud: la regulación de la atención, el aumento de la conciencia corporal, la regulación emocional-revalorización, la regulación emocional-exposición y los cambios en la perspectiva del *self* (Cebolla, 2014).

Desde el punto de vista de las intervenciones, el entrenamiento en *mindfulness* se ha relacionado con un aumento moderado en los niveles de afecto positivo (Schroevers y Brandsma, 2010), una mejora en la calidad de vida (Van Dam, Sheppard, Forsyth y Earleywine, 2011), mayor empatía (Aiken, 2006) y una mayor esperanza (Sears y Kraus, 2009) y en general observadores externos han percibido a los practicantes de la meditación de atención plena son percibidos como más felices (Choi, Karremans, y Barendregt, 2012). En otros ámbitos, las terapias basadas en la atención plena se han mostrado eficaces para reducir los síntomas agudos en depresión (Hofmann, Sawyer, Witt y Oh, 2010).

La atención plena o *mindfulness* se extrae de una línea de tradiciones contemplativas, pero las nuevas habilidades se aprenden de una manera muy práctica, a través de la experiencia aplicada en la vida cotidiana (Goldstein y Kornfield, 1987).

La palabra inglesa *mindfulness* no tiene una traducción exacta en el idioma español, algunos autores lo han traducido como: presencia plena o atención plena o consciencia plena (Vallejo, 2006). Sin embargo, en la actualidad no existe un concepto traducido que logre capturar del todo el sentido original y completo del término, reflejando sólo parte de su significado. Varela, Thompson y Rosch (1997), se han acercado a esta traducción de manera más científica señalando que *mindfulness*



es la capacidad que todas las personas poseen de mantenerse con una presencia plena, junto con una consciencia abierta.

*Mindfulness* se puede entender como un estado, pero también como una tendencia disposicional o rasgo estable. El significado más habitual es el *mindfulness* como estado que implica la consciencia que emerge al prestar atención de forma deliberada, en el momento presente y sin juicio (Kabat-Zinn, 2009).

## **ATENCIÓN PLENA Y COMPASIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS**

La práctica de *mindfulness* se ha vinculado con la mejora del bienestar psicológico y emocional de los estudiantes, ya que promueve la atención plena al presente, permitiendo a los estudiantes gestionar el estrés y cultivar la compasión hacia sí mismos y hacia los demás (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010). El *mindfulness* se ha integrado exitosamente en entornos educativos, fomentando la concentración y la autorregulación emocional (Roeser et al., 2012).

La meditación *mindfulness* puede cultivar habilidades socioemocionales clave, debido a que autoconciencia se fortalece al prestar atención a las emociones y pensamientos sin juzgarlos (Shapiro et al., 2006). En concreto, el manejo del estrés se mejora al aprender a responder en lugar de reaccionar (Broderick & Metz, 2009), la resolución de conflictos se facilita al practicar la escucha activa y la empatía (Roeser et al., 2012) y la compasión se desarrolla al practicar la amabilidad hacia uno mismo y los demás (Neff, 2003).

Las prácticas basadas en *mindfulness* y compasión en el ámbito educativo contribuyen a reducir el estrés, aumentar el bienestar, lograr un mejor aprendizaje y mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus compañeros y con el resto del mundo (Girol en Conejos y Nabal, 2022).

Las técnicas *mindfulness* en la escuela también tienen una influencia positiva en los logros de los aprendizajes, ya que están involucrados procesos cognitivos complejos como la atención, la concentración, la función ejecutiva y procesos de pensamiento de orden superior que gobiernan la memoria de trabajo, la planificación, la resolución de problemas de razonamiento y multitareas (Semple, Lee, Dinelia y Miller, 2010). *Mindfulness* mejora las interacciones entre educadores y estudiantes y el ambiente de trabajo, fomentando la participación y el aprendizaje de los estudiantes (Roeser, et al., 2012).

Pena, Rey y Extremera (2012) han encontrado que una mayor competencia emocional de los profesores de educación primaria implica un menor nivel de agotamiento y mayores niveles de compromiso y realización personal. La madurez personal y emocional permite a los maestros ser más conscientes de sí mismos, percibir mejor y tener una comprensión más profunda de lo que hacen y sus efectos (Ramírez y De la Herrán, 2012). Los docentes con altas habilidades emocionales experimentan más bienestar general y actúan como agentes de cambio social y educativo (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y González, 2010).

De acuerdo con lo anterior, un profesor emocionalmente competente estará mejor preparado para participar de manera positiva y apropiada con la comunidad educativa, lo que aumenta la eficiencia del proceso de aprendizaje, la salud mental y física, la calidad de las relaciones sociales y el rendimiento académico y laboral de toda la comunidad educativa (Bisquerra, 2009).

Existen evidencias de que la aplicación de técnicas de *mindfulness* en educación posee un vasto potencial, por ejemplo, en investigaciones como las de Delgado et al., (2010) en Palomero, P., y Valero. (2016, p.21) se evidencia que la combinación del entrenamiento en *mindfulness* junto con valores humanos para prevenir el estrés en el profesorado medido mediante indicadores subjetivos (afecto negativo, ansiedad, depresión, preocupación, sensación de estrés percibido, comprensión emocional y dolores musculares), conductuales (calidad de la atención) y psicofisiológicos (respiración y conductancia dérmica) demostró lograr mejoras en todos los ámbitos analizados.

Por otra parte, en estudiantes, se ha demostrado que sus efectos pueden tener un alto impacto tanto en los resultados de aprendizaje, así como en la salud mental y emocional de quienes participan de estas didácticas. Según Palomero (2016, p. 12) en el caso de los alumnos, el *mindfulness* ha promovido el desarrollo integral, fortaleciendo la autoimagen y la autoestima, aumentando la satisfacción personal, mejorando el rendimiento académico, fomentando un ambiente escolar positivo, fortaleciendo la motivación para el aprendizaje y reduciendo la agresividad, la violencia y los problemas disciplinarios.

Finalmente, es importante destacar otro de los múltiples beneficios del *mindfulness*, más allá de sus efectos sanatorios respecto de la salud mental, pues añadido a esto, es relevante que tomar en cuenta el “enfoque compasivo” suma a la experiencia práctica un enfoque inclusivo, así lo mencionan Brito et al., (2021, p. 88), es decir, que la compasión

aplicada en la educación, considerada como competencia o como valor, implica que un ser humano esté dispuesto a ponerse en el lugar del otro, comprender su realidad y buscar alternativas de ayuda que permitan aliviar su condición o su situación. Lo cual implica no solo tomar un estado de consciencia del cuidado de otros, sino que también pasar a la acción, en otras palabras, nos impulsa a transformar la realidad de quien se encuentre en una situación menos favorable que la nuestra, tomando lo mejor de nosotros y transformándonos al mismo tiempo que lo hacemos. Desde la literatura de la Atención Plena existen diversos enfoques en cuanto a su enseñanza y aplicación. “Mindfulness en la vida cotidiana” de Jon Kabat-Zinn o “Mindfulness y equilibrio emocional: un programa de ocho semanas para mejorar la salud emocional y aumentar la resiliencia” de Margaret Cullen y Gonzalo Brito, entre otros.

## **LA COMPASIÓN HUMANA**

La compasión puede ser definida como la sensibilidad al sufrimiento de uno mismo y de los demás, acompañada de la motivación por lograr prevenirlo y aliviarlo (Brito-Pons, 2018). Según este autor es posible distinguir algunos componentes centrales de las respuestas compasivas: a) tomar consciencia de que el sufrimiento está presente, b) resonar empáticamente con la emoción que está sintiendo la otra persona para comprenderla; c) la intención de aliviar o prevenir ese sufrimiento, que es el componente intencional de la compasión, y d) la motivación de hacer algo concreto que ayude a aliviar o prevenir ese sufrimiento. Es decir, el concepto va más allá de tener una sensación empática del dolor del otro, ya que incluye una movilización hacia la disminución efectiva del sufrimiento de los demás. En este sentido y desde un enfoque más psicológico, se aprecia una profunda conciencia del sufrimiento de uno mismo y del sufrimiento de otros seres, junto con el deseo de ayudar a evitarlo (Gilbert, y Choden 2015). Desde el punto de vista etimológico, la palabra compasión proviene del griego “συμπάθεια» (sympatheia) la cual enfatiza en el sentimiento de simpatía; del prefijo “sym” (en unión con), “pátheia” (afección, dolencia, padecimiento).

El trato humanizante y compasivo no necesariamente toma más tiempo que el trato deshumanizado (Trzeciak & Mazzarelli, 2019), ya que, en lugar de hacer más cosas, es importante hacerlas de una manera que refleje presencia, empatía y compasión, entendiendo la compasión

como la actitud en la que un ser humano acompaña a otro ser humano (Pons, 2022).

Goleman (2015) expresa que la compasión corresponde a una tendencia instintiva del ser humano hacia la bondad, la cual sostiene la cohesión de la sociedad y las relaciones entre las personas. Al ser considerada como una tendencia desde el instinto, se transforma en una cualidad de base que podemos potenciar más en distintos escenarios sociales.

Educar para la consecución de la compasión como virtud implica desarrollar procesos deliberados y sistemáticos para gestionar soluciones sociales reales y contundentes que contribuyan a erradicar total o parcialmente el sufrimiento de la gente (Pinchao, 2020).

## **LA AUTOCOMPASIÓN**

En palabras de Cullen y Brito (2015) la autocompasión hacia uno mismo. Esta tendría tres componentes esenciales descritos por Neff, (2003) como 1) La amabilidad, que implica adoptar una postura empática y cuidadosa hacia nosotros mismos cuando nos sentimos inadecuados, incompetentes o defectuosos. 2) La humanidad compartida, lo que implica no ceder a la tendencia a aislarnos cuando nos encontramos en un estado de estrés o ánimo bajo. 3) El *mindfulness*, lo que en otras palabras significa ser conscientes del sufrimiento, pero sostenerlo en el espacio amplio de la conciencia, en lugar de reducir nuestra identidad al tamaño de nuestro sufrimiento particular.

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

### **ANÁLISIS DE RESPUESTA DE PREGUNTAS CERRADAS**

Para determinar los efectos del Proyecto de intervención en el bienestar de los estudiantes y los cambios producidos, se presenta una síntesis de los resultados de un cuestionario con 8 preguntas cerradas aplicados a través de Google forms y una pregunta abierta.

**Tabla 1: Estadísticas de respuestas cuantitativas**

<b>Pregunta</b>	<b>Nivel de respuesta</b>				
	Muy insatisfactoria	Insatisfactoria	Neutral	Satisfactoria	Muy satisfactoria
1. ¿Cómo calificaría su experiencia en el taller de meditación en general?	0%	0%	0%	9,1%	81,8%
	Muy incómodo	Incómodo	Neutro	Cómodo	Muy cómodo
2.¿Cómo describiría el ambiente y la comodidad del lugar donde se llevaron a cabo los talleres de meditación?	0%	0%	4,5%	27,3%	68,2%
	No ha habido mejora	Poca mejora	Alguna mejora	Significativa mejora	Gran mejora
3.¿Ha habido alguna mejora después de participar en los talleres de meditación?	9,1%	4,5%	4,5%	50%	31,8%
	No ha habido mejora	Poca mejora	Alguna mejora	Significativa mejora	Gran mejora

4. ¿Ha experimentado una mayor claridad mental como resultado de la meditación?	4,5%	13,6%	4,5%	45,5%	31,8%
5. ¿Ha notado una mejora en su bienestar emocional debido a los talleres de meditación?	9,1%	9,1%	31,8%	18,2%	31,8%
6. ¿Ha experimentado un aumento en su capacidad de concentración y enfoque gracias a la meditación?	13,6%	0%	13,6%	31,8%	40,9%
7. ¿Ha notado cambios positivos en sus relaciones interpersonales como resultado de su participación en los talleres de meditación?	18,2%	0%	36,4%	27,3%	18,2%
8. ¿Recomendaría los talleres de meditación a amigos o familiares?	0%	0%	4,5%	9,1%	86,4%

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Los resultados arrojados por el cuestionario señalan una positiva valoración de parte de los participantes en sus condiciones generales, así como las áreas específicas consultadas. Destacan las mejoras relacionadas con el manejo del estrés, claridad mental, bienestar emocional y concentración, puesto que las respuestas se ubican en su mayoría porcentual dentro de las categorías de mejora significativa y gran mejora. Llama la atención la disposición a recomendar este tipo de talleres por parte los participantes, ya que al tener un 86,4% se puede confirmar que las mejoras adquiridas son valoradas de forma positiva al mismo tiempo que sustanciales.

### ANÁLISIS DE RESPUESTA DE PREGUNTA ABIERTA

**Pregunta:** ¿Sientes que algo cambió en ti durante o después del proceso de los talleres? ¿Cómo era antes y luego? Por favor, siéntase libre de agregar cualquier comentario adicional o sugerencias para mejorar los talleres de meditación. Para el análisis de esta pregunta en particular, se aplicó la técnica de codificación temática estableciendo categorías. A continuación, se presenta una tabla con los resultados obtenidos del proceso.

Tabla 2: Resultados de análisis de respuestas a pregunta abierta

Categoría	Códigos
Mejora en la concentración y enfoque	“concentrarme,” “tranquilo,” “clases,” “enfoco”
Bienestar emocional y reducción del estrés	“tranquila,” “conectada,” “mejoría emocional,” “estrés”
Relajación y calma	“relajado,” “calmado,” “paz,” “tranquilidad”
Conexión con uno mismo	“conectar,” “relación con sentimientos,” “autoconciencia”
Impacto en las relaciones interpersonales	“recomendar,” “controlar nervios,” “mejorar relaciones”

Categoría	Códigos
Cambios en el estado de ánimo	“estado de ánimo,” “cambios emocionales,” “tranquilidad”
Experiencia inicial y progresión	“al principio,” “mejora con el tiempo,” “avance”
Diferencias individuales	“no cambió,” “mejoré un poco,” “variabilidad”
Impacto en el cuerpo	“cansado,” “calma el cuerpo,” “sensaciones físicas”

Fuente: Elaboración propia, 2023.

## CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

### Mejora en la concentración y enfoque

Varios participantes destacan que antes de los talleres de meditación, tenían dificultades para concentrarse en actividades como clases o ejercicios, pero después de meditar, lograron mejorar su capacidad de concentración y encontraron mayor tranquilidad durante estas actividades. Esto sugiere que la meditación puede ser beneficiosa para la concentración y la atención. Un ejemplo de esto se puede apreciar en la respuesta N°15

*“Antes no me lograba concentrar bien y realizar los ejercicios, pero ahora note una mejoría incomparable y es una relajación y concentración total, hay paz”* (R. N° 15)

### Bienestar emocional y reducción del estrés

Numerosas respuestas señalan una mejora en el bienestar emocional y una reducción del estrés como resultado de los talleres de meditación. Los participantes describen sentirse más tranquilos y conectados consigo mismos. Esta observación sugiere que la meditación puede tener un impacto positivo en la salud mental y emocional. Tal como se evidencia en la respuesta N° 6

*“Puedo manejar mejor mis emociones, me siento más tranquila, antes me costaba regular mi ansiedad e irritabilidad, pero después de meditar no”* (R. N° 6).



### **Relajación y calma**

La relajación y la sensación de calma son temas recurrentes en las respuestas, lo que sugiere que la meditación tuvo un efecto positivo en la relajación general de los participantes. Esto podría ser valioso para aquellos que buscan formas de reducir la ansiedad y el estrés en su vida cotidiana. Así se puede ver en la respuesta N° 10:

*“Antes de los talleres, me encontraba con mucho estrés, sueño y ansiedad, luego, cuando empezamos los talleres de meditación, encontré una forma de eliminar ese malestar contado anteriormente. Encontré la paz en mí”* (R. N° 10).

### **Conexión con uno mismo**

Varios participantes mencionan sentirse más conectados consigo mismos y han mejorado su capacidad para lidiar con sus emociones. Esto indica que la meditación puede ayudar a aumentar la conciencia emocional y la autorregulación emocional. Tal como lo refleja la respuesta N° 9.

*“Me ayudó mucho a poder conectar mejor conmigo misma y a relacionarme mejor con mi entorno”* (R. N° 9)

### **Impacto en las relaciones interpersonales**

Se observa que los talleres de meditación han ayudado a algunos participantes a controlar sus nervios, y uno de ellos considera recomendar los talleres a su padre para controlar la ansiedad. Esto podría sugerir que la meditación no solo tiene beneficios individuales, sino también potencialmente beneficios para las relaciones interpersonales. Así se demuestra en la respuesta N° 17:

*“Sí, si siento un cambio después de los procesos de los talleres, me siento un poco más relajado y calmado cosa que necesitaba antes para poder concentrarme y mejorar y gracias a los talleres esto mejoró la mayoría y no se necesita algo para mejorar el taller”* (R. N° 17)

### **Cambios en el estado de ánimo**

Algunos participantes mencionan cambios en su estado de ánimo, sintiéndose más tranquilos y en paz después de meditar. Esto podría indicar que la meditación tiene un impacto positivo en el estado de ánimo general. Un ejemplo de esto es la respuesta N° 20:

*“Antes de meditar mi ansiedad está a tope y después de meditar se me calma un poco y siento mi cuerpo cansado pesado como que no quisiera moverse”* (R. N° 20)

### **Experiencia inicial y progresión**

Varias respuestas destacan que, al principio, la meditación puede haber sido desafiante o aburrida, pero a medida que continuaron, experimentaron mejoras notables en su práctica. Esto sugiere que la perseverancia en la meditación puede llevar a resultados positivos a lo largo del tiempo. Esto se evidencia en la respuesta N° 16.

*“Antes me costaba más concentrarme y ahora siento que mejore un poco y no me cuesta meditar”* (R. N° 16)

### **Diferencias individuales**

Se observa que una persona menciona no haber experimentado cambios significativos. Esto destaca la variabilidad en las experiencias de meditación y resalta que los resultados pueden variar según la persona. Tal como se ve en la respuesta N° 14.

*“La verdad es que no he sentido que algo haya cambiado”* (R. N° 14)

### **Impacto en el cuerpo**

Algunos participantes mencionan sentir cambios en sus cuerpos después de meditar, como sentirse cansados o pesados. Esto podría indicar que la meditación puede tener un impacto físico perceptible en algunas personas.

*“Antes de meditar mi ansiedad está a tope y después de meditar se me calma un poco y siento mi cuerpo cansado pesado como que no quisiera moverse”* (R. N°20).

De acuerdo a los resultados obtenidos en este trabajo, es posible mencionar que desde la voz de los estudiantes se pudieron recoger apreciaciones positivas respecto de la actividad durante la fase de reflexión. Al final del proceso gran parte de ellos señalaron que en la medida que la intervención avanzaba, tras cada sesión notaban que su sensación de bienestar, concentración, manejo del estrés y relaciones personales, entre otras percepciones. Habían mejorado después de las prácticas, algunos de sus comentarios fueron: “Puedo manejar mejor mis emociones, me siento más tranquila, antes me costaba regular mi ansiedad e irritabilidad, pero después de meditar no”, “Si, mi manera de pensar a la hora actuar en distintas ocasiones, el cómo me relaciono con las personas y como relacionarme ante mis sentimientos y no dejar que algunos de ellos me controlen en una situación, significativamente el enojo o la ansiedad”.

Los aspectos se relacionan con lo planteado Bellver y Menescardi, (2022) acerca de los beneficios del *mindfulness*, en el ámbito social y escolar, en concreto: un aumento en las habilidades sociales, en las conductas interpersonales; en el comportamiento del alumnado, en el clima de aula (Schonert & Lawlor, 2010; Amutio, Franco et al., 2015; Amutio, Martínez-Taboada et al., 2015) y en el rendimiento (Rodríguez, 2002; Wisner, 2014). Estos resultados son concordantes con aquellas evidencias a favor de los efectos positivos de un taller de *mindfulness* en sus participantes como los hallazgos del trabajo de Rodríguez y Silva (2018).

Se plantea la posibilidad de una revolución educativa silenciosa mediante un enfoque como el de la atención plena, consciente, *mindfulness*, en su más amplio sentido, como parte de la educación contemporánea, más que como una mera técnica para reducir el estrés, como un modo de recuperar lo adormecido en las capacidades humanas y en los espacios educativos (Martínez Ruíz, 2015). En este sentido, el desafío de este proyecto de intervención educativa ha sido ampliar las posibilidades de interacción humana en el contexto de la cotidianidad de las clases en la asignatura de Lengua y literatura de un segundo año medio en un colegio particular de la ciudad de Antofagasta. A partir de las experiencias en silencio y del encuentro consigo mismo y con otros en interacción respetuosa y compasiva se ha dado paso a espacios únicos y singulares conectados con el momento presente.

La orientación y/o enfoque contemplativo en la enseñanza y el aprendizaje apunta a la comprensión de cualquier acto de enseñanza basado en una deliberación del profesor al pedir de sus estudiantes el responder al aquí y ahora de la experiencia de aprendizaje (Ergas, 2015), particularmente este trabajo ha despertado una mayor responsabilidad del acto de educar, hacerse cargo de la realidad y sus consecuencias como el estrés, la ansiedad, la depresión y cansancio, entre otros. Sin embargo, esto no puede ser más que una motivación extra para buscar maneras de enfrentar esta realidad, de aquí que participar constantemente a procesos de perfeccionamiento pueda ser más que una alternativa, una proyección y desafío personal y profesional.

El enfoque contemplativo también incorpora saberes que buscan la generación de una experiencia transformativa, integral y holística de la persona que se educa (Ferrer y Sherman, 2009). En este caso, el trabajo realizado ha facilitado encontrar más de una respuesta a las interrogantes que de seguro arriban a cualquier profesional de educación ante un grupo de estudiantes “difícil”, al mismo tiempo que, más allá de

una solución se convierte en un camino a transitar, un estilo y tal vez la forma de alcanzar un propósito personal a través de la docencia, el de llevar una vida compasiva en armonía con el entorno y por supuesto consigo mismo.

## CONCLUSIONES

El estudio realizado dentro del Colegio Antofagasta ha evidenciado su potencial para convertirse en objeto de nuevas investigaciones, así como de continuar profundizando en las aplicaciones de sus componentes iniciales. Bajo el fundamento de que existen en él condiciones organizacionales dispuestas a la mejora educativa, así como un gran potencial en el cuerpo docente, confluyen en él variadas necesidades relacionadas con el deseo creciente de estudiantes y apoderados por participar en instancias educativas innovadoras que enriquezcan su contribución al patrimonio educativo de la ciudad en la que se sitúa. La investigación realizada sustenta la posibilidad de contribuir a la comunidad científica de la educación en la medida que su aplicabilidad es amplia en cuanto a su diseño, pensada para desarrollarla en cualquier contexto, ya sea de asignatura o nivel.

En el análisis de resultados se puede observar que los participantes percibieron mejoras en aspectos ya evidenciados en estudios posteriores sobre las categorías de: concentración y enfoque bienestar emocional, relajación y calma, conexión con uno mismo, relaciones interpersonales, cambios en el estado de ánimo y progresión en la percepción de las técnicas aplicadas.

En función del objetivo general de esta propuesta podemos decir que la intención de fomentar un ambiente escolar compasivo y de bienestar emocional en el aula a través de la práctica de la atención plena, ha encontrado al menos, un lugar significativo desde las percepciones de los participantes, específicamente desde los cambios que pudieron apreciar durante y después de las prácticas, dando paso a su aplicabilidad en otros contextos, así como en grupos de distintos niveles de desarrollo.

Cabe destacar que algunas de las limitaciones de la propuesta implementada, se encuentran en su corta extensión, ya sea en la duración de las sesiones, así como en la cantidad de sesiones desarrolladas a través del tiempo. Por ello sería conveniente tomar en cuenta extender su tiempo de aplicación a través del tiempo con el fin de medir su impacto con mayor precisión y datos que la avalen. Otro de los elementos

no contemplados en este estudio, es la posible influencia que puede tener en los resultados de aprendizaje, considerando que gran parte de las aportaciones que existen sobre este tema en educación, reflejan que esto es en efecto una realidad.

## REFERENCIAS

- Aiken, G. A. (2006). The potential effect of mindfulness meditation on the cultivation of empathy in psychotherapy: A qualitative inquiry (Tesis Doctoral). Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-99020-017>.
- Arón, A.M. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 447-466.
- Baer, R. A., & Lykins, E. L. M. (2011). Mindfulness and positive psychological functioning. Designing positive psychology: Taking stock and moving forward
- Bellver-Pérez, S., & Menescardi, C. (2022). Importancia de la aplicación de técnicas de relajación en el aula de educación física (Importance of the relaxation techniques application in the physical education classroom). *Retos*, 44, 405-415.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Brito, G. y Araya-Véliz, C. (2016). Breve historia y estado actual de la práctica de mindfulness y compasión en Chile. *Mindfulness & Compassion*, 1, 45-50.
- Brito, G., Herrera, E., Galán, A., Mesa, G., Gonzáles, C., Lineros, A., Roa, S., Salazar, J., París, J., Buenache, J. L., y Librada, S. (2021). Cuidado compasivo: Diez miradas sobre el acto de cuidar. <https://afecolombia.org/bibliotecas/cuidado-compasivo-diez-miradas-sobre-el-acto-de-cuidar/#:~:text=El>
- Broderick, P. C., & Metz, S. (2009). Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in school mental health promotion*, 2(1), 35-46.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y González, P. (2010). Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios [Motivational beliefs as a protective factor of stress in university students] *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75-87.

- Cebolla, A. (2014). ¿Por qué y para qué sirve practicar mindfulness? Mecanismos de acción y eficacia. En A. Cebolla, J. Garcia-Campayo, y M. Demarzo (Coords.), *Mindfulness y ciencia. De la tradición a la modernidad* (pp. 65-84). Madrid: Alianza Editorial.
- Choi, Y., Karremans, J. C., y Barendregt, H. (2012). The happy face of mindfulness: Mindfulness meditation is associated with perceptions of happiness as rated by outside observers. *Journal of Positive Psychology*, 7(1), 30-35
- Cullen, M., y Brito, G. (2015). *Mindfulness y equilibrio emocional: un programa de ocho semanas para mejorar la salud emocional y aumentar la resiliencia* (digital, Número 1). Editorial Sirio.
- Delgado, L., y Libertad, P. (2021). Redes sociales: refugio u hostilidad en la contingencia. *Tramas: subjetividad y procesos sociales*, 56, 341-361.
- Gilbert, P. y Choden (2015). *Mindful compassion*. London: Robinson
- Elliott, J. (2005). Using narrative in social research. *Qualitative and quantitative approaches. Using narrative in social research*, 1-232.
- Hofmann, S. G., Sawyer, A. T., Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology*, 78(2), 169
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., y Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537-559
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Menescardi, C., De Meester, A., Morbée, S., Haerens, L., & Estevan, I. (2022). The role of motivation in the conceptual model of motor development in childhood. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102188.
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.

- Palomero, P., y Valero, D. (2016). Mindfulness y educación: posibilidades y límites. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87, E-ISSN 2530-3791.
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: Diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 341-360.
- Pinchao, L. E. (2020). Educar para la vida compasiva: Uno de los mayores desafíos para los educadores de hoy. *Revista UNIMAR*, 38(2), 245-266. <https://doi.org/10.31948/rev.unimar/unimar38-2-art10>
- Pons, G. B. (2022). La compasión como eje de la relación de ayuda. In *Mindfulness y compasión en la relación de ayuda* (pp. 119-138). Nau Llibres.
- Puddicombe, A. (2021). Cómo empezar [Episodio 1]. En Netflix. Guía Headspace para la meditación. Vox, Headspace Studios.
- Ramírez, M.S. y De la Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), 25-44.
- Rodríguez, A. A., & Silva, C. B. (2018). Implementación e impacto de un taller de autocuidado basado en mindfulness en profesionales de la educación. *Estudios sobre Educación*, 34, 239-261.
- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 6, 167-173. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Sears S., y Kraus, S. (2009). I think therefore I am: Cognitive distortions and coping style as mediators for the effects of mindfulness meditation on anxiety, positive and negative affect, and hope. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 561-573.
- Schroevers, M. J., y Brandsma, R. (2010). Is learning mindfulness associated with improved affect after mindfulness based cognitive therapy? *British Journal of Psychology*, 101(1), 95- 107.
- Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre-and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness*, 1, 137-151.
- Trzeciak, S., Mazzarelli, A., & Booker, C. (2019). *Compassionomics: The revolutionary scientific evidence that caring makes a difference* (pp. 287-319). Pensacola, FL: Studer Group.

- Vago, D. R., y Silbersweig, D. A. (2012). Self-awareness, selfregulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 296
- Van Dam, N. T., Sheppard, S. C., Forsyth, J. P., y Earleywine, M. (2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *Journal of Anxiety*.



# El devenir entre “evaluación de aprendizajes” y “evaluación para los aprendizajes”. El caso de un liceo bicentenario de Antofagasta en la asignatura de Lengua y Literatura

*Mario Tapia Henríquez*

Universidad Católica del Maule, Chile

mctapia@ucm.cl

ORCID 0000-0001-5900-1348

*Marianella Farias Concha*

Instituto Bicentenario Científico Educativo José Maza Sancho, Chile

marianella.farias.concha@ua.cl

ORCID 0009-0000-8451-7784

## RESUMEN

El presente texto expone una síntesis de un reciente trabajo de investigación de Tesis de grado denominada “La evaluación para los aprendizajes en la asignatura de Lengua y Literatura en un Liceo Bicentenario. Caso: Liceo Bicentenario ICEDUC, Antofagasta” y tiene por finalidad profundizar en el marco regulador de los procesos de evaluación del sistema escolar en Chile y la relación con el proceso de evaluación dado en establecimientos educativos rotulados como liceos de excelencia, Liceos Bicentenarios (LB). Lo anterior, desde la mirada de sus participantes y fijada en la asignatura de Lengua y Literatura. El trabajo de investigación desarrollado es de carácter cualitativo y hace uso del estudio de casos. Además, se presentan las principales conclusiones que se derivan de dicho trabajo de investigación que advierten del distanciamiento de la evaluación para los aprendizajes y el proceso evaluativo que persigue el objeto de estudio. Lo anterior, intentando ser un aporte al conocimiento del profesorado sobre evaluación educativa.

Palabras clave: Evaluación educativa, Lengua y Literatura, Educación media, Liceos bicentenario.

## INTRODUCCIÓN

El presente texto lleva por objetivo socializar un reciente trabajo de investigación asociados a una tesis de grado que pone en cuestionamiento los procesos de evaluación en aula que vive el profesorado chileno, más específicamente, el caso de un establecimiento educativo de Antofagasta (Chile) que participó en un reconocido programa formativo a nivel nacional.

Este trabajo nace desde las experiencias vividas en el establecimiento como profesora de la disciplina de Lengua y Literatura durante el ejercicio de la práctica profesional y da cuenta de un proceso investigativo llevado a cabo en el establecimiento Instituto Bicentenario Científico Educacional José Maza Sancho (ICEDUC) de Antofagasta durante los meses de abril, mayo y junio del 2022 centrado en los procesos evaluativos que se llevan a cabo en la asignatura bajo el programa de estudio de Liceos Bicentenario (LB). Este programa entrega un sistema de apoyo pedagógico y de evaluación, el cual tiene como propósito principal el “instalar capacidades en los establecimientos, de manera que estos logren mejoras significativas y puedan seguir entregando educación de calidad de manera autónoma” (MINEDUC, 2021, sección de historia, párr. 2).

Así, el trabajo de investigación desarrollado por la docente persiguió responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo viven el proceso de evaluación los docentes y estudiantes participantes en la asignatura de Lengua y Literatura bajo el contexto de Liceos Bicentenarios en el ICEDUC? ¿Cómo se llevan a cabo los procesos evaluativos en ICEDUC, regidos por el sistema de apoyo pedagógico y de evaluación de Liceos Bicentenarios? ¿La aplicación del programa de LB en la asignatura de Lengua y Literatura permite desarrollar evaluación para los aprendizajes? Para lo anterior, se fijó como objetivo de investigación el conocer los procesos de evaluación educativa que se llevan a cabo en la asignatura de Lengua y Literatura en el establecimiento de estudio, mediante el uso de la metodología de investigación cualitativa en Educación (Galeano, 2004; Dorio et al., 2004; Sánchez, 2015; Rojas, 2019) y estudio de casos cualitativo (González, 2013). Lo anterior, sirve para revalorizar el objeto de la evaluación para los aprendizajes en el aula actual y su relación

teórica práctica que da pie a las conclusiones que se derivan del proceso investigativo.

### **PROPUESTA TEÓRICA/REFLEXIVA**

Se presenta, a continuación, el sustento teórico de la investigación realizada con el fin de definir los conceptos que enmarcan el trabajo aquí expuesto. Primeramente, se desarrolla el concepto de i) evaluación educativa y sus principios en el aula, ii) la asignatura de Lengua y Literatura y sus principios de evaluación; y en segunda instancia, iii) el programa de Liceos Bicentenario, iv) La evaluación educativa de Lengua y Literatura en el contexto de Liceos Bicentenario.

#### **I) LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN EL AULA**

La evaluación educativa en aula se asume por variados autores como la “obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables cerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella” (Casanova, 1998, p. 71, citado en Anaya et al., 2019).

Coincidiendo con MINEDUC (2019), la evaluación educativa debe estar orientada para los aprendizajes y no sobre estos, es decir, debe ser un ejercicio que promueva la autonomía personal del estudiante, más que ser un instruido en las materias, obedeciendo al nuevo paradigma metodológico de la evaluación; con la finalidad de que sean conscientes de la necesidad de asumir responsabilidades y compromisos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta misma línea, Cañas (2010) plantea que el paradigma metodológico evaluativo busca el desarrollo de los objetivos de aprendizaje generales, centrando el eje de la enseñanza sobre el aprendizaje autónomo. Esta nueva forma de entender la realidad permite que el estudiante aprenda a educarse para la vida laboral, profesional, familiar y sociocultural, a partir de la autogestión del conocimiento individual y el trabajo cooperativo. Asimismo, este paradigma busca desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas, socioculturales, éticas, contextuales e incluso ciber culturales.

Desde esta perspectiva, los procesos de evaluación deben estar vinculados con la evolución del aprendizaje referido a los objetivos de aprendizaje de cada disciplina, centrando su propósito en si el estudian-

te ha adquirido las herramientas necesarias para que pueda llevar a cabo su búsqueda personal para el aprendizaje, y no tanto en los contenidos teóricos de la asignatura. Pues tal como plantea Aebli (1991):

No se trata simplemente de que el alumno adquiera experiencia del propio aprendizaje y el saber correspondiente. Queremos además que se confronte con el aprendizaje autónomo. El alumno debe aprender a orientar el proceso de aprendizaje, del cual ha tomado conciencia, de una manera correcta, exitosa. Para ello es necesario, en primer lugar, que tenga una idea clara de lo que es un proceso de éxito en el aprendizaje. Después debe adquirir procedimientos que le ayuden a activar el proceso y conducirlo a un fin adecuado. Finalmente, debe aprender a controlar por sí mismo si ha logrado su objetivo (p. 164).

Por otro lado, esta evaluación no debe ser solo realizada por el docente; sino que también por el estudiante, siendo este el agente más importante en el juicio evaluativo. Cañas (2010), plantea que el estudiante:

desde la criticidad aprende a autorregularse para identificar las fortalezas y debilidades respecto de las habilidades que se requieren desarrollar, adquirir hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje; madurar la inteligencia emocional, existencial, ética, la inteligencia de las relaciones interpersonales, en fin, todo lo concerniente a habérselas con el entorno y el mundo de la vida. El estudiante autónomo aprehenderá un repertorio de estrategias de aprendizaje efectivas, cognitivas, metacognitivas, socioculturales, científicas, comunicativas, éticas y de dominio de las nuevas tecnologías (p. 171).

En relación con lo anterior, es preciso afirmar que la evaluación educativa debe estar vinculada con el nuevo paradigma metodológico para alcanzar tanto los objetivos de aprendizaje generales propuestos por las Bases Curriculares como los objetivos disciplinares de cada asignatura; como también respetar los principios evaluativos establecidos por el decreto 67 (MINEDUC, 2019). Considerar estos principios en la metodología evaluativa que utiliza el docente significa un gran cambio en los estudiantes debido a que se les otorga la oportunidad de educarse a sí mismos, ser conscientes de su aprendizaje, evaluando sus logros

alcanzados desde la perspectiva del aprendizaje real y el aprendizaje ideal. Para Cañas (2010, p. 172) esto resulta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a que el estudiante podrá formular interrogantes y generar respuestas para identificar si aprendió de manera exitosa, si aprendió a comprender, a interpretar, a argumentar, a analizar, a resolver problemas, a tomar decisiones, a trabajar en equipo, es decir, si aprendió las virtudes para buscar el bien común y a ser una buena persona.

Por su parte, Förster (2018, p. 83), señala que incorporar a los estudiantes como agentes evaluativos representa un recurso muy importante para el aprendizaje, por cuanto los sitúa como protagonistas y parte importante de proceso.

Por otro lado, la autora plantea buenas prácticas evaluativas que aseguran una educación de calidad, como, por ejemplo, dedicar un espacio en la clase para que los alumnos puedan comprender y asimilar cuál es la meta de aprendizaje y los criterios respectivos, recurrir a diversas estrategias y procedimientos de evaluación para recoger evidencias suficientes y variadas que permita tomar decisiones más oportunas, realizar una retroalimentación efectiva donde el estudiante ajuste su aprendizaje antes de su certificación y calificación, recurrir a la autoevaluación y evaluación de pares (Förster, 2018).

Por el contrario, si la metodología evaluativa que sigue siendo la tradicional, dificultará los cambios, por un lado, no favorecerá la innovación pedagógica del docente, y por otro, no impulsará la motivación del estudiante por aprender. Bajo esta perspectiva, se consideran algunas de las principales razones que Condemarín y Medina (2000, p.18) plantean sobre que la metodología tradicional dificulta el cambio:

- a. Frena la autonomía del alumno: dado que la actividad de evaluación está bajo la responsabilidad del profesor y los alumnos actúan como objetos de evaluación, ya que dependen exclusivamente de su profesor para obtener una apreciación de su trabajo. Esto impulsa a los alumnos a establecer una relación con su propia formación en términos de: “si no es con nota, no vale la pena que me esfuerce en trabajar.
- b. No constituye una instancia de aprendizaje, dado que las respuestas de las instancias de evaluación no se analizan para la construcción de aprendizajes sino que se expresan en calificaciones.

c. La prueba como único instrumento de evaluación, no adecúa el proceso de enseñanza a las necesidades de los estudiantes, solo busca sancionar sus errores. Además de fomentar los nervios y desorientar a los estudiantes acerca de lo que se espera de ellos.

## **II) LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA Y SUS PRINCIPIOS DE EVALUACIÓN**

### **LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA, ALGUNAS CARACTERÍSTICAS**

La asignatura de Lengua y Literatura está dirigida a los estudiantes de enseñanza media, es decir, desde séptimo básico hasta segundo medio quienes ya están en una etapa etaria que les posibilita participar activamente en la sociedad. Lo anterior es respaldado por la Ley General de Educación (2009), la que define la Educación Media como:

El nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de Educación Básica y que tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinan en conformidad a esta ley (Ley 20.370, Ley General de Educación, 2010, art. 20).

Desde esta línea, las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015a) permiten la utilización de planes y programas dispuestos por el Ministerio de Educación para profundizar la formación general de los estudiantes de enseñanza media, pero también da la posibilidad de que cada establecimiento cree sus propios planes y programas a partir de los objetivos generales y específicos de aprendizaje entregados por este documento curricular.

Los objetivos generales de aprendizaje definidos para la enseñanza media tienen como propósito que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias que les permitan desarrollarse en el ámbito personal y social, como también en el ámbito de conocimiento, trabajando objetivos que los permitan conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre, reflexiva, decidida y responsable, evaluando críticamente su entorno, tomando decisiones y comunicándose efectivamente para alcanzar el de-

sarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico tanto en entornos personales como en entornos familiares, de trabajo, de amigos, y entre otros socioculturalmente heterogéneos. (MINEDUC, 2015a)

Mientras que los objetivos específicos de aprendizaje son distribuidos para cada asignatura, las cuales deben perseguir lo planteado en los objetivos generales de las bases a través de las competencias disciplinares (MINEDUC, 2015a)

En este sentido, el aprendizaje de la lengua resulta clave en el proceso educativo tomando un rol principal insustituible para alcanzar los objetivos generales propuestos, debido a que permite el desarrollo de las competencias culturales, comunicativas y de reflexión sobre el lenguaje mismo y los textos, siendo estas necesarias para participar de forma libre, crítica e informada en la sociedad actual. Desde esta línea, las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015b) adopta la asignatura de Lengua y Literatura con:

un enfoque cultural y comunicativo estructurado en cuatro ejes: Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación en lenguaje y literatura, con el objeto de formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos(as) y críticos(as) (p.32).

En relación con lo anterior, el enfoque cultural busca ejercitar y desarrollar el pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, estimulando la imaginación e invención de realidades a través de la lengua y la literatura, este último es el medio para que los estudiantes comprendan diversas culturas y creencias, así como formas de vida para favorecer la construcción de identidades. En cambio, el enfoque comunicativo busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación responsable en la sociedad (MINEDUC, 2015b). Para lograrlo, deben participar en momentos de lectura, escritura y orales para adquirir las herramientas necesarias que les permita participar activamente en la sociedad y ser agentes de los cambios sociales.

En cuanto a los ejes correspondientes a la asignatura, son establecidos según las dimensiones de la competencia comunicativa de una persona, es decir, escuchar y hablar, leer y escribir, además de observar y representar. Es por esto, que los objetivos de aprendizajes son agrupados en los ejes de lectura, escritura, comunicación oral e investigación. Ahora bien, la organización de los objetivos de aprendizaje en estos ejes

no significa en ningún aspecto que deben trabajarse de manera separada, es más, debiesen ser trabajados de manera conjunta, ya que son interdependientes.

En síntesis, la asignatura de Lengua y Literatura destinada a los estudiantes de séptimo básico a segundo medio responde a la “necesidad de asegurar el desarrollo de las habilidades centrales que requiere un estudiante para alcanzar una competencia comunicativa adecuada a su nivel, persiguiendo el logro de los objetivos generales de aprendizaje”. (MINEDUC, 2015b, p. 34)

#### LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA

La evaluación en la asignatura de Lengua y Literatura debe enfocarse en lo planteado en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015a), la cual busca:

Ofrecer al estudiante desarrollar todas sus capacidades de forma integral y de acuerdo a su edad y capacitarlo para participar satisfactoriamente en una sociedad democrática, con responsabilidad y en un marco de libertad y respeto a los derechos fundamentales. Esto implica aprendizajes en los ámbitos de lo moral, lo espiritual, lo intelectual, lo afectivo y lo físico. Por ello, la selección de objetivos comprende tanto conocimientos relevantes como las habilidades y las actitudes que necesitan desarrollar los alumnos y las alumnas para desenvolverse en los distintos ámbitos de su vida (p. 19).

Esta orientación permitirá desarrollar y evaluar las competencias específicas de la asignatura de Lengua y Literatura, las cuales tiene como mismo propósito desarrollar los ámbitos morales, espirituales, intelectuales, afectivos, reflexivos, físicos, entre otros, a través de sus objetivos de aprendizaje.

Por su parte, la reflexión y el aprendizaje autónomo del estudiante sobre el lenguaje y los textos vistos en la asignatura favorecerá una vida plena y una participación libre, crítica e informada en la sociedad contemporánea. “Al mismo tiempo, el aprendizaje de la lengua brinda oportunidades para que los estudiantes conozcan y hagan suyo el patrimonio cultural que se ha construido con la palabra, desarrollen el hábito de lectura y experimenten el goce estético al leer” (MINEDUC, 2015b, p. 32).



Por lo que, las evaluaciones de la asignatura debiesen evaluar el proceso de adquisición de las herramientas y habilidades referentes a la disciplina que necesita el estudiante de enseñanza media para desenvolverse de forma activa e informada en cualquier ámbito social que se le presente.

### **III) CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA LICEOS BICENTENARIO.**

Ahora bien, la asignatura de Lengua y Literatura puede ser aplicada según lo propuesto en el plan y programa de estudio publicados por el Ministerio de Educación, así como también, en programas propios de los establecimientos. No obstante, las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015a) señala que los establecimientos que opten por programas de estudios propios deben diseñar también planes de estudio que sean adecuados a dichos programas y que incluya la asignación mínima semanal establecida para la asignatura.

La realización de la disciplina de Lengua y Literatura, en el establecimiento donde se desarrolló la presente investigación, aborda los objetivos de aprendizaje de la asignatura a través del programa Liceos Bicentenario.

El programa Liceos Bicentenario es un programa iniciado en el primer gobierno del presidente Sebastián Piñera, el año 2010, que busca apoyar a establecimientos educacionales para que alcancen, recuperen y/o mantengan estándares de calidad, con el objetivo de que miles de jóvenes a lo largo de todo Chile, puedan acceder a mejores herramientas y oportunidades para enfrentarse al futuro (MINEDUC, 2021).

Este programa está habilitado para impartirse en educación media solo a través de las siguientes tres modalidades: humanístico-científico; técnico-profesional; y artístico, y que cuyo establecimiento comparta cinco principios de excelencia para entregar educación de calidad: “altas expectativas, foco en la sala de clases, nivelación de aprendizajes y re-enseñanza, libertad y autonomía, y, por último; liderazgo directivo” (MINEDUC, 2021).

Esta propuesta inició de forma compleja pero luego se fue posicionando en los ranking nacionales. Demostrando que los establecimientos logran alcanzar buenos resultados académicos a nivel regional

y nacional a partir de su estrategia de nivelación de los aprendizajes. El sello bicentenario adquirido por los colegios “da cuenta de una promesa por entregar excelencia académica, educación enfocada en los estudiantes y en la sala de clases y el compromiso que toma el establecimiento por entregar más oportunidades a través de la educación de calidad” (MINEDUC, 2021).

## PILARES DE LICEOS BICENTENARIO

El programa propuesto busca lograr innovaciones significativas y entregar calidad en la educación desde el 2010, teniendo como base un conjunto de pilares que debiesen ser respetados por el establecimiento al momento de ser seleccionado como Liceo Bicentenario, es decir, la gestión curricular del centro educativo debe articular las asignaturas de Matemáticas, y Lengua y Literatura de la enseñanza media, de tal forma que cumpla con el conjunto de pilares establecidos por el programa. Considerando estos pilares como soporte esencial en la implementación, permitirá que el establecimiento alcance buenos resultados a nivel regional y nacional, pues el programa ha demostrado que 35 de 50 establecimientos municipales del país que destacaron en la prueba del Sistema de Medición de Calidad en Educación (SIMCE) 2018 de II° medio son Bicentenarios, mientras que, de los 50 establecimientos públicos que obtuvieron mejor puntaje en la Prueba de Transición Universitaria (PDT) 2021, 25 son Bicentenario; además en 12 de las 16 regiones lidera un Bicentenario con el mejor puntaje. Por otro lado, en los contextos técnicos profesionales, los egresados de Liceos Bicentenario tienen una tasa de continuidad de estudios de un 9% superior que otros liceos de dicha modalidad. (MINEDUC, 2021, sección de impacto).

### a) Altas expectativas

Los Liceos Bicentenario “mantienen altas expectativas en todos sus estudiantes, potenciando tanto a aquellos que en algunas disciplinas son más aventajados, como a quienes requieren más apoyo para no quedarse atrás” (MINEDUC, 2021).

Se entienden las altas expectativas como “una palanca de cambio potente, la cual se debe trabajar día a día” (MINEDUC, 2021), requiere de exigencia y estrictez, entregando refuerzos positivos y cercanía a los estudiantes venerando valores como la dignidad, inclusión y respeto.

**b) Foco en los aprendizajes**

En el contexto de Liceos Bicentenarios, el lugar que toma mayor relevancia en el proceso de enseñanza aprendizaje para mantener el foco en los aprendizajes es la sala de clases, siendo este “un lugar sagrado donde se generan los grandes cambios en la vida de los estudiantes. Para proteger este espacio, se eliminan algunas distracciones, se establecen dinámicas para que se aproveche el tiempo al máximo” (MINEDUC, 2021)

**c) Nivelación de aprendizajes y re-enseñanza**

Es sabido que al iniciar el año escolar es fundamental realizar una evaluación diagnóstica para comenzar el proceso evaluador, de esta manera se logra detectar la situación de partida del estudiantado, lo cual es requerido para seguir el proceso de formación, y, por lo tanto, los otros procesos de evaluación.

**d) Libertad y autonomía**

Se defiende la autonomía de los establecimientos BL como un valor fundamental para mejorar el sistema educativo porque considera el contexto de cada establecimiento, por lo que, los docentes pertenecientes a esta red pueden adecuar los ritmos y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, así como también, adecuar las prácticas y metodologías del proceso de enseñanza aprendizaje (MINEDUC, 2021).

**e) Liderazgo directivo.**

Esta guarda relación con los líderes de los Liceos Bicentenario, quienes deben

ser capaces de consolidar un modelo de gestión educativa que contenga lo siguiente: establecer objetivos y expectativas, asignar recursos de manera estratégica, asegurar una enseñanza de calidad, liderar el aprendizaje y la formación docente y promover un entorno ordenado y seguro (MINEDUC, 2021).

De esta manera, es posible observar “resultados positivos en el clima de convivencia escolar, en la calidad de los aprendizajes y en la motivación de los docentes” (MINEDUC, 2021).

#### **IV) LA EVALUACIÓN EDUCATIVA DE LENGUA Y LITERATURA EN EL CONTEXTO DE LICEOS BICENTENARIO**

Los procesos evaluativos de la asignatura de Lengua y Literatura bajo el contexto de Liceos Bicentenario obedecen a estándares que orientan la gestión educativa del establecimiento educacional.

Para alcanzar los estándares definidos (MINEDUC, 2020) en la asignatura de Lengua y Literatura, la propuesta metodológica de Liceos Bicentenario consiste en “realizar nivelación de aprendizajes antes de comenzar cualquier unidad o contenido nuevo” (MINEDUC, 2021, sección de pilares, párr. 3). Esto significa que los estudiantes en su etapa de nivelación deben trabajar con objetivos de aprendizaje de un nivel anterior, por ejemplo, séptimo básico trabaja en su proceso inicial con objetivos de sexto básico. Además, el programa de Liceos Bicentenario implementa:

Un sistema de apoyo metodológico y de evaluación, que tiene como fundamento instalar la cultura de gestión de datos y el alineamiento curricular, significando, como consecuencia, el logro de aprendizajes de todos los estudiantes. Estos dos elementos buscan evidenciar si todos los alumnos realmente aprendieron, tomar decisiones metodológicas o curriculares en el quehacer pedagógico de los docentes y apuntar a nivelar aquellos contenidos y habilidades que aún no han podido consolidar. Logrando estos elementos estamos asegurando aprendizajes de calidad para todos los estudiantes (MINEDUC, 2020).

La evaluación está enfocada en que al recolectar los datos y resultados significa que “los equipos directivos y docentes deben realizar una gestión que apunta en observar para saber qué cambios deben realizar para la óptima adquisición de los aprendizajes en todos los estudiantes” (MINEDUC, 2020).

El alineamiento curricular enfoca el proceso de enseñanza a cada objetivo de aprendizaje de cada nivel, de modo que se trabaja con las habilidades planteadas en los ejes de la asignatura. Las políticas educativas ‘han incentivado la gestión curricular, integrando y evaluando de manera permanente el currículum prescrito entregado en las Bases Curriculares y se organiza en los planes y programas de estudio” (MINEDUC, 2020). Para lograrlo, el Sistema de Evaluaciones del Programa

LB realiza las siguientes acciones con las que procuran conseguir los pilares centrales del programa (MINEDUC, 2020):

- i) Entrega de materiales pedagógicos: Consiste en Redes de Aprendizaje, guías y evaluaciones para la unidad cero, más las cuatro unidades anuales. Este material se encuentra alineado con las bases curriculares y los programas de estudio vigente.
- ii) Evaluaciones sistemáticas de los aprendizajes: entrega de pruebas para el fin de cada unidad junto con reportes detallados sobre los niveles de logro por nivel, cursos y estudiante que favorece el análisis para la toma de decisiones.

Cabe mencionar que estas evaluaciones corresponden a pruebas escritas, cuyos reactivos requieren aplicar habilidades de comprensión lectora, pues la prueba contiene diversos textos de los cuales los estudiantes deben leer para reconocer idea principal, propósito, información implícita, interpretar, etc. Estas pruebas solo son de alternativas, dejando la habilidad de oralidad ausente, pues las pruebas siguen ese formato para ser corregidas con Aptus<sup>1</sup>, y no por el docente directamente, es por esto por lo que, los estudiantes responden en una hoja de respuesta. En este sentido, se espera que el equipo de trabajo del establecimiento “realice un análisis profundo de los resultados y puedan así tomar buenas decisiones para mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (MINEDUC, 2020).

## **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

### **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Los resultados obtenidos, mediante los instrumentos de recolección de datos utilizados, se basan en datos cualitativos, los cuales centran un contenido informativo sobre la realidad de los sujetos y documentos estudiados durante la investigación. Lo anterior, implica un modelo análisis en sintonía con la información recolectada y que permite comprender los procesos evaluativos estudiados.

Para cumplir con esta exigencia del proceso de análisis es que se ha optado por el modelo de análisis propuesto por Miles y Huberman

---

1. Aplicación que permite corregir pruebas instantáneamente y obtener de manera inmediata el informe de los resultados y Tablero Maestro.

(1994, citado en Rodríguez, Gi, & García, 1999). Este modelo, consiste en cuatro fases: la recogida de datos, la reducción de datos, la disposición de datos y la extracción o verificación de conclusiones.

El análisis documental y la entrevista en profundidad permitieron recolectar distintos datos cualitativos a través de los siguientes instrumentos y materiales.

En relación al tratamiento de la información, el modelo de análisis deductivo- inductivo permitió generar macrocategorías y categorías que facilitaron la inmersión al campo y la dirección del análisis para recolectar datos inductivos que se interrelacionen con los deductivos.

Para extraer conclusiones a partir de estos datos, es fundamental presentarlos de forma sistemática y ordenada, es por esto por lo que, se utiliza el software Atlas-ti, para facilitar la comprensión desde una perspectiva global de los datos que fueron analizados.

Del trato la información desde una lógica inductivo- deductivo facilitó la interpretación y definición de subcategorías presentes en las categorías analizadas. Así, de las categorías deductivas emergieron nuevos grupos de categorización.

Una vez analizados los datos cualitativos recolectados, se construyeron las conclusiones. Rodríguez & García (1999) señalan que estas conclusiones consisten en afirmaciones acerca de las relaciones entre ciertas propiedades observadas o en interpretaciones sobre las interpretaciones que hacen los sujetos participantes. En este sentido, el análisis del estudio separó las unidades de significado del fenómeno para reconstruir un significado global que da cuenta de las interpretaciones realizadas por quien investiga.

## **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

A modo de discusión de los resultados, y en sintonía con el tipo de estudio realizado de corte cualitativo, a continuación, se presentan las principales interpretaciones realizadas en contraste con la teoría expuesta en el marco teórico de este trabajo investigativo. La cual está organizada según el proceso de categorización y análisis.

### **1.1 TEORÍAS SOBRE EVALUACIÓN EN AULA**

La evaluación por parte de los agentes participantes se concibe como un proceso que debe evaluar lo enseñado en clases, así como también un

proceso que requiere de mucho tiempo para la creación de instrumentos de evaluación. También se considera como un proceso relativo, que depende de factores externos del aprendizaje, como el estado de ánimo de los estudiantes.

La percepción de algunos agentes participantes (profesores) con respecto al Decreto 67 (MINEDUC, 2019) se condice con la idea de que lo evaluado debe ser qué y cómo los estudiantes están aprendiendo lo definido en el currículum nacional.

Por otra parte, la evaluación del programa de Liceos Bicentenario solo evalúa habilidades y no así contenidos mediante un tipo de prueba escrita estándar de selección múltiple, la cual facilita la medición de los logros de los estudiantes, pero provoca que el estudiante no realice una preparación previa a la evaluación. Lo anterior, no se condice con unos de los principios del decreto 67, el cual señala que se deben considerar espacios para evaluar formativamente aquellos aprendizajes que se buscan desarrollar para ir ajustando continuamente y no al final de la unidad.

Estas evaluaciones favorecen la lectura, pero excluyen habilidades como escribir con el propósito de preparar a los estudiantes en la rendición de pruebas estándares como el SIMCE o de selección para carreras universitarias. Las Bases Curriculares (2015) indican que la evaluación de la asignatura debe desarrollar todas las habilidades de forma integral con el propósito de capacitar al estudiante a participar satisfactoriamente en la sociedad, por lo que el programa de LB no trabaja ni persigue un propósito coherente a lo que significa desarrollar en los estudiantes un aprendizaje para los ámbitos morales, espirituales, intelectuales, afectivos y físicos.

## **1.2 ROL DEL ESTUDIANTE EN LA EVALUACIÓN**

Las voces de los estudiantes del establecimiento estudiado no se consideran en la toma de decisiones del proceso evaluativo, puesto que el instrumento evaluativo se impone en el proceso de enseñanza aprendizaje sin ser anteriormente dialogado con los estudiantes. Esto no permite que el estudiante tenga una participación activa en los procesos de evaluación (MINEDUC, 2019), puesto que no conoce los criterios de evaluación ni lo que se espera de él. Föster (2018), pone énfasis en la necesidad de implementar un modelo dialógico y colaborativo de enseñanza y aprendizaje.

Si no se involucra al estudiante como agente en sus procesos de evaluación, no se desarrolla una educación de calidad, puesto que, si los estudiantes no tienen un sentido de propiedad sobre la toma de decisiones, no aprenderán de forma más profunda ni desarrollarán habilidades más complejas.

### **1.3 APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y METACOGNICIÓN**

Para trabajar la metacognición, el programa de Liceos Bicentenario dispone en las guías de trabajo un ítem dedicado a la metacognición del estudiante, el cual suele expresarse de las siguientes formas: 1) si el estudiante ha logrado el objetivo, 2) cómo el estudiante evalúa la actividad central y 3) si ha comprendido el contenido. No obstante, suele recoger respuestas cortas y predeterminadas, provocando que los estudiantes no entreguen la importancia que merece este proceso metacognitivo.

Lo anterior, provocará que el estudiante no adquiera hábitos de estudio, ni estrategias de aprendizaje, ni madurez emocional, entre otros. Tal como plantea Förster (2018), la autoevaluación pone el foco en la responsabilidad del estudiante y las tareas de evaluación promueven la apropiación del aprendizaje cambiando la idea de que es algo impuesto por el docente.

### **1.4 INTERÉS Y MOTIVACIÓN POR APRENDER**

La motivación de los estudiantes por aprender se centra en la acción de recibir una calificación o una recompensa, los estudiantes no se motivan a aprender con los procesos y situaciones de evaluación que se realizan; sino que necesitan recibir algo a cambio para interesarse, lo que indica que no ven la relevancia o utilidad en el aprendizaje, faltando a uno de los principios establecidos por el decreto 67 (MINEDUC, 2019).

La motivación y el interés por aprender debe trabajarse día a día con altas expectativas, debido a que también, se ve condicionada por el estado de ánimo, madurez, y contexto familiar del estudiante, por lo que puede estar ausente en algunas instancias de la evaluación entregando distintos resultados a lo largo del proceso. Es por esto que las evaluaciones no debiesen ser expresadas solo en calificaciones, sino que también deben construir aprendizajes en los estudiantes (Condemarán & Medina, 2000).



## 1.5 ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN

Los estándares del Programa de Liceos Bicentenario (MINEDUC, 2021) se centran en los resultados de las pruebas estandarizadas con la finalidad de vincular a los estudiantes a la educación superior, por lo que sus niveles deseables que se pretenden alcanzar son los siguientes:

“En el SIMCE, puntajes sobre el promedio nacional y/o dentro del 20% superior en los últimos 3 años”. (párr. 23)

“En el desarrollo personal y social, al menos 3 indicadores sobre el promedio y ninguno inferior a este”. (párr. 24)

“En la PAES, puntajes que lo ubiquen sobre el promedio nacional y/o dentro del 20% superior en los últimos 3 años”. (párr. 25)

Por otro lado, las evaluaciones que se aplican en la asignatura de Lengua y Literatura debiesen perseguir los estándares que caracterizan el perfil de egreso de un estudiante de segundo medio (MINEDUC, 2015b), quien debe poseer un cúmulo de habilidades que le permitan desempeñarse en la comunicación, el pensamiento y la creación artística, como también, en la construcción y transmisión de las culturas, y la formación de identidades individuales y colectivas.

## 2.1 CLARIDAD EN EL PROCESO

El decreto 67 (MINEDUC, 2019) señala que tanto el docente como los estudiantes deben tener claridad, desde el comienzo del proceso de aprendizaje, respecto de qué es lo que se espera que aprendan y qué criterios permiten evidenciar los progresos y logros de esos aprendizajes. Los resultados recolectados señalan la claridad un aspecto fundamental para el aprendizaje de los estudiantes, donde el docente debe proporcionarle un orden y descripción de las evaluaciones que se van a aplicar, así como también una red de contenido para desarrollar las habilidades en un contexto concreto, sin embargo, la claridad en el material del programa no se encuentra tan presente, pues en las guías de trabajo hay preguntas e instrucciones cuya redacción es confusa y no permite la comprensión de los estudiantes, y en los instrumentos de evaluación se evalúan aspectos que no han sido trabajado en clases.

## 2.2 METODOLOGÍA

El ambiente de aprendizaje para llevar a cabo la metodología de Liceos Bicentenario es la sala de clases, no obstante, los participantes conciben el lugar como un ambiente que fomenta en los estudiantes una rutina perjudicial al interés por aprender. El paradigma de evaluación que conlleva esta metodología es descrito como un proceso conductista que evalúa a los estudiantes con pruebas estándares durante años condicionándolos a una sola forma de evaluación y evitando que conozcan otros instrumentos.

Las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015b) señalan que los estudiantes deben participar en distintos momentos de lectura, escritura y orales para adquirir las herramientas necesarias que les permita participar activamente en la sociedad y ser agentes de los cambios sociales, por lo que, centrar el aprendizaje solo en la sala de clases imposibilitara crear distintas situaciones de aprendizaje. Por otro lado, evaluar desde este formato conductual y estándar incumple con uno de los propósitos del decreto 67 (MINEDUC, 2019), el cual señala que se deben utilizar diversas formas de evaluar, que consideren las distintas características, ritmos y formas de aprender, necesidades e intereses de los estudiantes. También señalan que solo se debe calificar aquello que los estudiantes han tenido la oportunidad de aprender mediante las experiencias de aprendizaje que el docente haya realizado con ellos, no obstante, los instrumentos de evaluación del programa de LB suelen presentar desajustes con respecto a la metodología, pues los objetivos que se trabajan en clases no son evaluados por el instrumento.

## 2.3 RETROALIMENTACIÓN DENTRO DEL AULA

La retroalimentación en la metodología del programa de LB se lleva a cabo al final de cada guía en el ítem de metacognición o después de la realización de una evaluación, donde se realizan acciones remediales para asegurar los contenidos descendidos. También, al iniciar el año, se destina la primera unidad a nivelar a los estudiantes identificando cuáles son los conocimientos y habilidades que deben desarrollar. Esto se considera como un aspecto favorable en la evaluación para los aprendizajes, puesto que la retroalimentación es considerada por los documentos oficiales del MINEDUC (Bases Curriculares, Decreto 67), como una parte fundamental de cada momento del proceso evaluativo.

## **2.4 ADECUACIÓN AL CONTEXTO**

La selección de textos, guías de estudio, materiales de trabajo deben abordar el enfoque cultural de la asignatura definida por las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015b), ya que tienen como propósito ejercitar y desarrollar el pensamiento, maduración y reflexión de distintos temas, estimular la imaginación, comprender diversas culturas y creencias, así como para favorecer la construcción de identidades. Además, considerar textos de carácter literario permite la construcción y transmisión de las culturas, como conocer distintos contextos históricos. Sin embargo, los textos utilizados no se condicen con el nivel de los estudiantes ni con los intereses particulares de ellos, aun cuando, el programa de LB defiende la libertad de los docentes para organizar los tiempos y los materiales adecuando los ritmos y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes para mejorar el sistema educativo de los mismos.

## **2.5 DIVERSIDAD DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y MATERIALES DIDÁCTICOS.**

Las evaluaciones del programa LB no son diversas, se basan en pruebas escritas de selección múltiple, las cuales contienen 30 preguntas de comprensión lectora que los estudiantes deben responder en 90 minutos. En cuanto a las evaluaciones procesuales, se llevan a cabo solo a través de guías de trabajo que no consideran la diversidad de tipos de aprendizaje que existen en un curso, ni desarrolla otros tipos de habilidades en el estudiante. Estas evaluaciones son percibidas tan solo como una estrategia de condicionamiento para preparar al estudiante a enfrentarse a pruebas estandarizadas como el SIMCE y la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) con la intención de obtener buenos resultados en la realización de estas. Los tipos de reactivos dentro de estos materiales no suelen variar de un instrumento a otro, sino que, por el contrario, suelen ser los mismos en todo nivel escolar.

Esto no cumple con lo manifestado por el decreto 67 sobre que las evaluaciones deben ser de la más alta calidad posible, donde se presente de forma precisa los aprendizajes aprendidos en clases y no aspectos ajenos a ellos, y que evalúen a través de diferentes reactivos permitiendo que las conclusiones que se formulen sobre estos aprendizajes sean más confiables y que la toma de decisiones sea más justa.

En las guías de trabajo, es posible encontrar reactivos correspon-

dientes a pregunta de comprensión lectora, se le pide al estudiante leer textos e identificar información explícita, sintetizar la información y ordenar las ideas, entre otras; también es posible encontrar reactivos asociados a habilidades como escribir y hablar, no obstante, se realizan a través de actividades breves que no abarcan la complejidad de estas habilidades.

## **2.6 PRECISIÓN EVALUATIVA**

La evaluación final de los aprendizajes en el programa de LB es llevada a cabo por una entidad externa (denominada CNLB), mediante una prueba de alternativas, que luego entrega un informe de resultados, donde se indica el desempeño de aprendizaje de cada estudiante, del curso y del nivel.

Las planificaciones y materiales pedagógicos guardan relación con los objetivos de aprendizaje, sin embargo, dentro de la realidad las voces señalan que lo que se trabaja en clases no se condice con los reactivos de los instrumentos de evaluación utilizados, pues mediante estos instrumentos no es posible evaluar otros objetivos relacionados con los demás ejes de la asignatura como escritura, comunicación oral o investigación.

El no evaluar los objetivos de estos ejes, no permite desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, y, por consiguiente, no logra ampliar su conocimiento, desarrollar su autonomía, fortalecer su capacidad de juicio y enfrentar de manera informada los desafíos de la vida cotidiana (MINEDUC, 2015b).

## **CONCLUSIONES**

A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación que se centra y se socializan en este documento:

### **Conclusiones del supuesto de investigación**

El supuesto de investigación se resuelve en que hay varios principios de evaluación que no se cumplen, en sintonía con Ley y Espinoza (2021) como, por ejemplo, la participación de los estudiantes en el proceso, la diversidad de instrumentos de evaluación, la progresión de la cobertura curricular, el desarrollo de las habilidades centrales del aprendizaje del estudiante, entre otras.

## Conclusiones de las preguntas de investigación

La investigación realizada permite responder a las interrogantes planteadas al inicio del proceso con los siguientes resultados:

1. *¿Cómo viven los procesos de evaluación los docentes y estudiantes participantes en la asignatura de Lengua y Literatura bajo el contexto de Liceos Bicentenarios en el ICEDUC?*

Los procesos de evaluación vividos por los participantes de la asignatura bajo el contexto de Liceos Bicentenario se resumen en variados aspectos a considerar; por un lado, los docentes y estudiantes perciben estos procesos como una conducta rutinaria y sistemática que busca obtener buenos resultados en las pruebas estándar, provocando que se reduzca el interés y motivación de los estudiantes por aprender, por otro lado, no se logran los procesos de metacognición y autoevaluación puesto que las actividades diseñadas son breves y tienden a recabar respuestas sin argumentos que no resultan confiables para analizar. Los estudiantes no se preparan para las pruebas finales de unidad ni tampoco realizan las guías de trabajo sin décimas o alguna recompensa. No presentan interés en estos instrumentos porque solo se trabaja comprensión lectora y los textos utilizados se alejan de su realidad y gustos personales. Por el contrario, los docentes destacan que un aspecto positivo de estos procesos de evaluación es que los instrumentos ya están diseñados, por lo que, reduce el trabajo administrativo del quehacer profesional.

2. *¿Cómo se llevan a cabo los procesos evaluativos en ICEDUC regidos por el sistema de apoyo pedagógico y de evaluación de Liceos Bicentenarios?*

Los procesos se llevan a cabo mediante guías de trabajo y pruebas escritas de selección múltiple, las cuales van desde la unidad cero, de nivelación, hasta la cuarta unidad. Las pruebas escritas se realizan al final de la unidad y se debe alcanzar un 80% de logro en el nivel, sino se deben aplicar acciones remediales y evaluar nuevamente en otra prueba, mientras que las guías de trabajo se deben realizar de forma sistemática clase a clase para completar la unidad. En este sentido, la sala de clases resulta ser el lugar sagrado para llevar a cabo estos procesos evaluativos ya que favorece la sistematización de la metodología. En estos procesos, no se consideran las voces de los estudiantes, el docente es quién tiene la

libertad y autonomía para adecuar el tiempo y la organización del material pedagógico según considere pertinente, no obstante, estas decisiones se imponen y no se consideran las opiniones de los estudiantes en la toma de decisiones. Tampoco hay una coordinación y capacitación de los docentes para trabajar el programa, por lo que dificulta la evaluación para los aprendizajes.

3. *¿La aplicación del programa de LB en la asignatura de Lengua y Literatura permite desarrollar evaluación para los aprendizajes?*

En base a lo discutido anteriormente, es pertinente concluir que no se desarrolla una evaluación para los aprendizajes porque no cumplen ni consideran algunos principios del decreto 67 (MINEDUC, 2019), ni los lineamientos de las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015a), ni los planteamientos de los investigadores citados. En resumen, la aplicación del programa evalúa aspectos y elementos que no se abordan en clases, tampoco desarrolla de forma íntegra las habilidades de escritura, comunicación oral e investigación, pues no se diseñan diferentes instancias de aprendizaje ni se aplican distintos instrumentos de evaluación, por otro lado, el material pedagógico no promueve una reflexión en los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje, los estudiantes no se autoevalúan de forma consciente y no se motivan a realizar actividades, ya que no les resultan relevantes o interesantes, además tampoco tienen oportunidad de opinar o decidir sobre sus procesos evaluativos.

Tras reflexionar sobre estas problemáticas, surgen, inicialmente, por el carácter exploratorio de este estudio, tres ideas para una propuesta de cambio en la metodología evaluativa del establecimiento bicentenario estudiado:

1. Validar la libertad y autonomía del docente que el programa de Liceos Bicentenario defiende como principio para adecuar los tiempos y la organización del material, así como también, adaptar el material pedagógico en función de las características de sus estudiantes. Esto implica, cambiar los textos de las guías por temáticas acorde a sus intereses, integrar reactivos más desafiantes a sus capacidades, reemplazar palabras o instrucciones del material pedagógico que alteren el entendimiento de los estudiantes por palabras más cercanas a su nivel, recortar las guías en función de los tiempos que requieren los estudiantes para

realizar actividades y reemplazar actividades centrales de las guías de trabajo por otras estrategias didácticas para propiciar una diversidad de instancias de aprendizaje. Toda decisión de cambio debe considerar las opiniones de los docentes y estudiantes.

2. Complementar el trabajo de las guías con clases expositivas y material didáctico que promueva el interés y la motivación del estudiante por aprender para contextualizar el aprendizaje. Así también, dedicar clases para realizar talleres exclusivamente de comprensión lectora, donde se dialoguen y analicen tanto textos como reactivos similares a los que evalúa el instrumento de evaluación del término de unidad.

3. Dar más tiempos para espacios de retroalimentación y metacognición con la intención de promover experiencias significativas en los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje y saberes disponible.

## REFERENCIAS

- Anaya, E., Muro, A. A., Núñez, D., & Sáenz, P. G. F. (2019). Comprensión lectora y el rendimiento académico en Educación Primaria. *Investigaciones sobre lectura*, (12), 65-98.
- Aebli, H. (1991). *Factores de la enseñanza que favorece el aprendizaje autónomo*. NARCEA.
- Cañas, F. A. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. *Reflexiones Teológicas*, 167-195.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa*. Biblioteca para la actualización del maestro de la SEP.
- Condemarin, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación para los aprendizajes: Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Carlos Álvarez Viera.
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2004). Características generales de la investigación educativa. *Metodología de la investigación educativa*, 275-292.
- Förster, C. (2018). El poder de la evaluación en el aula: mejores decisiones para promover aprendizajes. Ediciones UC.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Cerrera Editores.
- González, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ley, N., & Espinoza, E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.
- Ley N° 20.370. Ley General De Educación (2009). Diario Oficial de la República de Chile 12 de septiembre de 2009.
- MINEDUC (2015a). Conceptos y definiciones en las Bases Curriculares. En MINEDUC, Bases Curriculares 7° básico a 2° medio (págs. 22-24). Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2015b). Lengua y Literatura. En MINEDUC, *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio* (págs. 32-33). Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC (2019). Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar. MINEDUC.
- MINEDUC (22 de Julio de 2020). Apoyo pedagógico. <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/apoyo-pedagogico/apoyo-pedagogico-2/>
- MINEDUC. (22 de Julio de 2020). *Estándares*. <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/liceos-bicentenario/estandares/>
- MINEDUC (26 de Marzo de 2021). Historia. <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/liceos-bicentenario/historia/>
- MINEDUC (03 de Junio de 2021). Impacto. <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/liceos-bicentenario/impacto/>
- MINEDUC (11 de Enero de 2021). Pilares. <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/liceos-bicentenario/pilares/>
- MINEDUC (1 de junio de 2021). Liceos Bicentenario: Observación de clases y retroalimentación docentes con Foco en los Aprendizajes [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=anNrmN7ajBo>
- Rodriguez, G., G, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rojas, W. J. C. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168.
- Sánchez, C. (2015). Orígenes y evolución de la investigación cualitativa en educación. *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*, 2, 41-74.



## Derechos humanos, educación y protección de los derechos de la niñez. Una reflexión acerca de la formación investigativa de las educadoras de párvulos

*Carlos Julio Vargas Velandia*

Académico de la Universidad de Antofagasta, Chile

carlos.vargas@auntof.cl

ORCID 0000-0001-9830-8190

*Liliana Pizarro Pizarro*

Académica de la Universidad de Antofagasta, Chile

liliana.pizarro@uantof.cl

ORCID 0009-0005-6265-0310

### RESUMEN

El siguiente artículo reflexiona sobre la creación de una propuesta didáctica para la asignatura de Enfoque de Derechos en la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia mención Necesidades Educativas Especiales. El objetivo es articular los temas de los derechos humanos, la protección de los derechos infantiles y el desarrollo humano mediante un modelo de aprendizaje basado en la investigación. La propuesta pedagógica incluye la elaboración de dos rutas de enseñanza y un proyecto final integrador. Cada una de estas rutas busca fomentar la reflexión crítica sobre temas como los derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación, el liberalismo, la justicia social, la dignidad humana, el mercado y el transhumanismo. Todos estos conceptos son fundamentales para comprender la contextualización de los derechos humanos en la primera infancia y en el trabajo con familias. El objetivo es crear las condiciones para que, a través del aprendizaje mediante la investigación, se pueda establecer una relación entre los derechos humanos, las necesidades axiológicas y los satisfactores sinérgicos, así como las polí-

ticas nacionales e internacionales en la primera infancia. Estos aspectos contribuyeron al desarrollo de proyectos futuros, incluido el diseño de un juego didáctico destinado a trabajar con los padres (familias) en la promoción y protección de los derechos de los niños y niñas.

Palabras clave: Derechos Humanos, Educación, Derechos del niño, Aprendizaje por investigación

## INTRODUCCIÓN

Siempre la reflexión acerca del sentido del ser humano es un tema que nos obliga hacer una parada en el tren de la educación para la vida. Todos los días el maltrato, abuso y violencia en contra de los niños y niñas en América Latina refleja una profunda crisis moral y epistemológica de la civilización occidental. De modo, que cualquier esfuerzo académico que se promueva desde el aula, contribuye a ampliar la comprensión de una crisis que parece agudizarse con los años. Si bien, esta crisis es multifactorial en tanto aborda aspectos éticos, económicos, psicológicos, sociológicos y/o lingüísticos, un aspecto que concentra bastante tensión en Latinoamérica son los factores políticos, socio-económicos y antropológicos, todos conceptos difíciles de encuadrar en el marco de una creciente 'grieta' regional, cuyas pretendidas divisiones ideológicas irreconciliables, simplifica la posibilidad de un problema mucho más complejo que la división entre ricos y pobres.

En dicho contexto se inició la construcción de una propuesta didáctica en la asignatura Enfoque de derechos de la carrera de Pedagogía en educación Parvularia, que buscó vincular las temáticas de los derechos humanos, la garantía de los derechos de la niñez y el desarrollo a escala humana a partir de un modelo de aprendizaje por investigación. Propuesta que con el tiempo tributó en la formulación del proyecto de carrera "PEPA, DERECHOS EN FAMILIA", el cual participó del Segundo (2) Concurso de Investigación Asociativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta, proyectos MEL 2023; siendo este seleccionado como proyecto de investigación de Facultad. El cual, propuso el diseño de un juego didáctico en el trabajo con familias, donde se aborda la garantía y protección de los derechos del niño y la niña. Aspecto que fue resultado de la propuesta didáctica de la asignatura Enfoque de Derechos y que se reflexionará en el transcurso del siguiente artículo.

En este escenario, y siendo el interés la promoción y protección de los derechos del niño y de la niña, se propusieron dos rutas pedagógicas y un trabajo integrador final, el que se generó a través de la investigación en el aula, identificando inicialmente un problema real, luego una problematización y por último un problema de investigación que tributará a la relación derechos humanos, necesidades axiológicas/ satisfactores sinérgicos y políticas nacionales e internacionales en primera infancia. Desde esa perspectiva, es que se plantea como un trabajo de aula que comienza por la experiencia cinematográfica de las estudiantes asociado a la 'evolución' de los DD. HH. y su relación con hitos o tópicos significativos en el reconocimiento de todo individuo como sujeto de derechos, asociado a los derechos civiles, políticos y sociales. Posteriormente, se vincula con la construcción de la línea del tiempo de los DD. HH. en la perspectiva de la dignidad humana y el transhumanismo como factor de conflicto. Las dos rutas pedagógicas exploradas son: el cine y los derechos de primera, segunda y tercera generación y sus quiebres históricos y la temporalidad de la dignidad humana. La línea del tiempo de los derechos humanos; donde ambas buscan profundizar la reflexión en 4 aspectos: Derechos de primera, segunda, tercera y cuarta generación, el liberalismo, la justicia social, la dignidad humana, el mercado y el transhumanismo; todos conceptos problematizadores en la contextualización de los derechos humanos en la niñez y en el trabajo con familias, procurado vincular el pensamiento crítico en la perspectiva didáctica de la primera infancia.

Al finalizar las rutas pedagógicas se realiza una proyección de nuevas preguntas y enfoque como los de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum y el economista indio Amartya Sen, ambos reconocidos y premiados en el campo de la investigación social, con la intención de tensionar el tema de necesidades y derechos, con el de capacidades y libertades.

Así, la propuesta didáctica de aprendizaje por investigación pretendió la comprensión de las necesidades universales de niños y niñas en el contexto de los derechos humanos y la niñez, favoreciendo el trabajo con familias, siendo la construcción de imágenes representativas de necesidades axiológicas (derechos), asociada a preguntas diagnósticas y normatividades chilenas, una camino para problematizar y reflexionar acerca de los diversos modos de satisfacción de necesidades y atención oportuna ante posibles vulneraciones de derechos en el contexto educativo y familiar, posibilitando un espíritu crítico en los modos de

entender y analizar el orden social en materia de primera infancia, reconociendo la diversidad cultural y el enfoque de desarrollo humano integral. En esa línea se comienza el espacio académico conversando el hacer de lo político, que más allá de señalar la política como el hecho de la pluralidad de los hombres (Arent, 1997), este reclama un consenso ante los conflictos, desentrañando históricas luchas culturales, al respecto:

La política organiza de antemano a los absolutamente diversos en consideración a una igualdad relativa y para diferenciarlos de los relativamente diversos (Arent, 1997, p. 46).

En ese contexto, se hace palpable la desconfianza frente a la política, un sentimiento tan antiguo como los griegos; Sócrates, Antífonos y Diógenes de Sinope todos filósofos de la Polis griega, ponían en duda la pretensión de organización de la convivencia humana a través de modelos políticos autoritarios, cuyas instituciones resistían a la diversidad individual y social. Sin embargo, esta es ineludible para la vida humana, pues el hombre siempre depende de otros, siendo el fin de la política asegurar la vida en el sentido más amplio.

Es aquí, donde aparece el primer actor a considerar de desconfianza a la política, los autócratas, políticos que llegan al poder mediante unas elecciones razonablemente democráticas y luego se proponen dismantelar los contrapesos a su poder ejecutivo mediante el populismo, la polarización y la posverdad (PPP). Ocultando su interés autoritario promueven el secretismo, la ambigüedad burocrática, legalismo autocrático, la represión o espionaje de críticos y adversarios y la manipulación de la opinión pública (Naím, 2022). En consecuencia, luego de la guerra fría se consolidó un nuevo consenso sobre la naturaleza de la legitimidad política, surgiendo algunos criterios que debían cumplir todo gobierno democrático, que evite el deseo de los líderes de perpetuarse en el poder:

Eso implica, ante todo, haber sido elegido en unas elecciones libres y limpias, pero también respetar el Estado de derecho y los derechos de las minorías, someterse a los controles institucionales apropiados por parte de unos tribunales y parlamentos que no estén indebidamente controlados por el ejecutivo, tolerar unos medios de comunicación libres e independientes y respetar el derecho de los votantes a cambiar el Gobierno mediante elecciones periódicas (Naim, 2022, p. 23).

Sin embargo, de los tres mecanismos de los poderosos para hacerse del poder y sus beneficios, es el populismo el más mencionado, pues por su raíz podemos entenderlo como “tendencia hacia el pueblo”, pero en el terreno político es una estrategia de obtener y ejercer el poder, que divide la sociedad entre élite corrupta y codiciosa y el pueblo sabio, bueno y puro, que es constantemente traicionado y agraviado. Siendo necesario un líder que encarne la voluntad popular y defienda la causa de justicia social. Un almíbar embriagante del que pocos se pueden librar y recobrar la objetividad de la realidad material e histórica.

Una falacia constructivista, diría Peña (2018) que concibe el orden social de manera antropomórfica, como si fuera el fruto de un diseño racional que extiende a todo el campo social y económico las reglas del correcto funcionamiento del sistema, análisis relacionado con la crítica a la ingeniería social que realizó el filósofo Alemán Karl Popper en 1936. Eventos históricos que hacen del siglo XX el momento de mayor fuerza ideológica en la necesidad de promover el reparto igualitario de los bienes con el fin de satisfacer las necesidades de las personas, concepto que impacto organismos internacionales como la OIT, la ONU, entre otros.

Desde esta perspectiva la justicia social se transforma en un planteamiento controversial, siendo su propuesta que a cada uno se le debe proveer de acuerdo con su necesidad, medida que pone en aprietos no solo al Estado sino también a la familia u otras formas de organización social, pues la limitación de acceso a recursos y servicios para satisfacer la mayoría de necesidades se da a razón de múltiples factores estructurales como falta de gobernanza efectiva y la gestión inadecuada de recursos, también la pobreza, la corrupción, los conflictos políticos, la inflación, la inseguridad, el desincentivo a la inversión y el emprendimiento, el desempleo, la explotación excesiva de recursos naturales y la falta de sostenibilidad en los patrones de consumo actuales, entre otros.

Situación que se complejiza cuando pretendemos formulas simplistas de políticas públicas inclusivas y sostenibles, sin analizar con rigor enfoques estructurales que atiendan temas como la diversidad cultural, desarrollo socio-económico (generación de riqueza), asignación de recursos, participación comunitaria, innovación en políticas macro-económicas, reforma al sistema de justicia, desarrollo urbano sostenible y formación en derechos humanos.

## PROPUESTA TEÓRICA/REFLEXIVA

Fue precisamente la ruta de los Derechos humanos, una de las líneas de trabajo que se inició en el año 2023 con las estudiantes de la carrera de Educación Parvularia mención Necesidades Educativas Especiales, aunado al trabajo en formación ciudadana en niños y niñas desde un enfoque de derechos en la mirada del desarrollo profesional docente. Para González, L. y Pérez, S. (2019), la formación inicial y continua de los profesores en temas de ciudadanía y derechos humanos es esencial para brindar una educación de calidad en este ámbito. Los docentes deben estar preparados para integrar en su práctica pedagógica la enseñanza de los derechos y promover experiencias educativas que fomenten el respeto, la participación y el ejercicio de los derechos de los niños y niñas. Sin embargo, para que este tipo de enfoques sea efectivo, es necesario contar con un marco normativo y político que respalde estas prácticas.

En el estudio de Paredes, J. et al. (2022), se destaca la importancia de políticas públicas que promuevan la educación en derechos humanos y la formación ciudadana desde la primera infancia. Estas políticas deben asegurar la inclusión de contenidos sobre derechos en los currículos educativos, así como la capacitación de los docentes y el fomento de la participación activa de los niños y niñas en la vida cívica y democrática. Así las cosas, se realizó la propuesta de dos rutas pedagógicas y un trabajo de integración final, descritos a continuación:

### 1. RUTA 1. EL CINE Y LOS DERECHOS DE PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA GENERACIÓN Y SUS QUIEBRES HISTÓRICOS

















*Estoy a favor de la gente. No puedo evitarlo,  
Los dictadores se liberan, pero ellos esclavizan a la gente.*

Charles Chaplin

El uso de películas emblemáticas del cine como estrategia didáctica ofrece una fascinante oportunidad para explorar y comprender la evolución de los derechos humanos a lo largo de la historia. Al emprender un viaje cinematográfico, los estudiantes pueden explorar el surgimiento de los derechos de primera, segunda y tercera generación, relacionándolos con eventos socio-políticos trascendentales que han definido la lucha por la dignidad humana.

Desde clásicos que abordan los derechos civiles y políticos, como “The People vs. Larry Flynt” o “Expreso de medianoche”, hasta películas contemporáneas que exploran cuestiones de discriminación y de justicia social, como “Talentos ocultos” o “Diamantes de Sangre”, esta estrategia proporciona un enfoque enriquecedor y emocionalmente impactante. Motivados por las narrativas cinematográficas, los estudiantes pueden no solo entender, sino también internalizar la importancia de estos derechos en el contexto histórico y contemporáneo, fomentando así una mayor conciencia y aprecio por la lucha constante en defensa de la dignidad humana. A continuación, las temáticas y películas trabajadas en clase:

Figuras 1 y 2. Imagen del material didáctico cine y derechos: siglo V a. C. y siglo XIX - siglo XIX y siglo XX.

<p>La Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=6B49UJL0">https://www.youtube.com/watch?v=6B49UJL0</a></p>	<p>Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=4UjR0Q4E">https://www.youtube.com/watch?v=4UjR0Q4E</a></p>	<p>La Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=6kE_61820U">https://www.youtube.com/watch?v=6kE_61820U</a></p>	<p>Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes.</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=20e3C0424E">https://www.youtube.com/watch?v=20e3C0424E</a></p>
<p>La Convención sobre los Derechos del Niño</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=2L49727E">https://www.youtube.com/watch?v=2L49727E</a></p>	<p>Golpe de Estado en Chile</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=9c8L_48v0D0U">https://www.youtube.com/watch?v=9c8L_48v0D0U</a></p>	<p>El Plebiscito</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=7H6V670D0U">https://www.youtube.com/watch?v=7H6V670D0U</a></p>	<p>Otras películas sobre derechos humanos y tratados internacionales</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=17u4G67676">https://www.youtube.com/watch?v=17u4G67676</a></p>
<p>539ª.C. Código de Ciro</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=74474E_74024U">https://www.youtube.com/watch?v=74474E_74024U</a></p>	<p>La carta Magna</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=64474E_74024U">https://www.youtube.com/watch?v=64474E_74024U</a></p>	<p>La petición de derechos 1628</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=34474E_74024U">https://www.youtube.com/watch?v=34474E_74024U</a></p>	<p>La declaración de independencia de los EEUU 1776</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=24474E_74024U">https://www.youtube.com/watch?v=24474E_74024U</a></p>
<p>La Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano 1789</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=14474E_74024U">https://www.youtube.com/watch?v=14474E_74024U</a></p>	<p>Carta de Derechos de los Estados Unidos 1791</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=04474E_74024U">https://www.youtube.com/watch?v=04474E_74024U</a></p>	<p>Proclamación de Emancipación 1863</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=94474E_74024U">https://www.youtube.com/watch?v=94474E_74024U</a></p>	<p>Primer Convenio de Ginebra 1864</p>  <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=84474E_74024U">https://www.youtube.com/watch?v=84474E_74024U</a></p>

Este recorrido por diversas representaciones cinematográficas emblemáticas de la historia de los derechos humanos, posibilita pedagógicamente una primera aproximación al proceso de problematización en investigación, para Sánchez Puentes (1993) problematizar es “un proceso mediante el que un investigador va decidiendo que va a investigar, implica la desestabilización y el cuestionamiento del investigador, la clarificación del objeto a investigar, la localización y construcción gradual del problema de investigación” (p. 303). Siendo uno de los momentos más relevantes de la investigación el desencadenamiento del proceso de generación de conocimiento, provocado a partir del cuestionamiento del dogma, la instrucción recibida pasivamente, la costumbre a ciertas ideas o el fanatismo/militancia por doctrinas ideológicas. Constituyéndose en el principal paso de avance en la estructuración formal de la idea de investigación. En ese orden, se presentaron 3 disonancias cognitivas en el contexto de la historia de los DD. HH., a continuación, el desarrollo teórico de cada uno.

#### **DISONANCIA COGNITIVA 1. LA PRIMACÍA DE LOS DERECHOS CIVILES Y EL INDIVIDUO**

*Habría amado la libertad, creo yo, en cualquier época,  
pero en los tiempos en que estamos me siento inclinado a adorarla*  
Alexis de Tocqueville

Los “derechos de primera generación” se refieren a los derechos civiles y políticos que surgieron históricamente como respuesta a las luchas por la libertad individual y la participación en la vida política. Estos derechos son fundamentales para la protección de la dignidad y la autonomía de las personas en relación con las acciones del Estado. Estos derechos incluyen la igualdad ante la ley, la libertad de expresión, el derecho a la vida y libertad, a un juicio justo, la libertad de circulación, la libertad de religión, y el sufragio. Reconocidos en el contexto de la Revolución Francesa y la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano, en su momento representaron un significativo aporte a la consolidación del proyecto moderno en la configuración de gobiernos democráticos.

Sin embargo, a juicio de juristas y diversos movimientos sociales la protección de las libertades individuales no eran suficientes para garantizar la justicia social, dejando sin atención directa y tutelar las



crecientes desigualdades socioeconómicas y otras formas de marginalidad en los estados modernos. Siendo uno de sus primeros reproches el predominio del enfoque individualista, aspecto que incluso los mismos liberales debaten, es el caso de la politóloga Álvarez (2019) quien señala:

El individuo es la minoría más pequeña que existe en una sociedad, y si se violan sus derechos, es imposible que esa sociedad prospere. Siendo los derechos individuales la vida, libertad y propiedad privada (que empieza con el cuerpo y la mente de cada individuo-. (Álvarez, 2019, p. 48)

Según Kreimer (2022) esta corriente surge en el siglo XVIII en Europa en los diversos regímenes monárquicos, donde le Estado se otorgaba prerrogativas inaceptables, siendo la limitación al poder de los reyes un imperativo, conquistas en la que el liberalismo fue absolutamente valioso. No obstante, esa misma doctrina aplicada al campo económico con una intervención mínima del estado dejando que se regule el comercio por la racionalidad del mercado es muy cuestionable. Donde sistemas políticos y económicos dominados por el dinero se traduce en cuotas de poder que están muy lejos del ideal de equilibrio de la mano invisible de Adam Smith, haciendo que el mercado librado a su suerte genere crisis periódicas y afecte negativamente a las relaciones humanas.

Así mismo, al margen de los derechos de primera (individuales) y segunda generación (sociales), surgieron los de derechos de tercera generación, que representan una expansión de la concepción tradicional de los derechos humanos hacia aspectos más colectivos y globales. Incluyen derechos como el derecho al desarrollo, a la paz, al medio ambiente y a la autodeterminación de los pueblos. Estos derechos se centran en la interdependencia de las comunidades y naciones, abogando por la cooperación internacional y la protección de intereses compartidos a nivel mundial. Y finalmente, tenemos los derechos de cuarta generación emergen en el contexto de avances tecnológicos y desafíos contemporáneos. Incluyen derechos digitales, bioéticos y relacionados con la inteligencia artificial, buscando salvaguardar la dignidad humana y la autonomía frente a las rápidas transformaciones en la ciencia y la tecnología. Estos últimos tipos de derechos agregados a lista, son el objeto de una controversia más fructífera de la época, pues si el cambio antropológico se viene en el siglo XXI, lo hará de la mano de la revolución tecnológica.

Estas nuevas categorías reflejan la evolución de la sociedad y buscan abordar los complejos problemas que surgen en un mundo cada vez más interconectado y tecnológicamente avanzado.

## **DISONANCIA COGNITIVA 2. LA RELACIÓN COSTO-BENEFICIO DE LOS DERECHOS SOCIALES**

*La gente empieza a darse cuenta de que el aparato del gobierno es costoso. Lo que aún no ven es que el peso recae sobre ellos.*

Frederic Bastiat

Los derechos de primera generación muestran un cálculo racional en la relación costo-beneficio en la toma de decisiones, generando por ejemplo que se hable de prestaciones sociales (subsidijs, pensiones, becas, asistencia social, seguro de desempleo) en vez de derechos sociales tutelados constitucionalmente. No haciendo explícito derechos socio-económicos, motivo por el cual, surgen los derechos económicos, sociales y culturales que no solo implican prestaciones positivas estatales (destinadas a proporcionar beneficios y servicios con el objetivo de promover el bienestar y mejorar la calidad de vida de la población, garantizando ciertos derechos y necesidades sociales), sino que también limita la intervención arbitraria de terceros, con intereses de incentivos y ganancias. Para ello, han creado normas constitucionales y corporaciones internacionales (Corte Internacional de Justicia) que protegen de posibles vulneraciones a la dignidad humana.

Los derechos sociales constituyen presupuestos y complementos indivisibles del goce de los derechos individuales, al constituir condiciones materiales que posibilitan un mejor y más efectivo ejercicio de todos de las libertades. Tales derechos sociales no tienen diferencias cualitativas u ortológicas que permitan diferenciarlos de los derechos individuales (Noriega, 2009)

Para Kaiser, A. (2014) cuando hablamos de derechos sociales o justicia social de lo que realmente se habla es de redistribuir riqueza, siendo lo injusto para sus críticos que haya desigualdad de ingresos y por ende se debe distribuir. Si bien parece una solución medianamente razonable en una primera valoración, lo cierto es que para el abogado no resiste el menor análisis. Según el jurista y activista liberal:

... Cuál el límite entre lo socialmente justo e injusto. ¿Es injusto que un futbolista que apenas sabe hablar gane quinientas veces más que un profesor de colegio? ¿Le quitamos por la fuerza al futbolista entonces y le damos al profesor? ¿Cuánto sería «justo» quitarle, 10%, 30% o 70%?. La justicia es ante todo una entidad moral que pretende orientarnos acerca de nuestro deber para con los demás. ¿Quién es el juez de la justicia social? ¿Quién es el súper iluminado que determinará para todos cuánto es justo que gane y cuánto que entregue? El gobierno, obviamente. Son los burócratas de turno, siempre tan iluminados y decentes, a quienes toca decidir lo que es justo. De esta forma, es la autoridad la encargada de determinar lo que se considera justo o injusto en cuanto a distribución de bienes y de imponer dicho plan de distribución al resto de los individuos (Kaiser, 2014, p. 61)

La consideración que nos presenta Kaiser plantea un problema al plantear que la fuente del gasto social, motivada por la justicia social, supone un razonamiento de limitaciones importantes de libertad económica de los individuos, entonces, obstaculizar la libre interacción de los individuos logrando un alcance y potencial creador de riqueza, al final lo que se logra es empobrecer la sociedad, interrumpiendo un bienestar nunca antes visto entre el siglo XVIII y XIX, producto del desarrollo del capitalismo, la competencia y la innovación tecnológica.

En relación a lo anterior, Peña (2017) se hace una pregunta ¿será verdad que el mercado es superior a la política?, y se responde de una manera inesperada, pues plantea que ambos comparten un propósito en común: *“tanto el mercado como el proceso político serían maneras de transformar una multitud de preferencias individuales en una decisión pública que los afecte a todos”* (p. 257).

Sin embargo, surge un problema, la relación costo-beneficio de la decisión funciona para el individuo, pero no para el gobierno/políticos, pues una vez recaude impuestos. ¿Cuál sería la escala de preferencias para gastar el dinero recolectado si todos los miles o millones que representa de seguro persiguen y prefieren cosas muy distintas? Situación que llevaría a que los fines de algunos tuvieran que rendirse a los fines de otros. Porque poner en manos de sacerdotes, profesores o líderes carismáticos el discernimiento para tomar las decisiones que nos deben guiar a todos, contradice uno de los principios sobre los que descansa la política democrática. En cambio, le mercado permite agregar

preferencias mediante el sistema de precios y satisfacer incluso las que son minoritarias.

El quiebre histórico entre la primacía de los derechos civiles y el individuo y el posterior auge de los derechos sociales en su relación costo-beneficio, ofrece a la educadora de párvulos una comprensión problematizada en la relación Individuo-Estado, fundamental en la construcción de un Estado de Derecho o un Estado Social de Derecho, que resultan en temas centrales al momento de diseñar, interpretar y aplicar las políticas públicas en educación, especialmente en primera infancia. Tema que contribuye a movilizar las intenciones de las diferentes políticas públicas en formación de derechos y ejercicio de la ciudadanía desde la primera infancia, tomando en consideración las implicaciones del rol estatal como benefactor y/o del individuo como control natural del ejercicio del poder estatal, como base de la democracia liberal.

## **RUTA 2. LA TEMPORALIDAD DE LA DIGNIDAD HUMANA. LA LÍNEA DEL TIEMPO DE LOS DERECHOS HUMANOS**

*Si existe para la humanidad una esperanza de salvación y ayuda, ésta no podrá venir más que del Niño, porque en él se construye el Hombre.*

María Montessori

Son horas las que dedicamos los profesores pensando en una estrategia didáctica contextualizada y significativa. En dicho escenario, se propuso a las estudiantes de la asignatura de Enfoque de Derechos de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia mención Necesidades Educativas Especiales, la construcción de una línea del tiempo de los derechos humanos, como una valiosa herramienta para investigar y abordar cuestiones relacionadas con la política pública en Chile en el contexto de la educación de la primera infancia y la participación de las familias.

La propuesta de trazar la evolución histórica de los derechos humanos en el aula durante varias sesiones, desde eventos históricos, hallazgos arqueológicos, declaraciones internacionales hasta legislaciones nacionales y memorias locales, se pueden identificar patrones, avances y desafíos específicos, útiles en la comprensión global de los diferentes intereses singulares en materia de DD. HH. que van surgiendo en cada uno de los grupos de trabajo. Este enfoque de conciencia temporal de los derechos permite comprender la intersección entre la legislación y la implementación de políticas, brindando una perspectiva integral sobre

cómo se han abordado las necesidades y derechos de los niños y niñas en el país. Aspecto de inmenso valor documental en la construcción de un objeto de interés investigativo.

**Figura 3. Estudiantes de educación Parvularia construyendo la línea de tiempo de los DD. HH. Fotografía propia.**



Así mismo, en el contexto de la política pública chilena en primera infancia, la investigación educativa en el aula centrada en la evolución y progreso de los derechos humanos puede ayudar a identificar brechas en la protección de los derechos de la infancia y sugerir ajustes necesarios en las prácticas de aula y manuales existentes. Además, la construcción de una línea del tiempo puede servir como insumo clave en la creación de recursos educativos destinados a trabajar con familias en la prevención y promoción de los derechos y necesidades de los niños y niñas. Al proporcionar un marco histórico, la herramienta educativa puede fomentar una comprensión más profunda de la importancia de la protección infantil, empoderando a las familias para abogar por sus derechos y participar activamente en la construcción de una sociedad más educada, responsable, informada, justa y equitativa.

En ese abordaje metodológico de clase, se propone como eje transversal conversar acerca de la dignidad humana como fundamento de la comprensión de los derechos humanos, a partir de diversas preguntas nucleares. Al respecto, Robert Spaemann (1989), filósofo católico alemán en su texto *Lo natural y lo racional*, plantea un interesante

conjunto de preguntas acerca de la dignidad humana: ¿De qué dignidad hablamos?, ¿Hay un derecho a la dignidad? o por el contrario ¿es la dignidad la base de todo el derecho? Interrogantes más antiguos que los mismos derechos humanos. Y que orientan el espacio de reflexión en la comprensión histórica de la evolución de los derechos humanos.

### **CONCEPTO DE DIGNIDAD HUMANA Y EL TRANSHUMANISMO COMO FACTOR DE CONFLICTO**

*En una revolución, como en una novela,  
la parte más difícil es inventar el final.*

Alexis de Tocqueville

El concepto de dignidad de la persona, que representa un hito en el desarrollo de la civilización occidental, se desarrolla como presupuesto antropológico desde un campo conceptual del derecho, entendido como el valor inherente e inalienable de cada ser humano simplemente por el hecho de ser humano, y que va más allá de su utilidad, capacidad, estatus social, raza, género, religión u otras características específicas. Para algunos, la dignidad humana se ubica en los llamados derechos de primera generación, en el marco de las libertades individuales y sociales; también en los derechos de segunda generación en el caso del reconocimiento de la igualdad; en los de tercera generación expresados en la solidaridad y en los otros tipos de derechos, en los derechos de identidad personal y grupo étnico (Restrepo y Bravo, 2018).

Sin embargo, sabemos que en materia de la salvaguarda de la dignidad expresada en los derechos desde un enfoque antropológico, se contraponen crisis, confusiones, relativismos, entre otros. En ese sentido, Lukacs de Pereny (2023) plantea como la antropofobia se han transformado en un movimiento sin precedentes en la historia de la humanidad, según el investigador, nos hemos convertido en víctimas de un excesivo racionalismo casi anti-humanista que nos ofrece un cambio antropológico para el siglo XXI, expresado a través del transhumanismo, asumida por el él, como la idea más peligrosa del mundo, al tratarse de un movimiento intelectual, político, filosófico y científico, y necesariamente tecnológico, que busca mejorar la naturaleza humana y superar las barreras dadas por la evolución biológica a través de la biotecnología, nanotecnología, robótica y ciencias de los materiales. Donde el destino de la humanidad será eterno e infinito, pero mediante un progreso de

deshumanización, que nos libere de la vejez, de las enfermedades y el sufrimiento, además de ofrecernos felicidad eterna.

Conjunto de ideas que tomaron su mayor reconocimiento mundial a través de la obra del historiador y escritor israelí Yuval Noah Harari, en su célebre libro *De animales a dioses*, donde plantea el final del homo sapiens. Un relato que inicia el autor afirmando que luego de la revolución agrícola se dio lugar a la revolución cognitiva, un fenómeno inesperado capaz de trascender los límites biológicos y sociales del sapiens, modelados por la evolución por selección natural, a través de tres tipos de ingenierías: a) ingeniería biológica, b) ingeniería de ciborgs y c) ingeniería de la vida inorgánica. Surgiendo de ese modo la posibilidad de diseñar los sapiens al gusto y demanda de las diversas necesidades y deseos, por ejemplo, podríamos pensar en implantes de oídos biónicos, microchips oculares, desarrollo de interfaz cerebro-ordenador, mejora de la capacidad intelectual, entre otros (Harari, 2018).

Así las cosas, surgen todo tipo de críticas, que nos recuerdan la famosa obra literaria de la escritora inglesa Mary Shelley, *Frankenstein* o el moderno *Prometeo*, un relato profundo del hombre jugando a ser dios manipulando la vida a su antojo con deseo de recrearla, como revelando de a pocos el anhelo de la ciencia por manipular y tal vez controlar el 'espíritu humano', incluso, nos trae de nuevo la consideración ética que nos propuso el escritor británico Aldous Huxley en su obra *Un mundo feliz*, donde la ingeniería genética pasaría a usarse en la creación de súper hombres que terminarían sometiendo a los siervos (*Épsilon*), un mundo distópico con visiones apocalípticas de biodictaduras que podrían clonar soldados intrépidos y obreros obedientes. Incluso, en la vida laboral actual, sería un riesgo considerable, pues las compañías aseguradoras podrían como condición exigir un perfil de nuestro ADN y en virtud de los hallazgos aumentar la tasación de la cuota.

En se sentido, el principio de dignidad y la condición humana se encuentra en una problemática actual, enfrentada al racionalismo kantiano, utilitarismo de James, el posgenerismo o el dualismo cartesiano, que buscan apoyar la idea de superar las limitaciones impuestas por la naturaleza humana. Situación que nos propone una antropología intermedia:

El humanismo tomista tiene como base la condición de dignidad de la persona humana, y a su vez, esta viene dada por la semejanza con el ser superior. En esta dignidad las demás cosas del

universo encuentran un sentido y toman una perfección especial de mano del ser humano que vive en un proceso de ascenso personal en amplificación de sus diversas posibilidades (Restrepo y Bravo, 2018, p. 26).

Con la finalidad de apoyar este proceso de reflexión del ‘viaje’ de la dignidad humana y los derechos, el grupo inicia una descripción de su fenómeno de interés, estableciendo sus causas, y los antecedentes que pudieron abordar preguntas semejantes a las que se han propuesto. Ya problematizado el concepto de dignidad y derechos humanos, la reconstrucción de los derechos de los niños en el contexto educativo de niños y niñas en la región de Antofagasta (norte de Chile), territorio con una alta vocación migrante y explotación minera, propone un escenario de abordajes diversos y significativos. Para ello se propuso el siguiente instrumento de evaluación para el aprendizaje:

A modo de ejemplo, el grupo de estudiantes durante la construcción de la línea de tiempo de los DD. HH. trazó una raya negra en el centro de la extensa ruta de papel representando la ‘delgada’ y ‘frágil’ condición y existencia de la dignidad humana, que por siglos hombres, mujeres, reyes, religiosos, políticos, fanáticos, tiranos y caudillos han pretendido con las mejores intenciones y ‘razones’ limitar o interrumpir su continuidad, sugiriendo o imponiendo la sumisión del ser humano al dominio de alguna idea, emoción o soberano. Siendo la línea del tiempo una visual representación de las premisas éticas, ontológicas y políticas que integra la defensa y comprensión de la dignidad humana, resulta de significativa transposición didáctica o enseñanza contextualizada a la hora de comprender la relevancia y significado del tema de esta ruta 2.

A continuación, se comparte el instrumento de evaluación formativa que se trabajó con las estudiantes como medio de apoyo formativo durante el desarrollo de la ruta 2:



UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA  
 ASIGNATURA: Enfoque de Derecho  
 FACULTAD DE EDUCACIÓN

Rúbrica Taller 2: Línea de tiempo DD. HH. en Chile

CATEGORÍA	7	5	3	1
Fuentes de información	Todas las fuentes de información y las gráficas están debidamente referenciadas y están en el formato que facilita su verificación	Todas las fuentes de información y las gráficas están debidamente referenciadas, sin embargo dado el formato no se facilita su verificación	Algunas de las fuentes de información no están debidamente referenciadas y su formato no facilita su verificación	Ninguna de las fuentes de información y gráficas presenta referencia
Uso de recursos comunicativos	Los estudiantes usan varios apoyos (imagen, texto, esquema, audio, etc.) que demuestran considerable trabajo/ creatividad y permiten comprender bien la propuesta	Los estudiantes usan algunos apoyos que demuestran considerable trabajo/ creatividad y promueven la comunicación de sus análisis	Los estudiantes usan pocos apoyos que hacen la presentación mejor y muestran poca creatividad al momento de comunicar sus análisis	Los estudiantes no usan apoyos y los apoyos escogidos restan posibilidad de entender sus análisis
Uso de hechos / estadísticas	Los estudiantes ofrecen varios hechos relevantes, acontecimientos y/o ejemplos que permiten contrastar su reconstrucción histórica de los DD. HH.	Los estudiantes ofrecen pocos hechos relevantes, acontecimientos y/o ejemplos que permiten contrastar su reconstrucción histórica de los DD. HH.	Los estudiantes ofrecen pocos hechos relevantes, acontecimientos y/o ejemplos, los cuales, a su vez, no muestran relevancia o son dudosos	Los estudiantes no ofrecen hechos relevantes, acontecimientos y/o ejemplos y tampoco se evidencia revisión documental de la historia de los DD. HH.
Organización texto	La información está muy bien organizada, con párrafos bien redactados y con subtítulos que orientan al lector	La información está organizada con párrafos bien redactados	La información está organizada pero los párrafos no están bien redactados y no guardan relación entre ellos	La información proporcionada no parece estar organizada
Ortografía y redacción	Todos los términos/ conceptos y sus definiciones están escritas sin faltas de ortografía y con un uso riguroso de las reglas gramaticales	Todos los términos/ conceptos y sus definiciones están escritas sin faltas de ortografía, pero sin un uso riguroso de las reglas gramaticales	Los términos/ conceptos y sus definiciones presentan faltas de ortografía y sin un uso apropiados de las reglas gramaticales	Los términos/ conceptos están mal escritos, con más de 10 errores ortográficos y sin un uso apropiado de las reglas gramaticales

Fig. 4. Propuesta de rúbrica en la construcción de la línea del tiempo de los DH. HH. Elaboración propia.

## ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La experiencia de las dos rutas pedagógicas 1) “El Cine y los derechos de primera, segunda y tercera generación y sus quiebres históricos (problemática de investigación)” y 2) La temporalidad de la dignidad humana. La línea del tiempo de los derechos humanos (problema de investigación). Logró favorecer el trabajo por grupos de análisis de necesidades en relación a los derechos y políticas públicas en el país. Como apoyo metodológico en el proceso inductivo se recomendó abordar las 9 necesidades del modelo teórico de desarrollo a escala humana del economista chileno Manfred Max Neef (1998). Quien hace una propuesta basada en su diagnóstico de los modelos de desarrollo en histórica pugna:

En este juego pendular se confrontan las dos grandes concepciones económicas que han dominado el panorama de América Latina: el desarrollismo y el monetarismo neo-liberal. Ambas comparten el no haber logrado lo que originalmente se propusieron, pero cada cual de manera distinta y por razones distintas (Manfred Max Neef, 1998, p. 12).

Ante este panorama, propone un enfoque de desarrollo centrando su atención en las necesidades humanas fundamentales y los satisfactores sinérgicos, una perspectiva más holística y sostenible que considere las dimensiones culturales, sociales y ambientales. En lugar de centrarse en indicadores puramente económicos, propone evaluar el desarrollo a través de la capacidad de las sociedades para satisfacer las necesidades humanas de manera equitativa y sostenible. Max Neef ofrece un marco conceptual y metodológico valioso para repensar el desarrollo y fomentar la implementación de políticas y prácticas que mejoren la calidad de vida de las personas sin agotar los recursos naturales y sociales. Describiendo del siguiente modo su propuesta:

El Desarrollo a Escala Humana apunta hacia una necesaria profundización democrática. Al facilitar una práctica democrática más directa y participativa, puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del Estado latinoamericano, en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas ((Manfred Max Neef, 1998, p. 10).

Max Neef identifica nueve necesidades básicas: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, identidad, libertad y trascendencia. Estas necesidades son universales y se aplican a todas las culturas y contextos sociales. La innovación clave en su propuesta es la idea de satisfactores, que son las maneras concretas en las que las necesidades pueden ser satisfechas. Siguiendo esa propuesta se construyó la siguiente tabla de categorías descriptivas que organizaran el trabajo por grupos y análisis de normatividades:

**Tabla 1. Matriz de análisis descriptivo de la relación necesidades y política pública. Elaboración propia**

Normatividad	Descripción	Link	Necesidad
Declaración de los Derechos del Niño de 1959 por la ONU	El 20 de noviembre de 1959, se aprobó la Declaración de los Derechos del Niño de manera unánime por todos los 78 Estados miembros de la ONU. Esta fue adoptada y aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante su resolución 1386 (XIV) en la Resolución 1386 (XIV)	<a href="https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/">https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/</a>	<i>TRASCENDENCIA</i>
Decreto ley 2465 de 1979 crea el Servicio Nacional de Menores y fija el texto de su ley orgánica	Artículo 1º.- Créase el Servicio Nacional de Menores como un organismo dependiente del Ministerio de Justicia, encargado de contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en el ejercicio de los mismos y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley penal, de conformidad al artículo 2º de esta ley.	<a href="https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6929">https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=6929</a>	<i>PROTECCIÓN</i>

<p>La Constitución Política de Chile 1980</p>	<p>Artículo 1: Se habla de la familia como el núcleo fundamental de la sociedad.                  Artículo 13: Habla de los ciudadanos, y determina que éstos son los chilenos que hayan cumplido los 18 años.                  Artículo 19: Aquí se reconocen los derechos fundamentales de toda persona.</p>	<p><a href="https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_chile.pdf">https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_chile.pdf</a></p>	<p><i>CREACIÓN</i></p>
<p>La Convención sobre los Derechos del Niño 1990</p>	<p>Propone 4 principios fundamentales: La no discriminación; El interés superior del niño, niña y adolescente; El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; La participación infantil. El 20 de noviembre de 1989, la Asamblea General de la ONU aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual fue rápidamente ratificada por los Estados. La República de Chile promulgó en enero de 1990 su adhesión a la Convención. El 2 de septiembre de 1990 entra en vigor la Convención sobre los Derechos del Niño.</p>	<p><a href="https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child">https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child</a></p>	<p><i>OCIO</i></p>

<p>Ley 19.968 de 2004, que Crea los Tribunales de Familia</p>	<p>Atención de público y mediación, destinada a otorgar una adecuada atención, orientación e información al público que concurra al juzgado, especialmente a los niños, niñas y adolescentes, a manejar la correspondencia del tribunal y a desarrollar las gestiones necesarias para la adecuada y cabal ejecución de las acciones de información y derivación a mediación.</p>	<p><a href="https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=229557">https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=229557</a></p>	<p><i>LIBERTAD</i></p>
<p>LEY 20379 de 2009, crea el sistema intersectorial de protección social e institucionaliza el subsistema de protección integral a la infancia: “Chile crece contigo”</p>	<p>Artículo 3º.- El Sistema estará constituido por los siguientes subsistemas:  a) “Chile Solidario”, regulado por la ley N° 19.949.  b) Protección Integral a la Infancia - “Chile Crece Contigo”.  c) Aquéllos que sean incorporados de conformidad con el artículo siguiente.  Créase el subsistema de Protección Integral de la Infancia, denominado “Chile Crece Contigo”, cuyo objetivo es acompañar el proceso de desarrollo de los niños y niñas que se atiendan en el sistema público de salud, desde su primer control de gestación y Ley 21430 Art. 85 N° 1, 2 D.O. 15.03.2022 hasta que cumplan los 18 años de edad</p>	<p><a href="https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006044">https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006044</a></p>	<p><i>SUBSISTENCIA</i></p>

<p>Ley 21067 de 2018, crea la Defensoría de los Derechos de la Niñez</p>	<p>Artículo 4°.- Corresponderá especialmente a la Defensoría de los Derechos de la Niñez, b) Interponer acciones y deducir querrelas, de conformidad con el artículo 16; c) Recibir peticiones sobre asuntos que se le formulen y derivarlas al órgano competente, haciendo el respectivo seguimiento, o ejercer las atribuciones pertinentes, cuando corresponda, dentro del plazo más breve posible.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=nm1-gyNjXbA">https://www.youtube.com/watch?v=nm1-gyNjXbA</a></p>	<p><a href="https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1114173">https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1114173</a></p>	<p><i>IDENTIDAD</i></p>
<p>Ley 21090 de 2018, crea la Subsecretaría de la Niñez, modifica la Ley N° 20.530, sobre Ministerio de Desarrollo Social, y modifica cuerpos legales que indica</p>	<p>El Ministerio de Desarrollo Social velará por los derechos de los niños con el fin de promover y proteger su ejercicio de acuerdo con el Sistema de Garantías de Derechos de la Niñez y en conformidad con la Constitución Política de la República y las leyes”. Desarrollar estudios e investigaciones sobre la niñez, entre otros. Adicionalmente, elaborar un informe anual sobre el estado general de la niñez a nivel nacional y regional. En dicho informe deberá realizar, si corresponde, recomendaciones para avanzar en la implementación efectiva de un sistema de protección integral de los derechos de los niños.</p>	<p><a href="https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1117540">https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1117540</a></p>	<p><i>PARTICIPACIÓN</i></p>

<p>Ley 21430 de 2020 sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia</p>	<p>¿Que regula la ley 21430? Se prohíbe la utilización de niños, niñas y adolescentes en cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. Los padres y/o madres, representantes legales o las personas que los tengan legalmente a su cuidado, deberán prestarles orientación y dirección en el ejercicio de sus derechos. Es deber del Estado respetar, promover y proteger el ejercicio de este derecho.</p>	<p><a href="https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643">https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643</a></p>	<p><i>AFECTO</i></p>
<p>La OPD Oficina de Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes</p>	<p>Es una instancia ambulatoria instalada en el ámbito local, destinada a brindar protección integral a niños, niñas, adolescentes y sus familias, que se encuentran en situación de exclusión social o vulneración de sus derechos. El objetivo es Fortalecer un sistema comunal de protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes vulnerados.</p>		<p><i>ENTENDIMIENTO</i></p>

A continuación, se presenta un esquema que gráfica el diseño de la propuesta metodológica que articula las 2 rutas de trabajo pedagógico y las matrices de análisis en el trabajo investigativo por parte de las estudiantes. El cual se encuentra articulado con el proyecto de carrera “PEPA, DERECHOS EN FAMILIA” perteneciente a la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia mención Necesidades Educativas Especiales, adjudicado en el marco del Segundo Concurso de Investigación Asociativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofa-

gasta. Proyectos MEL 2023. El cual tiene como uno de sus propósitos: Diseñar y producir un juego didáctico en el trabajo con familias en la garantía y protección de los derechos del niño y niña. Esta articulación se sustenta en la importancia de relevar la reflexión en una primera instancia de las educadoras en formación, a partir de la propuesta didáctica generada en el aula y, en una segunda instancia se relaciona con un material didáctico generado en la asignatura de Enfoque de Derechos, que de una u otra manera apoye y facilite la comprensión de las familias en torno a los derechos de los niños y las niñas y necesidades planteadas por Max Neef.

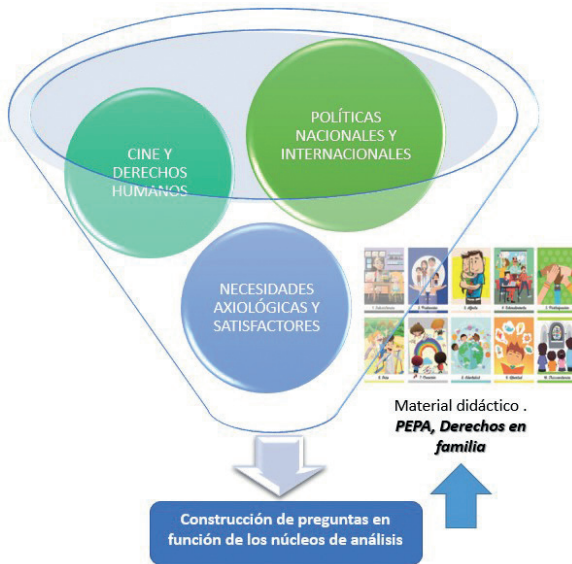


Fig. 6. Esquema de integración metodológica. Propuesta de investigación educativa en el aula

Es relevante destacar que, la propuesta metodológica delineada en este artículo podría ser aplicada con éxito en cualquier asignatura dentro del ámbito de las ciencias sociales o áreas relacionadas. Su importancia en la formación de educadoras de párvulos reside en su conexión con la comprensión de las políticas públicas dirigidas a la primera infancia. Esto implica que las futuras educadoras, en su labor en el aula,



desarrollen una interpretación crítica respecto a los propósitos, alcances y fundamentos de estas políticas. Se busca, además, una recontextualización de dichas políticas en términos de derechos y necesidades humanas, considerando el papel tanto del individuo como del Estado en la protección de la dignidad humana y los derechos civiles y políticos. Asimismo, se busca comprender estas políticas a la luz del surgimiento de diversos derechos sociales que promueven el control y la participación de los ciudadanos, en especial de las educadoras, quienes desempeñan un papel fundamental en la interpretación crítica de los diferentes dispositivos normativos.

### **CAPACIDADES Y NECESIDADES, UN CAMINO POR RECORRER**

Con el propósito de continuar mejorando el diseño metodológico de aula en la idea de fomentar procesos de investigación educativa, se propuso analizar los enfoques de las necesidades en relación a lo planteado por Martha Nussbaum y Amartya Sen, quienes formulan un enfoque de capacidades que se centra en las oportunidades y libertades que las personas tienen para llevar una vida que mejore el desarrollo de su existencia. La perspectiva de capacidades destaca la importancia de empoderar a las personas para que elijan y busquen sus propios objetivos, reconociendo la diversidad de concepciones de una vida significativa como acceder a la educación, disfrutar de la salud, participar en la vida política y cultural, y buscar sus propios objetivos. Este enfoque reconoce la diversidad de concepciones sobre una buena vida y busca evaluar el desarrollo en términos de la expansión de las oportunidades y la capacidad de las personas para vivir de acuerdo con sus valores y metas. Para Sans y Serrano (2018) la filósofa Nussbaum:

... adopta la definición de justicia social de Rawls, al que le aporta la subjetivación del derecho y el aspecto de la dignidad humana como imprescindible. Entendemos por justicia social las condiciones que en una sociedad son propuestas para que una persona pueda llegar a hacer y a ser; es decir, la justicia social trata de crear las condiciones y los objetivos políticos que deberían considerarse fundamentales para el desarrollo de la vida humana digna (p. 5)

En relación a la propuesta de los pensadores Nussbaum y Sen y la propuesta de Manfred Max Neef se valora que priorizan a las personas por encima del capital o un enfoque economicista, ambos comparten el enfoque centrado en necesidades y expectativas individuales en procura del bienestar humano reconociendo la complejidad y diversidad de la existencia humana.

## CONCLUSIONES

La investigación más que una actitud es la expresión de una vida que se problematiza en función del bienestar humano reconociendo las dificultades y conflictos que la realidad trae consigo. La investigación como estrategia didáctica en el aula no es una instancia de madurez intelectual ni una etapa de la progresión curricular, es la posibilidad de cualquier individuo de participar no solo del consumo de ideas sino de producción de conocimiento en la comprensión y transformación de su realidad interna y externa.

El diseño de una metodología didáctica que integre temáticas asociadas al enfoque de derechos en el marco de la formación de profesores en primera infancia, constituye un espacio innovador que vincula no solo los saberes aprendidos, sino su propia trayectoria, marcos epistemológicos y culturales, lenguaje cotidiano y experiencias de vida, que contrastadas con las grietas en los campos disciplinares, conocimientos limitados y contradicción de los modelos en la realidad, etc., constituye una enorme oportunidad de innovación educativa.

Reflexionar acerca del fundamento histórico, social, cultural y epistémico de las políticas o lineamientos nacionales en materia de derechos humanos y primera infancia, usando categorías como justicia social, liberalismo, dignidad humana, transhumanismo, limitación del poder, consenso y diversidad, conforman un ecosistema de conceptos e ideas fundamentales en la construcción de un modelo personal que dialogue con las diferentes miradas en material social, jurídica, económica y política, pues sería una contradicción proponer un marco administrativo de saber curricular que predisponga el deber ser en el pensamiento humano.

El diálogo entre derechos humanos, políticas públicas, necesidades axiológicas y satisfactores sinérgicos, abonan el terreno para la comprensión holística del desarrollo a escala humana que integra las prácticas cotidianas de niños, niñas y apoderados, procurando ofrecer una propuesta de trabajo lúdico, pedagógico y social con los apodera-

dos que demandan de algún modo un marco de comprensión de sus patrones de comportamiento en la formación y crianza de sus hijos. Un trabajo investigativo de aula que extendió sus logros a proyectos de facultad es la evidencia que la innovación didáctica encuentra un aliado estratégico en la investigación educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, G. (2019). *Cómo hablarle a un conservador. Un ensayo sobre las diferencias entre liberalismo y conservadurismo*. Editorial Planeta: Barcelona.
- Arent, H. (1997). *¿Qué es la política?* Editorial Espasa: Barcelona.
- González, L., & Pérez, S. (2019). Formación de educadores en educación ciudadana y derechos humanos: análisis de las competencias docentes y el currículo en la educación superior. *Revista Educación*, 43(1), 1-24.
- Harari, Y. (2018). *De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Penguin Random House: Barcelona.
- Naím, M. (2022). *La revancha de los poderosos*. Penguin Random House: Buenos Aires.
- Max-Neef Manfred A. (1998). Desarrollo a escala humana. [En línea]. Coedición acordada por Nordan e Icaria [Barcelona, España] [14 de noviembre de 2011] disponible en: [http://www.max-neef.cl/download/Max-Neef\\_Desarrollo\\_a\\_escala\\_humana.pdf](http://www.max-neef.cl/download/Max-Neef_Desarrollo_a_escala_humana.pdf).
- Nogueira Alcalá, Humberto. (2009). Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales como Derechos Fundamentales Efectivos en el Constitucionalismo Democrático Latinoamericano. *Estudios constitucionales*, 7(2), 143-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002009000200007>
- Paredes, J., et al. (2022). Early Childhood Education for Human Rights: An Analysis of Public Policies in Latin America. *Education Policy Analysis Archives*, 30(7), 1-27.
- Peña, C. (2017). *Lo que el dinero su puede comprar*. Penguin Random House: Santiago de Chile.
- Restrepo, J. y Bravo, L. (2018). *Concepción tomista de la dignidad humana. Aporte a la Iusfilosofía*. Cap 1. Libro Nuevos escenarios constitucionales. Universidad de Santo Tomas. Colombia

- Kaiser, A. (2014). *La fatal ignorancia*. Fundación para el progreso: Santiago de Chile.
- Sanz Ponce, J. Roberto, y Serrano Sarmiento, Ángela. (2016). El desarrollo de capacidades en la educación. Una cuestión de justicia social. *Sinéctica* (46) Recuperado en 25 de enero de 2024, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2016000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000100004&lng=es&tlng=es).
- Sánchez Puentes, R. (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. *Perfiles educativos*, 61, 64-78
- Spaemann, R. (1989). *Lo natural y lo racional*. Rialp: Madrid.
- Lukacs de Pereny, Miklos, (2023). *Neoentes: Tecnología y cambio Antropológico en el siglo 21*. Ediciones Legado: Santiago de Chile.

# Investigación formativa en aula. NEPSO, una experiencia didáctica de producción cooperativa de conocimientos para la transformación de las relaciones sociales de aprendizaje

**Guillermo Williamson Castro**

Universidad de La Frontera, Chile

guillermo.williamson@ufrontera.cl

ORCID 0000-0001-5313-342X

*¿Por qué Juan? ¿Por qué? -preguntaba su madre-. ¿Por qué te resulta tan difícil ser como el resto de la bandada, Juan? ¿Por qué no dejas los vuelos rasantes a los pelicanos y a los albatros? (...)*

*No me importa ser sólo hueso y plumas, mamá. Sólo pretendo saber que puedo hacer en el aire y que no. Nada más. Sólo deseo saberlo.*

“Juan Sebastián Gaviota”. Richard Bach, 1986.

## RESUMEN

Se presenta y analiza la sistematización de una experiencia de investigación formativa en aula, con encuestas de opinión y otros recursos metodológicos, desarrollada en Chile, desde el año 2006: el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO). Describe, analiza y propone una didáctica en que el conocimiento es resultado de una producción social, territorial, en el aula, de relaciones sociales de aprendizaje de ayuda, cooperación o colaboración, orientada a generar cambios personales, sociales y en los territorios. Se presenta y propone la metodología de investigación formativa NEPSO como didáctica en aula y para el desarrollo profesional docente, en la diversidad de modalidades

curriculares y educacionales del sistema educacional chileno. Metodológicamente la presentación se fundamenta en cuatro fuentes: a) investigaciones sobre el proyecto NEPSO; b) publicaciones y documentos referidas al proyecto; c) entrevistas, conversaciones y un cuestionario básico a profesores y estudiantes; d) la memoria y narrativa del autor como académico responsable del Proyecto. Las conclusiones muestran que la didáctica de aprendizaje basada en investigación NEPSO orientada a problemas o preguntas, integra el currículum disperso, genera aprendizajes efectivos, refuerza actitudes positivas en los estudiantes, desarrolla comprensión y conciencia ciudadana, fortalece la formación docente, así como de académicos y estudiantes de pedagogía. Se señalan algunas limitaciones o debilidades emergentes de las prácticas docentes, tiempos de investigación, niveles de aprendizaje respecto de complejidad, explicación o abstracción o de la gestión educativa.

Palabras clave: Investigación, aula, didáctica, formación, profesores.

## INTRODUCCIÓN

El ciclo de desarrollo profesional docente se inicia antes de ingresar a la universidad y se cumple cuando ejercita la función pedagógica profesional. Se constituye en la formación inicial docente (FID), avanza por la inserción laboral como profesor novel, ojalá con mentoría y se extiende hasta el fin de su quehacer docente. (Martín Cuadrado, Barrionuevo Pérez [Coordinadores], 2021). Luego, serán ellos quienes incentivarán en los estudiantes, la vocación de estudiar pedagogía. El ciclo se cierra cuando se retorna al punto de partida, para muchos, bajo la inspiración de un profesor.

En ese *continuum* la formación didáctica es fundamental y en ella la investigación. Observar el mundo y hacerse preguntas sobre fenómenos culturales, naturales o sociales, leídos desde la reflexión propia, es expresión de un interés especial, pues frente a un mismo hecho no todos observamos, pensamos o sentimos lo mismo: los enfoques son diferentes según otorguemos sentidos propios a las memorias, creencias, ubicación cultural o espacial. La investigación es uno de los métodos para encontrar respuestas adecuadas a esas preguntas, organizarlas, analizarlas y proyectarlas, como acto profundamente humano, formativo y transformador al orientarse hacia el bien común, la transformación educacional y justicia social, la sustentabilidad del territorio y seguridad

de la comunidad. En la escuela es un proceso de producción sistemática de conocimiento, en una comunidad de investigadores prácticos y nóveles, que permite su formación integral consciente de los coprotagonistas, con el objetivo de comprender el mundo para mejorarlo en una perspectiva de justicia social, democracia, libertad, cuidados y vida compartida, cooperativa y alegre.

Son propósitos valóricos propios a los que debe tender una educación pública de calidad, que coloca el aprendizaje personal, ciudadano, físico y cognitivo de los estudiantes en el centro de sus preocupaciones. Es el fundamento moral de cualquier didáctica. La formación en investigación no debe entenderse como una técnica instrumental o funcional, sino como un proceso natural, observador, activo, concreto, en que los estudiantes y sus profesores se preguntan y dialogan para comprender el mundo y a sí mismos, cooperan para producir y difundir conocimiento, desarrollan conceptos y categorías prácticas en su aprendizaje disciplinario escolar.

La formación de futuros docentes no debe entenderse sino bajo la noción de una pedagogía activa y crítica, de una noción del conocimiento como una producción social histórica y territorial, del aprendizaje como un proceso y producto de relaciones sociales que lo construyen desde la acción práctica, con sentido crítico y orientada en el mundo. La investigación, como didáctica activa, es una -entre muchas otras- modalidades sistemáticas de organizar respuestas, pero es muy relevante, pues lo hace desde la razón, respondiendo preguntas que el mundo y la experiencia humana de vivir en él hacen para transformar la realidad que lo impele.

Desde esta realidad y concepción de teoría crítica de la enseñanza es que se originan propuestas de investigación-acción en la formación inicial docente (Carr y Kemmis, 1988; Elliot, 1996), para el cambio curricular (McKernan, 1999), del profesor como investigador (Becker y Marques, 2007; Jakku-Shivinen, y Niemi [Editores], 2008), de la investigación cultural previa al diseño de acciones pedagógicas (Freire, 1978). Ellas se han proyectado y diversificado en autores posteriores, actualizándolas o generando derivadas, teóricas o metodológicas. La idea de que la investigación en el tiempo y espacio educativo cotidiano del aula puede transformar la educación desde sus bases, no es nueva, tampoco el que el docente asuma un papel relevante como investigador.

En el Proyecto NEPSO la hemos asumido como un componente esencial, como una didáctica en un acto pedagógico cooperativo de

docentes y estudiantes (Williamson e Hidalgo, 2019). Esta didáctica se puede -y debe- enseñar y aprender desde las diversas experiencias educativas temporales/espaciales, desde el acto educativo mismo.

La investigación no es privilegio de académicos o profesionales, no se agota en el acto de investigar. La lleva a cabo un equipo de personas que ha ido formándose desde temprano en el espíritu científico y crítico, desarrollando una actitud indagatoria, formándose entre ensayo y error, de lo simple o básico a lo complejo, de la espontaneidad a la autodisciplina y rigurosidad, de la certeza a la pregunta permanente por explicaciones causales e interpretaciones subjetivas.

La relación entre investigación y didáctica, es decir, asociada a la enseñanza y el aprendizaje, es una temática de antigua data que se asocia a la investigación-acción, a la búsqueda de un método de investigación, que, instalado en las prácticas docentes o en las prácticas pedagógicas, da cuenta de transformaciones en el currículum, la didáctica, la enseñanza, los aprendizajes, las relaciones sociales, las evaluaciones.

La investigación rigurosa, formativa, transformadora, se educa desde la escuela y desde los primeros años de universidad en la FID. Se extiende y reconstruye desde el quehacer coprotagonizado por docentes y estudiantes, a la transformación de la realidad educativa local o comunitaria del territorio de la escuela. Por ello es necesario integrar al sistema educacional, a las metodologías cotidianas, a la didáctica escolar y a la FID una experiencia de investigación en aula: proponemos la investigación formativa con la metodología NEPSO (Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión), adaptada a diversos territorios y sujetos de aprendizaje, como a los escenarios y propósitos de las políticas públicas educativas.

El Ministerio de Educación (MINEDUC) ha propuesto estos últimos años la metodología Aprendizaje Basado en Problemas/Proyectos/Preguntas-ABPs. Como Proyecto NEPSO hemos implementado sus principios desde hace casi dos décadas en coherencia a lo que propone MINEDUC<sup>1</sup>:

“estudiantes aprenden resolviendo problemas del mundo real o respondiendo una pregunta esencial y desarrollan un producto

---

1. El año 2023, con la Escuela Bicentenario Oscar Manuel de Crucero y la Red de Educación Rural Cauille de la Región de Los Ríos, y con la Red Entre Vientos y Mareas de EPJA en Chiloé, Región de Los Lagos, desarrollamos dos cursos de formación continua, sobre la Metodología NEPSO bajo enfoque de ABP.



público o una presentación para una audiencia real (...) El ABP es un método de enseñanza-aprendizaje donde estudiantes desarrollan conocimientos y habilidades del siglo XXI trabajando a partir de proyectos en donde investigan en torno a un problema, desafío o pregunta compleja que sea auténtica y motivadora”<sup>2</sup>

Los aprendizajes de diversos territorios muestran su validez en el proceso educativo cuando éste coloca en el centro de su preocupación a los estudiantes, no al sistema, no a estándares obligatorios, no al mercado de la educación, sino al aprendizaje integral, ciudadano, desafiante: en Italia la escuela Reggio Emilia de Italia, en la década del 2000, presentaba el proyecto como un modelo exitoso de método para la enseñanza básica (Antunes, 2003); en Chile, la Universidad Católica-Campus Villarrica, durante muchos años (desde 1979) formó profesores básicos rurales bajo una metodología, en torno a temáticas de desarrollo rural integrado de las comunidades, principalmente mapuche (Burrows, 1991). Hay experiencias más actuales, pero hemos referenciado esas por su orientación social y transformadora, como por su carácter precursor. Otros autores que afirman una propuesta que se aproxima a la que hemos presentado aquí al considerar tanto la idea de aprendizaje basado en proyectos como en problemas, aunque sin considerar la opción de las preguntas (Leiva-Presa, Benejam, Grau-Carrión et.al, 2024).

Presentar un proyecto que tiene como centro la investigación en aula, mostrar sus resultados y aprendizajes y analizar críticamente su desarrollo, es el objetivo de este texto, de modo que pueda servir de referencia teórica, metodológica, didáctica para directivos y docentes, de la FID como de establecimientos educacionales, para innovar en las prácticas pedagógicas.

## **EL PROYECTO NEPSO Y LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA**

La Investigación Formativa en el Aula del Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO, es una didáctica experimentada desde hace 18 años, promotora de aprendizajes activos, ciudadanos, cognitivos, científico-sociales, que coloca a los estudiantes y docentes en una tarea de producción y difusión cooperativa de conocimientos. Su me-

---

2. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/ABP/Chile-Aprende-por-Proyectos/-Que-es-el-Aprendizaje-Basado-en-Proyectos-ABP/134607:Que-es-ABP>.

todoología, basada en la encuesta de opinión, como recurso principal de investigación, no excluyente de otras técnicas, incentiva la innovación pedagógica, la búsqueda de alternativas de enseñanza, de diversos enfoques pedagógicos y distintas posibilidades metodológicas, la formación de estudiantes de las modalidades escolar y de jóvenes y adultos, así como de investigadores nóveles en temas integradores y ciudadanos desde diversas disciplinas. Fomenta en docentes y estudiantes la investigación como una de las formas de comprender, analizar y propender a la solución de problemas ligados a la comunidad y territorio, a la formación metodológica, cognitiva y científica de docentes y educandos como co-protagonistas de procesos de aprendizaje en diversos contextos educacionales. Se impulsa la formación ciudadana al tratar temas de interés de los estudiantes (Ley 20.911), bajo el enfoque de aprendizajes ABPs propuesto por programas de estudio y estándares de formación docente.

### **NOCIONES CONCEPTUALES Y CONTEXTUALES BÁSICAS**

No se dispone de datos cuantitativos respecto del uso de la investigación en aula, como didáctica en las escuelas o Liceos y en la FID. En general, la revisión de muchos informes de autoevaluación de diversas carreras de pedagogía de educación básica y media en Chile (que, por razones éticas no se pueden especificar) muestra que una tendencia es a la formación en metodología de la investigación ligada a las ciencias de la naturaleza, bajo el paradigma positivista, en torno al modelo de educación regular, asignaturista y por nivel, aplicada para tesis o tesinas, ojalá proyectándose al posgrado. No se plantea la preparación de los futuros educadores para convertirla en un proceso activo y coprotagonizado de enseñanza y aprendizaje. Es común la aplicación de encuestas o cuestionarios, elaborados sin resguardos metodológicos mínimos, ni integrados a proyectos de investigación formales y científicos. Hay universidades, formadoras de docentes de enseñanza media, que, a través de la Licenciatura en Educación, intentan preparar investigadores orientados a la producción científica en sus campos de especialidad, en vez de formarlos para desarrollar competencias investigativas cooperativas, dialógicas, coprotagonizadas con los estudiantes en aula: a educar en una didáctica de enseñanza fundamentada en la pedagogía natural, activa y transformadora.

Comenius (De Camilloni, 2016) señalaba que la didáctica, era una práctica social, preocupada de la relación social de aprendizaje, es

decir, de la acción práctica, tensionada, de enseñar y aprender, en un contexto de buenas condiciones culturales, disponibilidad de variados recursos pedagógicos, adecuación a las diversidades de los educandos, con propósitos orientadores estratégicos que aseguran tácticamente el proceso formativo de los aprendices concretos. Podemos entender la didáctica como una acción educativa, en el territorio, tiempo/espacio y modalidad de enseñanza-aprendizaje, en que se vivencian experiencias activas y cooperativas, con algún grado de sistematicidad, uso de recursos diversos, con propósitos y objetivos explícitos de formación. En el mismo acto educativo, el maestro se constituye como tal, como enseñante que se modifica junto a los estudiantes (Freire, 1978).

El docente no es únicamente un ejecutor de un currículum oficial prescrito, ni un operador de una ciencia o teoría educativa aplicada, sino un profesional que debe enfrentar muchas veces situaciones nuevas, complejas, no previstas, emergentes, pues la docencia no es uniforme como profesión, ni se guía estrictamente por protocolos o regulaciones formales de aplicación universal que simplifican y objetivizan la complejidad del quehacer pedagógico (Ducoing, Chuquilin, Moreno, 2023) y sus relaciones sociales de aprendizaje. La profesión docente, si es fiel a sus propósitos, ética, competencias y responsabilidad profesional, se ve enfrentada a las diversidades individuales, de grupos, de cursos, de comunidades educativas y locales, de memorias e historias, por lo que sus didácticas deben utilizar conceptos, técnicas, instrumentos, recursos, apropiados y complejos, para trabajar cooperativa y efectivamente con los estudiantes.

Pero esta dimensión no siempre se valora en el marco de las políticas públicas. En general se organizan sobre el enfoque positivista o cuantitativo de alterar variables intervinientes -no por ello innecesarias- para modificar efectos de los sistemas (brechas, desigualdades, exclusión, baja calidad) sin alcanzar adecuadamente al núcleo del proceso educativo: la relación social de aprendizaje y sus consecuencias formativas, que se establece en el acto educativo histórico espacio-temporal. Por ejemplo, en su último Informe *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*, UNESCO (2024), no hace referencias a la didáctica, al acto pedagógico de enseñanza-aprendizaje o teorías pedagógicas. En este enfoque se considera que la recuperación educativa se logrará por la aplicación de políticas públicas intervinientes desde fuera de las relaciones sociales de aprendizaje que se establecen entre maestros y estudiantes. Esta es una tendencia de enfoque que se repite

a escala nacional en varios países del continente (Ducoing, Chuquilin, Moreno, 2023), donde las investigaciones tienden a minimizar esta dimensión práctica y operaria del proceso educativo.

Hoy, emergen exigencias propias del desarrollo capitalista, de la urgencia de la justicia social y educativa, de la lucha contra el calentamiento global, de las respuestas a demandas de grupos excluidos, movimientos indígenas, de la discapacidad, diversidades de género, feministas, por una educación de calidad y pertinentes para todos y todas. Se hace necesario llevar a cabo acciones macropedagógicas (estructurales) y micropedagógicas (didácticas en las relaciones sociales de aprendizaje o acto educativo cotidiano). Una acción central es formar en investigación.

Algunos principios que la soportan, consideradas como “enfieramiento” de la metodología cooperativa de enseñanza-aprendizaje, son: el conocimiento, configurado en el paradigma científico de la modernidad capitalista que, a través de diversas fases ha sustentado el desarrollo de las sociedades, de la educación y de la modernidad política, cultural, científico-tecnológica, moral. La tecnología, que, desde la técnica, produce una relación de nuevo tipo con el conocimiento, que modifica las relaciones teoría-práctica, a través de la innovación y creación. Nuevos lenguajes: surge un nuevo lenguaje en la historia de la humanidad, el digital, que, unido al escrito, al gestual y al oral, complejiza la cultura, las comunicaciones, creaciones culturales y relaciones generacionales. La información: necesaria pero diferente al conocimiento, reconfigura las múltiples formas de producción, difusión y uso actual del conocimiento, por ser el sistema vascular de los procesos tecnológicos. La comunicación: los múltiples recursos de comunicación clásicos del Siglo XX han ido convergiendo en cada vez menos, menores y más complejos instrumentos unificados en casi un solo recurso, de menor volumen, pero de mayor complejidad y capacidad (p. ej., el teléfono celular o el computador), permitiendo una enorme expansión de aplicaciones y plataformas, de diversas modalidades, formatos capacidades, calidades, gestión, que hoy, con la inteligencia artificial dan un nuevo salto cualitativo en sus contenidos y formatos; esto ha generado nuevas dinámicas culturales, impactos políticos en la democracia, procesos de socialización, comunicaciones de masas y educación. La innovación: la expansión y vertiginosa velocidad del cambio tecno-cultural en el conocimiento, ligado a la producción renovada de nuevos productos, es un factor determinante en la reorganización de las condiciones de existencia individual, social y societal. La investigación científica: está en la

base de las transformaciones señaladas; se ha constituido en sí misma, en un campo de saber y de poder, que configura nuevas realidades que soportan parte de los cambios estructurales del poder y sobre las que se fundamentan las modificaciones. (Mejía, 2020, pp. 17 y 18, con modificaciones del autor del texto).

La investigación es un factor fundamental para la formación de quienes diseñarán, dirigirán u operarán las grandes y pequeñas transformaciones sociales y educacionales. Influye y opera en diversas escalas de poder y se constituye en sí misma en un método que permite el desarrollo de diversas dimensiones del aprendizaje y quehacer humano. Al mismo tiempo, se ha convertido en un campo de saber en que su propia definición, conceptualización, paradigmas, metodologías, son discutidas desde diversas perspectivas políticas, sociales, educacionales, en las universidades y las instituciones públicas.

### **METODOLOGÍA: SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA DE INVESTIGACIÓN**

Metodológicamente el texto corresponde a una sistematización, entendida como un proceso de producción y difusión de conocimiento, sistemático y organizado, generado desde la experimentación y participación de un hecho social (educativo, en este caso) y su análisis reflexivo-crítico y teórico, con propósitos de generar cambios en participantes, procesos educativos y sus contextos territoriales.

La sistematización es un proceso que registra la práctica de un fenómeno determinado -considerando diversas fuentes de información y datos- y la levanta, desde su historicidad y territorialidad, sin ánimo de generalización, a una estructuración, organización, descripción, análisis crítico, difusión y aprendizaje colectivo. En el debate investigativo crítico la sistematización se plantea como alternativa o, al menos, como un enfoque distinto a la investigación positivista, pero al mismo tiempo, con la necesaria complementariedad de enfoques para el desarrollo de las investigaciones. Las diferencias apuntan a que la sistematización no tiende a la generalización, no busca neutralidad valórica, es participativa pues parte de la práctica experimentada, recoge el saber popular o de los colectivos sociales que forman parte del fenómeno, no busca la teorización, pero tiende a ella y se apoya en teorías, no separa entre sujeto y objeto de conocimiento o investigación (Palma, 1993).

Como fuentes secundarias se recogen resultados de dos inves-

tigaciones realizadas en la UFRO sobre el proyecto<sup>3</sup>, así como registros documentales y de información acumulados en su gestión, materiales, guías o documentos elaborados en los años de desarrollo por sus diversos actores, proyectos estudiantiles y power point de escuelas presentadas en los Congresos anuales NEPSO, publicaciones, una encuesta simple respondida por ex-estudiantes ayudantes del proyecto y hoy profesores/as y observaciones participantes del autor con sus registros en cuadernos de campo y archivos digitales diversos.

## EL CONTEXTO DEL PROYECTO Y DE LA METODOLOGÍA

La propuesta de investigación en sala de clases fue formulada por el Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística - IBOPE (1942, São Paulo, Brasil), empresa multinacional brasileña, familiar, que realizaba encuestas de medios, opinión pública, política, consumo, comportamiento, mercado y otras, proveyendo información para tomar decisiones, en esferas corporativa, política y gubernamental. Creó el Instituto Paulo Montenegro (sin fines de lucro, 2000) que, recogió la experiencia de la empresa, y la convirtió en una metodología validada con fines educativos: Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião-NEPSO, (<http://censoarchivos.mcu.es/CensoGuia/fondoDetail.htm?id=1759918>), traducida al español como Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO (<http://www.nepso.net/>)<sup>4</sup>. Desde el 2000 al 2015 financió proyectos que la promovían en Universidades, Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) y Fundaciones en Brasil (varios estados), Colombia, Perú, México, Argentina, Portugal y Chile (llamados “Polos”). El 2006 la Universidad de La Frontera (UFRO), con el auspicio de Time IBOPE, (<http://www.nepso.net/polo/8/chile>) inició los primeros proyectos de aula. La ONG Acao Educativa (<https://acaoeducativa.org.br/>), de Sao Paulo, ofrecía la asesoría educativa necesaria. La variedad de Polos llevó a que

---

3. Metodología de Investigación en Sala de Clases: el impacto en el desarrollo personal y profesional de los docentes. (2016-2019) Universidad de La Frontera. DIUFRO DI16-0046.

Construcción de indicadores y evaluación de resultados de aprendizaje del proyecto educacional Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO Polo Chile. (2012-2013) Universidad de La Frontera. Proyecto DIUFRO DI12-0040.

4. Las referencias a páginas web NEPSO corresponden a las que existían hasta el año 2015 y que aún están visibles. Las referencias de los párrafos siguientes fueron accesibles el 03 de Enero de 2024.

se conformara una Red Iberoamericana NEPSO que los agrupaba y relacionaba nacional (Polos de Brasil) e internacionalmente. El Proyecto se reconoció y validó en la Guía de Tecnologías Educativas del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil (Diario Oficial de la Unión del 22 de junio de 2015).<sup>5</sup> A mediados del 2015 la empresa fue adquirida por la multinacional inglesa Kantar IBOPE Media. Los nuevos dueños no financiaron más el Proyecto a partir de ese año.

Cada Polo entonces, debió redefinirse y autofinanciar su desarrollo. Varios no pudieron mantener su accionar y otros, que se mantienen, debieron acotar y focalizar sus quehaceres. En Chile, la UFRO, a través de varias estrategias institucionales de auto-financiamiento y la autogestión de las comunidades educativas, ha mantenido el Proyecto NEPSO como universitario, académico, estrategia pedagógica, vinculado a lo que permanece de la red iberoamericana NEPSO, cumpliendo 18 años (2024), aunque con menor cobertura de establecimientos y territorios, proyectos y estudiantes.

El Proyecto NEPSO, en Chile<sup>6</sup>, se desarrolla, sin interrupción, desde el año 2006 en el Departamento de Educación de la UFRO<sup>7</sup>. Su impacto ha sido significativo: se han llevado a cabo 2 proyectos de investigación, 2 tesis de pregrado y 1 de postgrado; en Chile ha generado 7 publicaciones académicas de diverso tipo e indexación y otras que lo integran en su contenido; financiado 4 pasantías bidireccionales a Brasil y Argentina de profesores de aula y estudiantes de pedagogía; participación en 9 Congresos IBOPE NEPSO en Sao Paulo, de 8 académicos, 13 profesores de aula, 15 estudiantes ayudantes de pedagogía, 1 funcionaria administrativa, 2 estudiantes secundarios; se han realizado 14 Congresos nacionales y 2 internacionales de presentación de resultados de proyectos; 2 Simposium de Coordinadores de los Polos de la Red Iberoamericana NEPSO en Temuco; 600 estudiantes promedio parti-

---

5. [http://www.nepso.net/noticia/362/nepso\\_foi\\_incluido\\_no\\_gui\\_a\\_de\\_tecnologias\\_educacionais\\_do\\_mec](http://www.nepso.net/noticia/362/nepso_foi_incluido_no_gui_a_de_tecnologias_educacionais_do_mec)

6. Pues desde el año 2000 se llevó a cabo en Brasil (Sao Paulo, Río Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco) y posteriormente en Portugal, México, Perú, Argentina, Colombia impulsada por Universidades, Fundaciones, Organizaciones No Gubernamentales (ONGs). Fue generado y financiado hasta el año 2015, por la Empresa IBOPE de Brasil, con apoyo técnico de la ONG Acao Educativa, de Sao Paulo, Brasil.

7. Reconocido por su Dirección de Investigación y Transferencia Tecnológica como Proyecto de Investigación+Desarrollo I+D (2018).

icipando por año (10.200 estudiantes en total)<sup>8</sup>, de las modalidades escolar (de 5° básico a IV Medio), de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), del Programa PROENTA<sup>9</sup>; sobre 255 profesores de aula han desarrollado alrededor de 1.700 diversos proyectos de investigación formativa en aula. Algunos colegios han participado solo un año, pero, en general la duración promedio está entre los tres y cinco años, aunque algunos llevan más de 10 participando. Se han dictado 1 Curso NEPSO ABP en Escuelas Rurales de Río Bueno (2022) y 2 con la Red EPJA “Contra Viento y Marea” junto a MINEDUC en Chiloé (2022 y 2023), realizándose el I Congreso Provincial EPJA NEPSO ABP el 2023. Han participado establecimientos subvencionados municipales y particulares y algunos privados, de comunas de las Regiones Metropolitana, del Biobío, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos. El año 2024 se realizará el XV Congreso Nacional del Polo NEPSO Chile. Es una experiencia académica y pedagógica, multidimensional, que articula la universidad con las comunidades educativas y la formación en la práctica de los docentes de aula.

### **EL PROYECTO NUESTRA ESCUELA PREGUNTA SU OPINIÓN<sup>10</sup>**

El proyecto Nuestra Escuela Pregunta su Opinión (NEPSO) promueve el uso de la encuesta de opinión, como instrumento pedagógico, en escuelas públicas de enseñanza básica y media y en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA).

El modelo pedagógico escolar actual, se mantiene -más allá de los discursos- basado en la transmisión de conocimientos culturales (históricamente producidos en las universidades y espacios de poder culturales hegemónicos), en la obediencia a las orientaciones externas y estándares uniformadores de los estados y gobiernos respecto de la diversidad social, cultural, lingüística, de género, territorios y en una

8. Considerando los de la pandemia COVID 19 con trabajo on line y una baja cobertura debido a la priorización curricular que acotó los focos de enseñanza.

9. Programa Educacional para Niños, Niñas y Jóvenes con Talentos Académicos de la UFRO, dirigido por la Mg. Helga Gudenshwager G.

10. Lo que se expone en este punto está extraído, como fuente principal (acceso 23 de enero de 2024) de [http://ipm1.tempsite.ws/ipmb\\_pagina.php?mpg=3.02.00.00.00&ver=esp](http://ipm1.tempsite.ws/ipmb_pagina.php?mpg=3.02.00.00.00&ver=esp). Ha sido complementado, desde la perspectiva teórica, práctica, conceptual, metodológica y social, del equipo académico de la Universidad de La Frontera, Chile.



concepción de mercado que posterga la educación pública. Este modelo, viene dando señales claras de agotamiento y se muestra cada vez más inadecuado, debido a que las grandes injusticias educativas, brechas y exclusiones socio-educativas se mantienen, consolidando sociedades desiguales, violentas, discriminadoras y conservadoras en la distribución social del conocimiento y su efecto en el ejercicio del poder social, político y económico entre las clases, grupos, comunidades, pueblos, de las sociedades, afectando la democracia, participación, productividad del trabajo humano y libertades. Para contribuir a superar este modelo, sus causas y efectos, se construye esta propuesta, que se enriquece por las prácticas históricas que cada universidad ha ido generando en el tiempo -desde el trabajo docente/ estudiantil- diversos escenarios creativos y variados de recreación y desarrollo.

La encuesta de opinión es un gran instrumento para los educadores que quieren trabajar en esa perspectiva y enfrentar el desafío de construir una escuela y proceso pedagógico que produce conocimiento sobre sí misma, sobre su comunidad, sobre cómo interferir en los fenómenos educativos. Ese tipo de encuesta abarca la diversidad de puntos de vista y la búsqueda de explicaciones a través de una serie de procedimientos de investigación, realizados por medio de trabajo colectivo, proponiendo actividades pedagógicas cooperativas centradas en los profesores y alumnos, como sujetos y coprotagonistas del proceso educativo. La práctica de los colegios ha enseñado que este instrumento se puede combinar -y muy bien- con entrevistas en profundidad, individuales o grupales, focus group u otros que buscan entender subjetividades y explicaciones respecto a aspectos particulares del tema de interés de los estudiantes. Actualmente -como se comprobó el 2023, en el XIV Congreso Nacional del Polo NEPSO Chile y el Primer Congreso Provincial NEPSO EPJA de Chiloé- se puede usar la encuesta escrita por el encuestado, escrita por el entrevistador, digital (a través de Google Forms u otros recursos digitales) o una combinación de ellas.

Cada año estudiantes y profesores se reúnen en Temuco, en Campus de la UFRO, a exponer los resultados de sus investigaciones, en un Congreso Nacional del Polo NEPSO Chile. Estos tienen un carácter académico y sus resultados no dejan de ser válidos para los objetivos formativos, pero también en sí mismos: cuando una escuela de una comunidad mapuche entrevista al menos a un miembro de un 100% de las familias comuneras sobre la estructura familiar de ingresos, cuando un colegio de EPJA, de Chiloé, procesa 400 encuestas digitales, de ha-

bitantes de Castro, sobre la explotación del musgo pompón y su impacto ambiental, o cuando un grupo de investigadoras entrevista a 150 de sus compañeras de enseñanza media sobre los programas de educación sexual del colegio, a lo menos pueden leerse sus resultados con algún grado de validación de las opiniones obtenidas. Por ello, los congresos: difunden resultados de investigaciones, varias de ellas, dignas de considerar; permiten el intercambio de opiniones de investigación científica, experiencias, aprendizajes entre jóvenes de diversas clases sociales, etnias o creencias, realidades territoriales, intereses; amplían conocimientos sobre temas producidos por los propios estudiantes (como generación); promueven competencias comunicacionales en los expositores; viven la universidad como espacio de producción y difusión de conocimiento de investigadores noveles.

Al año 2023 se han realizado 14 Congresos Nacionales, de un día sólo interrumpidos el año 2019, pues se había fijado la fecha el día 24 de octubre. Asociado al Congreso, se organiza un segundo día de Seminario Pedagógico, formativo y de debate, abierto para los docentes del proyecto y de cualquier colegio, sobre temas asociados al Proyecto (metodología de investigación, estilos de aprendizaje, construcción de instrumentos de investigación, temas de contenidos, cambios curriculares); se han realizado en la UFRO, 10 Seminarios con invitados nacionales y extranjeros.

El proyecto se ha sometido a la discusión respecto de su -pese a su crítica paradigmática- probable carácter positivista (por el uso de encuesta). Por sus propósitos transformadores y críticos, su eje en lo formativo más que en la búsqueda de la generalización, su carácter participativo que no separa sujeto-objeto de investigación, que define temas nuevos para los participantes y no refiere a un proceso de acumulación de conocimiento, la combinación entre datos recogidos y experiencias subjetivas de los estudiantes investigadores, su carácter único de estudio, se considera que el sólo hecho de aplicar encuestas no define su paradigma de contexto, sino que se mueve a otros enfoques complejos de búsqueda e interpretación crítica y experiencial de información. También ha habido un debate sobre su impacto en los estudiantes indígenas (mapuche) y la interculturalidad: ¿esta metodología permite desarrollar la conciencia, lengua, cultura e identidad en los estudiantes indígenas o migrantes, sus docentes, sus comunidades o territorios? (Williamson, 2019). Hay varias experiencias de proyectos trabajados o expuestos en mapudungun (lengua mapuche) como primera o segunda lengua, con

temas de interés territorial mapuche del territorio, realizada por colegios EPJA de sostenedoras de dicho pueblo. Sin embargo, es algo que aún debe debatirse con mayor profundidad desde el punto de vista académico, crítico, intercultural y anticolonial.

Desde hace más de 50 años -como vimos-, se propone la metodología de proyectos como alternativa a la organización tradicional de los contenidos en secuencias rígidas y por disciplinas. Preconizan la organización de la enseñanza a partir de investigaciones sobre temas que pueden involucrar una o más áreas del conocimiento y que coloca a estudiantes y docentes como coprotagonistas activos, dialógicos y cooperativos, de una estrategia de aprendizaje integral e integrada. Esta metodología de proyectos, hoy en boga en la política pública de Chile y los organismos internacionales, ya era en la propuesta metodológica original, uno de sus pilares. Desde hace algunos años, la metodología se ha asociado a las ideas de “investigación formativa”<sup>11</sup> y “aprendizaje basados en proyectos, problemas o preguntas”<sup>12</sup>, generando progresivamente una didáctica que evoluciona de la original, al recoger los aprendizajes logrados e ir adecuándola a los grupos de estudiantes, condiciones históricas (p. ej. la Pandemia COVID 19 o Estallido Social, 2019), disponibilidad de recursos materiales y financieros, autorizaciones para integrarla en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) o de Mejoramiento Educativo (PME).

## PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

La metodología propuesta para los proyectos con encuestas de opinión, propicia aprendizajes significativos que atienden a las orientaciones cu-

---

11. Hace ya varios años, se generó en el Departamento de Educación de la UFRO la Línea de Investigación Formativa NEPSO (hoy NEPSO ABPs) que impulsa y desarrolla esta metodología.

12. Por ejemplo, los recientes cursos: “Investigación Formativa En Aula-Aprendizaje Basado En Proyectos (NEPSO-ABP) Versión: Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) I y II”. Ministerio de Educación-Departamento Provincial de Educación de Chiloé/ Red Pedagógica EPJA Contra Viento y Mareas. Línea de Investigación Formativa NEPSO, Departamento de Educación, Universidad de La Frontera (2022 y 2023, 44 hrs. cada uno); Curso Investigación Formativa en Aula-Aprendizaje Basado en Proyectos (NEPSO-ABP). Línea de Investigación Formativa NEPSO, Departamento de Educación, Universidad de La Frontera, Departamento de Educación Municipal Río Bueno, Colegio Bicentenario Crucero “Oscar Daniel” (establecimiento de educación rural) (2022, 64 hrs.)

riculares actuales para la educación básica y media, escolar y de EPJA, desde una perspectiva integradora.

Constituyen experiencias de prácticas educativas que concretan los principios de la contextualización de contenidos, integración de disciplinas, valoración de la iniciativa y autonomía de los niños, niñas, jóvenes y adultos, ciudadanía y participación, desarrolla el espíritu científico y competencias comunicativas, educa la disciplina, paciencia, cooperación, pensamiento crítico y relacional, orienta el propósito a valores sociales y ciudadanos de aportar al mejoramiento y transformación de sus comunidades. Afirmados en esas orientaciones, propósitos y logros, crea posibilidades de innovación del trabajo pedagógico (Stecanela y Williamson, 2013) en que los estudiantes y sus profesores desarrollan los proyectos a lo largo del año en diversos tiempos y modalidades curriculares debido a la gran flexibilidad que tiene la metodología de proyectos. Las modalidades de desarrollo han sido muy diversas: en asignaturas (historia, biología, química, matemáticas, física, lengua indígena, formación ciudadana, castellano, tecnología, artes, Programas de Integración Educacional-PIE), en EPJA en cursos integrados de todos los niveles, en asignaturas electivas, en proyectos integrados de varias asignaturas, talleres extra-aula, talleres no formales de asistencia voluntaria.

Se ha trabajado en español, con segundas lenguas de inglés y mapudungun, en escuelas urbanas y rurales multigrado o completas, en EPJA básica y media, en enseñanza media humanista científica y técnico-profesional. (Williamson e Hidalgo; 2015). En la UFRO se dicta un curso Electivo de Formación General sobre la metodología abierto a estudiantes de Pedagogía (FID) y de otras carreras interesados en aprender investigación con encuesta de opinión; además se dicta un curso al año en el Programa PROENTA UFRO (PROENTA Pregunta Su Opinión); la metodología se ha aplicado en prácticas profesionales y en tesis de postgrado. Se impulsó una innovadora experiencia de investigación internacional, a distancia y a través de internet, con escuelas de Chile, Brasil y Argentina, denominada Multipaís (2010).

## **LA METODOLOGÍA NEPSO**

Es una estrategia didáctica de enseñanza, que cumple las etapas propias de un proyecto de investigación clásico, a los que se agregan en Chile, los puntos viii y ix, a saber (Williamson e Hidalgo, 2012):

- i. Problematización y definición del tema.
- ii. Identificación de la población y definición de la muestra.
- iii. Elaboración de un cuestionario de opinión.
- iv. Planificación y ejecución del trabajo de campo.
- v. Tabulación y procesamiento de los datos.
- vi. Análisis, interpretación y presentación de los resultados.
- vii. Sistematización y divulgación de los resultados.
- viii. Evaluación.
- ix. Compromiso con cambios en las comunidades a partir de los resultados obtenidos.

Estas etapas están fundamentadas y descritas en un Manual del Profesor, que es el que contiene las orientaciones teóricas, éticas, conceptuales y metodológicas de la metodología (D'Império y de Araújo, 2010). Este Manual, originalmente en portugués, fue traducido al español por un equipo de la UFRO, versión que es la que se usa en Chile y que se complementa con otros documentos producidos a partir de los aprendizajes obtenidos.

La metodología profundiza la indagación, involucrando activamente a los estudiantes en ese proceso – formulando preguntas, aplicando cuestionarios y analizando resultados, compartiéndolos con otras personas y proponiendo acciones para incidir en la solución de problemas generados desde los temas investigados, Ello hace que la investigación en sí misma, sea una potente posibilidad de aprendizaje para todos los involucrados, de modo directo o indirecto: se amplían los temas de interés, los conocimientos disciplinarios o culturales de la comunidad, se desarrollan habilidades y capacidades, dándose concreción al currículo. Se logra no solamente saber quiénes son las personas que responden las encuestas de la investigación, sino descubrir lo que piensan y por qué piensan así. Esta es una de las maneras de convertir la encuesta de opinión en fuente para construir nuevos conocimientos (D'Império y de Araújo, 2010).

## **APRENDIZAJES ESPERADOS**

El Proyecto desarrolla una serie de capacidades, que han sido demostradas en los productos presentados en los Congresos NEPSO Chile, reconocidas por los docentes guías de las investigaciones, en fichas de evaluación entregadas a los estudiantes y en conversaciones evaluati-

vas: competencias comunicativas, orales, escritas, digitales, en pequeños grupos y en espacios públicos, formación del espíritu científico de indagación, de habilidades investigativas de observación, diseño metodológico de proyectos e instrumentos de investigación, aplicación de encuestas, análisis de resultados (dependiendo de la edad y condición de los estudiantes resulta o no posible avanzar de lo descriptivo a lo analítico), interpretación de acuerdo a un marco referencial exterior (marco teórico y contextual) como de la propia experiencia, debate y creencias (pensamiento crítico y autónomo desde el estudio, el propio saber y memoria, del diálogo entre pares); conocimiento de sí mismo y formación personal de liderazgo, persistencia, disciplina, cooperación, división cooperativa del trabajo; comprensión consciente y crítica de la realidad estudiada y su territorio; ampliación cultural de mundos interiores, de conocimiento, de saberes, de lenguajes y realidades; capacidad de re-conocer sus propios espacios de vida desde enfoques diferentes a los habituales, críticos, informados, construidos desde las opiniones de otros recogidas por ellos mismos. Hay resultados positivos, evaluados por docentes, respecto a comprensión lectora, habilidades de escritura, aprendizaje de matemáticas, estadística, probabilidades, gráficos, porcentajes, según la edad de los investigadores, manejo orientados a buscadores, plataformas, sistemas de tecnologías digitales, procesamiento de datos, búsqueda de información, manejo de recursos más complejos en el Office, Word, Excel, Power Point, Juegos y otros.

Utilizando las clásicas dimensiones de logros de aprendizaje, un grupo de docentes, a partir de su experiencia con el proyecto, elaboró una pauta de referencia que incluye logros investigativos conceptuales: reconoce las principales características del problema a estudiar; jerarquiza los aprendizajes; plantea preguntas de investigación e hipótesis; conoce la definición de población, muestra y reconoce tipos de muestreo, conoce formatos de pregunta y escalas de puntuación. En lo procedimental, diseña mapas conceptuales, escribe una monografía, utiliza programa Word, realiza cálculos simples de muestreo en distintas poblaciones, plantea adecuadamente preguntas y diseña una estructura lógica de cuestionario, realiza una planificación adecuada de los recursos que requiere la investigación, categoriza las variables utilizadas, utiliza el programa Excel para el registro y cruce de datos, conoce la aplicación de fórmulas básicas de cálculo, conoce las aplicaciones para graficar resultados, los interpreta adecuadamente, presenta datos a sus compañeros, hace cruce de variables, plantea una opinión clara de los resultados.

En cuanto a logros actitudinales se valora el trabajo grupal, incorpora en su diseño aspectos éticos y valóricos de una investigación, trabajo en equipo cooperativo y con diálogo, presentación de avances de forma ordenada, se respeta la opinión y propuestas de sus compañeros, así como las orientaciones y autoridad de sus profesores e invitados, propone sistemas de gestión acordes para el trabajo de campo.

Varios estudios confirman estos logros, que se presentan desde diversos enfoques metodológicos y evaluativos (Romero, 2011; Gesualdi, 2020; De Souza y Alves, 2021), así como describen los procesos metodológicos, de aprendizaje y logros a lo largo de las investigaciones (Williamson, Torres y Durán, 2011; Barría, 2008).

Hay ciertas debilidades que se levantan desde los académicos y docentes: falta de un diseño global de acompañamiento y apoyo técnico a los docentes, dado que al ser autogestionado no hay recursos para ello; necesidad de mayor rigurosidad metodológica, lo que coloca varias cuestiones específicas de mejoría; poca claridad respecto de aprendizajes disciplinarios; falta de posicionamiento personal de los estudiantes ante los resultados: énfasis descriptivos y carencia en los análisis; extensión temporal excesiva de los estudios pues a veces se distancia mucho el diseño y preparación, del momento culmine que es el trabajo de campo; decisión de los docentes de los temas a investigar; desinterés de sostenedores y directivos por esta innovación; dificultad de integración al PEI y Planes de Mejoramiento Educativo. (Informes UFRO del Proyecto Polo NEPSO Chile, varios años).

## **PRINCIPIOS DEL PROYECTO EN CHILE**

El Manual plantea los principios básicos del proyecto en cuanto responsabilidad académica y de la sociedad civil. Los principios fundamentales –adecuados a Chile– son:

- i. Libre incorporación y retiro de establecimientos, profesores y estudiantes al uso de la metodología y participación en la red NEPSO;
- ii. Énfasis y atención en el proceso de aprendizaje más que en la técnica de enseñanza entendiendo que la metodología de investigación es, en sí misma, un recurso de enseñanza;
- iii. Reconocimiento de las necesidades y de las curiosidades de los sujetos como movilizadores de aprendizajes significativos y contextualizados;

- iv. Cuidado para que el trabajo sea realizado por y con las personas y no para ellas llevando a la investigación los principios de la democracia y la ciudadanía participativa;
- v. Valorización de la experimentación en el proceso de aprendizaje, reconociendo que el error hace parte de este proceso, por tanto, no debe ser punido: si errar es humano aprender del error convierte el fracaso en aprendizaje;
- vi. Valorización de la capacidad de escucha de los participantes, para que el habla sobre “el otro” y desde “el otro” sea respetada y acogida en su condición de diversidad;
- vii. El trabajo de campo ojalá se realice en el territorio local de la comunidad escolar (contextualización y visualiza el colegio en el medio). Pero puede ser al interior del colegio;
- viii. El fin del proyecto es generar algún cambio en las comunidades
- ix. Autogestión y autofinanciamiento de la participación.

Los temas varían, pero los objetivos del uso pedagógico de la encuesta son los mismos. Motivación: hace más interesante para el alumno el proceso de enseñanza; Protagonismo: convierte al alumno en autor de su propio aprendizaje; Contextualización: utiliza el universo del alumno para la construcción del conocimiento (D’Império y de Araújo, 2010).

### **LAS TEMÁTICAS ESCOGIDAS**

Los temas -muchos surgen asociados a cuestiones ciudadanas o a las coyunturas sociales mediáticas- deben ser elegidos por los estudiantes: a) de forma totalmente libre; b) libre pero asociada a un contenido del currículo oficial o de una asignatura; c) temática propuesta por el maestro que enmarca la decisión (lo que no se recomienda). El principio es que los estudiantes elijan libremente el tema de su interés y sea el profesor el que asocie ese tema a la asignatura o grupo de asignaturas.

En el XIII Congreso 2022 (los temas de 13 proyectos), como todos los años, abarcan una gran variedad de intereses: la inflación: como la enfrentamos; la llegada de inmigrantes a la población Amanecer en Temuco; la salud mental en niños niñas y adolescentes; el aborto en Chile; la salud mental en la adolescencia de la pandemia; cuidado de las personas mayores; el microtráfico de drogas en el barrio; eficiencia energética; el uso de la leña y su contaminación en Loncoche; uso que reciben los residuos plásticos PET y HDPE en Loncoche; relaciones



tóxicas de convivencia; Salud Mental y autoagresión. Los temas, ciudadanos y de la vida cotidiana fueron tratados y expuestos con una gran seriedad ética, disciplinaria y metodológica. Los rangos de encuestados están entre 30 y 150 personas directas (han llegado a contar con 500 entrevistas digitales y directas), con diseños de investigación en que algunos llegaron a determinar confiabilidad de las muestras, luego calcular estadísticamente modas y desviaciones estándar, otros trabajaron combinando en Excel resultados de Google forms con encuestas en la reunión de Junta de Vecinos.

### **COMUNIDADES AUTOGESTIONADAS DE APRENDIZAJE (CAA) NEPSO**

La formación docente no se disocia de la formación de los estudiantes de pedagogía, ni de los académicos, por ello, se han organizado, con mayor o menor participación, reuniones de una comunidad de académicos, estudiantes-ayudantes de pedagogía y profesores de aula, que llevan adelante el proyecto. Se reúnen en salas de la universidad, un día sábado al mes, por tres horas, en la mañana, presenciales hasta la pandemia, cuando se convirtieron a virtual (con menor participación), para debatir el avance de los proyectos, compartir aprendizajes y dudas, debatir como tratar temas complejos propuestos por estudiantes para investigaciones (p. ej. el suicidio juvenil, el abuso sexual infantil, el uso del caballo en las comunidades), también se debaten temas coyunturales de interés gremial o de la educación nacional. Estas CAA constituyen el principal proceso de formación docente, permanente, con estudiantes y académicos, que se agrega a los Seminarios Pedagógicos asociados a los Congresos del Polo NEPSO Chile. Son de participación voluntaria, se asiste libremente, no son certificados, si es presencial se coopera con algo para compartir, no hay pago de nada ni a nadie, no hay que presentar informes, ni al sostenedor o director de colegio, ni a la universidad. La experiencia para los estudiantes de pedagogía es muy importante pues los coloca en posición horizontal de diálogo sobre realidades educativas en acción, con docentes de aula y académicos, así como los forma para el debate profesional y gremial.

### **FINANCIAMIENTO**

Si bien, entre el 2005 y el 2015, hubo un financiamiento de IBOPE a partir de este último año el proyecto se ha autofinanciado a través de pro-

yectos internos de la universidad, aportes de colaboradores, autogestión de los propios establecimientos, aportes docentes y de comunidades educativas, algunos proyectos financiados por municipios, escuelas o MINEDUC. Participar del proyecto no requiere cancelar algún derecho, sino el compromiso autogestionado de cada establecimiento y docente. No hay obligación de aportar financiamiento, ni desde la universidad, ni desde los establecimientos educativos. Si se requiere de asesoría técnica, capacitación especial, apoyo logístico de la Universidad, cada colegio debe aportar lo necesario con fondos propios. El ingreso, permanencia y egreso es absolutamente voluntario. No ha habido, pese a solicitudes formales de la universidad, financiamiento estatal, como se hace con otros proyectos de instituciones privadas sin fines de lucro o públicas del centro del país o de La Araucanía.

## **INTERNACIONALIZACIÓN**

Para el Polo Chile la internacionalización es un foco central de interés. Hubo pasantías a y desde Brasil y Argentina; participación en los Congresos IBOPE NEPSO que se realizaban en Brasil. 29 académicos, profesionales, estudiantes de pedagogía, estudiantes secundarios, funcionarios administrativos, participaron en viajes al exterior. El Polo NEPSO Chile, por su parte, recibió 20 visitantes de otros países que desarrollaron experiencias con estudiantes de pre y postgrado, participaron de visitas a colegios participantes del Polo, así como a comunidades sociales, educativas e indígenas, como vínculo académico con el medio. Se participó activamente de Seminarios Internacionales con académicos y estudiantes de pedagogía, de centros académicos de Brasil (ONG Acao Educativa, Universidades de Sao Paulo, Federal de Minas Gerais, de Caxias do Sul, Federal Rural de Pernambuco) y Argentina (Universidad Nacional de Quilmes)<sup>13</sup>, también ha habido un intercambio con PROED-Proeducación de México, la Fundación Vox Populi de Portugal, la Universidad Federal de Minas Gerais, que han participado virtualmente de varios Congresos de Chile. En los últimos años (2021, 2022 y 2023) el equipo directivo del Polo NEPSO Chile ha participado con un Módulo de un Curso de Extensión sobre la metodología NEPSO de la Universidad Federal do Agreste Pernambucano, Pernambuco, Brasil.

---

13. [http://ipm1.tempsite.ws/ipmb\\_painel.php?mpg=3.03.01.00.00&ver=por&ppg=05.05.00.00&tb=&apel=not\\_apr&idn=169](http://ipm1.tempsite.ws/ipmb_painel.php?mpg=3.03.01.00.00&ver=por&ppg=05.05.00.00&tb=&apel=not_apr&idn=169)

Una experiencia muy innovadora fue la del Proyecto NEPSO Multipaís. Una investigación internacional en que estudiantes de la Escuela Millalevia, de Pidima, Ercilla (curso de integración, estudiantes mapuche rurales) realizaron investigaciones con escuelas de Sao Paulo, Brasil (el enamoramiento adolescente) y del Programa PROENTA UFRO con escuelas de Sao Paulo y de Quilmes, Argentina (la música de los jóvenes)<sup>14</sup>. Esta experiencia, de educación intercultural internacional, se impulsó el año 2010, a través de tecnologías digitales, con un carácter experimental, exitoso en términos de los objetivos de aprendizaje interculturales de los proyectos, pero, en ese momento, las diferencias horarias por la Jornada Escolar Completa de Chile y la precariedad de internet de la época, esta precursora modalidad internacional de investigación e interculturalidad no se pudo mantener.

## CONCLUSIONES

La investigación formativa en sala de clases, con encuesta de opinión y metodología NEPSO ABPs, como se lleva a cabo en el Polo NEPSO Chile, es una experiencia de aplicación, desarrollo, recreación permanente, de una didáctica posible, efectiva, eficiente, significativa, que puede y debe ser utilizada en el sistema educacional de educación básica y media en el sistema regular y en la EPJA, así como en la FID. La experimentación de 18 años muestra y confirma su viabilidad, efectividad y consolidación de la propuesta. No es una didáctica totalizadora, sino una más entre las múltiples que debe disponer un docente de buena preparación, profesionalismo y compromiso. Es una oportunidad para integrar la investigación en la formación inicial docente, como didáctica, superando modelos de enseñanza -a pesar de los discursos- verticales, formales, descontextualizados, respondiendo a estándares externos y al currículum oficial, más que centrados en los aprendizajes de interés de los estudiantes y los que requiere la sociedad, la democracia y los territorios del Siglo XX. Es una didáctica que promueve la cooperación docente y co-protagonismo activo entre docentes y estudiantes, la ampliación del conocimiento y compromiso ciudadano, la formación ética y práctica del espíritu y saber científico. Los investigadores, cuando salen de la escuela al territorio local a conocerlo de forma sistemática, llevan en sí la

---

14. [http://www.nepso.net/clipping/45/proenta-ufro\\_y\\_nepso\\_promueven\\_trabajo\\_conjunto\\_de\\_investigacion\\_entre\\_estudiantes\\_de\\_chile\\_y\\_brasil](http://www.nepso.net/clipping/45/proenta-ufro_y_nepso_promueven_trabajo_conjunto_de_investigacion_entre_estudiantes_de_chile_y_brasil)

imagen y propuesta de una escuela que quiere aprender con y desde la comunidad, colocando a los vecinos como colaboradores de su proceso de aprendizaje, lo que mejora tanto la autoestima estudiantil como la imagen pública del colegio. La experiencia con estudiantes de alto riesgo, de todo tipo o con comportamientos próximos a la anomia, muestra que, si se hace un diseño apropiado a sus tiempos, escenarios e intereses de vida, se comprometen seriamente con sus investigaciones y docentes. Esta es una propuesta estructurada, que aspira a contribuir a ampliar y profundizar aprendizajes de los estudiantes y docentes con vistas a su formación integral, la de ambos y de quienes colaboran con ellos, con un propósito moral superior que es cambiar en algo las realidades personales, de sus grupos de referencia y de las comunidades en que habitan. La internacionalización de las propuestas, que requiere de un nodo coordinador, que debe o puede ser la universidad, es un aspecto muy relevante e innovador para los procesos de formación, que apunta a una idea de ciudadanía global, propia del Siglo XXI y de la vivencia crítica en el desarrollo de la modernidad y del capitalismo a escala mundial.

No ha sido el espíritu de este texto el sacralizar una concepción de pedagogía activa, significativa y contextualizada, ni una propuesta didáctica de investigación formativa, sino la de presentar un proyecto que la promueve, difunde, evalúa, sistematiza, en establecimientos de educación pública en los territorios para que, quien pueda interesarse, se proponga experimentarla y quien la desarrolla, a enriquecerla o autoevaluarse.

## REFERENCIAS

- Antunes, C. (2003). *Un método para la enseñanza básica: el proyecto*. Cochabamba, Bolivia: Grupo Editorial Kipus.
- Barría C., P. J. (2008). NEPSO, una evaluación de la experiencia pedagógica. Tesis presentada para obtener el Grado de Magister en Educación Mención Evaluación Educacional. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Becker, F. y Marques, T. B. I. [Organizadores] (2007). *Ser Professor é Ser Pesquisador*. Porto Alegre, Brasil: Editora Mediação.
- Burrows, G., F. (1991) Programa de Formación de Profesores Especialistas en Educación Rural. Revista CUHSO. Volumen Especial. Pp 211-228
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investi-*

- gación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- De Camilloni, A. R. W. (2016). *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- D'Império Lima, A. y de Araújo, M. (2010). *Nossa escola pesquisa sua opinião: manual do professor*. São Paulo, Brasil: Global, 2010.
- De Souza O., F. J.; Alves D. F. R. D. (2021) O Nepso e a Pesquisa Educativa de Opinião na América Latina: Discussões sobre o letramento estatístico na perspectiva dessa abordagem. *Statistics Education Research Journal*, 20(2), Article 4, <https://doi.org/10.52041/serj.v20i2.316> © International Association for Statistical Education (IASE/ISI), December 2021
- Ducoing W., P.; Chuquilin C., J.; Moreno O., T. (2023). *La formación docente en Latinoamérica*. México: @Schola-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Elliot, J. (1996) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1978). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra. 5ª. Ed. Gesualdi, M. (2020). *Juventudes, participación y ciudadanía: la experiencia educativa Nepso*. (Trabajo final integrador). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1936>
- Jakku-Shivinen, R. y Niemi, H. [Editores] (2008). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador*. Madrid, España: Kaleida Forma.
- Leiva-Presa, À.; Benejam, L.; Grau-Carrión, S.; Badosa, A.; López, E.; Díaz, J. (2024) Análisis y mejora de las herramientas de evaluación y de seguimiento de las actividades de aprendizaje basado en proyectos y en problemas. *Educación* Vol. 60/1. Pp. 137-156
- Martín Cuadrado, A. M.; Barrionuevo C., B.; Pérez S., L. [Coordinadores] (2021.) *El Desarrollo de la Profesión Docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Mejía J., M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América*. Tomo III.

- Bogotá, Colombia: Ediciones de abajo.
- Palma, D. (1993). *La sistematización como estrategia de conocimiento en la Educación Popular. El estado de la cuestión en América Latina*. Santiago, Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina-CEAAL.
- Romero B., L. (2011). NEPSO: Aprendizajes significativos utilizando la encuesta de opinión como innovación metodológica. Seminario pedagógico para optar al grado de Licenciatura en Educación. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera.
- Stecanela, N. y Williamson, G. (2013). A educação básica e a pesquisa em sala de aula. In: *Acta Scientiarum. Education*. doi: 10.4025/actascieduc.v35i2.20649.
- UNESCO (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. París, Francia y Santiago, Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Williamson, G. (2019) La investigación en aula como principio didáctico aplicado a la educación intercultural. In: Quintriqueo M., S. y Quilaqueo R., D. (2019). *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. Temuco, Chile: Fondef, RIEDI, Universidad Católica de Temuco. Pp. 264-285.
- Williamson, G. e Hidalgo, C. (2019). La Pedagogía del Oprimido, la Investigación en Sala de Clases y los Profesores como Investigadores. *Educação em Revista*, vol. 35, e222219, 2019. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. DOI: 10.1590/0102-4698222219
- Williamson, G., Torres, I., y Durán, N. (2011). Investigación en aula en educación de adultos: El proyecto Nuestra Escuela Pregunta su Opinión-Nepso. *Educação em Revista. Belo Horizonte*, 27(3), 125–144. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300007>

El Observatorio de Educación para la Innovación (ODE) de la Facultad de Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) oficina Chile, presenta este libro que reúne las recientes investigaciones y reflexiones de destacados académicos chilenos.

Este libro ofrece una mirada profunda y multifacética sobre diversos aspectos cruciales de la educación en Chile, desde la integración de la tecnología hasta la promoción de una educación equitativa, inclusiva y orientada hacia el desarrollo sostenible. Esperamos que estas reflexiones y análisis contribuyan al enriquecimiento del debate educativo y a la mejora continua de las prácticas pedagógicas en el país.



FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIDAD OBSERVATORIO DE  
EDUCACIÓN PARA LA INNOVACIÓN

OEI



**5** UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA  
ACREDITADA EN  
NIVEL AVANZADO  
SISTEMAS INSTITUCIONALES, DECIMAS DE  
PREMIOS, INVESTIGACIÓN, VINCULACIÓN  
CON EL MEDIO EDUCACIONAL Y PROFESIONAL  
PRÓXIMA ACREDITACIÓN 07 SEPTIEMBRE 2027

ISBN 978-956-9812-55-2



9 789569 812552