



## EN ESTE NÚMERO

---

RELIGIÓN EN EL AULA: TENSIONES ENTRE ESTADO, NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN.

ESTUDIO DE FACTIBILIDAD EN EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA LA GESTIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN. DOCENTES ESCUELA BÁSICA TALCA, REGIÓN DEL MAULE-CHILE.

VISIÓN PROSPECTIVA DE LA COMPLEJIDAD DEL PROCESO ADMINISTRATIVO EN LA GERENCIA EDUCACIONAL.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LA ETAPA INICIAL: CANAL PARA LA CONVIVENCIA.

UNA INTERVENCIÓN MULTIDISCIPLINAR PARA MEJORAR LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE ALUMNADO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN INFANTIL.

EXPECTATIVAS DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA DE UN TERRITORIO REZAGADO. EL CASO DE LA PROVINCIA DE ARAUCO.

ATRIBUTOS DE LA RESILIENCIA EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA ANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19.





UMC  
UNIVERSIDAD  
MIGUEL DE CERVANTES

---



**CENTRO DE ESTUDIOS  
EN EDUCACIÓN**

**Revista Estudios en Educación**

**Vol. 3, N° 5, Diciembre 2020 • ISSN versión en línea 2452-4980**

**Centro de Estudios en Educación – Dirección de Postgrado e Investigación**

**Universidad Miguel de Cervantes**

## **Director y Editor**

*Dr. Luis Venegas Ramos*, Director de Postgrado e Investigación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile. Doctor en Educación, Magíster en Currículum y Evaluación, Psicopedagogo y Profesor de Educación Diferencial mención Trastornos del Aprendizaje.

## **Comité Editorial**

*Mg. Raquel Victoria Jara C.*, Profesor de Educación Media especialidad Inglés, Magíster en Gerencia y Liderazgo Educacional, Doctora en Ciencias de la Educación, Directora de las Carreras de Pedagogía, Educación Inicial y Educación Básica de la Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador.

*Dr. Enrique San Miguel Pérez*, Doctor en Filosofía y Letras (Historia), Doctor en Derecho, catedrático de Historia del Derecho y de las Instituciones en la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España.

*Dr. Ernesto Schiefelbein Fuenzalida*, Educational Doctor, Premio Nacional de Ciencias de la Educación otorgado el año 2007 por el Gobierno de Chile, Investigador Asociado de la Universidad Autónoma de Chile, Santiago.

*M. A. Mario Leyton Soto*, Profesor de Historia y Geografía, M. A. Universidad de Chicago, Ph.D.(c) Universidad de Chicago en Currículum y Evaluación, Premio Nacional de Ciencias de la Educación otorgado el año 2009 por el Gobierno de Chile, integrante del Comité de Evaluación para la Acreditación de Carreras de Educación en Agencia Acreditadora de Chile, Santiago.

*Dra. Ana Elvira Castañeda Cantillo*, Psicóloga, Magíster en Psicología Clínica y de la Familia, Doctora en Educación, Tecnóloga en Terapia del Lenguaje y la Audición, especialista en Docencia Universitaria, Decana de Facultad Educación, Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia.

*Dr. Oscar Acero Ordoñez*, Licenciatura en Idiomas, Doctor en Educación, Docente Coordinador programas virtuales nuevos, Universidad Santo Tomas, Bogotá, Colombia.

*Dr. Eduardo Atencio Bravo*, Licenciatura en Educación Integral, Magister Scientiarum en Docencia para la Educación Superior, Doctor en Ciencias, Vicerrector Académico de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología -UMECIT, Panamá.

*Dra. Sandra Gudiño Paredes*, Doctora en Innovación Educativa, Profesora Investigadora Asistente y Directora de la Maestría en Educación, Tecnológico de Monterrey, México.

*Dr. Víctor Hugo Meriño Córdoba*, Licenciado en Matemáticas, Magíster en Educación, Doctor en Educación, Investigador Senior de la Universidad Católica Luis Amigó y Director del Centro de Investigaciones Internacionales, Colombia.

*Dra. Mercedes Collazos Alarcón*, Bachiller en Ciencias de la Educación, Magíster mención Docencia y Gestión, Maestría en Administración de Negocios, Doctora en Educación, Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad, Directiva en Universidad César Vallejo, Perú.

**Revista Estudios en Educación** es una publicación científica semestral del Centro de Estudios en Educación (CESE), dependiente de la Dirección de Postgrado e Investigación de la Universidad Miguel de Cervantes (UMC).

Dirección: Mac Iver 370, Santiago, Chile, teléfono 56-2- 2927 3401.

Dirección Web: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

Dirección LinkedIn: <https://linkedin.com/in/revista-estudios-en-educación-594651171>

Correo Editor: [revista\\_estudioseneducacion@corp.umc.cl](mailto:revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl)

El contenido de los artículos es de exclusiva responsabilidad de su(s) autor(a)(es)(as), los que suscriben lo relativo a cesión de derechos de autor y buenas prácticas informados en las Normas de Publicación de la Revista difundidas por correo electrónico, en redes sociales y en su dirección en internet.

Cabe mencionar que el contenido de los artículos no representa necesariamente el pensamiento del Centro de Estudios en Educación, de la Dirección de Postgrado e Investigación o de la Universidad Miguel de Cervantes.

Revista Estudios en Educación autoriza la utilización y reproducción de sus contenidos mencionando de manera explícita la fuente.



## ÍNDICE

- RELIGIÓN EN EL AULA: TENSIONES ENTRE ESTADO, NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN.** 10 - 25  
*Pablo Arce & Ignacio Meriño*
- ESTUDIO DE FACTIBILIDAD EN EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA LA GESTIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN. DOCENTES ESCUELA BÁSICA TALCA, REGIÓN DEL MAULE-CHILE** 26 - 47  
*Marlenis Martínez, Amely Vivas, Doris Solis & Carmen Bastidas*
- VISIÓN PROSPECTIVA DE LA COMPLEJIDAD DEL PROCESO ADMINISTRATIVO EN LA GERENCIA EDUCACIONAL.** 48 - 52  
*Pedro Arcia Hernández*
- EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LA ETAPA INICIAL: CANAL PARA LA CONVIVENCIA.** 53 - 67  
*Ángel Prince Torres*
- UNA INTERVENCIÓN MULTIDISCIPLINAR PARA MEJORAR LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE ALUMNADO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN INFANTIL.** 68 - 82  
*Salvador Boix Vilella & Nazareth Ortega Rodríguez*
- EXPECTATIVAS DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA DE UN TERRITORIO REZAGADO. EL CASO DE LA PROVINCIA DE ARAUCO.** 83 - 111  
*Ariel Yévenes Subiabre*
- ATRIBUTOS DE LA RESILIENCIA EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA ANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19.** 112 - 136  
*Manuel Machado, Karelis Espina, & Giovanni Aguilar*

## MISIÓN Y PROPÓSITO DE REVISTA ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

La Revista Estudios en Educación es una publicación científica seriada de corriente principal en el ámbito de la Educación, editada por el Centro de Estudios en Educación–CESE, de la Universidad Miguel de Cervantes, en Santiago de Chile, desde el año 2018, en idioma castellano. Su propósito principal es contribuir a la reflexión y difusión de los resultados inéditos de investigaciones que aporten a mejorar la calidad, equidad e inclusión en la educación en Chile y a nivel internacional y, por su intermedio, al desarrollo de la sociedad.

Para ello, convoca y dialoga con la comunidad académica, científica, organismos públicos y privados vinculados a la generación de políticas públicas, de regulaciones, su fiscalización y a la gestión en Educación en Latinoamérica, así como a los actores del sistema educacional en sus diferentes niveles y a la sociedad civil en su conjunto.

## LÍNEA EDITORIAL

Revista Estudios en Educación prioriza la publicación de trabajos originales e inéditos en el ámbito de la Educación, desde sus múltiples perspectivas, enfoques, actores y dimensiones. A modo de referencia, y sin ser excluyente, dentro de las temáticas de su interés se encuentran:

- Políticas educacionales
- Gestión de calidad en educación
- Sistemas de acreditación y certificación
- Gestión pública, privada y compartida en educación
- Currículum y evaluación
- Enseñanza y aprendizaje
- Educación a distancia
- Tecnología de la información y educación
- Profesión docente
- Educación en sus distintos niveles
- Educación de personas adultas
- Equidad e inclusión en educación
- Educación contextualizada
- Convivencia al interior de las instituciones educacionales
- Análisis Institucional
- Innovación educativa
- Sociología de la educación
- Filosofía de la educación
- Economía de la educación
- Globalización de la Educación
- Ciencia y tecnología

Para ello, se recepcionan textos originales, inéditos y que no se encuentran en proceso de arbitraje en otra publicación, resultados de trabajos de investigación concluidos o en desarrollo, informes técnicos, ponencias presentadas en congresos, artículos de revisión o estados del arte, que se ajusten a algunos de los siguientes tipos de artículos:

**1) Artículo original de investigación:** trabajo que expone resultados inéditos y originales de investigaciones cuantitativas, cualitativas o mixtas, que poseen una estructura teórica / conceptual y un análisis de las implicancias de los resultados obtenidos. Estos informes deben incluir a) introducción, b) revisión de la literatura, c) metodología, d) análisis de resultados, e) conclusiones, limitaciones e implicancias, y f) referencias.

**2) Artículo de revisión:** trabajo de análisis y revisión de la literatura existente sobre una temática o teoría en específico. Su objetivo es sintetizar estudios de un tema, para actualizar al lector sobre el estado del arte. En este tipo de informe debe basarse en una revisión bibliográfica amplia, en torno a las 50 referencias.

**3) Artículo de reflexión:** trabajo que presenta resultados derivados de una investigación terminada y/o de varias publicaciones que sustentan una línea de pensamiento científico. Este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del(a)(os)(as) autor(a)(es)(as), sobre un tema específico, utilizando fuentes originales.

**4) Artículo teórico:** trabajo que analiza la literatura existente para avanzar en una nueva propuesta teórica-conceptual. Se debe identificar cuál es el vacío existente y, a partir de ello, demostrar que la nueva propuesta contribuye con el cuerpo de conocimiento del ámbito en análisis.

**5) Artículo metodológico:** trabajo que contribuye con un nuevo enfoque metodológico en el análisis de temáticas de investigación, pueden incluir propuestas de mejoras a metodologías existentes en base a una perspectiva teórica y/o empírica. Para ello, se identifica los métodos o procedimientos utilizados incluyendo la descripción de la estructura de la investigación, el criterio de selección y la descripción de los sujetos de estudio, métodos de recolección, clasificación y/o análisis de datos de cada etapa de la investigación, aspectos éticos y análisis estadístico de ser pertinentes.

La presentación de un artículo al proceso de arbitraje y selección de la Revista supone el conocimiento y aceptación por parte del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) de sus normas de publicación, asumiendo total responsabilidad sobre su completo cumplimiento, en especial en cuanto al carácter original e inédito del trabajo enviado, que no ha sido publicado ni se encuentra en paralelo en el proceso de arbitraje de otra publicación seriada, la cesión de sus derechos de autor(a)(es)(as) y respecto de las buenas prácticas científicas. Finalmente, cabe mencionar que los trabajos que se publican en Revista Estudios en Educación representan siempre los puntos de vista de su(s) autor(a)(es)(as), sin involucrar a la revista, su Comité Editorial, al Centro de Estudios en Educación–CESE, o a la Universidad Miguel de Cervantes-UMC.





## Autores

**Pablo Arce Barahona\* &  
Ignacio Meriño Montero\*\***

**Chile**

\*Chileno, Licenciado en Sociología. Sociólogo. Estudiante de Magíster en Gestión e Innovación de Instituciones Educativas, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. Estudiante de Maestría en Teología Latinoamericana, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, San Salvador, El Salvador.

Correo electrónico:

[pablo.arce.barahona@gmail.com](mailto:pablo.arce.barahona@gmail.com)

\*\*Chileno, Licenciado en Trabajo Social. Trabajador Social. Magíster en Psicología Social, mención Intervención Psicosocial Comunitaria, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Correo electrónico:

[ignacio.merino.m@gmail.com](mailto:ignacio.merino.m@gmail.com)

## Cómo citar este artículo:

Arce, P., & Meriño, I. (2020). Religión en el aula: tensiones entre Estado, neoliberalismo y educación. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 3(5), p.p. 10 – 25.

# RELIGIÓN EN EL AULA: TENSIONES ENTRE ESTADO, NEOLIBERALISMO Y EDUCACIÓN.

**Religion in the classroom: tensions between State, Neoliberalism and Education**

## RESUMEN

Estado docente y libertad de enseñanza son principios que se han disputado la hegemonía del sistema educacional chileno. Sin embargo, el Decreto 924 que reglamenta clases de religión, refuerza la libertad de enseñanza y entrega a los padres la atención preferente en la formación de sus hijos, en conformidad con políticas neoliberales que tensionan el sustrato ético – valórico del Estado laico. Con el objeto de identificar sus alcances, se analiza las dimensiones ético – políticas y técnico – pedagógicas, concluyéndose la necesidad de derogarlo por una educación pública y laica que garantice la libertad de conciencia, disminuya desigualdades sociales, y potencie la enseñanza del hecho religioso como fenómeno cultural e histórico.

**Palabras clave:** Estado docente, libertad de enseñanza, neoliberalismo, Religión, educación laica.

## ABSTRACT

Teaching state and freedom of education are two principles that have fought for the hegemony of the Chilean education system. However, Decree 924, that regulates religious education, reinforces the educational freedom and gives parents special attention when raising children according to neoliberal politics that put the ethical-valued substratum of the secular state. Aiming to identify its implications, an analysis of the ethical-political and technical-pedagogical aspects is conducted, concluding the necessity to revoke it for a public and secular education that ensures the right to freedom of conscience, diminishes social inequalities, and enhances teaching the religious fact as a cultural and historical phenomenon.

**Key words:** Teaching state, freedom of education, neoliberalism, religion, secular education.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la educación en Chile ha transitado por diferentes escenarios a lo largo de su historia, generando intensos debates en torno al rol del Estado y su actuar en el devenir de los procesos formativos de niños, niñas y jóvenes, y de las implicancias que tiene para la sociedad en su conjunto (Caiceo, 2017; Oliva, 2008; Puga, 2011; Serrano, 1994).

Desde los albores de la República, en que la labor pedagógica estuvo preferentemente en manos de las congregaciones religiosas, la discusión entre libertad de enseñanza y Estado docente marca la antesala de definiciones sobre en quién debe recaer el derecho y deber de educar (Caicedo, 2009; Oliva, 2008). En este sentido, con la Constitución Política de 1925, que declara la separación del Estado con la Iglesia Católica, se mantuvo por una parte la libertad de enseñanza y, por otra, se afianzó la educación pública como atención preferente del Estado, no sin que ello significara el término del conflicto entre ambas (Caiceo, 2017; 2009).

Sin embargo, la dictadura cívico – militar condujo a la descentralización de la administración de la educación por medio de la municipalización bajo lógicas del modelo neoliberal (Alarcón, 2017; Bellei, 2007; Oliva, 2008; Ruiz & Caviedes, 2019). De este modo, la incorporación del mercado ha complejizado la vertebración del sistema educacional chileno, configurando y fortaleciendo políticas que optan por la libertad de enseñanza y la atención preferente de los padres en la formación de sus hijos, debilitando con ello la gestión y el sentido público de la educación (Oliva, 2008).

Lo anterior, ha sido objeto de múltiples críticas, ya que los resultados en esta materia evidencian importantes brechas educativas, segregación de clases y desigualdades sociales y culturales (Bellei, 2007; Oliva 2010). Conceptos tales como acceso, financiamiento, lucro y selección han invitado a tomar posiciones frente a un tema sensible para la sociedad, reflejado en el impacto de las movilizaciones estudiantiles de las últimas décadas, determinadas particularmente con la percepción de justicia social (Puga, 2011). Éstas se inscriben, por cierto, en la mayor crisis política y social desde el término del régimen militar, con el denominado estallido social de octubre del 2019, producto de tensiones largamente incubadas por el neoliberalismo, la distribución de la riqueza y el modo en que hemos sido gobernados (Añinir & Candia, 2020; Ruiz & Caviedes, 2019).

No obstante, pareciera ser que dentro de este debate se ha invisibilizado un tema de profundo alcance para el desarrollo del Estado en general, y de la política educativa en particular, como lo es la educación laica, ya que el Decreto Supremo N°924 de 1983 (en adelante Decreto 924), cuya vigencia reglamenta clases de Religión en los establecimientos educacionales del país, dispone a los planteles educativos a ofertarla en sus mallas curriculares. (Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC], 1983).

En el contexto neoliberal actual, y teniendo en consideración que uno de los principios fundamentales de la educación es “contribuir a superar las desigualdades de origen de los

alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas” (Blanco, 2006, p. 1), cabe preguntarnos: ¿Cuáles son las tensiones y alcances ético – políticos del Decreto 924 en el marco de la libertad de enseñanza? ¿Cuáles son las implicancias técnico – pedagógicas para el sistema educacional? ¿Es posible superar desigualdades sociales sosteniendo este tipo de políticas educativas?

### **Estado docente y libertad de enseñanza: una tensión permanente.**

Estado e Iglesia Católica han sido los agentes educativos más relevantes en la historia latinoamericana, Chile incluido. Durante la Colonia, la educación fue quedando en manos de las congregaciones religiosas españolas que llegaron paulatinamente al país: mercedarios, franciscanos, jesuitas, entre otras. Posteriormente, con el advenimiento de la República, el naciente Estado comienza a introducir y afianzar su proyecto de educación pública, además de supervisar la educación privada, mayoritariamente en manos de la Iglesia Católica (Caiceo, 2009).

Desde la aparición de las primeras legislaciones en materia educativa a mediados del siglo XX, ambas instituciones disputarán la hegemonía del sistema educacional chileno. El mundo laico, ligado al pensamiento liberal y a las instituciones republicanas, lo hará bajo el concepto de Estado docente, mientras que el mundo confesional, de raíces conservadoras y ligados a la Iglesia Católica, lo hará bajo la bandera de la libertad de enseñanza (Caiceo, 2017).

La mencionada pugna se irá cristalizando en los años venideros con la aparición de diversas instituciones educativas. En el plano universitario, la fundación de la Universidad de Chile, en 1842, constituirá el eje de la educación pública, no sólo a través de la enseñanza, sino también de la inspección de todos los establecimientos educacionales a modo de Superintendencia de Educación (Serrano, 1994). La Iglesia Católica responderá recién en 1888 con la creación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Esta controversia en el campo de la educación superior se trasladará también al ámbito de la formación docente, puesto que en 1842 se funda la Escuela Normal de Preceptores, de administración estatal, y doce años más tarde la Escuela Normal de Preceptoras que, si bien contó con financiamiento del Estado, era dirigida y administrada por las religiosas del Sagrado Corazón. Similar fenómeno ocurrirá en el campo de la educación técnica con la creación, en 1849, de la Escuela de Artes y Oficios, de dependencia estatal, y numerosas escuelas industriales y agrícolas fundadas a contar de 1887 por la congregación Salesiana (Caiceo, 2009).

En materia de educación primaria, laicos y confesionales también impulsaron iniciativas privadas. En 1856, de la mano del intelectual Claudio Matte, se funda la Sociedad de Instrucción Primaria con el objeto de entregar educación particular gratuita y de inspiración librepensadora. La Iglesia Católica respondió en 1870 fundando la Asociación de Escuelas Santo Tomás de Aquino, entregando también educación particular gratuita, pero con inspiración religiosa (Caiceo, 2017).

La pugna entre Estado docente y libertad de enseñanza también tiene un capítulo en la historia constitucional del país, expresándose en los tres ordenamientos jurídicos que ha detentado la República.

La Constitución de 1833 establece que la educación pública es una atención preferente del Estado, al mismo tiempo que señala su carácter católico; la Constitución de 1925 reconoce que la educación es una función primordial del Estado, pudiendo existir instituciones privadas que colaboren, ajustándose a los planes y programas establecidos por las autoridades educativas; la Constitución de 1980, en cambio, señala que los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos, correspondiendo al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho (Oliva, 2008).

A la fecha, Estado docente y libertad de enseñanza no solo siguen siendo dos visiones en tensión permanente, sino en abierta contradicción. Unos argumentan que la libertad de enseñanza es un derecho natural de los padres de familia, mientras que los otros defienden el deber del Estado de organizar un sistema educativo y fiscalizar la educación privada, garantizando su calidad. A la base de este conflicto no resuelto, se radicalizan día a día las posturas con relación a los diversos ejes o puntos de fricción: en quién recae primeramente el derecho a la educación, cómo se regulan las relaciones entre los agentes educativos públicos y privados, cuál debe ser el sustrato ético – valórico de la educación y, en definitiva, cuál es el fin último de educar en nuestra sociedad (Oliva, 2008).

### **El decreto 924: lo privado se hace público.**

Con fecha 07 de enero de 1984, mientras transcurre la dictadura cívico – militar, entra en vigor el Decreto 924, que reglamenta las clases de Religión en establecimientos educacionales del país (MINEDUC, 1983).

El documento inicia señalando, a modo de consideraciones, que la persona tiene una dimensión espiritual que informa su existencia. Así también explicita que los principios que inspiran las líneas de acción del Gobierno se basan en valores morales y espirituales propios de la tradición cultural humanista occidental.

El Decreto consagra que los planes de estudio de los diferentes cursos de educación pre – básica, básica y media incluirán dos horas semanales de Religión. Asimismo, señala que éstas deberán ofrecerse en todos los establecimientos educacionales del país, con carácter de optativas para el alumno y la familia, debiendo los padres y apoderados manifestar por escrito, al momento de matricular, si desean o no la enseñanza religiosa.

En establecimientos estatales, municipales y particulares no confesionales, se podrá impartir la enseñanza de cualquier credo religioso, siempre que se cuente con el personal idóneo y con programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación. En establecimientos particulares confesionales, se ofrecerá la religión a cuyo credo pertenecen, aunque deberá respetarse la voluntad de aquellos padres de familia que, aun habiendo elegido libremente el

colegio, manifiesten por escrito que no desean la enseñanza de la religión oficial para sus hijos, no pudiendo en este caso exigir la de otro credo.

Finalmente, respecto de los programas de estudio, éstos serán aprobados por el Ministerio, a propuesta de la autoridad religiosa correspondiente, en un plazo máximo de dos meses. Si transcurrido dicho plazo no hubiese pronunciamiento ministerial, se entenderán por aprobados. Respecto de la evaluación de la asignatura, ésta se expresará en conceptos, no incidiendo en la promoción del educando.

Las consideraciones iniciales del Decreto no son menores, porque dan cuenta que la génesis misma de la normativa responde, más que a una política de Estado, a intereses morales particulares de la élite gobernante de la época. Por lo tanto, el Decreto en su conjunto va en directa salvaguarda de la libertad de enseñanza y, por ende, en claro desmedro del Estado docente y de la educación laica. En primer lugar, porque otorga a los padres plenas facultades de elección y decisión en la materia, poniendo la voluntad de estos por encima de toda consideración, incluso cuando rebasan los márgenes del proyecto educativo institucional al que desean acceder. En segundo lugar, porque reduce la labor del Estado en la materia a un mero rol regulador o fiscalizador, dejando en manos de entidades confesionales privadas la generación de planes y programas de estudio que son, al final del día, de carácter público.

Los impactos van más allá de los límites del campo educativo. Aquí no se está tan solo ante la expresión de una pugna entre dos principios de enseñanza, sino frente al sustrato ético – moral de un proyecto civilizatorio fraguado, consolidado y legitimado durante más de cuatro décadas. El Decreto 924 da cuenta cómo los principios y valores que sustentan el modelo de desarrollo económico – social imperante extienden su ámbito de influencia y amplían su radio de acción, ramificándose a la política educativa y, por consiguiente, a las aulas de todo Chile.

## **Aproximaciones al neoliberalismo y políticas educativas en Chile**

La implementación del sistema neoliberal durante la dictadura cívico – militar ha mantenido sus lineamientos estructurales fundamentales durante los gobiernos democráticos que la han sucedido (Riesco, 2009). Así, el modelo de desarrollo impuesto, como resultado de su profundización, ha relevado la supremacía del mercado y el libre flujo de la economía por sobre las relaciones sociales y políticas. (Gutiérrez, 2019). Para Arteaga y Martuccelli (2012) dichas transformaciones han tenido como resultado una disminución del Estado, condicionándolo a ocupar una función subsidiaria en una economía orientada a la exportación, al comercio internacional y al mercado de capitales, provocando “un nivel de mercantilización de la vida social que alcanza incluso a antiguos derechos sociales” (Caviedes, 2019, p. 100).

Estas intervenciones desencadenaron drásticos cambios en aspectos que no eran propios de la esfera mercantil, dificultando la integración social y deteriorando las formas de socialización (Ruiz & Caviedes, 2020). La gestión privada de prestaciones ampliamente presentes en el aparente orden del nivel escolar (Alarcón, 2017), concebidas tradicionalmente

como públicas o de interés público, ha incrementado los niveles de desigualdad y diferenciaciones en un “sistema de cierre cultural que incluye colegios, barrios, centros vacacionales e instituciones confesionales elitarias, que ahonda las fracturas en la sociedad” (Ruiz & Caviedes, 2020, p. 92).

Estas lógicas, amparadas en la libertad individual garantizadas en el mercado, se sostienen, tal como señala Harvey (2007, p. 8), en cuanto a que “el bien social se maximiza al maximizar el alcance y frecuencia de las transacciones comerciales y busca atraer toda la acción humana al dominio del mercado”, agotando la promesa liberal de la meritocracia e igualdad de oportunidades, producto de la concentración económica (Ruiz & Caviedes, 2020). El fundamento de la libertad de enseñanza se sostiene a partir de la configuración de la oferta en educación: escuelas públicas administradas por municipios, privadas con financiamiento público, y privadas con cobro de arancel a las familias, expandiendo la posibilidad de elegir la educación de sus hijos (Bellei, 2007).

Para Bellei, Canales, Orellana y Contreras (2016), el carácter social de la elección educativa fuerza el aumento de la segregación entre clases, ya que los sectores altos y medios disponen de más recursos económicos, sociales y culturales que las clases bajas. En consecuencia, los sectores populares son los principales damnificados con las dinámicas de libre elección ya que “han sido caracterizados como ‘no electores’, connotando una actitud pasiva frente a las oportunidades que se les ofrecen” (Bellei et al., 2016, p. 93).

Para abordar tales desigualdades se implementan, en este y otros campos, políticas cuyo fundamento reafirman el paradigma habilitador como vía para la integración en el marco de un Estado poco descentralizado, con programas descontextualizados y municipios sin recursos para desarrollar políticas autónomamente (Berroeta, 2011). Éstas, son gestionadas sobre la estructura social en las diferentes esferas que la componen: mercantil, correspondiente al ámbito de la producción e intercambio material; doméstico familiar y de parentesco, abarcando las actividades que se llevan a cabo en unidades mínimas de co – residencia; estatal, correspondiente al aparato institucional, administrativo público y al conjunto de actuaciones generadas en el mismo marco, y; relacional, conformada por acciones sociales supraindividuales que canalizan intereses y necesidades de las personas mediante grupos sociales formales e informales. (Adelantado, Noguera, & Rambla, 2000).

La estructura neoliberal, en el contexto de una economía mundial globalizada, sostiene la política educativa sobre una continua producción en la esfera mercantil, fortaleciendo la actividad económica como eje regulador de la vida en sociedad (Harvey, 2007). La estructuración de dicho desplazamiento respondió a la municipalización de la gestión de los establecimientos educacionales, la desafiliación del estatus de funcionarios públicos al cuerpo docente, y al financiamiento de la educación orientado a la demanda y, con ello, el estímulo de la incorporación masiva de privados en la gestión educativa (Cox, 2005; Donoso, 2005; Oliva, 2008). Esto ha significado un abandono de la esfera estatal, perdiendo con ello la condición pública y de bien común, la cual exigía una atención preferente del Estado en base al “principio de subsidiariedad, inherente de una concepción del hombre que se sustenta en el derecho natural” (Oliva, 2008, p. 214).

El contexto democrático de las últimas décadas ha propiciado formas de producción social como un conflicto entre derechos del consumidor y derechos sociales (Alarcón, 2017), visualizando importantes contrastes en los que, si bien han disminuido los índices de pobreza, también han aumentado significativamente los niveles de concentración de riqueza, desigualdad social, cultural y territorial (Oliva, 2008; Solimano, 2007; Ruiz y Caviedes, 2020).

Al respecto, Apple (1997) sostiene que se está frente a un conflicto recurrente entre derechos de propiedad y derecho de las personas, donde estas últimas han perdido prerrogativa no solamente en educación, sino en todas las instituciones sociales. Los derechos de propiedad, que basan su principio en el accionar individual bajo condiciones de libre mercado, han dominado ampliamente las concepciones de la población en torno a la igualdad de oportunidades, equidad y competencia, relegando los derechos de las personas, cuyo poder de participación se ejerce por el solo hecho de permanencia a la colectividad.

De este modo, la comprensión de las desigualdades culturales, económicas y políticas de la sociedad, y donde gravita la educación, han cedido ante el dominio de la individualización de los problemas sociales, respondiendo a una “exitosa traducción de una doctrina económica al lenguaje de la experiencia, el imperativo moral y el sentido común” (Apple, 1997, pág. 88).

En síntesis, el neoliberalismo escapa de ser solo una doctrina económica, ya que representa un proyecto cultural y una visión particular en la relación entre Estado, la sociedad civil y el mercado, y en los criterios que median sobre el diseño, ejecución u omisión de ciertas políticas sociales (Assies, Calderón, & Salman, 2002).

En este sentido, la vigencia del Decreto 924 tensiona la noción de Estado y educación laica en dos dimensiones. La primera, de carácter ético – política, que aborda la relación con la religión en los Estados democráticos, la libertad de enseñanza y su materialización mediada por aspectos socioeconómicos, y las desigualdades generadas a partir de ella. La segunda, de índole técnico – pedagógico, que abarca la disputa entre la concepción de enseñanza del hecho religioso en tanto hecho cultural – histórico, y su variante de enseñanza como práctica religiosa propiamente tal.

### **Dimensión ético – política del Decreto**

La disposición de ofrecer clases de Religión tensiona el significado y conformación del Estado laico y cómo éste configura la estructura social de las distintas políticas que la determinan (Oliva, 2008). Los ejes de análisis se basan en tres aspectos fundamentales.

El primer eje, versa sobre la relación entre religión y Estados democráticos, cobrando su expresión en la noción de Estado laico (Del Picó, 2019). Squella (2018) refiere que existen cuatro posibles relaciones; Estado confesional, que adopta una religión en particular, excluyendo al resto; Estado religioso, que otorga a todos los credos y confesiones religiosas



beneficios tales como subsidios, inmuebles públicos, extensiones tributarias, entre otras; Estado laico, que se mantiene neutral frente al fenómeno religioso y sus manifestaciones institucionales, declarando y respetando la más completa libertad religiosa, incluyendo la de no tener ni afiliarse a una, y por último; Estado anti religioso, que considera dañina la religión para la sociedad, prohibiendo y persiguiendo a todas por igual.

El autor refiere que Chile, bajo estas categorías, es un Estado religioso por ayudar a las confesiones y credos, más a unas que otras, admitiendo solapadamente que son un bien para la sociedad (Squella, 2018). Del mismo modo, Del Picó (2019) menciona que estamos en presencia de una sociedad secularizada en sentido moderado, del cual las conductas individuales no requieren de legitimaciones morales religiosas. De ahí en más, todos los dispositivos estatales responden bajo lógicas de un aparente laicismo. Sin ir más lejos, diversas áreas utilizan discursos, rituales y privilegios religiosos en la esfera pública (Bellolio, 2019).

El segundo eje, aborda la libertad de enseñanza y su materialización mediada por aspectos socioeconómicos. Entendiendo la escuela como una institución para el aprendizaje, en el cual se funda la convivencia como expresión de autonomía, libertad y dignidad humana (Echavarría, 2003), el Decreto 924 traslada a la educación la imposición de criterios ético – valóricos pertenecientes a la esfera doméstico familiar, sustentada en políticas de corte liberal que privilegian la elección de los establecimientos en torno a su formación valórica.

El derecho a la educación y a la libertad de enseñanza consagrada en la Ley Orgánica de Educación comprende que, por una parte, tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona, y por otra, el derecho a generar nuevos espacios educativos, como el de los padres y madres a escoger el tipo de enseñanza para sus hijos e hijas (MINEDUC, 2009). Dicho principio, enmarcado en el modelo neoliberal, se materializa en la medida que las familias puedan acceder al tipo de educación que estimen conveniente, siempre y cuando dispongan de los medios y recursos económicos para hacerlo.

La promesa de la libertad, en tal sentido, se sostiene en la capacidad que tienen los particulares para insertarse en las esferas de mercado y adquirir en ella cuanto sea posible, de acuerdo con sus propios intereses y necesidades. Dicho en otras palabras, el tipo de educación al que acceden los niños, niñas y jóvenes en Chile, responde más a la situación socioeconómica de las familias que al acto deliberativo de optar por un establecimiento o tipo de educación en particular. De igual modo, las familias de escasos recursos ven imposibilitadas las opciones de elección de educación cuando los establecimientos optan por cobrar aranceles que desbordan su facultad financiera, imposibilitando el ejercicio de este denominado derecho (Bellei et al., 2016). Al respecto, Donoso y Hawes (2002) sostienen que las desigualdades educativas son la expresión de las desigualdades sociales, cuyo sistema ha contribuido a segregar los resultados escolares.

La libertad de enseñanza, por tanto, prescinde del rol público y laico de la educación por cuanto es objeto de atención preferente de los padres, generando un sistema que “no sólo tiene un grave problema de equidad, sino que también de calidad, de entrega de educación

diferenciada, en que los que pagan más aprenden más y los que pagan menos aprenden menos” (Dávila, Ghiardo, & Medrano, 2008, p. 14).

El tercer eje apunta a las desigualdades generadas a partir del dictar la asignatura de Religión. La privatización impulsada por el sistema no solo ha mercantilizado bienes y servicios de interés público, sino que además ha conquistado expresiones privadas relacionadas con la orientación religiosa como imperativo de lo común. Esto ha profundizado desigualdades culturales, ya que colegios, escuelas y liceos deben incorporar en sus mallas curriculares horas de Religión, confrontando el sustrato ético – valórico del Estado en cuanto a su propia concepción laica, garantizados en la libre expresión de todos y todas dentro de ciertos límites (Haarscher, 2002).

Algunos postulados en defensa del Decreto sostienen que garantiza la libertad de culto, manifestación de creencias y de conciencia, puesto que cada apoderado tiene la opción de rechazar estas clases para su pupilo. En la misma línea argumentativa, éste nutre la oferta educativa y reduce, así mismo, la homogeneización en la formación ya que “cualquier intervención centrada en este aspecto implicaría alterar artificialmente la realidad, todo ello dentro de una mal entendida laicidad del Estado basada en la orientación religiosa tomada de las características formativas” (Celis & Zárate, 2015, p. 4). Algunas de estas posturas, inclusive, radicalizan el sentido último de la educación:

más allá del temor negativo a volver a un Estado que impone una verdad que desprecia lo que millones de hombres y mujeres, en el curso de miles de años, han creído sagrado, los cristianos creemos positivamente, además, en el poder fecundo de las religiones en la educación, pues ellas son portadoras de sentido (Scherz, 2014, p. 12).

Entendiendo que la política social no sólo compensa o reduce desigualdades, sino que también puede reproducirlas, aumentarlas e incluso construirlas (Adelantado et al., 2000), la fundamentación de una normativa que encarne valores de un grupo determinado obstaculiza derechos y principios elementales considerando que no todos disponen de las mismas condiciones para subvencionar visiones de mundo específicos en un campo de acción de alto alcance como es la educación. De la misma manera, constituye un mecanismo de traspaso que va desde lo privado, la esfera doméstico familiar y relacional, hacia la esfera de lo público, lo estatal y mercantil, conducentes a subjetividades expresadas en concepciones que tienden a creer que, sin ellas, el derecho a ser educado, instruido e inserto en la sociedad adolecería de sentido.

Finalmente, la inscripción de la religión en terreno de lo público ha sido el resultado del repliegue del Estado en materia educativa, con lo cual se rompe con casi dos siglos de tradición republicana que lo reconocía como su atención preferente (Oliva, 2008). Por consiguiente, la ilusoria inclusión de la que vendría a formar parte no es más que una política reproductora de desigualdades en el acompañamiento de proyectos de vida autónomos, responsables y conducentes a la expresión de libertad del ser humano, convertidas por el neoliberalismo en capital humano y en un pueblo sin atributos (Brown, 2016).

## Dimensión técnico – pedagógica del Decreto.

En lo teórico, el Decreto 924 expone desde su inicio dos consideraciones muy claras: que la persona tiene una dimensión espiritual y que reglamentar las clases de religión está en línea con nuestra tradición cultural, humanista y occidental. Como política educativa, se enmarca en lo que Apple (1997) describe como un ataque al currículum nacional, en respuesta a un supuesto sesgo anti – familia dominante, con base en un humanismo secular y un abandono de las tradiciones occidentales.

En la práctica, la enseñanza de la religión en las escuelas públicas va gatillando y definiendo una serie de tensiones, al mismo tiempo que intenta dar respuesta a dos cuestiones centrales:

¿la presencia de la educación religiosa en los procesos educativos contribuye o no al desarrollo integral de las personas dentro de una comunidad nacional o internacional?; ¿cuál es la modalidad más adecuada de educación religiosa para la plena vigencia de los Derechos Humanos? (Belderrain, 2013, p. 19).

La primera tensión, tal como advierte Belderrain (2013), es una de carácter estructural o política, que se presenta cuando determinados contenidos religiosos intervienen en la definición de una identidad nacional, dado que la escuela pública, al tener que velar por dicha identidad, debe claudicar en su presunta neutralidad y respeto por la diversidad. Al respecto, el Decreto 924 da cuenta de dicha renuncia cuando expresa en sus consideraciones iniciales que “la persona tiene una dimensión espiritual que informa su existencia; que los principios que inspiran las líneas de acción del actual Gobierno se basan en valores morales y espirituales propios de nuestra tradición cultural humanista occidental” (MINEDUC, 1984, p. 1). La génesis del Decreto pone en discusión el carácter inclusivo y justificativo del Estado chileno (Bellolio, 2019), puesto que las autoridades de la época ofrecieron razones religiosas no públicas en un debate de relevancia nacional.

Una segunda tensión que enuncia Belderrain (2013) es de índole institucional, puesto que el Estado debe generar condiciones que posibiliten la presencia de todas las religiones en las instituciones educativas, aun a sabiendas de lo difícil que es realizarlo. En este sentido, si bien el Decreto 924 señala en su Artículo 4º que las escuelas deberán ofrecer a sus alumnos las diversas opciones de los distintos credos religiosos, esto queda supeditado a que cuenten con personal idóneo y con programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación. Lo anterior se profundiza en el Artículo 10º, cuando se menciona que

para los efectos de aprobación y modificación de los programas de estudio de religión (...) y para habilitar al profesorado que corresponda, la máxima autoridad nacional de las distintas confesiones religiosas deberá comunicar al Ministerio de Educación cuál es la autoridad religiosa competente (MINEDUC, 1984, p. 2).

A este respecto, la normativa amplía la brecha existente entre diferentes credos a la hora de poder ejercer la libertad de enseñanza y plantear una propuesta de asignatura de Religión.

Las Iglesias de tradición judeo – cristianas, que gozan de mayor antigüedad y que cuentan con mayor cantidad de fieles y recursos económicos, son las que también poseen entidades especializadas capaces de actuar como autoridades competentes, proponiendo programas de Religión y siendo reconocidos como interlocutores válidos por el Ministerio de Educación. Es el caso de la Iglesia Católica, con el Área de Educación de la Conferencia Episcopal de Chile y la Vicaría para la Educación, en tanto que la Iglesia Evangélica cuenta con el Comité Nacional de Educación Evangélica.

Credos con una trayectoria menos dilatada en el país, o incluso etnias con mayor antigüedad en el territorio nacional que cualquier institución confesional, pero con menor cantidad de adherentes y que carecen del capital humano y financiero para poder instaurar un área especializada en educación, tienen una barrera de acceso importante para hacer valer su libertad de enseñanza a través del mencionado Decreto, lo que no hace más que reforzar la idea de Cassasus (2003) respecto al carácter de reproductor de desigualdades que puede adoptar el sistema educativo.

Un tercer foco de tensión es el que afecta a los actores educativos, ejemplificado a través del siguiente caso: “el maestro de una escuela pública y laica, que profesa una fe religiosa, vive en su propia persona la contradicción entre la neutralidad ordenada por la institución educativa y el deber de irradiación inherente a su fe” (Belderrain, 2013; p. 21). Similar contradicción se puede dar en un sentido inverso, cuando hablamos de docentes que, no adscribiendo a ningún credo particular, se ven arrastrados por la necesidad a trabajar en una escuela confesional, debiendo, por ende, hacer frente a la tarea de propugnar dogmas a los que realmente no adscriben.

Este foco de tensión se vuelve aún más preocupante cuando se analiza desde el punto de vista del estudiante. Si bien el Decreto consagra en su Artículo 3º que la asignatura de Religión tiene carácter de optativa para él y su familia, el rechazar esta enseñanza trae consigo una serie de inconvenientes. Desde cuestiones prácticas como, por ejemplo, la alternativa de formación que se le dará a dicho estudiante mientras el resto de sus compañeros está en clases de Religión, hasta cuestiones que se inscriben en el marco de la convivencia escolar, tales como prácticas discriminatorias hacia quienes no profesan credo alguno, o la estigmatización de aquellos alumnos que no comulgan con la confesión oficial del establecimiento.

Aquí vuelve a quedar en entredicho la libertad de enseñanza, puesto que los estudiantes y las familias no creyentes pasan muchas veces a ocupar el rol de no electores (Bellei et al., 2016), optando por una actitud más bien pasiva ante las oportunidades que les ofrece el sistema en materia de enseñanza religiosa. Asimismo, vuelve a ponerse en tela de juicio el principio de neutralidad del Estado chileno, “especialmente bajo gobiernos de derecha que reconocen explícitamente una vocación de promoción de la espiritualidad religiosa por sobre la ausencia de religiosidad” (Bellolio, 2019, p. 243).

En cuarto y último lugar, para Belderrain (2013) se registra una tensión en el plano de los contenidos, siendo la más común aquella que se relaciona con enseñanzas que pueden ser controvertidas desde determinadas posiciones religiosas, tales como la anticoncepción, la

diversidad sexual, las teorías de la evolución, o ciertas expresiones deportivas y artísticas incompatibles con las convicciones de determinados grupos religiosos. Es aquí donde se hace pertinente establecer una distinción entre la enseñanza del hecho religioso, como hecho cultural e histórico, y la enseñanza de la práctica religiosa propiamente tal (Trilla, 1995).

A juicio de Estivalèzes (2003), tener en cuenta el hecho religioso en los programas de enseñanza secundaria persigue y aporta a la consecución de tres objetivos principales: hacer accesible a las juventudes contemporáneas las claves necesarias para interpretar el patrimonio cultural occidental; fomentar la educación para la tolerancia, en el marco de una sociedad pluricultural y multiconfesional, y; favorecer la comprensión del mundo contemporáneo y sus sociedades, no limitándola únicamente a lo que se conoce del entorno inmediato.

En una Región donde el cristianismo es hegemónico, y donde los sistemas educativos se han construido en relación con – o en oposición a – sus instituciones (Pérez, 2012), aspirar a la ausencia absoluta de contenidos religiosos en el currículum nacional significa vedarle a niños, niñas y jóvenes, la comprensión de un elemento central en la configuración de las identidades nacionales, y con ello, de su propia identidad.

No se pone en entredicho la importancia de contar con el hecho religioso como un integrante estable dentro del currículum nacional de diversos subsectores, ya incorporado en los Planes y Programas de Estudio (MINEDUC, 2020). Por ejemplo, en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, donde se aborda mediante el análisis de la religión en las antiguas civilizaciones, o el estudio del rol de la Iglesia Católica, primero en la sociedad colonial y posteriormente en la configuración y desarrollo de las diversas Repúblicas. En Ciencias Naturales, donde se estudia el creacionismo y se le contrasta con el resto de las teorías de la evolución. En Lengua y Literatura, donde se resalta el valor de la Biblia en tanto documento que tributa a múltiples géneros literarios y tipos de textos narrativos.

La voz de alerta se da en el hecho que exista una asignatura dedicada exclusivamente a la Religión, ya no como hecho histórico – cultural, sino como praxis propiamente tal, puesto que traslada una opción de vivencia que es esencialmente privada, referente a la esfera doméstico – familiar, al terreno de lo estatal y lo público, representado en este caso por escuelas laicas, pensadas para acoger a cualquier tipo de estudiante, sin distinción de credo.

## CONCLUSIONES

La relación entre Estado, neoliberalismo y educación presenta un complejo escenario en el ámbito educativo, con abiertas contradicciones y múltiples desafíos. Las tensiones presentadas ponen de manifiesto al Decreto 924 como corolario entre la aparente libertad de enseñanza y el supuesto laicismo del Estado. Las dimensiones ético – políticas y técnico – pedagógicas dan cuenta de la imperiosa necesidad de derogarlo en función de una educación laica.

Primero, porque es necesario robustecer el carácter laico del Estado y su educación, haciendo efectiva su neutralidad frente al fenómeno religioso, garantizando el derecho pleno a la libertad de conciencia y no discriminación, y dejando de subvencionar y promocionar creencias particulares. El debilitamiento del Estado en éste y otros aspectos asume intereses particulares en la conformación de lo común sobre materias de índole privada, como lo es la íntima experiencia de adhesión a un credo o confesión religiosa.

Segundo, porque la libertad de enseñanza dentro del ordenamiento neoliberal fomenta una estructura social injusta, cuyas acciones acentúan las desigualdades educativas, sociales y culturales (Oliva, 2008). Casassus (2003) sostiene que el sistema educativo puede reproducir, mantener o reducir las desigualdades, y el Decreto 924, en este sentido, las mantiene y reproduce. Su vigencia invita a mirar con cautela los nudos críticos que invisibilizan los derechos de la infancia en formación, pues incluyen en el terreno público aquello que debe estar a buen recaudo en el seno de la familia; una convicción cuanto más profunda, correspondiente al hogar, como es la religión, y cuya importancia ha sido exacerbada principalmente por grupos dominantes de derecha (Apple, 1997).

Tercero, porque se debe potenciar una modalidad de enseñanza religiosa basada en el conocimiento del hecho religioso como manifestación cultural e histórica, ya abarcada por los planes y programas de estudio de diferentes subsectores, tales como Historia, Ciencias y Lenguaje. La enseñanza de una práctica religiosa específica, expresada en la existencia de una asignatura exclusiva de Religión, y sostenida en programas elaborados por entidades educativas vinculadas a una gama restringida de credos, limita más que amplía el desarrollo integral de los estudiantes. La escuela debe enfocarse en dar a conocer el hecho religioso, siendo deber de las instituciones confesionales privadas brindar las posibilidades de llevarlo a la práctica. En este sentido, el carácter público de la educación se conecta con la noción de Estado laico, en vista que

La laicidad implica tener presente el carácter emancipador ante cualquier influencia e imposición religiosa o eclesiástica en las relaciones sociales que ocurren en los espacios públicos. Implica también reconocer, por un lado, su fundamentación jurídica, política, histórica, antropológica y filosófica; por otro, asumirlo como conocimiento y práctica en el diálogo y la convivencia social y educativa (Pérez, 2012, p.19)

Lo anterior no quiere menospreciar los positivos alcances que puede tener la religión para el desarrollo de proyectos de vida de las personas, ni imposibilitar la circulación de sus convicciones. La educación debe responder, entre otros múltiples aspectos, a la construcción del desarrollo personal y social del individuo en una sociedad libre, justa y tolerante, dado que

La acción pedagógica no implica su propio fin; este se halla más allá de las aulas, en el complejo, múltiple y sufriente mundo en que vivimos. Y no será posible saber si la enseñanza cumple sus objetivos, si dentro de esa pluralidad no hemos desenmarañado

un rumbo hacia el cual enderezar nuestra labor educativa, y si no lo realizamos de acuerdo con ese fin (Labarca, 1939, p. 8).

En suma, el imperativo de derogar este Decreto es elevar el respeto y libertad de conciencia, para que la educación pública no fomente una creencia religiosa en particular, pero sí propicie sus múltiples expresiones en la sociedad. En definitiva, que la educación laica sea un puente para el fortalecimiento de la democracia, dotándola de mejores ciudadanos, y alejada de una población convertida en mero capital humano.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adelantado, J., Noguera, J., & Rambla, X. (2000). El marco de análisis: las relaciones complejas entre estructura social y políticas sociales. En J. Adelantado, *Cambios en el Estado de Bienestar* (pp. 2-27). Barcelona: Icaria.
- Alarcón, J. (2017). Las reglas de nuestro juego: privatización neoliberal de la educación en Chile. *Práxis Educativa*, 12(3), 690-707. doi:10.5212/PraxEduc.v.12i3.001
- Añinir, D., & Candia, A. (2020). Estallido social: elementos para una genealogía de la violencia. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericanos*, (14), 241-246. doi:10.5354/0719-4862.57136
- Apple, M. (1997). Por qué la derecha está ganando: la educación y las políticas del sentido común. En *Teoría crítica y educación* (pp. 79-110). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arteaga, C., & Martuccelli, D. (2012). Neoliberalismo, corporativismo y experiencias posicionales. Los casos de Chile y Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, 74(2), 275-302.
- Assies, W., Calderón, M., & Salman, T. (2002). Ciudadanía, cultura política y reforma del Estado en América Latina. *América Latina Hoy*, 32, 55-90. doi:10.14201/alh.2389
- Belderrain, J. (2003). Una lectura de las tendencias mundiales desde las sociedades multiculturales latinoamericanas. *Perspectivas*, 126(2), 12-23.
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 1-21.
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V., & Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (31), 91-110. doi:10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n31-06

- Bellolio, C. (2019). Secularismo político en Chile a partir de los enfoques de Robert Audi y de Cécile Laborde. *Estudios Políticos (Universidad de Antioquía)*, 56, 222-247. doi:10.17533/udea.espo.n56a10
- Berroeta, H. (2011). Apuntes para una intervención psicosocial con incidencia. *Castalia*, 13(19), 37-50.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Caiceo, J. (2009). Estado, iglesia y sistema educativo durante la República en Chile. *HISTEDBR On-line*, 9(35), 3-18. doi:10.20396/rho.v9i35.8639610
- Caiceo, J. (2017). Orígenes y principales exponentes del laicismo, en su vertiente educativa, en Chile. *História da Educação*, 333-350. doi:10.1590/2236-3459/68613
- Calvento, M. (2006). Fundamentos teóricos del neoliberalismo: su vinculación con las temáticas sociales y sus efectos en América Latina. *Convergencia*, (41), 41-59.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y las (des)igualdad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Caviedes, S. (2019). Condiciones políticas y disputas ideológicas en la consolidación del “neoliberalismo avanzado” chileno en la postdictadura. *Observatorio Latinoamericano y Caribeño*, 3(1), 99-119.
- Celis, A., & Zárata, S. (2015). Libertad de enseñanza y libertad religiosa: los establecimientos con orientación religiosa en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, (84).
- Chile, Ministerio de Educación (1983) Decreto Supremo N°924. Reglamenta clases de educación en establecimientos educacionales.
- Chile, Ministerio de Educación (2009) Ley N°20.370. Establece la ley general de educación.
- Chile, Ministerio de Educación (2020) Planes y Programas de Estudio. Obtenido de Currículum Nacional: [https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html#doc\\_general](https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html#doc_general)
- Cox, C. (2005). Las políticas educativas de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (Segunda ed., pp. 19-114). Santiago: Editorial Universitaria.
- Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2008). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles* (4ª ed.). Valparaíso: CIDPA.
- Del Picó, J. (2019). El lugar de la religión en el Estado laico: el modelo de laicidad en Chile dos décadas después de la entrada en vigor de la Ley N°19.638. *Revista de derecho (Coquimbo)*, 26. doi:10.22199/issn.0718-9753-2019-0001



- Donoso, S. (2005). Balance y perspectivas de la reforma educativa chilena en los 90. *Pro-Posições*, 16(3), 29-52.
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Estivalèzes, M. (2003). La enseñanza del hecho religioso en el sistema educativo francés. *Perspectivas*, 126(2), 60-74.
- Gutiérrez, L. (2019). Neoliberalismo y modernización del Estado en Chile: emergencia del gobierno electrónico y desigualdad social. *Cultura-hombre-sociedad*, 29(2), 259-280. doi:10.7770/0719-2789.2019.cuhso.03.a06
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. doi:10.4067/S0718-07052008000200013
- Oliva, M. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328. doi:10.1590/S1413-24782010000200008
- Pérez, S. (2012). Educación laica en el sistema educativo mexicano: entre la omisión, la ambigüedad y el conflicto. *Páginas de Educación*, 5(1), 79-95.
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿Cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 213-232. doi:10.4067/S0718-07052011000200013
- Riesco, M. (2009). El modelo social chileno comienza a cambiar. *Revista Internacional del Trabajo*, 128(3), 311-330. doi:10.1111/j.1564-9148.2009.00063.x
- Ruiz, C., & Caviedes, S. (2020). Estructura y conflicto social en la crisis del neoliberalismo avanzado chileno. *Espacio Abierto*, 29(1), 86-101.
- Scherz, T. (2014). *Por una educación pública, laica y gratuita*. Santiago: Vicaría para la Educación.
- Serrano, S. (1994). *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Squella, A. (2018). *¿Es Chile un Estado laico?* Obtenido de Palabra Pública. Universidad de Chile: <https://palabrapublica.uchile.cl/2018/01/11/es-chile-un-estado-laico/>
- Trilla, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista Iberoamericana De Educación*, (7), 93-120. doi:10.35362/rie701201

## Autoras

**Marlenis Martínez\***, **Amely Vivas\*\***, **Doris Solis\*\*\*** & **Carmen Bastidas\*\*\*\***.

**Chile**

\*Venezolana. Postdoctorado en Gestión del Conocimiento, Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación, Mención Gerencia Educacional, Licenciada en Educación Integral, Mención Castellano y Literatura y Ciencias Naturales. Académica Postgrados en Educación Universidad Miguel de Cervantes, Santiago Chile.

Correo electrónico:  
[marlenism3@gmail.com](mailto:marlenism3@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5926-599X>

\*\* Venezolana. Post Doctor en Estudios Libres, Doctora en Ciencias de la Educación, Maestría en Planificación Educativa, Especialista en Evaluación Educativa, Licenciada en Educación Mención Matemática, Académica Postgrados en Educación Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile,

Correo electrónico:  
[amelydivivase@gmail.com](mailto:amelydivivase@gmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5791-8619>

# ESTUDIO DE FACTIBILIDAD EN EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA LA GESTIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN.

**Docentes Escuela Básica Talca, Región del Maule-Chile**

**Feasibility study in the development of socio-educational strategies for school management in education. Teachers basic school Talca, Maule Region-Chile**

## RESUMEN

El objetivo del presente artículo fue proponer estudio de factibilidad en el desarrollo de estrategias socioeducativas para la gestión escolar en educación a los docentes de la Escuela Básica Talca, región del Maule-Chile. El tipo de investigación se centró en la modalidad de Proyecto Factible apoyada en un diseño no experimental descriptivo. La población estuvo conformada por 85 docentes. Para la muestra se tomó la totalidad de los educadores. Para la recolección de la información se diseñó una encuesta tipo cuestionario con escalamiento Likert con tres alternativas de respuestas. El instrumento fue validado por jueces o expertos y se aplicó el coeficiente de consistencia interna de Cronbach (alfa). El análisis de los datos se efectuó por medio de la estadística descriptiva y se determinaron las frecuencias y porcentajes, los cuales fueron presentados en tablas y gráficos. El estudio concluye que el directivo desarrolle el trabajo colaborativo y cooperativo entre los actores y autores del proceso educativo. Siendo el apoyo al docente, quienes reforzaran las acciones educativas y formadoras en sus hogares y la aplicación de las estrategias socioeducativas como una herramienta para lograr eficacia en la gestión escolar.

**Palabras clave:** estrategias, socioeducativas, gestión, escolar.

## Estudio de factibilidad en el desarrollo de estrategias socioeducativas para la gestión escolar en educación (...)

Marlenis Martínez, Amely Vivas, Doris Solis & Carmen Bastidas.  
Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 26 - 47.

### ABSTRACT

The objective of this article was to propose a feasibility study in the development of socio-educational strategies for school management in education to teachers of the Talca Basic School, Maule-Chile region. The type of research focused on the Feasible Project modality supported by a descriptive non-experimental design. The population was made up of 85 teachers. For the sample, all the educators were taken. To collect the information, a questionnaire-type survey with Likert scaling was designed with three alternative responses. The instrument was validated by judges or experts and Cronbach's internal consistency coefficient (alpha) was applied. The data analysis was carried out by means of descriptive statistics and the frequencies and percentages were determined, which were presented in tables and graphs. The study concludes that the manager develops collaborative and cooperative work between the actors and authors of the educational process. Being the support to the teacher, who will reinforce the educational and training actions in their homes and the application of socio-educational strategies as a tool to achieve efficiency in school management.

**Key words:** strategies, socio-educational, management, school.

### INTRODUCCIÓN

A nivel internacional el sistema educativo actual está sufriendo una serie de transformaciones que apuntan hacia el mejoramiento de la calidad educativa debido a los cambios tecnológicos, los cuales son tan constantes que abren cada día más el espacio entre lo que pasa fuera de la escuela y lo que pasa dentro de ella. Por ello, en los actuales momentos se hace imprescindible que los ciudadanos se organicen y se aboquen a la corresponsabilidad educativa en todas las actividades, desarrollando las actividades académicas de manera efectiva en las instituciones de acuerdo con sus posibilidades y necesidades.

Por consiguiente, Organización por las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) expone que la educación forma parte de uno de los pilares fundamentales en la vida de los seres humanos, representa una dimensión por medio de

\*\*\* Venezolana. Magister en Gerencia y Liderazgo en Educación. Licenciada en Educación Integral. Mención: Castellano y Literatura y Ciencias Sociales. Académica Postgrados en Educación Universidad Miguel de Cervantes, Santiago de Chile.

Correo Electrónico:  
[dorisolis@hotmail.com](mailto:dorisolis@hotmail.com)

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6413-1075>

\*\*\*\* Venezolana. Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Orientación Educativa, Licenciada en Educación mención Química. Académica Postgrados en Educación Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile.

Correo electrónico:  
[cebastidas97@gmail.com](mailto:cebastidas97@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9314-748X>

### Cómo citar este artículo:

Martínez, M., Vivas, A., Solis, D., & Bastidas, C. (2020). Estudio de factibilidad en el desarrollo de estrategias socioeducativas para la gestión escolar en educación. Docentes Escuela Básica Talca, Región del Maule-Chile. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 3(5), p.p. 26 - 47.

la cual se reafirma la condición humana. Los individuos capaces de mantener un comportamiento interpersonal favoreciendo el bienestar y calidad de vida de sí misma y de los demás. Es decir, desarrollar la educación desde una perspectiva creadora, tomando en cuenta la evaluación de los procedimientos y las relaciones con otras personas.

La institución educativa es un lugar privilegiado que tiene historia y características propias, en el cual se realizan con los estudiantes procesos de socialización, enseñanza y aprendizaje. Los establecimientos escolares son lugares de privilegio; en ella a través de la práctica continua, se da en el educando la adquisición, promoción de valores y conocimientos; permitiendo comprender el saber cómo convivir con otras personas, mejorar sus habilidades sociales y su preparación académica.

Las escuelas son instituciones sociales que comparten una organización específica, es decir, en ella se generan procedimientos académicos, administrativos, normas, convivencia y valores que inciden en la conducta de los educandos. Igualmente, guían la integración con los demás actores y autores educativos en mejorar la gestión escolar vinculada con una visión más participativa, democrática y socializada con el proceso enseñanza-aprendizaje. Por tanto, no sólo es un espacio donde interactúan sus miembros, con la finalidad de lograr aprendizajes o construir conocimientos; sino que es un ente con vida, en un constante y sostenido desarrollo, dotado de actividades, experiencias y relaciones humanas.

Por tal razón, toda institución educativa debe desarrollar estrategias socioeducativas que optimicen las diferentes necesidades que padece; dichas acciones se encuentran enmarcadas en tareas que de manera directa abordan problemáticas, así como también, fortalecen situaciones que vinculan la organización con el hecho educativo. De acuerdo con Núñez (2014) las estrategias socioeducativas permiten que los directivos y docentes puedan optimizar y contribuir a la gestión escolar para orientar los procesos educativos.

Las estrategias socioeducativas representan una herramienta valiosa en la cual el equipo directivo en conjunto con los docentes fortalece el hecho educativo en la cual se articulan los procesos académicos, administrativos y proyectos que se desarrollan en el centro educativo; abriendo nuevos horizontes en la búsqueda de la calidad educativa, principalmente, la integración de los apoderados al proceso enseñanza y aprendizaje. Los docentes deben promover estrategias transformadoras que logren cambios; por cuanto se requiere de educadores identificados con la puesta en práctica de las mismas.

En este orden de ideas, la gestión escolar es de gran importancia al proceso educativo, porque constituye un desafío cuando se trata del abordaje de la dirección y evaluación en función de mejorar el ámbito académico y administrativo en la escuela. En dicha gestión se manejan los planes, programas y proyectos que resultan de calidad en el desarrollo de las acciones para

alcanzar los objetivos y metas propuestas, en la búsqueda de soluciones al trabajo en equipo, organización, control, dirección, entre otros (Corredor, 2002).

La gestión está centrada en una invitación principal para la conducción de las organizaciones escolares, razón por la cual responde al cumplimiento del proceso enseñanza-aprendizaje y la obtención de las nuevas metas en el sistema educativo; impulsando la motivación, toma de decisiones, delegación de actividades, trabajo en equipo, relaciones interpersonales, comunicación, entre otras. También, implica que el equipo directivo vislumbre actividades planificadas de acuerdo a los objetivos propuestos en la institución.

Es por ello que, es relevante destacar que las estrategias socioeducativas deben ser tomadas en cuenta en la gestión escolar, ya que al momento de planificar, organizar, dirigir, controlar y ejecutar contribuyen con el éxito de los proyectos educativos que son emprendidos en los centros; implicando un compromiso para todos los integrantes de la escuela y, por ende, la incorporación de los apoderados al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, en un estudio realizado por Gallegos (2017) plantea que los directivos y educadores tienen un papel importante en el proceso educativo, pero se han visto afectados por las transformaciones políticas, ambientales y sociales que ha generado que la gestión escolar se desvíe hacia planos pocos productivos, administrativos, pedagógicos, académicos y por ende el alejamiento de las comunidades educativas de los establecimientos escolares.

En Chile, no se escapa a la realidad que viene haciendo referencia, ya que los directivos han tenido que implementar nuevas herramientas en la gestión escolar para el desarrollo de las actividades, la incorporación de los apoderados al proceso educativo, el desarrollo de proyectos, programas, la actualización de reglamentos en la convivencia escolar, el manejo del uso de la tecnología y otros aspectos relevantes inherentes al rendimiento de los educandos y la calidad educativa.

De allí que, Escuela Básica de Talca, ubicada en la comuna de Talca Región del Maule, a través de entrevistas no formales realizadas a algunos de sus docentes manifestaron desinterés por parte del equipo directivo a las actividades escolares, poca preocupación por el rendimiento escolar de los niños-niñas, debido al factor tiempo o por falta de instrucción educativa, escasa participación en las actividades de mantenimiento de la escuela entre otros que son desaprovechados.

Los educadores, también manifestaron que ideas propuestas referentes al mejoramiento de la gestión escolar no son tomadas en cuenta; no se reflejan cambios radicales en los lugares de trabajo. Igualmente, indicaron que los directivos, en ocasiones son manipuladores y agresivos con los docentes y otro personal de la institución. Los gerentes pocas veces toman en cuenta la capacidad de promover la motivación y la optimización de las actividades académicas a través de la ausencia de estrategias socioemocionales.

Cabe destacar, que la falta de estrategias socioeducativas en el mejoramiento de la gestión escolar trae como causas ausencia de liderazgo por parte del equipo directivo, falta de una efectiva comunicación, toma de decisiones, motivación en la gestión escolar que se lleva en la institución. Así como también, la desmotivación en participar e integrar a los apoderados al proceso educativo. Esto trae como consecuencias descuido de gestión escolar, carencia de consecución de metas que satisfagan a la organización, rutinas en las labores administrativas que involucran el empleo de recursos significativos, ausencia de procesos que conduzcan a la resolución de problemas específicos y por ende a las necesidades, debilidades y fortalezas de los miembros de la escuela.

De allí se genera el objetivo general de la investigación el cual fue proponer estudio de factibilidad en el desarrollo de estrategias socioeducativas para la gestión escolar en educación a los docentes de la Escuela Básica Talca, región del Maule-Chile y como objetivos específicos: (1) diagnosticar la situación existente en cuanto al empleo de estrategias socioeducativas para la gestión escolar por los docentes de la Escuela Básica de Talca, (2) determinar la factibilidad que tendrá la propuesta de estrategias socioeducativas para la gestión escolar desde lo económico, social y técnica y (3) formular la propuesta de estrategias socioeducativas para la gestión escolar por los docentes de la Escuela Básica Talca.

## **REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Las bases teóricas representan un sistema de conocimientos organizados. Es decir, se tiene que buscar el significado, la relación del tema en estudio con otras áreas del conocimiento: su relación con teorías filosóficas, sociales o de otro tipo. Por ello las estrategias socioeducativas constituye una forma de intervenir, a través de acciones, en la integración y participación de los procesos educativos en una institución. De acuerdo con González (2010, p.45):

Las estrategias socioeducativas constituyen el conjunto de formas y modos de intervención estratégica en una comunidad que tiene como objetivo establecer una comunicación eficaz de ideas, productos y servicios, que tienen como interés transformar sustantivamente un orden de cosas dentro de los límites locales, traducándose en programas generales de acción con un compromiso implícito de recursos, con el propósito de alcanzar los objetivos trazados.

Significa que las estrategias socioeducativas componen la forma de mediación transcendental en una comunidad o institución educativa con el propósito de establecer diálogos, opiniones, saberes y productos con la intención de generar cambios significativos en el accionar

educativo con la finalidad de fortalecer estrategias de alianzas, objetivos y metas institucionales. Desarrollan en torno a las actividades de cada escuela, en correspondencia con el diagnóstico de las necesidades y las problemáticas de cada una de ellas. Santander (2015), que las estrategias socioeducativas poseen diferentes características que le permiten relacionar los objetivos, la teoría y la práctica referidos a la aplicación del conocimiento, estas son:

- I. La estrategia accede que los participantes sean dinámicos, activos y motiven las habilidades de las personas, asimismo iniciar en la responsabilidad e impulsar en la generación del conocimiento y habilidades que pose cada integrante en una organización en situaciones colaborativas, trabajo en equipo y focalizado en la solución y mediación de problemas.
- II. Estimular el pensamiento crítico y creativo como una manera de definir los problemas, determinar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas del contexto en cual se encuentra la organización educativa como alternativa de crear planes de acción en función de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- III. La estrategia debe contribuir a que el aprendizaje debe devenir un proceso natural, de construcción del conocimiento; previendo oportunidades para afianzar las capacidades de pensamiento independiente y efectivo, utilizando para ello métodos centrados en el alumno que abarque aspectos globales, nacionales, y locales del desarrollo sostenible.
- IV. Debe dejarse abierta la posibilidad de diferir y preguntar, explorar diferentes perspectivas y opiniones acerca de las diferentes teorías y formarse opiniones y concepciones propias respecto al tema, en una atmósfera de respeto por las opiniones diferentes y apertura para nuevas ideas.
- V. Debe estimular la reflexión y toma de conciencia acerca de las posibles consecuencias del comportamiento individual sobre el entorno, así mismo promover concienciación acerca del entorno natural, construido y social; estimular la sensibilización, valores, y percepciones adecuadas hacia el ambiente, educacional y social

Las estrategias socioeducativas permiten que una organización pueda implementar acciones que vayan en beneficio de la comunidad y escuela, por medio de actividades inherentes a la participación, dinamismo, cooperación, dialogo, fortalecimiento de lo pedagógico, desarrollo de proyectos, generación de conocimientos, entre otras estrategias que pueden ser ejecutadas en colectivo.

Por otra parte, la gestión escolar es una de las instancias en la cual se pronuncian la toma de decisiones con respecto a las políticas educativas emanadas del Ministerio de Educación en cada uno de los establecimientos escolares. Se define como el conjunto de operaciones,

liderazgo, dirección, control y evaluación que ejerce un directivo en la escuela para promover y factibilizar el logro de las intenciones pedagógicas-administrativas (Díaz, 2017).

Gestionar las organizaciones educativas es conjugar el trabajo de las personas, distribuir las tareas, asesorar y guiar el trabajo, con el objeto de cumplir con lo establecido en la institución. El control y manejo de los recursos materiales y humanos es prioritario para ponerlos al servicio de los fines y aspiraciones determinadas por la política organizacional establecida. Al respecto, Pozner (2014, p.23) propone:

La gestión escolar es un conjunto de acciones, relacionadas entre sí, emprendidas por el equipo directivo de una escuela, para promover y facilitar la consecución de la actividad pedagógica en y con la comunidad educativa, utilizando como herramienta básica el proyecto pedagógico institucional, que define, en el contexto de cada centro educativo y de acuerdo con el proyecto educativo nacional, una opción de valores, intenciones y objetivos a partir de su situación específica.

Significa que la gestión escolar involucra las acciones que el gerente de una escuela es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diferentes formas de lograr adecuadamente el objetivo central de un colegio, es decir la formación y rendimiento académico de los estudiantes. Todos los actores llámense directivos, docentes, apoderados, obreros y administrativos actúan con el propósito general de facilitar a los educandos la adquisición de los conocimientos y habilidades necesarias para desenvolverse en la sociedad.

Por ello, Miranda (2016) expone que la gestión de escolar representa el conjunto de acciones que desarrolla el directivo en función de elaborar la planificación, organización, control y seguimiento a las actividades académicas, recursos, materiales, definición de gastos, entre otros. De esta manera, el quehacer pedagógico parte con la planificación, espacio donde se bordan las metas a lograr.

El esfuerzo realizado por la gestión directiva debe atender a la utilización adecuada de los recursos y procesos administrativos, para cumplir con la finalidad del sistema educativo, en especial en el nivel de media y diversificada, el cual es fundamental para el desarrollo, formación y capacitación de los ciudadanos creativos, participativos y democráticos que requiere el país. Pozner (2014, p.54) reseña que la gestión escolar tiene unas dimensiones, entre ellas: “pedagógico-curricular, Organizacional-operativa, Administrativa-financiera, y Comunitaria”. Al hablar de dimensiones o ámbitos se hace referencia a la amplitud con que se considera el objeto de análisis que puede ser recortado para su estudio, aún dentro de su totalidad.



**Tabla 1.** Dimensiones de la Gestión Escolar.

Dimensiones	Componentes
Pedagógico-curricular	Define la macro opción educativo-metodológico de la comunidad educativa que incluyen: la planificación, la evaluación, planes de estudio, prácticas pedagógicas, actividades de los alumnos y desarrollo profesional de los docentes.
Organizacional operativa	Comprende la organización de las estructuras escolares, las responsabilidades de los diferentes integrantes, las formas de relacionarse y las normas explícitas e implícitas que regulan la convivencia de los miembros de la institución educativa.
Administración financiera	Asegura el manejo de los recursos económicos, humanos y temporales que incluye una coordinación necesaria con el estado.
Comunitaria	Establece las relaciones de la escuela con los beneficiarios, y otras instituciones o redes de apoyo.

**Fuente:** A partir de Pozner (2014).

Las dimensiones antes mencionadas, deben ser ejercidas por el equipo directivo, ya que se requieren de gerentes con una formación renovada permanentemente para poder dirigir eficientemente las instituciones educativas. El director no es un funcionario de simples condiciones, para ello, debe estar capacitado, ser un líder nato, principal responsable de la gerencia del proceso educativo del plantel, como gerente educacional cumple con los procesos administrativos que se realizan en cualquiera de los niveles educativos de la estructura formal del sistema.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se inserta en el enfoque cuantitativo que conforme a Palella y Martins (2016, p. 46) “requiere el uso de instrumentos de medición y comparación, que proporcionan datos cuyo estudio necesita la aplicación de modelos matemáticos y estadísticos”; para una mejor explicación de los hechos se recolectan los datos mediante la aplicación de instrumentos que previamente fueron elaborados y diseñados con el fin de recabar información mediante técnicas estadísticas.

De allí que, estudio se inserta en la modalidad de proyecto factible, porque busca proponer estudio de factibilidad en el desarrollo de estrategias socioeducativas para la gestión escolar en educación. Docentes Escuela Básica Talca, región del Maule-Chile. De acuerdo con Villafañe (2012, p. 67) el proyecto factible consiste “en la investigación, elaboración y

desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales”. Es decir, conduce a la formulación de acciones que pueden mejorar una situación problema en cualquier institución.

Gómez (2014, p. 15) expone que las fases o etapas para desarrollar el proyecto factible son “diagnóstico, factibilidad y diseño de la propuesta, haciendo énfasis que el diagnóstico es reconstrucción del objeto de estudio y detectar situaciones donde se ponga de manifiesto la necesidad de realizarlo”. Significa que el proyecto se desarrolla en tres etapas, a continuación, se describen:

***Fase I. Diagnóstico:*** Se recopilaron los datos que demuestren la prioridad de proponer estrategias socioeducativas para el mejoramiento de la gestión escolar en los docentes de la Escuela Básica Talca, ubicada en la comuna de Talca, Región del Maule. Esta fase es determinante para el desarrollo de la investigación, puesto que establece la realidad del problema que se plantea.

***Fase II. Estudio de Factibilidad:*** Representa la posibilidad de implementación de la propuesta. Rocco (2012, p. 24) establece que la factibilidad “...Son los recursos necesarios para la ejecución, análisis y conclusiones sobre la viabilidad y realización del proyecto”. Por tal razón la presente fase permitió identificar cada uno de los elementos necesarios para el desarrollo efectivo de las actividades que se desean planificar en la búsqueda de soluciones oportunas y efectivas.

***Fase III. Diseño de la Propuesta:*** Se enmarcó en proponer estudio de factibilidad en el desarrollo de estrategias socioeducativas para la gestión escolar en educación. Docentes Escuela Básica Talca, región del Maule-Chile. Cada acción que se desee incorporar desde el punto de vista estratégico debe estar enmarcado en los aspectos identificados en el problema planteado.

Respecto el diseño fue no experimental, siguiendo a Hernández y Mendoza (2018): son estudios que no requieren la manipulación de variables y los sujetos participantes son examinados directamente de la realidad. La población estuvo constituida por ochenta y cinco (85) docentes de la Escuela Básica Talca, ubicada en la comuna de Talca de la Región del Maule-Chile. Se utilizó la técnica de muestreo censo poblacional, es decir, se tomó como muestra la totalidad de la población, esta fue no probabilística e intencional porque dependió de la decisión de los investigadores, los objetivos planteados y la intención del análisis de las estrategias socioeducativas, pretendiendo contribuir con conocimiento científico válido para los sujetos participantes.

Por otra parte, la técnica para la recolección de los datos fue la encuesta porque representa un medio bastante viable y efectivo al momento de obtener la información. El instrumento

empleado fue un cuestionario con escalamiento tipo Likert, el cual fue aplicado antes de la pandemia Covid-19. Este instrumento planteó afirmaciones y se les pidió a los sujetos que expresarán su reacción, seleccionando una de las tres categorías de respuestas: De acuerdo (DA ,3), Neutro (N, 2) y En desacuerdo (ED, 1). (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), en la cual las ponderaciones altas muestran una actitud más positiva a las respuestas emitidas en las alternativas. Este instrumento fue utilizado para el abordaje del diagnóstico que representa la fase I del proyecto factible, en la cual se desarrolló la variable estrategias socioeducativas con las dimensiones elementos constitutivos y clasificación metodológica e indicadores dialogo, contenidos relación de ayuda, convivencia y capacitación. Igualmente, la variable gestión escolar fueron indagadas las dimensiones proceso de integración y la dimensión gestión con los indicadores participación, apoyo dimensión, motivación, comunicación y tecnología.

Para la validación del instrumento se utilizó la técnica de juicios de expertos, a fin de modificar algunos criterios que sean convenientes para que el estudio sea más significativo. El instrumento fue sometido a un estudio de validez de tres (3) expertos, quienes proporcionaron observaciones a los aspectos de claridad, precisión, coherencia, pertinencia, en cada uno de los ítems. Los expertos llegaron a la conclusión que el instrumento se encontraba adecuado para ser aplicado a la muestra objeto de estudio. Además, reúne los requisitos de precisión, coherencia, pertinencia y claridad, los ítems tienen buena redacción. Asimismo, se usó el coeficiente de alfa Cronbach, obteniendo un valor de 0,93 considerándose sumamente confiable.

Concluida la recolección de los datos, a través de la aplicación del instrumento, estos fueron sometidos a un análisis de estadística descriptiva para cada una de las variables para luego describir la relación entre ambas. Posteriormente, aplicado el instrumento se procedió a la elaboración de matriz de doble entrada, en la cual se tabularon mediante el paquete estadístico SPSS, plasmándose las respuestas emitidas por los sujetos de estudio en cada uno de los ítems, y así; se procedió a organizar la información en tablas que permitieron mostrar los resultados obtenidos y visualizar mejor su interpretación.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para el abordaje de este apartado se realizó a través del desarrollo de la *Fase I: Diagnóstico* que consistió con la aplicación del cuestionario a la muestra objeto de estudio, es decir, se explicaron los datos obtenidos y se determinó la importancia de los objetivos de la investigación propuesta. Una vez organizados los datos recopilados en el diagnóstico, se describen en función de las frecuencias y porcentajes representándose en tablas en la cual se expuso las frecuencias absolutas y los porcentajes de las respuestas emitidas por los sujetos participantes; unido a la utilización de Excel donde los datos pueden ser organizados y

filtrados para su posterior análisis. Es importante acotar que el cuestionario estuvo constituido por veintidós (22) ítems de los cuales se analizaron los ítems más significativos.

Vale la pena destacar que el mencionado análisis se llevó a cabo de forma descriptiva comparando los resultados obtenidos con la opinión de diversos autores. Además, se obtuvo el promedio de respuesta por indicador, con la finalidad de una mejor comprensión de los datos obtenidos. A continuación, se presentan el análisis realizado cada una de las variables, en la cual se expone las dimensiones e indicadores estudiados.

**Tabla 2.** Distribución de variable estrategias socioeducativas, dimensión elementos constitutivos, indicadores: diálogo y contenidos.

Nº	Ítems	De acuerdo (3)		Neutro (2)		En desacuerdo (1)	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%
1	Los gerentes dan la oportunidad para trabajar en equipo.	31	36	5	6	49	58
2	La estrategia socioeducativa le permite obtener información de la gestión escolar.	45	53	6	7	34	40
3	El diálogo es importante en el acercamiento hacia los docentes.	51	60	4	5	30	35

**Fuente:** Elaboración propia.

En la tabla 2, se observa en el ítem 1 la gran mayoría de los encuestados respondieron en la alternativa en desacuerdo que los gerentes dan la oportunidad para trabajar en equipo y el restante se ubicó en las categorías de acuerdo y neutro. Se infiere que los educadores opinaron que el equipo directivo les hace falta generar oportunidades que beneficie la consolidación de equipos en la institución.

En el ítem 2, se aprecia que un porcentaje bastante alto, indicó la alternativa de acuerdo las estrategias socioeducativas le permiten obtener información en la gestión escolar, un porcentaje significativo estuvieron en desacuerdo y el restante se mantuvo neutro. Estos resultados acceden a deducir que los educadores consideran relevantes las estrategias socioeducativas, dado que se pueden generar acciones en función de optimizar las actividades que estén relacionadas con la gestión escolar.

En lo que respecta al ítem 3, un porcentaje bastante alto indicó en la alternativa de acuerdo que el diálogo es importante en el acercamiento con los docentes, un porcentaje bastante bajo, respondieron en la categoría en desacuerdo y el restante se mantuvo neutro, se infiere que los educadores están totalmente de acuerdo que el diálogo es relevante para mantener las relaciones interpersonales, el liderazgo y la comunicación entre todos los integrantes de la escuela.

**Tabla 3.** Distribución de variable estrategias socioeducativas, dimensión clasificación metodológica, indicadores: relación de ayuda, convivencia y capacitación.

Nº	Ítems	De acuerdo (3)		Neutro (2)		En desacuerdo (1)	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%
4	Utiliza la relación de ayuda en el desarrollo de estrategias socioeducativas.	23	27	5	6	57	67
5	Desarrolla la convivencia en la aplicación de estrategias socioeducativas.	26	31	5	6	54	63
6	Considera que la capacitación es fundamental en la formación del personal en cuanto a las estrategias socioeducativas.	52	61	6	7	27	32

**Fuente:** Elaboración propia.

En el ítem 4, la mayoría de los encuestados indicaron estar en desacuerdo en utilizar la relación de ayuda en el desarrollo de estrategias socioeducativas y los restantes en las alternativas de acuerdo y neutro. De este modo, los resultados permiten inferir que los educadores carecen de la utilización de la relación de ayuda en el desarrollo de las estrategias socioeducativas.

El ítem 5, se observa un porcentaje significativo, en la cual los docentes señalaron estar en desacuerdo en desarrollar la convivencia en la aplicación de estrategias socioeducativas. Lo cual deduce que los educadores opinaron que existe ausencia en el desarrollo de la convivencia en función al empleo de las estrategias socioeducativas.

En el ítem 6, se precisa que todos los encuestados respondieron estar de acuerdo que la capacitación es primordial en la formación del personal, en cuanto a las estrategias y los restantes encuestados indicaron en las alternativas neutro y en desacuerdo. Se infiere que los docentes están de acuerdo que la capacitación es primordial para adquirir conocimientos sobre las estrategias y la debida aplicación en el ámbito educativo.

**Tabla 4.** Distribución de variable gestión escolar, dimensión proceso de integración, indicadores: participación, apoyo y dimensión pedagógica.

Nº	Ítems	De acuerdo (3)		Neutro (2)		En desacuerdo (1)	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%
7	El equipo directivo propicia la participación de los apoderados en la gestión escolar.	31	36	5	6	49	58
8	El directivo desarrolla el apoyo institucional como acción de convivencia de ayuda entre los docentes.	29	34	6	7	50	59
9	La dimensión pedagógica es fundamental en la integración escuela-comunidad.	47	55	5	6	33	39

**Fuente:** Elaboración propia.

En la tabla 4, el ítem 7 plantea que el equipo directivo propicia la participación de los apoderados en la gestión escolar, un alto porcentaje están en desacuerdo, el resto se distribuyó en desacuerdo y neutro. En cuanto a los resultados la operatividad y la articulación entre el equipo directivo, se va a dar en mayor o menor proporción en cuanto se promueva el desarrollo de las destrezas, aptitudes de quienes participan en el quehacer educativo; el director, el personal docente, los administrativos, los educandos, los apoderados, la comunidad local conlleva a una buena gestión, pertinente, coherente y sostenible que se traduce en la mejora de los aprendizajes.

En cuanto al ítem 8, la mayoría de los encuestados están en desacuerdo que el directivo desarrolla el apoyo institucional como acción de convivencia de ayuda entre los docentes. Estos resultados contradicen que un buen director busca la mejora integral de su institución educativa teniendo como principal ingrediente la buena convivencia y relaciones interpersonales. El papel del director debiera ser el de un líder democrático: planificando, coordinando y monitoreando, realizando diversas acciones, para garantizar un adecuado desarrollo de la organización, con un buen empleo de los medios humanos, físicos y económicos, los cuales contribuirán a brindar una educación de calidad. Esto se hace posible considerando un plan de presupuesto con el fin de favorecer las necesidades del contexto. Así mismo otra función de la dirección es potenciar las capacidades y habilidades de los docentes y como éstas contribuyen a fortalecer la misión y visión institucional.

Asimismo, el ítem 9, la mayoría está de acuerdo que la dimensión pedagógica es fundamental en la integración escuela-comunidad, un porcentaje bajo esta desacuerdo, seguido de un mínimo neutro. En cuanto al resultado emitido, se puede inferir que la gestión institucional, se hace mención de subsistemas, y su cohesión para alcanzar una buena interrelación entre el equipo directivo, la plana docente y administrativos, para que esto conlleven a lograr los propósitos propuestos en el PEI; por lo expuesto, es pertinente promover el desarrollo de sus talentos, habilidades, capacidades, competencias, así como fortalecer actitudes positivas de todos los que participan en la búsqueda permanente de mejores logros de aprendizaje. Si esto se logra se habla de operatividad y articulación en la institución con mira a determinar acciones pertinentes coherentes y sostenibles que afectan a la educación y por ende, a los educandos.

**Tabla 5.** Distribución de variable gestión escolar, dimensión gestión, indicadores: motivación, comunicación y tecnología.

Nº	Ítems	De acuerdo (3)		Neutro (2)		En desacuerdo (1)	
		Fa	%	Fa	%	Fa	%
10	Motiva a los apoderados a participar en el fortalecimiento de la gestión escolar.	23	27	7	8	55	65
11	Comunica a los apoderados el rendimiento financiero en la gestión escolar.	6	7	3	4	76	89
12	Emplea la tecnología como herramienta para fortalecer la gestión escolar-	19	22	5	6	61	72

**Fuente:** Elaboración propia.

En la tabla 5, ítem 10 plantea la mayoría de los encuestados están en desacuerdo en que exista motivación a los apoderados a participar en el fortalecimiento de la gestión escolar y el resto se distribuyó en neutro y de acuerdo, por lo cual, el director debe incentivar y motivar a los apoderados a participar activamente para que en colectivo fortalezcan la gestión escolar, debido a que son parte importante del quehacer educativo.

En lo que respecta al ítem 11, el mayor porcentaje de los mismos manifiestan que hay desacuerdo, en comunicar a los apoderados el rendimiento financiero en la gestión escolar, el resto se distribuyó entre el neutro y de acuerdo. El director debe ser transparente en el manejo de los recursos para inspirar confianza y tener a la vista de los miembros de la comunidad educativa todo lo concerniente a las finanzas de la institución educativa.

Finalmente, el ítem 12 referido al empleo de la tecnología como herramienta para fortalecer la gestión escolar, el porcentaje más alto estuvo en desacuerdo con este aspecto, el resto fue distribuido entre neutro y de acuerdo. Por consiguiente, el uso de la tecnología no favorece la gestión escolar en esta institución educativa, lo que imposibilita el manejo de la información respaldando todo lo concerniente a la misma.

## **Fase II: Factibilidad del Proyecto**

En cuanto a la factibilidad de la propuesta, se establece la viabilidad de formulación, diseño y posterior ejecución con su respectiva evaluación. El estudio de la factibilidad, según Rojas (2011, p. 1), se refiere a la “análisis comprensivo de los resultados financieros, económicos y sociales, tomando en cuenta los insumos de un proceso productivo”. Complementado con el mismo autor citado, se menciona que el estudio de factibilidad tiene como objetivos, auxiliar a una organización a lograr sus objetivos y cubrir las metas con los recursos actuales, y esto se formuló en la presente investigación desde lo económico, social y técnica.

- *Factibilidad Económica:* Esta se corresponde con los recursos económicos que involucran la puesta en práctica de la propuesta, determinándose que se cuenta con disponibilidad de equipos tecnológicos y los costos asociados a la implementación en el desarrollo de los materiales que facilitarán el proceso formativo serán asumidos por el equipo directivo de la Escuela Básica Talca.
- *Factibilidad Social:* Refiere cuando cada uno de los integrantes de la escuela objeto de estudio están dispuesto a contribuir con el desarrollo de las mejoras en la organización, razón por la cual ésta incidirá en la conclusión de una meta que abarca el conjunto de actividades que se van a desarrollar en la propuesta de estrategias socioeducativas. La misma es viable porque existe el compromiso, disposición, y cordialidad de los miembros de la escuela, a saber, directivos, docentes, estudiantes y apoderados previamente acordados en diálogos.

- *Factibilidad Técnica:* Se refiere a la parte de operatividad de la ejecución de la propuesta, en donde se establecen la existencia de los recursos tecnológicos, humanos y económicos, para el desarrollo de la propuesta. Por lo tanto, es viable debido a que se considera y cuenta con la colaboración de los docentes a participar en la ejecución de la misma. Es decir que, no es necesaria la búsqueda del talento humano para que aplique las estrategias en vista que la institución cuenta con personal capacitado. Además, en la institución posee material bibliográfico, materiales y equipos, pudiendo ser manejados y manipulados por los profesores.

### **Fase III: Diseño de la propuesta**

La propuesta de estrategias socioeducativas en el fortalecimiento de la gestión escolar, se justifica porque busca indaga las necesidades comunes de un grupo de personas que toman la decisión de satisfacerlas, colectivamente, con sus propios recursos y bajo gestión libre-reflexiva. También, se afianza los principios de planificación, organización, dirección y control que propicie el desarrollo de valores, fortalece la participación y capacitación a todos los integrantes de la escuela.

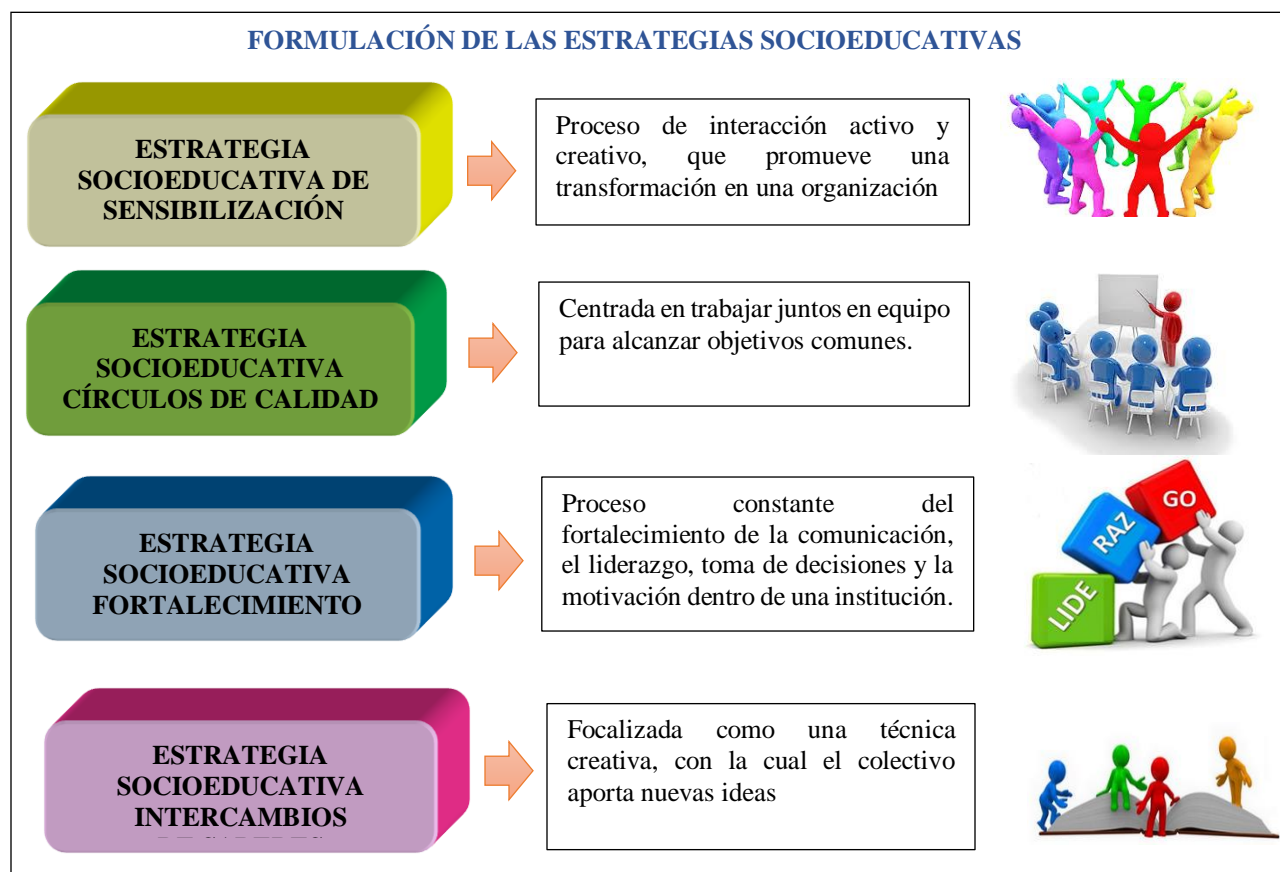
Por otra parte, la propuesta se fundamenta en la teoría humanística, social y en la gerencia educativa. Lo humanístico porque hace énfasis en la dimensión humana del conocimiento, construido en el cruce e interfaces de culturas, y el cual es aprehendido como un conjunto de elementos abordados con objetividad y rigor para comprenderlo e interactuar socialmente, para ello se hace necesario entender y considerar los escenarios y dimensiones de vida de los colectivos (Maturana, 2013).

En la teoría social porque los individuos construyen sus conocimientos a partir de la interacción con pares o iguales, compañeros de trabajo, jefes u otros. De allí que, la escuela cumple su rol social preponderante dentro del contexto escolar y por ende induce al proceso dialógico crítico, creativo y enriquecedor de las acciones que se realicen dentro de la gestión escolar.

También, la propuesta se fundamenta en la teoría de la gerencia educacional dado que en estos tiempos de postmodernidad se debe ejercer un liderazgo organizacional más fluido, si se toma en cuenta el conocimiento como fuerza motora para la transformación, la apertura paradigmática como elemento sinérgico, el sistema de valores organizacionales como elementos humanistas, y la operacionalización de las estrategias y proyectos vinculantes con el entorno social. Se demanda un nuevo gerente que efectúe control en el manejo del pensamiento fusionado y diferencie las realidades presentadas en los escenarios educativos, es decir, una gerencia que sinergia todas las actividades, tanto académicas como administrativa.



De igual manera, la propuesta tiene como objetivo general formular la propuesta de estrategias socioeducativas para la gestión escolar por los docentes de la Escuela Básica Talca. Igualmente tiene como objetivos específicos: (a) Sensibilizar a los docentes para que se motiven a participar en la propuesta de estrategias socioeducativas para el fortalecimiento de la gestión escolar, (b) Propiciar los círculos de calidad en el fortalecimiento de la planificación, organización, dirección, control, supervisión y evaluación de la gestión escolar que se lleva en la institución, (c) Fortalecer la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones y motivación como estrategia de consolidación de las relaciones interpersonales y d) Efectuar intercambios de saberes entre los directivos, docentes y apoderado relacionado con las estrategias socioeducativas en el fortalecimiento de la gestión escolar.



**Figura 1.** Representación Visual de las Estrategias Socioeducativas en el fortalecimiento de la gestión escolar.

**Fuente:** Elaboración propia.

## DESCRIPCIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVA DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Las estrategias socioeducativas consisten en las acciones y enfoques que diseña la gerencia para conseguir que la organización tenga excelentes resultados. En efecto, las estrategias son el conjunto de acciones que tiene una institución para solventar situaciones de riesgo. La creación de una táctica efectiva se inicia con un concepto de lo que la organización debe o no debe hacer y proporciona una visión de hacia dónde necesita dirigirse la organización.

No obstante, la necesidad de construir estrategias socioeducativas contribuye a que los directivos sean más efectivos dentro de los nuevos modelos gerenciales que esboza el desarrollo estratégico de una institución, con la participación de los integrantes que laboran en ella, buscando un cambio consensual a corto y mediano plazo. Proponiéndose como tácticas el análisis de las ocupaciones, desde la perspectiva de los procesos que tienen lugar en esa organización. A continuación, se describen las estrategias socioeducativas reflejadas en la figura 1.

**1. Estrategia Socioeducativa de Sensibilización:** Representa el proceso de interacción activo y creativo, que promueve una transformación, un cambio de actitudes y comportamientos en la sociedad. A través de la sensibilización se pretende lograr una toma de conciencia respecto a la aplicación de estrategias que fortalezca la gestión escolar.

Por lo tanto, se busca que la estrategia socioeducativa de sensibilización alcance una educación de relaciones efectivas; brindando información actualizada a los miembros de la organización con una comunicación adecuada. La misma debe enfatizar en: (a) El individuo debe ser un participante activo estimulando las habilidades ciudadanas, promoviendo la responsabilidad social e impulsar a las personas a usar sus conocimientos y habilidades personales a favor del trabajo colectivo; (b) estimular el pensamiento crítico y creativo a través de la definición de problemas, formulación de hipótesis, colección, organización y análisis de información, conclusiones, enunciado de posibles estrategias de solución, e identificación de oportunidades, creación de planes de acción y (c) estimular la reflexión y toma de conciencia cerca de las posibles consecuencias del comportamiento individual sobre el entorno, así mismo promover concienciación acerca del entorno natural, construido y social.

**2. Estrategia Socioeducativa de Círculos de Calidad:** Consiste en trabajar juntos en equipo para alcanzar objetivos comunes, en una situación cooperativa, en donde los individuos procuran obtener resultados de sus funciones, que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros de equipo. De manera que, trabajar en equipo permite el alcance de objetivos y metas de manera compartida, lo que se traduce en una interdependencia

positiva entre los miembros del grupo, porque se trabaja en equipo con todos los miembros del grupo con éxito, de tal forma que la responsabilidad y el compromiso con la tarea son compartidos.

Los círculos de calidad demandan un manejo de situaciones, como uno de los valores fundamentales de las instituciones que producen buenos resultados. Con ellos, se permite la aceptación de las personas, permitiéndoles ejercer con seguridad sus funciones, así se motiva a asumir los riesgos, que redunde en beneficios del colectivo; por lo tanto, se hace mayor el desempeño y se mejoren los procesos. Es por ello que, el proceso demanda una caracterizada relación entre valores, como parte de un sistema articulado de diversas relaciones, en función de los principios económicos, tecnológicos, políticos y socio-cultural.

**3. Estrategia Socioeducativa de Fortalecimiento de la Comunicación, Liderazgo, Toma de Decisiones y Motivación:** Esta estrategia refiere al constante fortalecimiento de la comunicación, el liderazgo, toma de decisiones y la motivación dentro de una institución que tiene un norte en el cumplimiento de sus metas, objetivos y estrategias trazadas en la producción algún producto. Además, accedan a unificar esfuerzos, aprovechar las capacidades, espíritu de trabajo en un ambiente laboral saludable, de participación grupal, capacitación permanente y así también propiciar la motivación como herramienta para el mejoramiento de las distintas funciones que realiza la institución.

**4. Estrategia Socio-educativa Intercambios de Saberes:** Esta estrategia requiere establecer desde el inicio el reconocimiento de los saberes previos de quienes conforman el colectivo, en ese sentido, es indiferente el nivel de instrucción y los logros académicos, debido a que lo importante es el grado de comprensión del tema. Su uso es adecuado para establecer el desarrollo de contenidos relativos a anecdóticos, quehaceres propios de la institución el funcionamiento, características, actividades desarrolladas durante la gestión de la cooperativa, personajes destacados, entre otras.

La estrategia socioeducativa de intercambios de saberes está focalizada como una técnica creativa, con la cual el colectivo aporta nuevas ideas que alimentan temas de interés para el desarrollo de contenidos. Pone en juego la imaginación y la memoria de forma que una idea lleve a otra. Esta estrategia fomenta las asociaciones de ideas por semejanzas o por oposición, permitiendo visualizar los temas comunes y no comunes a los fines de facilitar la identificación y posteriormente selección de tópico. Es importante determinar el objetivo de ideas con los participantes y escribir cada idea expresada con el menor número de palabras posible, sin perder su esencia; no se deben apuntar ideas repetidas, ni interpretarlas o cambiarlas.

## CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICANCIAS

En cuanto a las conclusiones se puede decir que el directivo es el eje rector de la toma de acciones en la conducción de recursos humanos, uso del tiempo de la jornada laboral, mantenimiento de los locales escolares, uso de materiales pedagógicos, generación de recursos económicos, técnicos, de seguridad e higiene, bajo el cumplimiento de normas y directrices, toma de decisiones para resolver los problemas institucionales.

El objetivo específico relacionado con diagnosticar la situación existente en cuanto al empleo de estrategias socioeducativas para la gestión escolar por los docentes de la Escuela Básica de Talca, reveló la necesidad de formular estrategias socioeducativas en el fortalecimiento de la gestión escolar en la cual se apliquen un conjunto de acciones que vayan en beneficio de los que integran la escuela, y por ende, la participación de los apoderados al proceso enseñanza y aprendizaje. Para dar solidez al cumplimiento de dicho objetivo se tomó el estudio realizado por Salas (2016) la cual expone que el trabajo en equipo es una disposición de ánimo general, una actitud compartida, volcada y comprometida a fondo con su tarea, una actitud que puede extenderse a cualquier tipo de equipo, cualquiera sea su denominación. Esto contradice a los resultados obtenidos, porque los docentes consideran que no le dan la oportunidad de trabajar en equipo.

De igual manera, Melendro, Cruz, Iglesias y Montserrat (2014) consideran que la estrategia socioeducativa constituye el conjunto de formas y modos de intervención estratégica en una institución educativa la cual establece una comunicación eficaz de ideas, acciones proactivas en la gestión escolar, que tienen como interés transformar sustantivamente un orden de cosas dentro de los límites locales, traduciéndose en programas generales de acción con un compromiso responsable entre las partes. Esto reafirma los resultados emitidos por los docentes.

El objetivo específico referido a: determinar la factibilidad que tendrá la propuesta de estrategias socioeducativas para la gestión escolar desde lo económico, social y técnica, se considera viable, porque los gastos que se generan, en su futura implementación, serán asumidos por el equipo directivo de la institución objeto de estudio en cuanto al aspecto económico, lo referido al aspecto social existe el compromiso entre las partes de asumir las actividades a fin de lograr la propuesta. Asimismo, es viable la factibilidad técnica, porque la institución cuenta con los recursos materiales y humanos para la futura implementación de dichas estrategias. Esto se avala con el estudio realizado por Linares (2016) quien expone que la factibilidad de la propuesta requiere del compromiso de todos los actores involucrados de la escuela y la disponibilidad de herramientas y equipos para la puesta en práctica en tiempo requerido de su ejecución.

El objetivo específico de: Formular la propuesta de estrategias socioeducativas para la gestión escolar por los docentes de la Escuela Básica Talca, pretenden aportar una posibilidad

educativa que contribuya a desarrollar referentes de configuración eficaces ante las demandas y necesidades de sustentabilidad individual y colectivo de los sujetos, mediante la incorporación de una serie de aspectos que faciliten y promuevan la adaptación de los integrantes de la escuela a su entorno, para que, posteriormente, sean capaces de desarrollar actuaciones emancipadoras en y para la mejora de la gestión escolar, desde los escenarios como individuos fundamentales. Además, de estar a tono con los nuevos cambios y transformaciones, de allí que los gerentes deben organizar, planificar, direccionar y controlar desde cualquier escenario, de la mano con los docentes y demás miembros en la consolidación de estrategias socioeducativas que impliquen mejorar la gestión escolar.

Las limitaciones, que posiblemente pudieran presentarse, están vinculadas con la capacidad de cambio de actitud de los integrantes de la institución, razón por la cual pueden existir apatía o poca participación activa en la implementación de la propuesta por parte de los gerentes; así como la resistencia de incorporar las estrategias socioeducativas en los proyectos educativos integral (PEI) y a los apoderados masivamente en su aplicación.

Se recomienda al equipo directivo solicitar el respaldo a las autoridades educativas para el desarrollo de la propuesta una vez que se haya cumplido con la presentación de los resultados que se obtuvieron y de la propuesta misma, para que se hagan del conocimiento de esto, con la finalidad que se alcancen los objetivos y metas en la gestión escolar. Igualmente, generar procedimientos de formación para que se actualice todo el personal docente y directivo, con talleres, cursos, seminarios, foros, círculos de estudio, charlas, reuniones y cualquier otro proceso de socialización, como los diálogos productivos, vivencias y convivencias, empleando los medios y recursos necesarios para tal fin.

De igual manera, planificar, entre docentes y directivos, estrategias socioeducativas dirigidas a desarrollar actividades que se fortalezca a gestión escolar, en la cual se fijen vías, herramientas, materiales y equipos que fortalezca la comunicación interactiva entre todos los involucrados en el hecho educativo, como clave fundamental para lograr dicha integración, en donde reine las buenas relaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Corredor, C. (2002). La gestión escolar: Los proyectos pedagógicos y la evaluación en el contexto venezolano. *Revista Acción Pedagógica*, Vol. 9, Números 1 y 2, p. 24-32.  
Disponible en:  
[http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17012/art4\\_12v9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/17012/art4_12v9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**Estudio de factibilidad en el desarrollo de estrategias socioeducativas para la gestión escolar en educación (...)**

**Marlenis Martínez, Amely Vivas, Doris Solis & Carmen Bastidas.  
Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 26 - 47.**

- Díaz, S. (2017). *Calidad de la Gestión Educativa en el Marco del Proceso de la Acreditación, en las Instituciones Educativas Estatales Nivel Secundaria, Zona Urbana Distrito de Iquitos 2016*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana. Disponible en: [http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/4710/Selva\\_Tesis\\_Maestr%C3%ADa\\_2017.pdf](http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/4710/Selva_Tesis_Maestr%C3%ADa_2017.pdf)
- Gallegos, Y. (2017). *Gestión escolar de las directoras de instituciones educativas del nivel inicial de la ciudad de Puno en el año 2016*. Tesis. Puno, Perú: Universidad Nacional del Altiplano. Recuperado de: [http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/6579/Gallegos\\_Cruz\\_Yenny\\_Johanna.pdf](http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/6579/Gallegos_Cruz_Yenny_Johanna.pdf).
- Gómez, L. (2014). *Proyecto Factible*. Caracas-Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - FEDUPEL.
- González, R. (2010). *Espacio Local, Sociedad y Desarrollo, Razones de su Valoración*. Ediciones: Trilla. México.
- Melendro, M., Cruz, C., Iglesias, A. y Montserrat, C. (2014). *Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión*. Madrid: Universidad a Distancia, ISBN 978-84-362-6894-2
- Hernández, S, Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed.). México: McGraw Hill. ISBN: 978-607-15-0291-9.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. ISBN: 978-1-4562-6096-5. México: Editorial McGraw-Hill Education.
- Linares, A. (2016). *Implementación del proyecto factible a nivel educativo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Maturana, Y. (2013). *Corriente Humanista*. España: Espasa.
- Miranda, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. Ride: *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562-589, e-ISSN: 2007-7467. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672016000200562](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200562).

**Estudio de factibilidad en el desarrollo de estrategias socioeducativas para la gestión escolar en educación (...)**

**Marlenis Martínez, Amely Vivas, Doris Solis & Carmen Bastidas.  
Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 26 - 47.**

- Núñez, H. (2014). *Funciones y estrategias socioeducativas de los técnicos comunitarios en procesos de evaluación participativa de acciones comunitarias (EPAC)*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/283902/hnl1de1.pdf?sequence=1>
- Organización por las Naciones Unidas para la educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un Bien Común mundial?* Ediciones la UNESCO. ISBN:978-92-3-300018-6. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Palella, S., y Martins, F. (2016). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. 1ra reimpresión, ISBN: 980-273-445-4. Caracas, Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - FEDUPEL.
- Pozner, P. (2014). *El Directivo como Gestor de Aprendizajes Escolares*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Rocco, L. (2012). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Humanitas.
- Rojas, I. (2011). *Factibilidad de proyectos*. México: Mc Graw Hill.
- Salas, M. (2016). *Trabajo en equipo y satisfacción laboral*. (4ta. Ed.). Barcelona: Planeta
- Santander, M. (2015). *Nuevas Tendencias en la Gestión Educativa y Calidad*. España: Popular.
- Villafañe, M. (2012). *Metodología de la Investigación*. Caracas: Trillas.

## Autor

**Pedro Arcia Hernández**  
Chile

Venezolano

Doctor en Ciencias de la  
Educación

Académico Universidad de  
Talca, Región de Maule, Chile

Correo electrónico

[arciapedro30@gmail.com](mailto:arciapedro30@gmail.com)

[pedro.arcia@utalca.cl](mailto:pedro.arcia@utalca.cl)

## Cómo citar este artículo:

Arcia, P. (2020). Visión prospectiva de la complejidad del proceso administrativo en la gerencia educacional. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 3(5), p.p. 48 – 52.

# VISIÓN PROSPECTIVA DE LA COMPLEJIDAD DEL PROCESO ADMINISTRATIVO EN LA GERENCIA EDUCACIONAL.

**Prospective vision of the complexity of the administrative process in the educational management**

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo: Estudiar la complejidad del proceso administrativo en la gerencia educacional desde una visión prospectiva, pues, toda la literatura de sus tópicos teóricos ha enseñado que el proceso administrativo se compone de subprocesos que deben cumplirse taxonómicamente en forma lineal y secuencial, cuando en la práctica real, este proceso, más que lineal es complejo, recursivo, complementario, hilvanado y entramado, el cual no responde a una receta estricta de ejecución, sino más bien, se presenta adaptable a la diversidad de situaciones que son propias de la gerencia moderna y postmoderna. El artículo se inscribe en la metodología mixta (cuantitativa-cualitativa).

**Palabras clave:** Complejidad, proceso administrativo, gerencia educativa.

## ABSTRACT

The present article aims to: Study the complexity of the administrative process in educational management from a prospective perspective, since all the literature on its theoretical topics has taught that the administrative process is composed of sub-processes that must be taxonomically fulfilled in a linear and sequential way, when in real practice, this process, more than linear, is complex, recursive, complementary, basted, woven, in short, it does not respond to a strict recipe for execution, but rather it is adaptable to the diversity of situations that are specific of modern and postmodern management. The article is part of the mixed methodology (quantitative-qualitative).

**Key words:** Complexity, Administrative process, educational management.



## INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo: *Estudiar la complejidad del proceso administrativo en la gerencia educacional*, pues, toda la literatura que relata sus tópicos teóricos ha enseñado y demostrado que el proceso administrativo se compone de una serie de subprocesos o funciones que deben cumplirse en taxonómicamente en forma lineal y secuencial, cuando en la práctica real, este proceso, más que lineal es complejo, recursivo, complementario, hilvano, entramado, en fin, no responde a una receta estricta de ejecución, sino más bien que es adaptable a la diversidad de situaciones que son propias de la gerencia moderna y postmoderna.

Por otro lado, es común creer que los directivos, coordinadores y demás tenedores de responsabilidad gerencial en las instituciones educativas se preocupan enfáticamente en solo usar con sensatez, los recursos financieros que dan lugar a la operatividad académica, de infraestructura y mantención de las instalaciones de los colegios, más, se promueve equívocamente que su rol de gerente educativo no se extiende hacia las aulas y hacia los demás actores socioeducativos, basado en la hipótesis de que su hacer responde a la satisfacción de las necesidades financieras, presupuestarias y económicas del centro educativo. Más claro no puede entenderse esta errónea forma de concebir al gerente educativo, puesto que su acción cotidiana también está implicada, sí y porque sí, en las relaciones humanas, interpersonales, ancladas además en la comunicación con el otro, entendiéndose el otro como estudiante, docente, apoderado, administrativo, representantes municipales, políticos, e incluso, directivos de otras instituciones educativas.

Por ello, la experiencia evidencia que la practica gerencial en escenarios de aprendizajes es un todo global que trasciende el simple manejo de recursos, pues, existe para atender necesidades, mismas que son propias de los seres humanos. Esto corrobora que el gerente educativo es un líder humanista cuyo norte es articular de manera sostenible todos los recursos, incluidos los humanos, para alcanzar una meta u objetivo común que podría lograr sin la colaboración de los demás actores socioeducativos.

Este artículo se estructura en varias fases. La primera de ella implica introducir el tema, describir la realidad problemática que se presenta y declarar el objetivo del mismo. La segunda fase hace un reconocimiento teórico y experiencial, desde la visión del autor que da fundamento y dialoga con los aspectos relacionados al proceso administrativo y la gerencia educativa, argumentando a su vez el cuestionamiento de que dicho proceso administrativo en el contexto de la gerencia educacional no es un proceso de ejecución lineal, sino más bien, que es complejo. La tercera parte, responde a la metodología empleada. De allí que el artículo se apoya en la técnica de la narrativa testimonial, la revisión bibliográfica, el análisis de contenido, soportado e la técnica de contrastación de información con validación autoral. Se empleará la estadística descriptiva como proceso de rigor científico. Se incorporará un

cuestionario de carácter dicotómico, validado teóricamente y con nivel de confianza a través de la técnica de Kuder Richardson 20. La muestra es de tipo intencional, es decir, estará conformada por 12 gerentes de establecimientos educativos municipales. El criterio que permite generalizar los resultados muestrales a una población total, son: Todos los elementos muestrales desempeñan funciones gerenciales; los colegios que dirigen son municipales, los recursos financieros responden a la asignación presupuestaria del Estado y todos pernoctan geográficamente en la Comuna de Rancagua. La revisión bibliográfica se sustenta en la más diversa autoría administrativa moderna. Luego se presentan los resultados como cuarta etapa, y se finaliza el artículo con las conclusiones.

## **La gerencia educativa: un proceso centrado en las personas**

En este contexto debe dársele preeminencia al factor humano, pues, sin estudiantes no se requieren docentes, sin personal administrativo ni de mantención, no se tienen actores a los cuales dirigir y sin todos ellos, no sería posible hablar de la figura del gerente educativo, porque en todo caso, no existiría una organización social, entendida ésta como la asociación de un grupo de personas que cumpliendo roles determinados y dirigiendo sus esfuerzos hacia un bien común, logran materializar un objetivo general o grupos de objetivos específicos, que teleológicamente dan razón de existencia a dicha organización, justificando con ello el ¿Por qué y para qué existe?.

Claro está; los recursos financieros, materiales, didácticos y curriculares, así como su adecuada e inteligente utilización, son un componente de especial relevancia en el acervo laboral del gerente educativo, pero también lo son los recursos humanos, y sobre la base de este argumento se puede inferir que la gerencia educativa es el proceso administrativo que permite a los responsables articular su esfuerzo con el de otros, para planificar, organizar, dirigir y controlar todas las acciones y todos los recursos disponibles, así como abordar la consecución de aquellos que no están disponibles, para garantizar un proceso de enseñanza y aprendizaje óptimo en los escenarios académicos, lo cual debe estar pensado en las necesidades humanas de los actores socioeducativos, en la práctica pedagógica y en el aseguramiento de las condiciones físicas, emocionales y de infraestructura. En tal sentido, López (2005, p. 10), señala:

La situación que confronta la gerencia educativa actualmente no es la más satisfactoria, ya que ha faltado un diseño coherente entre las normas políticas, lo que se ha traducido en una operatividad sujeta a tareas y rutinas que obstaculizan la eficiencia de las funciones técnico-docente, lo que hace perentoria la formulación y desarrollo de políticas coordinadas e integración a la capacitación profesional, capaces de dotar el sistema educativo de los recursos humanos especializados para el desempeño eficiente.

De allí que la cita anterior, además de poner en claro que es necesario resignificar a la gerencia educativa hoy día, corrobora la intención de esta producción escrita en saca a la luz

que el gerente educativo es un líder social, un director de personas, un administrador de recursos; un garante del proceso educativo, pero sobre todo; es un ente articulador de equipos humanos que hacen posible la práctica educativa dentro de los centros educacionales, bajo la premisa de que todo cuanto se hace depende exclusivamente de las habilidades y competencias de las personas. He aquí la justa medida de que la gerencia educativa se centra en el ejercicio formal del proceso administrativo ejercido por, desde y para las personas y sus necesidades.

Ahora bien, en la actualidad la educación se ha convertido en una de las actividades más importantes, de casi todos los países latinoamericanos. Como consecuencia del desarrollo de esta función se ha hecho necesario ejecutar la gerencia educativa como un paradigma social, pues es una disciplina que orienta al proceso educativo de modo eficaz donde se planifiquen, organicen, ejecuten, coordinen y controlen todas las labores y recursos que forman parte del proceso. Esto imbrica de forma sustantiva la definición que en la literatura actual se hace sobre gerencia educativa; tal es el caso de Chiavenato (2007), quien la define como “un fenómeno universal en el mundo moderno. Cada organización, empresa requiere tomar decisiones, coordinación de múltiples actividades, la conducción de personas, la evaluación del desempeño dirigido a objetivos determinados, la obtención y colocación de diferentes recursos, otros”.

Esta aseveración se confirma con la sostenida por Stone (2005), quien sostiene que, y lo siguiente es a manera de inferencia sobre el concepto del autor citado, la gerencia educativa es un proceso primordial que persigue el logro y funcionamiento eficiente de la estructura organizativa, en tanto, se adecúa a la función administrativa de organización y empleo de recursos, cuya ejecución está destinada al alcance de los objetivos previamente formulados, todo ello, entramada en la maya de responsabilidad del gerente educativo, pues, es este quien debe dirigir su equipo hacia el logro de los objetivos de la organización, a través de una continuación motivación, aunada a estrategias de desarrollo organizacional, con la premisa de preparar de manera oportuno a los seguidores, enfrentar, aceptar y asimilar el cambio dentro de las organizaciones.

Asimismo, se hace insoslayable no mencionar a Guedez (1998), para quien la gerencia educativa está orientada hacia la búsqueda de la excelencia y calidad, en sus diferentes niveles y modalidades, del proceso enseñanza y aprendizaje.

De hecho, se podría continuar citando a diferentes autores de la gerencia moderna, y con seguridad, seguirán coincidiendo sus postulados con el hecho de que la gerencia educativa responde al elemental uso y manejo de recursos financieros y materiales, pero muy poco se aborda esta disciplina como el arte de gerencia personas y recursos dentro de las organizaciones educativas.

## El proceso administrativo: Las funciones básicas del gerente educativo desde un enfoque lineal

El Gerente educativo como ente esencial, encargado de proyectar la educación y las instituciones educativas, así como una serie de valores y ejecutar las destrezas y habilidades que deben interactuar con el sistema social en que está inmerso, debe cumplir las cuatro funciones básicas de todo gerente, las cuales, son mejor conocidas como el proceso administrativo que se compone de: la planificación, la organización, la dirección y el control.

Para que no suene a priori o meramente empírico esta taxonomía del proceso administrativo, es pertinente definirlo a tenor de destacados representantes de la literatura gerencial, a saber:

- Según el libro *Administración, una perspectiva global* de Harold Koontz (1998) las funciones del administrador son: *Planificación, Organización, Dirección y Control* que conforman el Proceso Administrativo cuando se las considera desde el punto de vista sistémico. Fayol señala que estos elementos se aplican en negocios, organizaciones políticas, religiosas, filantrópicas y militares.
- Según Daft (2004) define: “La administración es la consecución de metas organizacionales en forma adecuada y eficaz planeando, organizando dirigiendo y controlando los recursos. Esta definición contiene dos ideas importantes: 1) Las cuatro funciones: *planear, organizar dirigir y controlar*; 2) La consecución de las metas organizacionales en forma adecuada y eficiente. Los ejecutivos usan muchas habilidades para cumplir las funciones anteriores”.
- Según Chiavenato (2000) establece que las funciones del administrador, en conjunto conforman el proceso administrativo. La *planeación, organización, dirección y control* consideradas por separado constituyen las funciones administrativas que al ser vistas como una totalidad para conseguir los objetivos, conforman el proceso gerencial.

Los acápites conceptuales anteriores dan cuenta que la literatura de la gerencia moderna, de hecho, toda ella, han definido que no existen los procesos administrativos, sino mas bien, que existe el proceso administrativo como fenómeno único que a su vez se compone de cuatro subprocesos o etapas que son: Planificación, organización, dirección y control. Señalan además que le ejercicio de este proceso dentro de toda organización debe respetar el orden y lógica de la que está constituido, es decir, primero debes planificar, luego organizar y seguidamente aplicar el resto de fases y/o funciones en estricto rigor, lo que deja un vacío gnoseológico al manifestar el paradigma preconcebido de que el proceso administrativa en cualquier organización, incluida la educativa, es un proceso lineal, centrado en la teoría de la simplicidad, donde una etapa es consecuencia de la anterior. Al respecto, esto tiene mucho de verdad, pero no toda la verdad, pues, el proceso administrativo, al igual que cualquier otro proceso, debe ajustarse a los caracteres de sistematización, armonía, metodología y sentido común.

En tanto, en este orden deben ejecutarse teóricamente el proceso administrativo, pero hay que tener sumo cuidado cuando lo estas llevando a la práctica, ya que en tiempo real el hacer gerencial implica un ciclo menos lineal y más complejo, menos desarticulado y más entramado, más global y menos específico. En consecuencia, este proceso es secuencial efectivamente, pero cada uno de los subprocesos implica ejecutar en sí mismo, los demás subprocesos. Ejemplo: Se asume el primer subproceso que es el de la planificación. El gerente educativo en la práctica real podría o no darse cuenta, que al momento de planificar debe también organizar, dirigir y controlar, y que lo mismo ocurrirá cuando deba dar lugar a los subprocesos de organización, dirección y control.

Asimismo, la complicación es mayormente compleja debido a que cada etapa o función del proceso administrativo no solo se ejecuta en secuencia consecutiva y que todos los subprocesos están involucrados recíproca y praxiológicamente en cada uno de ellos por separado; sino que también en cada uno de estos subprocesos subyacen tareas, labores, estrategias, lineamientos, propias de la naturaleza de cada función administrativa. De allí que se puede plantear que la teoría, práctica y aprendizaje del proceso administrativo en el contexto de la gerencia educativa responde a una maya que, por excelencia, es de naturaleza administrativa que hilvana en un mismo tejido al proceso administrativo, todas sus variaciones de tareas, labores y estrategias que cada subproceso conlleva, el esfuerzo y desempeño humano, el hacer gerencial del líder, tanto dentro como fuera de la organización, con el medio, entre otros aspectos. Sí, es un hecho: El proceso administrativo en el contexto de la gerencia educativa responde a un andamiaje teórico-práctico que, además, es recursivo, hologramático, sistemático y al mismo tiempo, contenido dentro de otros sistemas, que ordena y recibe instrucciones de un todo mayor para realizar tareas específicas que a su vez, están entrelazadas con otras tareas y siguen enfocando un modo global de gerenciar. En tanto, surge la siguiente pregunta: *¿Es el proceso administrativo un proceso lineal o complejo en el contexto de la gerencia educativa?* Los siguientes párrafos responden esta inquietud.

## **El proceso administrativo como fenómeno complejo en la gerencia educativa**

Tal como se comentó en el subtítulo anterior, *“se puede plantear que la teoría, práctica y aprendizaje del proceso administrativo en el contexto de la gerencia educativa responde a una maya que, por excelencia, es de naturaleza administrativa”*. A partir de este argumento, la pretensión se inclina a estudiar el proceso administrativo como fenómeno complejo en la gerencia educativa. Antes de ello, es preciso entender el significado del término complejidad. De acuerdo con la Real Academia Española: Desde un punto de vista etimológico la palabra complejidad es de origen latino, proviene de *“complectere”*, cuya raíz *“plectere”* significa trenzar, enlazar. Remite al trabajo de la construcción de cestas que consiste en trozar un círculo uniendo el principio con el final de las ramitas.

Se alimenta esta aseveración con algunos complementos de Edgar Morín, Padre del Pensamiento Complejo. A tal efecto, la necesidad de un pensamiento complejo, afirma Morín

(1994), se impondrá en tanto vayan apareciendo los límites, las insuficiencias y las carencias de un pensamiento simplificante y, en esa medida estar a la altura de su desafío. Se hace necesario, reitera el autor, crear un método, una manera de pensar, un pensamiento que dialogue con lo real. En Morín la complejidad no es una reducción o deslinde de la simplicidad. Al contrario, el pensamiento complejo integra las formas simplificadoras de pensar. El pensamiento complejo se concibe como un pensamiento total, completo, multidimensional lo define Morín, pero se reconoce en un principio de incompletud y de incertidumbre. Se reconoce como pensamiento no parcelado, dividido, no reduccionista, pero reconoce lo inacabado e incompleto del pensamiento.

Continuando con el norte del artículo, en la práctica real, las cuatro funciones fundamentales de la administración están entrelazadas e interrelacionadas, el desempeño de una función no cesa por completo (termina) antes que se inicie la siguiente. Y por lo general no se ejecuta en una secuencia en particular, sino como parezca exigirlo la situación. Al establecer una nueva organización el orden de las funciones será quizás como se indica en el proceso, pero en una organización en marcha, el gerente puede encargarse del control en un momento dado y a continuación de esto ejecutar y luego planear.

Esto quiere decir que la secuencia, debe ser adecuada al objetivo específico, pues, comúnmente el gerente se halla involucrado en muchos objetivos y estará en diferentes etapas en cada uno, aun cuando los que están observando -pero no son gerentes-, pueden asumir que se está en presencia de factores de deficiencia o falta de orden. En tanto que en realidad el gerente tal vez está actuando con todo propósito y fuerza, es decir, está respondiendo situaciones complejas desde su complejo ser, y esto lo puede colocar inconscientemente en posición de creer que está dando lugar a una secuencia de funciones, cuando en realidad pone mayor énfasis en ciertas funciones más que en otras, dependiendo de la situación individual. Ocurre además que algunas funciones necesitan apoyo y ejecutarse antes que otras puedan ponerse en acción.

Lo cierto es que debe romperse el paradigma preconcebido de que el proceso administrativo en el contexto de la gerencia educacional es un fenómeno lineal, porque no lo es, más sí lo es complejo, complementario, trenzado e incluso desordenado y dicho desorden se justifica en la medida en que sus efectos den soluciones a situaciones prácticas. Por lo tanto, las funciones fundamentales del proceso administrativo no se ejecutan en forma independiente una de otra, sino que se entrelazan entre sí. Forman de esta manera una interrelación y un tejido entre las mismas, de tal forma que la ejecución de una influye sobre las demás, como que si los pormenores de cada sub-proceso se nutre de una maya de tareas administrativas que son pertinentes a todos los demás subprocesos administrativos. En la figura 1 se observa cómo cada función del proceso administrativo comprende a una serie de sub-funciones que dan identidad al ejercicio individual de cada subproceso, pero a su vez, interactúan rizomáticamente en y con los demás subprocesos administrativos, en un orden y lógica que solo puede mirarse desde la complejidad.



**Figura 1.** Malla funcional del proceso administrativo

**Fuente:** Hernández y Rodríguez (Cit. en Cota & Navarro, 2015)<sup>1</sup>.

De la ilustración anterior se destacan visualmente los cuatro componentes básicos del proceso administrativo, y solo algunas de las coberturas intencionales que en cada etapa se pueden ejecutar. Los dos primeros subprocesos (planificación y organización), se describen como la fase mecánica o estructural, es decir, fase en la que se fijan objetivos, propósitos organizacionales, estructura gráfica y funcional de toda organizacional y que demarcan la plataforma, sobre la cual, operará el gerente educativo. Los últimos dos subprocesos administrativos (dirección y control), se inscriben en la fase dinámica u operativa, misma que contempla el avance, coordinación y valoración de lo planteado en las dos primeras funciones y que implica de manera táctica la capacidad de liderazgo del gerente educativo.

Ahora bien, mirando estas funciones como una trama, es claro que cuando se *planifica* en espacios educativos, debe ensamblarse los propósitos institucionales (misión, visión, objetivos, otros); las directrices rectoras (políticas, programas, otros); las directrices ejecutoras (procedimientos, tareas, otros). Acaso ¿Se puede hacer ello sin la necesidad de organizar, dirigir y controlar?, por supuesto que no. Igual en la etapa de planificación se toman decisiones y el proceso mismo es orientado por un líder educativo que debe necesariamente ser motivador. No es esto, por cierto, tareas propias de la función de

<sup>1</sup> Consultado en <http://adminproces.blogspot.cl/2015/11/i-definicion-y-comprension-de-proceso.html>

***dirección.*** Pero tengan en cuenta que solo se está hablando del primer subproceso. Y si de formular programas y estrategias se trata, siempre es prudente pilotear su impacto en los actores educativos implicados para aplicar correctivos oportunos en caso de ser necesario, es decir, siempre se ha de validar y medir su efectividad, y esto pone de manifiesto que cuando se planifica también se ejercita la función de ***control***. Aunado a ello, todo lo que este sujeto a planificarse será entendible en la medida en que este organizado, trátase de recursos, de personas, de estrategias, de programas, entre otros. Es decir, cuando se planifica también se está ejercitando al mismo tiempo, el subproceso de organización. Se aclara entonces que sin ánimos de redundar en conceptos en este referente particular, solo se sigue hablando de la planificación como el primer componente del proceso administrativo, pero queda en evidencia que tal tejido, tal sistematización, tal complementariedad, tal recursividad y reciprocidad ocurre, si y porque sí, en las otras funciones básicas del proceso administrativo, sea de manera secuencial, en paralelo o intercaladas y con ello, queda justificado la inminente necesidad teórica y práctica de concebir el proceso administrativo como un proceso complejo en el contexto de la gerencia educativa.

## METODOLOGÍA

El artículo se inscribe en la metodología mixta (cuanti-cualitativa), consonante para validar los hallazgos del estudio. Respecto al enfoque cualitativo, se emplea como método la hermenéutica, a través de la cual se interpreta el argumento generado como nuevo o no discutido en la literatura pertinente respecto a las variables involucradas. Esta interpretación se logrará mediante dos técnicas. La primera de ellas se corresponde con la contrastación o triangulación de autores y su postura teórica respecto a cada variable del estudio. La segunda de ella es el análisis de contenido, con el cual, se emergerá el nuevo saber. Sirve a su vez esta técnica para validar teóricamente las variables en cuestión, sin que sea necesario acudir la técnica de juicio de expertos, pues, los referentes conceptuales de las variables se apoyan en el sistema autor-fecha, desde la revisión de destacados autores que han creado teorías, publicado obras, y se han consagrado en la producción escrita de la gerencia y la educación. Con ello, se dota al instrumento de la consistencia externa necesaria.

Con relación al enfoque cuantitativo, el abordaje epistémico se centra en el paradigma positivista. El instrumento de recolección de datos es un cuestionario de preguntas cerradas de tipo dicotómicas, donde el consultado tuvo la oportunidad de elegir una de dos alternativas: Sí o No. La validación de dicho instrumento como se dijo en el párrafo anterior es de consistencia externa, apoyada en la técnica de la contrastación de autores. La confiabilidad del cuestionario se obtuvo mediante la técnica de Richard-Kuder (20), adecuada para instrumentos dicotómicos. Para ello, se aplicó una prueba piloto a diez sujetos distintos de la muestra original, pero con características similares, obteniéndose un coeficiente de 83%, dotando con ello de muy confiable al instrumento. Para el análisis de los datos, se empleó la estadística descriptiva, la diagramación circular y la interpretación del investigador, sobre la base de resultados emergidos.



La muestra seleccionada es no probabilística, de tipo intencional, es decir, estará conformada por 12 gerentes de establecimientos educativos municipales de la Región de O'Higgins. Este tipo de muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras "representativas" mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos. Es muy frecuente su utilización en sondeos preelectorales de zonas que en anteriores votaciones han marcado tendencias de voto<sup>2</sup>.

El criterio que permite generalizar los resultados muestrales a una población total, son: Todos los elementos muestrales desempeñan funciones gerenciales; los colegios que dirigen son municipales, los recursos financieros responden a la asignación presupuestaria del Estado, el investigador tiene acceso a dichos colegios y todos pernoctan geográficamente en Comunas de la Región O'Higgins.

**Tabla 1.** Distribución de la Población

<b>Establecimiento Educativo</b>	<b>Comuna</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Rango directivo</b>
Liceo Comercial Jorge Alessandri Rodríguez	Rancagua	2	Director Jefe de UTP
Liceo José Victorino Lastarria	Rancagua	1	Directora
Liceo Industrial Presidente Pedro Aguirre Cerda	Rancagua	2	Director Jefe de UTP
Liceo Elvira Sánchez de Garcés	San Francisco de Mostazal	1	Sub-director
Liceo Industrial de San Fernando	San Fernando	1	Director
Liceo De Hombres Neandro Schilling	San Fernando	2	Director Jefe de UTP
Complejo Educativo Chimbarongo	Chimbarongo	1	Director
Instituto Politécnico de Santa Cruz	Santa Cruz	2	Director Orientador
<b>Total toma muestral</b>		<b>12</b>	

**Fuente:** Colegios municipales de la Región de O'Higgins.

## RESULTADOS

Los resultados de esta producción escrita respetan el protocolo de dos momentos: uno cualitativo y otro cuantitativo. El momento cualitativo se apoyan en la técnica de análisis de contenido, que según Krippendorff (1990), refiere al "...conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos". Igualmente, para Aigeneren<sup>3</sup>, "el análisis de contenido es la técnica que permite investigar el contenido de las comunicaciones mediante la

<sup>2</sup> Consultado en <http://www.estadistica.mat.uson.mx/Material/elmuestreo.pdf>.

<sup>3</sup> Consultado en <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1550/1207>

clasificación en categorías de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje. En esta metodología de análisis interesa fundamentalmente el estudio de las ideas comprendidas en los conceptos y no de las palabras con que se expresan”.

La estructura para abordar esta técnica consiste en la contrastación o triangulación de información autoral o de fuentes, mediante el establecimiento de categorías de información. Para Arias (2000), la triangulación es un término originariamente usado en los círculos de la navegación por tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida. Asimismo, las categorías son los diferentes valores, alternativas es la forma de clasificar conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación. En dichas alternativas serán ubicados, clasificados, cada uno de los elementos sujetos a estudio (las unidades de análisis).

Según Straus y Corbin (2002): “La categorización consiste en la asignación de conceptos a un nivel más abstracto... las categorías tienen un poder conceptual puesto que tienen la capacidad de reunir grupos de conceptos o subcategorías. En el momento en el que el investigador empieza a agrupar los conceptos, también inicia el proceso de establecer posibles relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno”. Estos mismos autores argumentan que: “Las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos... Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos”.

Para efecto de este artículo, se aplicó la categorización apriorística. Para Cisterna (2005): Como es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, uno de los elementos básicos a tener en cuenta es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información. Para ello distinguiremos entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. Estas categorías y subcategorías pueden ser apriorísticas, es decir, construidas antes del proceso recopilatorio de la información, o emergentes, que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación.

Bajo el supuesto de la categorización apriorística descrita por Cisterna, se procede a identificar dos categorías a priori de esta producción escrita que son: (a) Proceso administrativo y (b) Gerencia educativa. Paso seguida se ilustra el análisis de contenido.

Con relación al momento cuantitativo, se diseñó un cuestionario de preguntas cerradas, de tipo dicotómicas, relacionado con las dos variables citadas en el párrafo anterior. La primera variable (proceso administrativo), estudia las funciones básicas del gerente: Planificación, organización, dirección y control. Por su parte la segunda variable (gerencia educativa), estudian como indicadores: gestión organizacional, gerente educativo, calidad de la gestión educativa. Es importante destacar que los indicadores de cada variable emergieron como propiedades en la contrastación de información autoral que tuvo lugar el momento cualitativo. Los datos se analizan mediante la estadística descriptiva, los diagramas circulares y la postura interpretativa del investigador.

**Tabla 2.** Contrastación de la información y análisis de contenido de la primera variable

Categoría	Soporte teórico	Propiedades	Análisis	
<b>Proceso Administrativo</b>	<p>Según <i>Harold Koontz</i> (1998): las funciones del administrador son: Planificación, Organización, Dirección y Control que conforman el Proceso Administrativo cuando se las considera desde el punto de vista sistémico. Fayol señala que estos elementos se aplican en negocios, organizaciones políticas, religiosas, filantrópicas y militares.</p>	<p>Según <i>Daft</i> (2004) define: “La administración es la consecución de metas organizacionales en forma adecuada y eficaz planeando, organizando, dirigiendo y controlando los recursos. Esta definición contiene dos ideas importantes: 1) Las cuatro funciones: planear, organizar, dirigir y controlar; 2) La consecución de las metas organizacionales en forma adecuada y eficiente. Los ejecutivos usan muchas habilidades para cumplir las funciones anteriores”</p> <p>Según <i>Chiavenato</i> (2000) establece que las funciones del administrador, en conjunto conforman el proceso administrativo. La planeación, organización, dirección y control consideradas por separado, constituyen las funciones administrativas que al ser vistas como una totalidad para conseguir los objetivos, conforman el proceso gerencial.</p>	<p><i>Funciones básicas:</i> Planear, organizar, dirigir y controlar.</p> <p><i>Punto de vista sistémico:</i> Planear, organizar, dirigir y controlar.</p> <p><i>Consecución:</i> Planear, organizar, dirigir y controlar.</p> <p><i>Vistas como una totalidad:</i> Planear, organizar, dirigir y controlar.</p>	<p>Teóricamente queda validado que el proceso administrativo científicamente se compone de cuatro funciones básicas (planificación, organización, dirección y control). Aunado a ello, se percibe como un sistema y todo sistema puede ajustarse y adaptarse según la situación que se presente, en tanto la secuencia de estas funciones se entiende por lógica teórica como un fenómeno lineal, pero en la praxis real se pueden adecuar, reordenar y entramar, lo que lo hace un proceso complejo, recíproco y alterno. Su fin último es la consecución de objetivos, pero son la naturaleza misma de estos objetivos, la que define la forma de ejecutar el proceso administrativo, indistintamente de su razón secuencial. Se agrega además, que el carácter de sistémico deja ver el proceso administrativo como una totalidad, y en cuanto al todo, sus componentes se utilizan, estructuran según las necesidades, problemas y contingencias que requieren atención. Todo este análisis que sobre el contenido teórico se hace, deja claro la complejidad y no linealidad del proceso administrativo en la gerencia educativa.</p>

**Fuente:** Elaboración propia.

**Tabla 3.** Contrastación de la información y análisis de contenido de la segunda variable

Categoría	Soporte teórico		Propiedades	Análisis	
<b>Gerencia educativa</b>	<p><i>Según Stone (2005):</i> Es una herramienta fundamental para el logro y funcionamiento efectivo de la estructura organizativa... donde el gerente educativo debe dirigir su equipo hacia el logro de los objetivos de la organización, pero durante una continua motivación</p>	<p><i>Según Guedez (1998):</i> Se orienta hacia la búsqueda de la excelencia y calidad en sus diferentes niveles y modalidades Todo ello con la finalidad de lograr la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje. De allí que el Gerente se vea en la necesidad de desprenderse de actitudes que por largos años se han considerado deseables, antes de abordar los nuevos enfoques de la gestión organizacional y transformar la institución en un centro de interacción constructiva con el fin de elevarla calidad educativa.</p>	<p><i>Según Amarate (2000):</i> Proceso a través del cual se orienta y conduce la labor docente y administrativa de la escuela, y su relación con el entorno, con miras a conseguir los objetivos institucionales mediante el trabajo de todos los miembros de la comunidad, a fin de ofrecer un servicio de calidad, y coordinar las distintas tareas y funciones de los miembros hacia la consecución de proyectos comunes.</p>	<p><i>Herramienta fundamental:</i> Funcionamiento efectivo, estructura organizativa, gerente educativo.</p> <p><i>Búsqueda de excelencia y calidad:</i> Enseñanza y aprendizaje, gerente, gestión organizacional.</p> <p><i>Proceso de orientación:</i> labor docente y administrativa, objetivos institucionales, miembros de la comunidad.</p>	<p>El contraste teórico confirma de manera irrefutable que la gerencia educativa es la consecuencia de aplicar el proceso administrativo en los establecimientos educacionales, siendo la herramienta fundamental para: (a) el funcionamiento efectivo de la estructura organizativa; (b) connotar el proceso y sus resultados con excelencia y calidad; (c) utilizar los recursos con eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje. Permite teorizar además que todo este conglomerado social y gerencial, solo es posible si es llevado a cabo por los gerentes educativos quienes además de asumir una postura normativa e institucional para dirigir equipos de trabajo, debe necesariamente estar dotados de cualidades humanas excepcionales que faciliten el aprovechamiento del potencial humano y dialogue con los propósitos de la institución educativa. Visto así, la gerencia educativa consiste en planear, organizar, dirigir y controlar el desempeño de las personas y sobre esta plataforma, ejecutar los demás recursos con sentido sistemático y de adaptación practica a cada situación particular, siempre en beneficio de los establecimientos educacionales.</p>

**Fuente:** Elaboración propia.

## **Interpretación del hallazgo**

De acuerdo con la tabla 2, teóricamente queda validado que el proceso administrativo científicamente se compone de cuatro funciones básicas (planificación, organización, dirección y control). Aunado a ello, se percibe como un sistema y todo sistema puede ajustarse y adaptarse según la situación que se presente, en tanto la secuencia de estas funciones se entiende por lógica teórica como un fenómeno lineal, pero en la praxis real se pueden adecuar, reordenar y entramar, lo que lo hace un proceso complejo, recíproco y alterno. Su fin último es la consecución de objetivos, pero son la naturaleza misma de estos objetivos, la que define la forma de ejecutar el proceso administrativo, indistintamente de su razón secuencial. Se agrega además, que el carácter de sistémico deja ver el proceso administrativo como una totalidad, y en cuanto al todo, sus componentes se utilizan, estructuran según las necesidades, problemas y contingencias que requieren atención. Todo este análisis que sobre el contenido teórico se hace, deja claro la complejidad y no linealidad del proceso administrativo en la gerencia educativa.

En tanto, la gerencia moderna y todos sus postulados requieren con carácter inminente, reorientar sus aspectos conceptuales, con relación a la contextualización del proceso administrativo, dándole no solo un matiz teórico que de hecho ya tiene, sino también, imbricando su repercusión en la práctica real, poniendo a disposición del gerente educativo un abanico de acervo que trascienda la plataforma teórica y se materialice en la práctica cotidiana como un fenómeno complejo.

Por su parte, el contraste teórico visualizado en la tabla 3, confirma de manera irrefutable que la gerencia educativa es la consecuencia de aplicar el proceso administrativo en los establecimientos educacionales, siendo la herramienta fundamental para: (a) el funcionamiento efectivo de la estructura organizativa; (b) connotar el proceso y sus resultados con excelencia y calidad; (c) utilizar los recursos con eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje. Permite teorizar además que todo este conglomerado social y gerencial, solo es posible si es llevado a cabo por los gerentes educativos quienes además de asumir una postura normativa e institucional para dirigir equipos de trabajo, debe necesariamente estar dotados de cualidades humanas excepcionales que faciliten el aprovechamiento del potencial humano y dialogue con los propósitos de la institución educativa. Visto así, la gerencia educativa consiste en planear, organizar, dirigir y controlar el desempeño de las personas y sobre esta plataforma, ejecutar los demás recursos con sentido sistemático y de adaptación práctica a cada situación particular, siempre en beneficio de los establecimientos educacionales.

En consecuencia, la gerencia educativa como contexto social, está sujeta a cambios constantes, transformaciones culturales, académicas y curriculares con una velocidad que no es fácil de asimilar en el corto plazo, por lo que el gerente educativo debe ser

neuro-plástico cognitivamente para ejecutar el proceso administrativo con efectividad, y dicha efectividad con seguridad lo hará desprenderse e ignorar el carácter de linealidad y de secuencia consecutiva de las funciones del proceso administrado, pues, solo así tomará decisiones oportunas y solucionara problemas en tiempo real con la prontitud requerida en ambientes y escenarios que por excelencia son complejos.

## Análisis cuantitativo de los resultados

Dando lugar a la descripción del análisis cuantitativo del objeto de estudio, se procede a presentar estadísticamente los resultados. Es importante aclarar que estos resultados se presentaran de manera agrupada, tanto por indicadores como por variables.

**Variable:** Proceso administrativo

**Tabla 4.** Planificación

Resumen promedio porcentual del indicador: Planificación							
N°	SI		NO		TOTAL		
	Fa	%	fa	%	fa	%	
1. ¿Define los objetivos y metas de la institución educativa?	11	91,67	1	8,33	12	100,00	
2. ¿Prevé los recursos requeridos para la aplicación de estrategias?	10	83,33	2	16,67	12	100,00	
3. ¿Las políticas del quehacer gerencial se ajustan al marco normativo jurídico-institucional?	12	100,00	0	0,00	12	100,00	
<b>Promedio</b>		<b>11</b>	<b>91,67</b>	<b>1</b>	<b>8,33</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Elaboración propia

La Planificación es considerada la primicia del proceso administrativo, más algunos autores como Koontz afirman que planear es tomar decisiones. De la misma manera, Chiavenato sostiene que la planificación y el control son dos elementos gemelos del hacer gerencial, pues, representan el inicio y cierre de un ciclo. En el caso que ocupa el análisis cuantitativo de la planificación, la postura del 91,67% de los directivos consultados coincide en que cuando planifican definen los objetivos y metas de la institución educativa, mientras que una minoría representada por el 8,33% no lo hace. Asimismo, en esta definición proposicional el 83,33% prevé los recursos requeridos para la aplicación de estrategias, las cuales, deben estar ya descrita en los objetivos previamente definidos. En contraprestación a ello, el 16,67% restante no anticipa los medios de conseguir los recursos necesarios. Se suma a este análisis que el 100% los gerentes educativos adecuan su accionar gerencial al marco normativo jurídico-institucional, presupuestado pro el aparato legal chileno.

Ahora bien, cuando refieren la fijación de objetivos y metas institucionales, es claro que los mismos están pensados en la estructura organizacional y en la distribución de funciones de los miembros del establecimiento organizacional, en tanto, la función de organización se gestiona de manera alterna con la de planificación. Asimismo, prever recursos requeridos para la formación y ejecución de estrategias implica tomar decisiones, liderar equipos de trabajo, evaluar su impacto en el contexto educativo. Con esto, se pone en evidencia que no solo planificar y organizar van de la mano, sino que también, la función de dirigir y la de controlar se articulan en las dos primeras, indistintamente del orden o secuencia en que se ejerciten, para dar lugar con pertinencia y fundamento a ese primer sub-proceso denominado planificación, desde un contexto global, sistemático y complejo.

La frecuencia de respuestas en promedio, evidencian que en el 91,67% de los casos, la función básica de planificar es un todo sistemático que, a su vez, está tejido en un todo mayor llamado proceso administrativo, que es estructurada y estructurante, y sobre todo, cambiante, adaptable y compleja cuando se conjuga con las otras funciones básicas de la administración.

**Tabla 5.** Organización

<b>Resumen promedio porcentual del indicador: Organización</b>						
N°	SI		NO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	fa	%
4. ¿La estructura organizacional se apoya en un manual descriptivo de funciones del personal?	5	41,67	7	58,33	12	100,00
5. ¿La distribución de tareas está coordinada con la naturaleza de cada cargo ocupado en la institución?	9	75,00	3	25,00	12	100,00
6. ¿La estructura organizativa dialoga con los objetivos del establecimiento educacional?	6	50,00	6	50,00	12	100,00
<b>Promedio</b>	<b>7</b>	<b>55,56</b>	<b>5</b>	<b>44,44</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Elaboración propia.

La organización se concibe en dos dimensiones. La primera de ellas refiere a la asociación de personas que unen sus esfuerzos para alcanzar un objeto común. La segunda demarca la estructura organizativa, carta organizacional u organigrama como también se le conocen la cual, coordina los puestos con las tareas y dan sentido al desarrollo de labores y tareas técnicas y profesionales. Partiendo de esta premisa, es preocupante que solo el 41,67% de la toma muestral considera que en los establecimientos educacionales la estructura organizacional se apoya en un manual descriptivo de funciones del personal, muestra la mayoría, representada por 58,33% confirma que no se da de manera formal esa coordinación de los puestos, con las tareas

y el talento humano que es tan necesario para que la organización cobre sentido. Esto deja en evidencia que la función de organización se está ejerciendo de manera aislada de las otras funciones básicas, más, corrobora con ello, que la linealidad y la no complejidad del mismo, tiende a propiciar el caos gerencial en las instituciones.

Sin embargo, aun con la ausencia del rigor que implica una carta organizativa, los trabajadores en el 75% de los casos, responden a tareas que son congruentes con la naturaleza de los cargos que ocupan. Esta aseveración solo permite una explicación, y es que, a falta de una adecuada organización, cobra mayor fuerza la función de dirección y control, o de lo contrario, el talento humano no podría apuntar de ninguna manera a los propósitos de la institución. Se corrobora este resultado con la postura del 50% de los encuestados que coinciden en que la estructura organizativa dialoga con los objetivos del establecimiento educacional, pero tal dialogo, no se debe a una óptima ejecución de la función de organización, sino más bien, al impacto y repercusión de las otras funciones administrativas básicas.

Una vez más se afirma que el proceso administrativo en las instituciones educativas es un proceso complejo, pues, sus componentes están en una constante y permanente retroalimentación recíproca, llenando vacíos donde alguna de estas funciones no fue efectiva. Esto es, la complejidad del proceso administrativo es un hecho, pero no entenderla como un tejido, puede inducir al caos organizacional. En consonancia con ello, es pertinente argumentar que en términos de media aritmética la función de organización se ejecuta con una efectividad del 55,56%, dejando un margen de fallas equivalente al 44,44% que confirma su desvinculación del proceso administración y afirma la linealidad con que es abordada dentro de los escenarios educativos.

**Tabla 6.** Dirección

Resumen promedio porcentual del indicador: Dirección						
N°	SI		NO		TOTAL	
	Fa	%	Fa	%	fa	%
7. ¿El clima de la organización contribuye con las relaciones interpersonales de los miembros de la institución?	3	25,00	9	75,00	12	100,00
8. ¿Existe en la institución un plan de carrera en consonancia con la formación y antigüedad de cada miembro?	1	8,33	11	91,67	12	100,00
9. ¿Su actitud direccional influye en el rendimiento de los miembros de la organización educativa?	11	91,67	1	8,33	12	100,00
<b>Promedio</b>	<b>5</b>	<b>41,67</b>	<b>7</b>	<b>58,33</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Base de datos de la investigación (2019)



Motivar, capacitar, comunicar, formar, coordinar, entre otros, son apenas algunas de las tareas implícitas en la función de dirección. En tanto, el ejecútese de cualquiera de ellas, será posible si en su contexto y contenido son planeadas, organizadas y controladas. Con esto se enfatiza una vez más la trama entretejida de las funciones del proceso administrativo, y tal conjugación compleja es de especial relevancia porque impacta directamente en el talento humano de la institución. En tal sentido, la evidencia estadística soporta que en la actualidad la función de dirección es la más deficitaria en cuanto a efectividad se refiere, pues, la connotación del 75% de los consultados así lo revelan al confirmar que el clima de la organización no contribuye con las relaciones interpersonales de los miembros de la institución, aunado a la postura del 91,67% de la misma toma muestral que niegan en sus respectivas instituciones educativas la existencia de un plan de carrera en consonancia con la formación y antigüedad de cada miembro. A pesar de estas situaciones inadecuadas, estos centros educativos identificaron una fortaleza referida a que cuentan con buenos líderes, dado a que el 91,67% de las opiniones confirman que la actitud direccional influye en el rendimiento de los miembros de la organización educativa.

En términos promedios, se denota una ineffectividad de la función de dirección expresada en el 58,33% causada por ser ejercitada como un componente individual, aislado, completamente lineal, que en nada dialoga con las otras funciones básicas de la gerencia.

Al frente de estos argumentos que en una primera mirada se muestran como contradictorios, prevalece el supuesto de que a pesar de que se ejecuten las cuatro funciones básicas del proceso administrativo, ya sea lineal o complejamente, no se está ajeno a que solo una o algunas de ellas se realicen eficientemente, mientras que otras ni siquiera se acercan al deber ser de la esencia para la cual existe.

En este caso específico se denota que una desarticulación de las cuatro funciones básicas del proceso administrativo, que pauta al ejercicio de dirección como una mera forma de cumplir reglas y roles, pero no se hilvana con el hacer y conocer de la planeación, organización y control. De allí, que tal desarticulación de estos cuatro componentes, no podrían obedecer sino a la equivocada concepción de que el proceso administración y su ejecución es lineal y secuencial en estricto orden de rigor.

**Tabla 7.** Control

<b>Resumen promedio porcentual del indicador: Control</b>							
N°	SI		NO		TOTAL		
	Fa	%	Fa	%	fa	%	
10. ¿Existe mecanismos de monitoreo para medir el rendimiento académico de la institución?	8	66,67	4	33,33	12	100,00	
11. ¿Se evalúa periódicamente el desempeño individual de la plantilla de trabajadores?	2	16,67	10	83,33	12	100,00	
12. ¿Se compara lo planeado con lo ejecutado al final de cada año académico?	7	58,33	5	41,67	12	100,00	
	<b>Promedio</b>	<b>6</b>	<b>47,22</b>	<b>6</b>	<b>52,78</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Base de datos de la investigación (2019)

El control es la función del proceso administrativo más importante, pues, en esta etapa es que se demuestra si lo que se planificó, organizó y dirigió surtió el efecto esperado. Se inicia este análisis con el promedio porcentual de los resultados del citado indicador que señala su efectividad apunta a menos de la mitad de los esperado en la institución educativa, para ser más específico, la función de control cumple con su cometido solo en el 47,22% de los casos dentro de las instituciones educativas.

Ahora bien, desagregando este indicador porcentual se tiene que la postura del 66,67% coincide en que en estos centros educativos existen mecanismos de monitoreo para medir el rendimiento académico de la institución, dejando un margen del 33,33% que asegura que no ocurre tal monitoreo, situación que es muy preocupante si se asume como cierto que el control como instrumento de medición debe ser permanente y total. Agravando esta preocupación, destaca la postura del 83,33% de los consultados, es decir, casi todos, quienes asumen que no se evalúa periódicamente el desempeño individual de la plantilla de trabajadores, y con ello, se pone en evidencia que solo parcialmente (58,33) se compara lo planeado con lo ejecutado de cada ejercicio académico.

Una vez más prevalece la desarticulación del control y de los demás sub-procesos administrativos, basados en una ejecución de rigor secuencial, soslayando una linealidad que no apunta a la comprensión de lo que requiere cada situación particular dentro de los centros educativos, dado a que dichas situaciones son complejas, y en esa medida también debe serlo la ejecución del proceso administrativo.

**Tabla 8.** Resumen analítico de la variable: Proceso administrativo

<b>Resumen promedio porcentual de la variable: Proceso administrativo</b>						
<b>Indicador</b>	<b>SI</b>		<b>NO</b>		<b>TOTAL</b>	
	<b>fa</b>	<b>%</b>	<b>fa</b>	<b>%</b>	<b>fa</b>	<b>%</b>
Planificación	11	91,67	1	8,33	12	100,00
Organización	7	55,56	5	44,44	12	100,00
Dirección	5	41,67	7	58,33	12	100,00
Control	6	47,22	6	52,78	12	100,00
<b>Promedio</b>	<b>7</b>	<b>59,03</b>	<b>5</b>	<b>40,97</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Base de datos de la investigación (2019)

Al evaluar la variable denominada proceso administrativo, atendiendo a la media aritmética que enuncia su análisis, dada la agrupación de los indicadores que la describen, es necesario tener especial cuidado con los valores contenidos en la tabla anterior, pues, es aquí donde se pone de manifiesta la concreción y alcance del objetivo de la presente producción escrita, el cual es: Estudiar la complejidad del proceso administrativo en la gerencia educacional. Dicho esto, es cuestionable la postura en promedio del 59,03% de los gerentes educativos indagados, porque es preciso declarar lo que realmente significa este porcentaje y dicho significado debe ir en consonancia con lo formulado en el objetivo del artículo.

En tanto, se corrobora que el proceso administrativo como fundamento esencial de la gerencia educativa en los establecimientos educativos municipales de la Región de O'Higgins se ejecutan de forma lineal, secuencial, rigurosa, con carácter de no reciprocidad, explicitando directrices dogmáticas e inflexible que, al mismo tiempo, impide la articulación, vinculación, tejido y complementariedad de los sub-procesos de planificación, organización, dirección y control como un todo complejo.

En este contexto, debe significarse además el 40,97% ilustrado en la tabla anterior coincidente con la alternativa "No", dado a que es necesario dilucidar que significa ese porcentaje en el contexto del "No". Al respecto, los actores sociogerenciales involucrados no están negando que se ejecute el proceso administrativo en sus centros educacionales; tampoco niegan la efectividad o ineffectividad de este, dado a que el resultado encontrado no implica un juicio de valor. Lo que realmente significa es que la ejecución del proceso administrativo tiene lugar en los centros educativos como un ejercicio parcial, que no completa al proceso mismo a través de la correcta ejecución de cada uno de sus componentes. Se asumen teóricamente como un proceso, pero se en la práctica se ejecutan aisladamente, sin sentido de la retroalimentación y prestando poca atención a que un sub-proceso da lugar al siguiente, pero que este último está contenido en el primero, y esta dinámica se aplica a todas las funciones básicas del proceso administrativo.

**Variable:** Gerencia Educativa

**Tabla 9.** Gestión organizacional

<b>Resumen promedio porcentual del indicador: Gestión organizacional</b>							
N°	SI		NO		TOTAL		
	Fa	%	fa	%	fa	%	
13. ¿La institución se interesa por la formación permanente de su personal?	7	58,33	5	41,67	12	100,00	
14. ¿La institución se interesa por la calidad de la infraestructura física del establecimiento educacional?	12	100,00	0	0,00	12	100,00	
15. ¿La institución se interesa por atender las exigencias y sugerencias de usuarios externos (apoderados, colegios, instituciones)?	10	83,33	2	16,67	12	100,00	
	<b>Promedio</b>	<b>10</b>	<b>80,56</b>	<b>2</b>	<b>19,44</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Base de datos de la investigación (2019)

La gestión organización está entrelazada con el saber, conocer, hacer y convivir desde la dinámica experiencial del gerente educativo. Es decir, la gestión organizacional es el conjunto de acciones, estrategias y labores dirigidas a maximizar el desempeño académico, administrativo y operativo de los establecimientos educacionales. Su haber descansa en el ejercicio de un líder, quien asume la posición de gerente educativo y que con habilidades blandas y duras ha de concentrar el esfuerzo de otros para la consecución de un objetivo colectivo. A partir de este argumento, prevalece el rigor científico de la estadística descriptiva que permite evidenciar que medianamente los centros educativos estudiados se interesan en la formación permanente de los miembros de la organización. Esto se justifica en la postura del 58,33%, la cual es disonante al 41,67% de la toma muestral restante que asume con propiedad que su formación no está anclada a los intereses de la gestión organizacional. Para fortalecer esta debilidad, el 100% de los encuestados coinciden en que la institución se interesa por la calidad de la infraestructura física del establecimiento educacional, de hecho, mucho del empeño de la gestión organizacional está focalizada en condicionar los espacios para un mejor rendimiento académico. Claro está, este condicionamiento favorable es el producto de gestionar con sentido de ahorro y eficiencia los recursos organizacionales. Con relación a la vinculación con el medio, la institución se interesa por atender las exigencias y sugerencias de usuarios externos (apoderados, colegios, instituciones), tal como lo postula el 83,33% de los resultados.

Ahora bien, la evidencia estadística expresa en un 80,56% promedio, que el indicador de gestión organizacional responde a una buena praxis en los establecimientos educacionales, puesto que dirime su esencia en las necesidades institucionales, en los

actores educativos, procurando con ello un alza en el rendimiento académico y en los resultados operativos de la gestión de la organización educativa, aunque preocupa el hecho de que no le favorece su desinterés por la formación permanente de los miembros del establecimiento. Es decir, la gestión es la acción de personas, y si las personas no están debidamente motivadas, entonces lo que logren gestionar estará alejado de los resultados esperados.

**Tabla 10.** Gerente educativo

<b>Resumen promedio porcentual del indicador: Gerente educativo</b>							
N°	SI		NO		TOTAL		
	fa	%	fa	%	fa	%	
16. ¿Incorpora al personal en el proceso de toma de decisiones?	8	66,67	4	33,33	12	100,00	
17. ¿Promueve el cambio institucional cuando es necesario?	7	58,33	5	41,67	12	100,00	
18. ¿Ante situaciones administrativas actúa individualmente de acuerdo a su experiencia?	4	33,33	8	66,67	12	100,00	
<b>Promedio</b>		<b>6</b>	<b>52,78</b>	<b>6</b>	<b>47,22</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Base de datos de la investigación (2019)

Como se ha manifestado a lo largo de toda esta producción escrita, la gerencia está centrada en las personas, pues, son las personas las que gerencian y las que contribuyen a que otros gerencien. Entonces ¿Quién gerencia las instituciones educativas?; sencillo. Tal labor la ejecuta el gerente educativo, de allí la relevancia de esta figura como hijo conductor y articulador no solo de recursos, objetivos e intenciones, sino también de esfuerzo, empeño y talento humano. En este contexto, es propicio argumentar los resultados emergidos del indicador: Gerente educativo, sobre la base de las evidencias estadísticas. En primer lugar, se evidenció que el liderazgo participativo y democrático en los establecimientos educacionales indagados ocurre de manera parcial, pues, solo el 66,67% de los consultados coinciden en que incorporan al personal en el proceso de toma de decisiones. Otro aspecto relevante de resaltar es que la resistencia al cambio es un fenómeno presente en estos establecimientos, pues, el 58,33% de la toma muestra se interesa en promover el cambio institucional solo cuando es necesario. De este extracto porcentual se infiere que el gerente educativo presenta su capacidad para el cambio y para conducir el cambio en otro, como un punto débil en su estilo de liderazgo. Acentuando que es bastante común el estilo de liderazgo democrático parcializado en los centros educativos estudiados, prevalece la postura del 66,67% de los encuestados quienes niegan que ante situaciones administrativas actúan individualmente de acuerdo a su experiencia. En síntesis, el gerente educativo en los establecimientos indagados presenta características diversas, no asumen un estilo de liderazgo definido, adoptan el dogma institucional como modo de gerencia, lo que les dificulta administrar los cambios y transformaciones en beneficio de las instituciones.

**Tabla 11.** Calidad de la gestión educativa

<b>Resumen promedio porcentual del indicador: Calidad de la gestión educativa</b>						
N°	SI		NO		TOTAL	
	fa	%	fa	%	fa	%
19. ¿Las TICs están presentes en el hacer gerencial de la institución?	10	83,33	2	16,67	12	100,00
20. ¿Se audita la gestión educativa anualmente?	8	66,67	4	33,33	12	100,00
21. ¿El mejoramiento continuo es un común denominador en la institución?	1	8,33	11	91,67	12	100,00
	<b>Promedio</b>	<b>6</b>	<b>52,78</b>	<b>6</b>	<b>47,22</b>	<b>12</b>
					<b>100</b>	

**Fuente:** Base de datos de la investigación (2019)

Es oportuno iniciar este análisis con lo sostenido por Puga (s.f)<sup>4</sup>, quien señala que la calidad es creer profundamente en el potencial de cada persona y por lo tanto implica el otorgarle a cada uno la posibilidad de un desarrollo integral profundo. La calidad de la educación implica también tener claridad de todos los factores que inciden en los procesos educativos, y saber que esos factores tienen que ser también de la máxima calidad.

Desde esta visión, se evaluó el indicador referido a la calidad en la gestión educativa y al respecto se evidenció que: (a) El 83,33% de la toma muestral consultadas afirman que en sus centros educativos las tecnologías de información y comunicación están presentes en el hacer gerencial; (b) Solo el 66,67% considera que la gestión educativa es sometida anualmente a cánones de control para verificar su autenticidad, eficiencia y correcto manejo de recursos y (c) De manera tácita, la mayoría de los directivos consultados, representado por el 91,67% pone en evidencia que la calidad en el contexto gerencial y educativo no imprime la importancia que amerita, pues, el mejoramiento continuo no es el común denominador.

Recapitulando se tiene que la gestión educativa que actualmente se desarrolla en los establecimientos educacionales municipales no centra su interés en la calidad y excelencia como factor esencial para asegurar el cumplimiento de sus propósitos institucionales (misión, visión, objetivos, otros); la formación de los actores educativos que pernoctan en sus instalaciones, y la efectiva dialógica entre cada centro con la comunidad u otras instituciones.

<sup>4</sup> Consultado en <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?GUid=123.456.789.000&id=106412>

**Tabla 12.** Resumen analítico de la variable: Gestión educativa

<b>Resumen promedio porcentual de la variable: Gerencia Educativa</b>						
<b>Indicadores</b>	<b>SI</b>		<b>NO</b>		<b>TOTAL</b>	
	<b>fa</b>	<b>%</b>	<b>fa</b>	<b>%</b>	<b>fa</b>	<b>%</b>
gestión organizacional	10	80,56	2	19,44	12	100,00
Gerente educativo	6	52,78	6	47,22	12	100,00
Gestión de la calidad educativa	6	52,78	6	47,22	12	100,00
<b>Promedio</b>	<b>7</b>	<b>62,04</b>	<b>5</b>	<b>37,96</b>	<b>12</b>	<b>100</b>

**Fuente:** Base de datos de la investigación (2019)

La gerencia educativa, según la cuota promedio del 62,04% en los establecimientos educacionales de carácter Municipal de la Región de O'Higgins, se esgrime como un ejercicio que responde a puntos débiles y puntos fuertes. Entre las debilidades destaca la posición de los gerentes educativos que adoptan estilos de liderazgo adaptados a sus necesidades individuales, y no a las necesidades institucionales, lo que impacta desfavorablemente en los trabajadores, pues, como no hay una clara dirección, entonces es común la resistencia al cambio, la ausencia de iniciativas por mejorar las labores, desmotivación enmarcada en la necesidad de formación permanente entre otros. Como punto fuerte se presencia una gestión organizacional centrada en dotar la infraestructura física de los colegios para una mejor prestación de servicios a sus usuarios principales (estudiantes).

Entre otros resultados, vale resaltar que la calidad de la gestión educativa como un todo sistémico no se corresponde con situaciones instrumentales y protocolares que tiendan a incrementarla en intervalos de tiempos periódicos, pues, no se da el mejoramiento continuo a través de la capacitación, desarrollo de competencias laborales, fortalecimiento del clima organizacional. Entre otros factores.

Finalmente y observado el actual entorno donde el contexto educativo de la sociedad está inmerso en un crisis sanitaria global, es posible entonces identificar algunas definiciones tempranas del proceso administrativo en su esencia compleja que se están instaurando en las practicas organizacionales y que sin duda alguna ya han formado y seguirán formando parte de la literatura administrativa y educativa en un futuro inmediato, tal como se propone en la tabla 13 que representa la síntesis final de este análisis.

Tabla 13. Lo prospectivo del asunto

Subproceso administrativo	En el pasado (Siglo XVII – antes de la pandemia)	Hoy (Pandemia)	En un futuro inmediato (Postpandemia)
<b>Planificación</b>	Enfatizó la anticipación como herramienta para identificar los recursos (solo los propios del aparato productivo y empresarial) requerido para lograr un objetivo. La linealidad, el mecanismo y la estructuración son la norma.	La planificación se asume como un proceso para tomar decisiones, apoyada en el principio de la flexibilidad y rompe el paradigma de ser un proceso que solo se ejecuta en la cúspide de la organización, tomando relevancia su aplicación en todos los niveles de la organización. La complejidad, la sistematización y la gestión del cambio son la norma.	El proceso administrado y sus elementos en la nueva normalidad debe ser resignificado con una visión ecléctica donde los más efectivo, proactivo, aplicable y rentable de ello se configure con el crecimiento y auge que ha tenido la revolución tecnológica en el 2020. Ya se está hablando de un proceso administrativo virtual, centrado en las habilidades para el siglo XXI, cuya plataforma es la teoría del conectivismo y las comunidades de aprendizaje son las redes que tejerán los procesos productivos y económicos.
<b>Organización</b>	Su esencia demarcaba la estructura rígida y orgánica de las empresas con un carácter eminentemente formal, sin lugar para las relaciones informales. La linealidad, el mecanismo y la estructuración son la norma.	Se supera el concepto piramidal de la autoridad y los niveles jerárquicos, adoptando un esquema que se ajusta a la realidad de las organizaciones y países. De la organización cartesiana pasa a la organización inteligente y flexible. La complejidad, la sistematización y la gestión del cambio son la norma.	Planificar, organizar, dirigir y controlar saltarán de un enfoque complejo a otro transcomplejo, donde lo crucial será la preocupación de las naciones por el aprendizaje que necesitan para crecer y progresar y no por la acumulación de éste en una disciplina determinada.
<b>Dirección</b>	Lo fundamental fue la implementación de protocolos estandarizados para supervisar, liderar, fiscalizar procesos centrándose en todo momento en la productividad y eficiencia de los objetivos y no en las personas y su desempeño. La comunicación se imprime como unilateral, formal y rígida y la motivación se basaba en un sistema de recompensa material. La linealidad, el mecanismo y la estructuración son la norma.	El liderazgo se denota como un fenómeno líquido, adaptable, distribuido y transaccional. Se involucra dentro de las organizaciones la comunicación informal. La motivación cobra un matiz centrado más en lo cualitativo que cuantitativo. Se concibe un concepto de gestión abierta a los cambios. La complejidad, la sistematización y la gestión del cambio son la norma.	Lo multidisciplinar definirá el fenómeno de la oferta profesional, al punto de que los países no centrarán su interés en educar en todas las áreas sino en aquellas que necesitan para activar y mantener encendido su aparato productivo. La educación seguirá consagrada como un derecho universal, pero incorporará un fuerte énfasis de empresarialidad, pues, capitalizar las redes de aprendizajes más que la acumulación de
<b>Control</b>	Mecanismos rígidos,	El control enfatiza el	de



---

<p>rigurosos y disciplinados que buscaban medir en términos cuantitativos el desempeño de las organizaciones y su productividad. Se reconoce el concepto de amplitud de control para administrar los recursos más eficazmente. La linealidad, el mecanismo y la estructuración son la norma.</p>	<p>desempeño de las personas con foco en el talento humano. Son las competencias más que los objetivos lo relevante de las organizaciones. Si minimizan los protocolos de supervisión y vigilancia, en tanto, la confianza en las personas y el trabajo colaborativo son considerados los elementos propicios para tejer redes de relaciones y producción. La complejidad, la sistematización y la gestión del cambio son la norma.</p>	<p>conocimientos ya es crucial para todos los sistemas socio-técnicos (educación, economía, ciudadanía, sector público y privado, otros). Las familias serán poseedoras de un mayor acervo en cuanto a la revolución del software, uso de las Tics, psicología, gerencia estratégica, todo ello, para satisfacer sus necesidades respecto a articular como un todo los deberes laborales, escolares, personales, de salud y demás extra-familiares, ahora que la virtualidad tomó el lugar de la presencialidad y esto no cambiará.</p>
--	---	---

---

**Fuente:** Elaboración propia

## CONCLUSIONES

A lo largo de la historia se ha documentado un sin fin de prácticas políticas que han orientado el rumbo económico, social y cultural de las sociedades. No obstante, estos sistemas políticos, como modos de gerencia administrativa por parte del Estado que impacta en todos sus sectores, no siendo la excepción el sector educativo, no siempre han surtido el efecto deseado y los resultados más óptimos, eficientes y eficaces en la población. Sin duda alguna, la evolución en las ciencias sociales y humanas, sobre todo, han permitido adentrar el conocimiento humano hacia uno de los aspectos más relevantes en la vida del ser humano: la convivencia. La convivencia es la acción social de establecer consensos, negociaciones, diálogos, acuerdos y en ellos se fundamenta la base plural de la praxis política, y por ende, el fundamento sustantivo de la gerencia educativa.

En ese sentido, cuando la gerencia educativa se desorienta, se desvirtúan muchos de los aspectos necesarios para esa convivencia en sociedad, como lo es la justicia, la equidad, la educación, el bienestar general, entre otros, elementos esenciales de los derechos humanos.

Por otro lado, la evolución de la teoría administrativa es un proceso largo, complejo e inevitablemente sujeto a la disparidad de pensamientos de los numerosos autores que intentaron dar solución a los problemas que surgieron en las distintas organizaciones en cada momento histórico. Visto así, un gerente, debe estar dispuesto a enfrentar múltiples retos dentro de los cuales se encuentra, que el actor gerencial debe comprender las reglas de juego que el entorno le impone, el que gerencia debe entender ciertos comportamientos de la misma organización que gerencia.

De allí que la gerencia educativa busca diseñar el futuro de la organización, y ello se inicia con una pregunta, que se constituye en la interrogante básica, fundamental y radical de la gerencia, ¿Qué deseo yo para la organización que gerencia en el futuro? , la organización debe poseer un ordenamiento interno que posibilite su gerencia, tal ordenamiento se denomina estructura de la organización, demasiada estructura genera comportamientos organizacionales lentos y pesados, organizaciones sumidas en el detallismo irrelevante, que finalmente convierten la estructura en un fin en sí misma, en el objetivo de la organización y de su gerencia. La organización es fundamentalmente un sistema social, por ende, un conjunto de personas que operan un sistema diseñado de procesos o actividades, para efectuar una transformación. Este sistema diseñado recibe el nombre de proceso administrativo.

En un contexto organizacional competitivo y cambiante como el que palpan las instituciones educativas en la actualidad, ya no es sinónimo de éxito la represión como forma de mantener las más fuertes exigencias laborales administrativas, sino la permanencia de un clima favorable existente entre el personal motivado por la aplicación de programas que generen el cambio, lo cual permite desarrollar la calidad de su gente, especialmente aquellas que tiene ideas innovadoras y creativas, que trabaja con mucho entusiasmo, procurando que los objetivos de la organización se cumplan en su totalidad de la manera más eficiente y eficaz. Estos aspectos son los que en el ahora diferencian más a una institución educativa de otra.

Al respecto, muchas organizaciones que no invierten en las políticas actualizadas de personal, aun siendo de mucha importancia social como las instituciones de facilitación de aprendizajes (establecimientos educacionales), están en peligro de naufragar dentro del marco donde actúan; se quedan solo en estrategias para atraer y retener gente, pero no se esmeran en lo más importante como es la motivación a sus empleados, darle garantía que en su sitio de trabajo exista un desarrollo que deriva en beneficios significativos para ellos, y fusionar a estas organizaciones y a la sociedad que labora dentro de la misma como un todo, es lo que se conoce como gerencia educativa.

Actualmente dentro de la teoría administrativa se ha venido promoviendo y fortificando la teoría del comportamiento humano, donde se adoptan posiciones explicativas y descriptivas; definiéndose dentro de ella el estudio de la funcionalidad y de las dinámicas de las instituciones, así de como los individuos se comportan en su acervo personal y como se interrelacionan en el contexto laboral, es decir, en la socialización cotidiana con sus compañeros de trabajo y con los directivos, con la finalidad de mantener un favorable clima laboral.

Desde esta visión, la gerencia educativa también se apoya en la gestión del conocimiento como la función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimientos que se producen en la organización en relación con sus actividades y su entorno con el fin de crear unas competencias esenciales. La capacitación y el adiestramiento suministran herramientas que facilitan el aprendizaje enmarcado en las competencias laborales, específicamente en el cargo ocupado por el personal correspondiente, de acuerdo con los cambios tecnológicos, los nuevos requerimientos de procesos de trabajo de la organización y de las presiones

cambiantes de las actividades en la dinámica laboral actual.

Ahora bien, como aspecto conclusivo relevante la gerencia educativa es la consecuencia de aplicar el proceso administrativo en los establecimientos educacionales, siendo la herramienta fundamental para: (a) el funcionamiento efectivo de la estructura organizativa; (b) connotar el proceso y sus resultados con excelencia y calidad; (c) utilizar los recursos con eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje. Permite teorizar además que todo este conglomerado social y gerencial, solo es posible si es llevado a cabo por los gerentes educativos quienes además de asumir una postura normativa e institucional para dirigir equipos de trabajo, debe necesariamente estar dotados de cualidades humanas excepcionales que faciliten el aprovechamiento del potencial humano y dialogue con los propósitos de la institución educativa. Visto así, la gerencia educativa consiste en planear, organizar, dirigir y controlar el desempeño de las personas y sobre esta plataforma, ejecutar los demás recursos con sentido sistemático y de adaptación practica a cada situación particular, siempre en beneficio de los establecimientos educacionales.

También se concluye que la naturaleza administrativa que transforma y orienta la participación de los trabajadores en la organización, está relacionada con cuatro procesos básicos; los cuales, representan el conjunto de todas aquellas funciones que permiten que se logren los objetivos en la forma más racional posible, es decir, con la óptima utilización de los recursos. Estas funciones se conocen como planificación, organización, ejecución y control. Sin embargo, se observa la existencia de un marco desconocimiento de los lineamientos administrativos en los establecimientos educativos estudiados, manifestando una necesidad imperante, por parte del gerente educativo, de técnicas desarrollo organizacional que contribuya a la administración de los cambios que constantemente generan las acciones gerenciales y de apoyo administrativo.

El ejercicio de las funciones básicas de la administración están centradas en los aspectos administrativos y operativos, pero se alejan de los aspectos humanos, debido a que en los centros educacionales no se está considerando la gestión de conocimiento en los trabajadores de forma colectiva, por lo tanto, existen debilidades en cuanto a motivación, liderazgo, capacitación y comunicación, generado por la descoordinación de los puestos y tareas que producen mecanismo y rutina cotidiana en la gestión, y con ello, se pone de manifiesto que la actuación gerencial en estos establecimientos no está cumpliendo las expectativas de la organización ni de las necesidades de sus miembros.

En síntesis, el proceso administrativo científicamente se compone de cuatro funciones básicas (planificación, organización, dirección y control). Aunado a ello, se percibe como un sistema y todo sistema puede ajustarse y adaptarse según la situación que se presente, en tanto la secuencia de estas funciones se entiende por lógica teórica como un fenómeno lineal, pero en la praxis real se pueden adecuar, reordenar y entramar, lo que lo hace un proceso complejo, recíproco y alterno. Su fin último es la consecución de objetivos, pero son la naturaleza misma de estos objetivos, la que define la forma de ejecutar el proceso administrativo, indistintamente de su razón secuencial. Se agrega, además, que el carácter de sistémico deja ver el proceso administrativo como una totalidad, y en cuanto al todo, sus

componentes se utilizan, estructuran según las necesidades, problemas y contingencias que requieren atención. Todo este análisis que sobre el contenido teórico se hace, deja claro la complejidad y no linealidad del proceso administrativo en la gerencia educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aigeneren, M. (s.f). *Análisis de contenido: Una introducción*. Recuperado desde <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1550/1207>
- Amarate, A. M. (2000). *Gestión Directiva. Módulos 1 a 4*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, vol. XVIII, (1), 13-26. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado desde <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Cota, O., & Navarro, B. (2015). *Proceso Administrativo*. Blog: <http://adminproces.blogspot.com/2015/11/i-definicion-y-compresion-de-proceso.html>
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de Recursos Humanos. (El capital humano de las Organizaciones)*. 8va Edición. México: Editorial Mc Graw.
- Daft, R (2004). *Administración*. D.F. México: Cengage Learning Editors.
- Guedez, V. (1998). *Gerencia, cultura y educación*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos/Clacdec. Recuperado desde <http://www.estadistica.mat.uson.mx/Material/elmuestreo.pdf>
- Koontz, H. (1998). *Administración, una perspectiva global*. D.F. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- López, T. (2005). *Nociones de Gerencia*. Lima: Nuevas Técnicas Educativas.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Stoner, F. (2005). *Administración*. 6ta edición. Editorial Prentice Hall. Hispanoamérica.
- Straus A. & Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad Antioquía, Colombia.

## Autor

Ángel Prince Torres

Venezuela

Venezolano, Abogado (Universidad Fermín Toro, Venezuela), Técnico Superior Universitario y Profesor en Educación Comercial (Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Rafael Arias Blanco”, Venezuela), Magister en Derecho Administrativo y Tributario, así como Máster en Derecho Internacional (Universidad Complutense de Madrid, España), Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Fermín Toro). Adscrito al Instituto Universitario Pedagógico “Monseñor Arias Blanco” en San Felipe, República Bolivariana de Venezuela.

Correo electrónico:  
[arbqto@gmail.com](mailto:arbqto@gmail.com)

## Cómo citar este artículo:

Prince, A. (2020). Educación para la paz en la etapa inicial: Canal para la convivencia. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 3(5), p.p. 53 – 67.

# EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LA ETAPA INICIAL: CANAL PARA LA CONVIVENCIA.

**Peace education on the initial level: A channel to coexistence**

## RESUMEN

Este artículo académico, fue realizado con el propósito de estudiar a la educación para la paz como un canal para el logro de la convivencia y el civismo entre las personas. Para ello, se realizó una investigación de carácter cualitativo y documental en el que a través de diversa bibliografía se elaboró el texto, para luego presentar la opinión del autor sobre el tópico. Se determinó que la educación contribuye con cambios sociales positivos y por ello resulta importante impulsar la educación para la paz en el nivel inicial, pues los niños al ser los futuros hombres y mujeres, deben tener conocimiento sobre nociones como hermandad, colaboración, inclusión, entre otros.

**Palabras clave:** Educación, paz, etapa inicial, convivencia.

## ABSTRACT

This academic article was elaborated to study peace education as a channel to achieve coexistence and civility among people. For this, a qualitative and documental investigation was done using diverse bibliography to elaborate such text, presenting the opinion of the author about this topic. It was concluded that education provides positive social changes, which is the reason to promote peace education on the initial level, because children are the future men and women who must have knowledge about brotherhood, cooperation, inclusion, etc.

**Key words:** Education, peace, initial level, coexistence.

## INTRODUCCIÓN

Muchas veces se ha escuchado decir la frase -para algunos trillada-, referida a que “los niños son el futuro”. A pesar de lo que pudiera parecer un cliché, esas palabras encierran una gran verdad, pues son los infantes quienes de forma ulterior llevarán las riendas de la sociedad en la cual hagan vida.

En aras de orientar a los niños, la educación juega un papel crucial para fomentar valores en sus conciencias. Es fundamental que el proceso de aprendizaje se conduzca de la forma más diáfana posible con la intención de orientar a ciudadanos que resulten útiles para la sociedad y, por otro lado, practiquen los fines de bien común que debe cumplir el Estado, pues “referido a la sociedad, el bien común se orienta a buscar el bienestar de la misma y al mismo tiempo el de los individuos que la integran” (Chalbaud, 1995, p. 28). El contacto que se mantenga entre todos los actores dentro de las comunidades educativas es la receta para el éxito de tal cuestión.

La educación, se define como “crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes” (Real Academia Española, 2014, p. 1) y en vista de que se asume como un proceso que llega a la población que empieza el camino de su vida, es importante acotar que “consiste en preparación y formación para inquirir y buscar con sabiduría e inteligencia, aumentar el saber, dar sagacidad al pensamiento, aprender de la experiencia, aprender de otros” (León, 2007, p. 602). Como se observa, la acción pedagógica no sólo implica un asunto de mediación sobre conocimientos académicos, sino que debería constar de una formación integral que permita lograr objetivos comunitarios superiores.

Por lo previamente expuesto, puede decirse que la educación representa un factor esencial para reconducir adecuadamente a fenómenos que acaecen en conglomerados convulsionados. Esto es de particular utilidad para tiempos como los actuales, en los cuales los conflictos y la sombra de la guerra se ciernen sobre la sociedad mundial, siendo que “la guerra ha estado en la base de las transformaciones en la historia. Su elemento central no son las armas, sino el poderío de sus combatientes” (Muñoz, 2010, p. 21) y en vista que esta búsqueda de poder muchas veces embriaga a la gobernanza e incluso a los particulares, es importante que los anhelos de las personas se orienten de forma sana, lo cual puede lograrse a través del proceso de aprendizaje. Además, estos aspectos son relevantes puesto que desde la escuela se puede reforzar la noción de ciudadanía para que las personas convivan en paz.

En la búsqueda de paliar los comportamientos que inadecuadamente conducen a conflictos en diferentes escalas, las casas educativas representan los lugares donde se gesta el cambio si las personas que allí hacen vida, son aconsejadas en la forma correcta y oportuna. De acuerdo con la mayor prontitud que se cultiven valores positivos, más sencillo podría ser reforzarlos en un futuro, durante las actividades de los estadios que secuencialmente continúen a aquellos previamente finalizados por los estudiantes. Con esta visión, entonces

debe referirse a que la educación inicial juega un papel protagónico en tono a dichas consideraciones, pues representan el principio de la guía que se da a los educandos.

La educación inicial “[...] es concebida como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014, p. 1), aunque en general puede señalarse que este ciclo escolar es aquel que resulta previo a la etapa primaria en cualquier sistema formal para interacciones sobre el aprendizaje. Debido a que este nivel es el que se relaciona en un primer momento con las personas dentro del sistema escolar, es importante que se entienda su impacto para que el sujeto construya sus propias acepciones sobre el mundo.

Es en la etapa inicial donde se establecen las bases para las vivencias que posteriormente tendrán el niño y la niña en todo su transitar por la vida escolar. Por eso resulta importante que se les ponga en contacto con la cultura de la pacificación social. Para ello es vital servirse de la educación para la paz como una herramienta de cultivo sobre los valores porque implica “[...] propiciar el desarrollo de habilidades y la adquisición de herramientas que permitan a las personas y a los pueblos convivir de forma pacífica, o lo que es lo mismo, vivir sin violencia” (ONG Movimiento por la Paz, 2020, p. 1), lo cual se concatena con las metas que se ha planteado en el siglo XXI la comunidad internacional.

Al tener toda la información expuesta anteriormente en cuenta, cabe entonces realizar las siguientes interrogantes: ¿en qué consiste el proceso de la educación en el nivel inicial?; ¿qué es la educación para la paz? Y, por último, ¿cómo se inserta la educación para la paz en la educación inicial o preescolar?

Este artículo tiene como propósito general, tomando en cuenta las preguntas antes elaboradas, estudiar las implicaciones de la educación para la paz incorporada en la etapa inicial para orientar a niños en el camino del civismo. De igual forma es necesario indicar que los propósitos específicos de la investigación son los siguientes:

- 1) Exponer el contenido de la educación inicial.
- 2) Reconocer a la educación para la paz como un importante instrumento catalizador de la educación en valores.
- 3) Establecer la importancia de la educación para la paz como componente de la etapa inicial o preescolar.

Es así como quien escribe estas líneas, considera que comprendiendo estas nociones se construye este cuerpo escrito que proyecta ser un aporte para la cultura de la paz. También se espera que, al dar a conocer las cuestiones aquí expuestas, se conciencie a la comunidad educativa en general, sobre el determinante papel que juega para colaborar con la orientación de los niños hacia el camino de un comportamiento cívico, respetuoso y responsable, dirigido hacia sus semejantes.

## METODOLOGÍA

Este texto ha sido elaborado bajo la modalidad artículo de reflexión. Sobre él, la Universidad Miguel de Cervantes (2020), considera que se debe definir en los siguientes términos:

Artículo de reflexión: Trabajo que presenta resultados derivados de una investigación terminada y/o de varias publicaciones que sustentan una línea de pensamiento científico. Este tipo de investigación se fundamenta en una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del(a)(os)(as) autor(a)(es)(as), sobre un tema específico, utilizando fuentes originales (p. 1).

A este respecto, los resultados que sustentan este escrito se constriñen a las diferentes conclusiones y afirmaciones que ayudaron para cimentar sus bases, y que provienen de articulistas de diferentes latitudes en el mundo. Aparte se hizo el refuerzo de contenido echando mano de publicaciones que soportan las consideraciones sobre la educación, educación inicial y educación para la paz, en cuanto a la promoción de los valores como componentes curriculares. En tal sentido, se revisaron divulgaciones en sitios web oficiales, revistas científicas, organizaciones no gubernamentales y fundaciones reconocidas, blogs universitarios, libros y normas jurídicas de carácter internacional que previamente desarrollaron notas sobre el tema escogido.

El ensamblaje del artículo se materializó a través de una investigación desarrollada bajo el enfoque cualitativo, sobre el que Sánchez (2019) destaca que “la investigación bajo el enfoque cualitativo se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo” (p. 102). El fenómeno relacionado con este trabajo es la implementación de la educación para la paz en el nivel inicial, como herramienta para la replicación del civismo y la hermandad entre los seres humanos.

En cuanto al diseño escogido, en este proceso indagatorio se usó el documental, puesto que como indica Brito (2015) “...el investigador analiza los distintos fenómenos de la realidad obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales” (p. 8). Aquí como ya se indicó, se plasmaron resultados de estudios previos y propuestas provenientes desde entes oficiales como la Organización de Naciones Unidas.

De esta manera, al combinar tanto el enfoque como el diseño explicados anteriormente, para consolidar el presente producto, se origina una investigación documental cualitativa. Sobre ella expone la Universidad de Jaén (2020) esto:

Investigación documental cualitativa...centra su interés en el presente o pasado cercano. Conocer un fenómeno social y cultural a partir de textos escritos (por ejemplo, sobre el problema de género, se podría estudiar la legislación sanitaria, la prensa, las asociaciones de mujeres, etc... (p. 1).



También se aplicaron diferentes técnicas para la recolección de información adecuada al tópico elegido. Por una parte, se implementaron técnicas operacionales en el manejo de fuentes bibliográficas tales como: observación, observación documental, lectura en profundidad, subrayado, resumen, resumen analítico. Luego, para concluir lo necesario en el contexto escogido, se aplicó el análisis crítico para comunicar las ideas del autor.

## **ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INICIAL**

Como se ha hecho saber previamente, la educación inicial es “el período de cuidado y educación de los niños en los primeros años de su vida, que se produce fuera del ámbito familiar” (Egido, 2000, p. 120), por lo que representa una etapa que marca el desarrollo psicosocial de los infantes. De este modo, en dicho nivel se tienen unas funciones bien definidas: asistencia a los niños por cuanto los espacios donde se lleva a cabo, se encargan del resguardo de ellos a través de figuras como los hogares de cuidado diario o las guarderías (como se conocen a nivel general); mientras que por otra parte genera una función de escolarización. En este último caso, son especialmente las escuelas las que se encargan de ejecutar esta función.

Fuera de lo ya apuntado, actualmente la educación inicial también se estima como un subsistema dentro del cual ha de promoverse el desarrollo de las habilidades sociales. Además, en el siglo en curso se ha discutido la importancia de inculcar valores dentro él. La promoción de la educación en valores en todos los niveles educativos es un tema recurrente, porque de esta manera no sólo pueden conseguirse así los objetivos que a través del currículo establece el Estado, sino que aparte se invita a la proliferación de cambios en pro de una cultura ciudadana de hermandad y cooperación. La base para este planteamiento bien puede sustentarse porque:

La proclamación de la Asamblea General de las Naciones Unidas (2000) plantea la necesidad de unir nuestros esfuerzos para desarrollar el concepto de la paz y la promoción de una educación en valores desde edades tempranas. La razón de comenzar a partir de estas edades se debe a que la transmisión de los valores sociales y morales comienza desde los primeros meses de vida, aunque se consolidará en edades posteriores. Los primeros años de vida de nuestra especie son definidos desde las diferentes disciplinas que estudian el comportamiento de las personas, como determinantes para que la integración de los sujetos en las sociedades sea adecuada a las normas, costumbres y valores ético-morales que dichas sociedades postulan como válidos y prioritarios para su propio progreso económico y cultural” (Ávila y Fernández, 2006, p. 98).

En el párrafo anterior se deja clara la idea de que es crucial que los ideales positivos de la sociedad sean cultivados desde tempranas edades en las personas, pues de esta manera se aumentará su valoración conforme transcurran los años que han de formar el cuerpo de creencias de los individuos. También desde la etapa preescolar pueden desarrollarse y potenciarse diferentes destrezas, pues ellas “[...] permiten que el sujeto se desenvuelva en el

campo científico, humanístico y tecnológico con eficiencia discriminatoria” (Uranga, 2002, p. 92), por lo que ese crecimiento en la capacidad para segregar conceptos puede permitir que, desde pequeños, los individuos puedan diferenciar lo bueno de lo malo.

Conforme con Tomasini (2008), la educación inicial implica compartir en ambientes para la socialización, lo cual brinda a los niños actividades para aprender no sólo desde el punto de vista académico, sino también desde la asociación con personas similares, así como otros participantes en el acto pedagógico. Estas experiencias llevadas a cabo en los centros de educación deben complementar al individuo desde las perspectivas conceptuales, procedimentales, actitudinales y de diferentes competencias referidas a la formación en valores de lo que idealmente se desea para la convivencia comunitaria.

Los docentes de educación inicial, por su parte, son los responsables de garantizar que el proceso de aprendizaje se produzca dentro de la cordialidad que debe imperar para dar estabilidad a los infantes. En este sentido lo ideal es que tomen las siguientes acciones (Universidad de Ciencias y Humanidades, 2019. P. 1):

- Como el cerebro del infante es sensible a los estímulos, los docentes de Educación Inicial aprovechan esta oportunidad para generar la forma y las condiciones adecuadas para el aprendizaje.
- Los docentes de Educación Inicial aprovechan la interacción con los alumnos para inculcar valores, así como en formarlos como seres únicos, autónomos y críticos.
- Personaliza la enseñanza de acuerdo con la necesidad particular del infante, es consciente que cada uno es un mundo distinto.
- El docente de Educación Inicial motiva la relación social de los niños, porque, en paralelo a lo que enseñe en cada clase, ellos aprenden de manera práctica sobre el respeto, la comunicación, la paciencia y el compartir.
- Estas actividades interpersonales son conducidas por el docente de Educación Inicial para lograr que el infante desarrolle su personalidad, encaminándolo a la etapa escolar

Es así como se observa que, en el acto educativo hacia los niños más jóvenes, es importante que se genere de la forma más perfecta posible el engranaje entre Estado, instituciones escolares, sociedad, personal docente, infantes y demás miembros de la comunidad educativa, pues todos ellos jugarán un rol para impulsar a sus respectivos países. En virtud que la educación en valores dentro de esta etapa a la que se ha referido *supra* también se relaciona con el derecho humano a una vida digna, y por lo tanto a vivir en paz, es apremiante entonces comprender lo que, en el marco de dicho fundamento, es la educación para la paz.

## EDUCACIÓN PARA LA PAZ: GENERALIDADES

La Declaración Universal de los Derechos Humanos gestada en la Organización de Naciones Unidas, ONU (1948), contempla en su artículo 1 que todas las personas son igualmente dignas y por ello, la fraternidad debe imperar en el proceder con sus semejantes. Del mismo modo, en su artículo 26.2 se estatuye que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales: favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupo étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Organización de Naciones Unidas, 1948, p. 6). También resulta trascendental traer a colación al Pacto Internacional de Derechos.

Económicos, Sociales y Culturales, pues estima que la educación tiene unos fines definidos en el sentido de la concordia. Así en este instrumento elaborado en el seno de la ONU (1966), se estatuye en su artículo 13.2 que:

Los Estados partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz (p. 7).

El objetivo de que la educación sea un catalizador para fomentar la cultura de la paz, se ha propuesto por la comunidad internacional desde el siglo XX. Por esto en función de los compromisos que adquieren los Estados al firmar acuerdos jurídicos, sus sistemas normativos deben estar armonizados con ellos e igualmente su currículo debería estar, en todos los niveles educativos, elaborados para el logro de tal fin. Una de las formas de ejecutarlo es por medio de lo que se conoce como educación para la paz.

La educación para la paz, es entendida como “una dimensión a través del *currículum*, de un interés que es posible explorar de formas muy diferentes con cualquier grupo de edad y en cualquier materia” (Hicks, 1999, p. 29), por lo que trata sobre un sistema más que cualquier unidad curricular independiente, es decir, es una noción que se debe desarrollar en todo el sistema (puede ser por medio de ejes transversales). Para ello, esta vertiente educativa principalmente se encarga de explicar la naturaleza de la paz, comparte experiencias sobre el tema, conmina a la discusión sobre las barreras existentes para conseguir una sociedad pacífica, al tiempo que desarrolla las destrezas en cuanto a conocer el mundo interior de los estudiantes al tiempo que se les orienta para que aprendan a comunicarse de manera adecuada interpersonalmente y a escuchar a otras personas en el marco de la empatía.

Uno de los obstáculos para el logro de la paz es el conflicto, el cual si no se aborda a tiempo puede tornarse en violencia. El suceso conflictivo se asume como “una interacción de personas interdependientes, quienes perciben metas incompatibles e interferencias de unos a otros para lograr tales metas” (Ministerio de Inclusión Económica y Social de Ecuador, 2018, p. 2), y existen diversas clases de él. Perdomo (2017) sostiene que los conflictos son a) intergrupales cuando ocurren entre dos conglomerados definidos; b) intragrupal cuando ocurren entre focos ubicados en un grupo; c) latentes, al no ser completamente perceptibles; d) explícitos, cuando son reconocidos e identificables; e) intrapersonales, cuando ocurren dentro de los individuos y por último, f) interpersonales, si ocurren entre dos o más humanos.

Es importante reconocer el espectro de los conflictos porque si ellos no son tratados de manera adecuada y oportunamente, pueden evolucionar hasta tornarse en violencia, que es uno de los vicios que persigue evitar, resolver o contener la educación para la paz. Violencia “es desmesura en las relaciones que el ser humano mantiene consigo mismo y con el otro” (Cruz, 2000, p. 142), por lo que representa una manifestación de la agresividad en las personas, pero no por ello debe asumirse como conducta natural, pues se convierte en destrucción del civismo al constar de desarreglo en las acciones físicas o psíquicas hacia los semejantes. Por este motivo es sustancial que la cultura del pacifismo se replique desde el ámbito escolar para que quienes en él se interrelacionen, lo comprendan.

La promoción de la paz puede expandirse con la aplicación de los ejes o contenidos transversales en el currículo. Sobre la transversalidad y la educación para la paz, se sostiene que:

Al plantearnos la Educación para la paz como uno de los contenidos transversales que deben impregnar y redimensionar el currículo escolar, resulta imprescindible, en primer lugar, que hagamos un esfuerzo de aproximación al significado profundo del término, es decir, a lo que verdaderamente entraña el concepto de paz en el contexto de nuestra sociedad contemporánea y desde la perspectiva de los valores; sobre todo desde la perspectiva del amor, de la ternura, de la armonía y de la construcción de la esperanza (Lucini, 2000, p. 72).

La educación para la paz, obedece entonces a una sinergia de elementos que incluyen a aquellos de carácter afectivo para consolidar el anhelo por la convivencia armónica de los seres humanos. Así se caracteriza porque:

- a) Es un proceso que ayuda a potenciar rasgos positivos de la personalidad de manera constante e indeleble, en el entendido que fomenta la empatía con las situaciones de los semejantes y despierta la conciencia de la justicia, la ética, el respeto y la no agresión.
- b) La búsqueda de la transformación positiva de las personas y la profundización de valores es uno de sus pilares. Por ello no sólo se limita a promover la reproducción de conductas externas y aprendizaje de teorías, sino que busca marcar una diferencia perceptible en el mundo.

- c) Por todo lo expresado, es manifiesto que sus actos pedagógicos caminan hacia la educación en valores interdependientes que se desarrollan cuando otros son consolidados. Por ejemplo, puede decirse que, a través del amor por la paz, igualmente puede concienciarse acerca de la solidaridad, la no discriminación, el anhelo por la superación personal y del entramado que rodea a las personas, entre otros.
- d) Está construida sobre base empírica, las vivencias, la materialización de hechos perceptibles, el contacto de los estudiantes con su mundo circundante y que va desde la concepción interna de cada quien, hasta su relación con la sociedad.
- e) Se funda en el diagnóstico de las estructuras previas que tienen los educandos para generar el debate acerca de si son adecuadas o no, de manera que reflexionen acerca de sus papeles como agentes para la modificación de aquello que antes asumían de manera distinta.
- f) Plantea el abordaje constructivo de conflictos, de manera que, en el camino de esto, se respete la dignidad de las personas.
- g) Esboza aspectos tan relevantes como los derechos fundamentales, la armonía internacional, la contraposición a la carrera armamentística, el multiculturalismo, la globalización, el cuidado del ambiente, el fomento comunitario, entre otros.
- h) Concibe cambios constantes en los ambientes donde se lleva a cabo, incluso diariamente, para mejorarlos en cuanto a erradicar fenómenos nocivos como la envidia, la competencia que no sea sana, la discriminación, entre otros.

Si la educación para la paz se realiza de acuerdo con los elevados fines de sustentar una cultura de concordia entre los agentes de la comunidad educativa, para que luego ese cambio parta de ellos hasta sus entornos donde hacen vida, se justificará su inclusión dentro de cualquier sistema. Por todos estos motivos es que este tipo de aprendizajes puede marcar de forma beneficiosa a los niños y allí es cuando entra en juego dentro de la etapa inicial como comienzo de un nuevo amanecer en la avenencia.

## **LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN EL NIVEL INICIAL DE LA ESCOLARIDAD**

En el rango de edades que se presenta en los educandos durante la educación inicial, se genera el potencial para motivar importantes mutaciones que conllevan la formación de la conciencia en diferentes áreas. De esta forma se considera que:

La personalidad se forma en los primeros años de vida, en esta etapa, que abarca desde el nacimiento hasta los seis años de edad, las estructuras psicológicas del niño y la niña están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace oportuna una educación para la paz, como un componente de la formación en valores” (Ávila y Paredes, 2010, p. 167).

Visto que como se dice en párrafo que antecede durante los primeros años se pueden reforzar las conductas positivas, y encaminar la estructura de valores de esos niños al momento de educar en el seno de la paz, hay consideraciones que deberían tomarse en cuenta para que

dicho proceso se haga de manera efectiva. A continuación, se presentan algunos aspectos que podrían tomarse en cuenta cuando lleva a cabo la educación para la paz en educación inicial:

- a) Para comenzar, deben establecerse los manuales de convivencia dentro de los salones de clases, al tiempo que tiene que explicarse la importancia de que las normas para la hermandad deben respetarse igualmente dentro de la sociedad en general y en el hogar. Esto puede realizarse a través de los acuerdos que se logren en conversaciones entre padres, profesores y estudiantes, de manera que se conozca cuáles son los intereses de todos los implicados para que se construyan estas directrices de la forma más cordial posible.
- b) Igualmente se pueden explicar los roles que han de desempeñar en este contexto los propios niños, de forma que comprendan su responsabilidad en mantener un ambiente armónico durante las actividades escolares.
- c) También es necesario echar mano de actividades pedagógicas y lúdicas que involucren a los niños, en tanto que asuman que las conductas de agresión son lesivas para las relaciones entre todos ellos, en sus hogares y la comunidad en general. Es muy importante en este sentido que se entienda que “cuando alguien, de manera intencionada, causa un daño hiere o incomoda a otra persona [...]” (Olweus, 1998, p. 25), no es más que un agente negativo para su propia seguridad y para la de los demás.
- d) En vista del nivel estudiado, es trascendental que se apliquen estrategias que realmente toquen a los infantes para que internalicen lo que se desea que aprendan: las canciones, los teatros de títeres, bailes, actividades de dibujos, cuentos, chistes, entre otros, pueden servir para dicho propósito.
- e) El docente debe ser responsable de verificar y dar validación a los sentimientos de los niños acerca de la forma como se lleva el proceso, de manera que se sientan identificados con lo que se hace y asuman por gusto propio que la paz es el camino, pues ella es la que ha permitido que se construya el puente de los contactos que les hacen sentir seguros, tranquilos, escuchados y amados.

Es evidente que el docente de educación inicial también es un recurso que determina el éxito o el fracaso de la contextualización de la educación para la paz y por esta causa “una manera de convertirnos en constructores del futuro que anhelamos es generando experiencias de paz para nuestros niños en todos los ámbitos que se desenvuelven” (Fundación Carlos Slim, s.f, p. 1). Este trabajo de los profesores no es tarea sencilla o de poco tiempo, pero con dedicación, así como constancia, es consolidable en el menor tiempo posible si obedece a una correcta planificación, de acuerdo con las actividades que se planteen y que deben estar adecuadas para tener impacto sobre los infantes.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef (2018), ha elaborado recursos y acciones que pueden propender al desarrollo de la cultura de paz para la infancia, y testimonio de ello es el plan denominado como *colores de paz*. Esta actividad consiste en cambiar paradigmas a través del uso de la paleta del color, identificando el símbolo por excelencia de la paz: la paloma con el ramo de olivo en el pico. Este ejemplo es bastante creativo porque así a los niños se les puede inculcar el valor de la no discriminación al plantearles que las palomas pueden no sólo ser blancas, sino que tienen muchos colores, y que no porque sean,

por sólo decir un caso, café, ello va a representar oscuridad. De esta manera los niños pueden divertirse coloreando sus dibujos de esta ave y así comprenderán que la protección a la diversidad es uno de los nortes que ha de perseguir todo ser humano, pues en las diferencias también se encuentra el elemento especial de cada quien.

Es importante que el docente esté dotado de capacitaciones en cuanto a estrategias como la anterior, porque de esa manera puede mediar el acto educativo de manera divertida para los niños de preescolar, pues para ellos seguramente será más ameno el aprender mientras disfrutan lo que hacen. El profesor de educación inicial entonces debería contar con el apoyo de las instituciones escolares y del Estado, para que se le provea de talleres y cursos que lo actualicen en cuanto a sus métodos de trabajo.

No obstante, aparte de la buena voluntad del docente, la gobernanza es la encargada de dar el espaldarazo necesario para que este tipo de actividades se promueva, echando mano de todos los recursos que tenga a su disposición en, de ser posible, la plenitud de sus despachos. En Venezuela, por ejemplo, se han coordinado las actividades correspondientes al Ministerio de Educación junto con otras carteras, así se ha tratado de fomentar la educación para la paz en el contexto de la educación inicial y por ello se reseñan casos puntuales como el del proyecto *siembra una semilla en un ambiente de paz*:

Este proyecto, busca a través de la formación significativa y la pedagogía integral, sembrar en las niñas y niños valores del respeto, solidaridad, sana convivencia, entre otros. Asimismo, logra estrechar lazos de amistad docentes-alumnos, a través de diversas actividades pedagógicas, creando en las niñas, niños y jóvenes una nueva visión de lo que es la cultura de paz y los valores ciudadanos. Aporte que brinda el Ministerio Penitenciario, desde el 2017 hasta hoy, con un total de 47.532 beneficiados en 7 estados del país y 352 centros educativos abordados (Ministerio del Poder Popular para el Servicio Penitenciario de Venezuela, 2019, p. 1).

Por lo tanto, consolidar la educación para la paz en educación inicial depende de muchos factores. Así se necesita que se dé prueba de verdadera hermandad y cooperación entre distintos agentes, para que se haga de este objetivo una realidad. Las acciones de niños, docentes, otros miembros de la comunidad educativa, hogar y el Estado, deberán entonces armonizarse para sistematizar las prenombradas cuestiones.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Conforme a los propósitos que inicialmente se hicieron para dar génesis a este trabajo, se puede llegar a una serie de conclusiones. En este sentido, se pudieron determinar las siguientes afirmaciones:

- 1) La educación inicial es determinante para la consolidación de valores en niños, pues lo allí aprendido se canaliza desde sus primeros años de vida, hasta la prosecución en siguientes etapas de desarrollo.
- 2) La educación para la paz es un importante componente para los temas transversales en valores, por lo que también determina grandes implicaciones positivas para el currículo.
- 3) La educación para la paz, al ser desarrollada de manera consciente y eficaz en la etapa inicial, constituye un factor para la evolución de cualquier sociedad e incluso país, en el entendido que produce potenciación de una conciencia de hermandad entre las personas.

Hay que tener siempre en cuenta que “la tarea educativa es una de las más delicadas e importantes, porque va más allá de la formación intelectual” (Marín, 2012, p. 47). Es mucho más frágil aún si hay de por medio niños en sus primeros años de vida. La responsabilidad que implica puede también elevar o derribar sociedades, a los más débiles o a los ricos y poderosos. Por ello orientarla hacia la comprensión de la situación del prójimo en un marco de fraternidad, es crucial para que de verdad consolide sus elevados propósitos.

Este artículo se construyó para reforzar estudios que ya se han realizado y que debido a su relevancia no deben dejarse de lado con el transcurrir de los años, particularmente en estos tiempos en los que la desesperanza y la falta de empatía parecen manifestarse en el planeta Tierra. Todo ser humano debería desde su infancia internalizar esta recomendación con el deseo de que “los mensajes ofrecidos con respecto al verdadero sentido de la vida te den libertad para continuar viviendo la tuya en plenitud, buscando la armonía y la paz interior, ofreciendo amor a tu prójimo” (Weiss, 1990, p. 219).

Sin embargo, debe preguntarse en función de todo el trabajo hecho: ¿es la educación para la paz un tema recurrente que ya se ha desglosado previamente con respecto a la educación inicial? Y la respuesta es que sí, pero por otra parte también cabe formular esta interrogante: ¿es necesario que dicho tema que ya ha sido estudiado continúe sometiéndose a análisis? Y aquí, quien ha escrito este ensayo debe indicar con seguridad que sí, tiene que continuar en boga esta constante discusión, porque crear una cultura pacifista no puede ser objeto de una moda, sino que ha de constituirse como un tópico sostenible en el tiempo, pues lamentablemente las acciones bélicas han acompañado a la humanidad desde sus inicios.

Como ya se ha visto, la educación para la paz en preescolar promueve innegables agregados como el respeto hacia los semejantes, la tolerancia y el amor que deben profesar los niños y las niñas para que, al crecer, sean hombres y mujeres que se muevan en su sociedad, tratando de reconocer las necesidades de los demás. Para quien escribe este texto, nada se hace con propugnar avances científicos o humanísticos, si por otra parte se desentrañan en ambientes cargados de violencia, mezquindad, falta de empatía o reacción sin meditación.

Es muy difícil en ocasiones comprender que no sólo son los contenidos académicos los que deben impulsarse dentro de las escuelas. Sin embargo, resulta muy benéfico que ahora se debata constantemente que no sólo a esto se tendría que constreñir el rol pedagógico, sino



que también conviene colocar en la misma balanza y con el mismo peso a la educación en valores, pues poco o nada se hace con orientar a un hombre o una mujer solamente en cuanto a la cultura, si por otra parte le falta calidad humana.

Desde los centros de educación inicial, igualmente, cabe el cambio positivo siempre y cuando se siembre la capacitación docente en cuanto a cultura de la paz a través de conversatorios, foros, talleres sobre estrategias pedagógicas, mesas de trabajo, simposios, entre otros. La actualización constante siempre es clave para el éxito en cualquier empresa que pueda proponerse una persona.

No resulta una tarea sencilla el tratar de detener conflictos, agresiones, guerras, pero siempre hay un comienzo para ello, y por eso por medio de diferentes actividades acondicionadas para el gusto de los niños, ha de mediar con ellos el entendido de que esas no son representaciones del deber ser en las comunidades. Con el tiempo, siendo optimistas, tal vez se logre la utopía de un mundo pacífico donde no sea necesario impulsar amenazas para infundir temor como un mecanismo de defensa, pero aún falta para conseguir este objetivo. No obstante, es necesario tener fe de que no hay imposibles y en esta medida desde la educación como agente de cambios se podrá trascender en la cultura de la pacificación, y esto será conducente al fomento de espacios de disertación inclusivos, justos y democratizadores que conviertan a todos, desde niños, en seres amantes de la paz.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, M. y Fernández, O. (2006). Educar en valores desde el nivel inicial: reto ante la realidad actual. *Educere*, 10 (32), pp. 97-106.
- Ávila, M. y Paredes, I. (2010). Educar para la paz desde la educación inicial. *Revista Omnia* 16 (1), pp. 159 – 179.
- Brito, Argenis (2015). *Guía para la elaboración, corrección y asesoramiento de trabajos de investigación*. San Tomé: Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Bolivariana.
- Chalbaud, R. (1995). *Estado y Política*, Caracas, Venezuela: Mobil-Libros.
- Cruz, J. (2000). *Epítome de Filosofía*, Barquisimeto, Venezuela: Ediciones Colegio Universitario Fermín Toro.
- Egido, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de educación* (22), pp. 119-146.

- Fundación Carlos Slim (s.f.). *Constructores de paz desde la primera infancia* [página web]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4fxc3zk>
- Hicks, D. (1999). *Educación para la paz*, Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11 (39) pp. 595-604.
- Lucini, F. (2000). *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, España: Grupo Anaya, S.L.
- Marín, N. (2012). *Vencer al enemigo perdonándolo*, República Bolivariana de Venezuela: Editorial Ignaka, C.A.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *¿Qué es la educación inicial?* [página web]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y25xdmuw>
- Ministerio de Inclusión Económica y Social (2018). *Guía para la solución de conflictos*. Ecuador: Ministerio de Inclusión Económica y social.
- Ministerio del Poder Popular para el Servicio Penitenciario de Venezuela (16 julio, 2019). *Proyecto “Siembra una Semilla en un Ambiente de Paz” atendió a 220 niñas y niños del centro de educación inicial “Los Azulejos”* [artículo web]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4sglobx>
- Muñoz, R. (2010). La fuerza de los ejércitos. *Muy interesante*, pp. 20 – 31.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, España Ediciones Morata, S.L.
- ONG Movimiento por la Paz (2020). *Educación para la paz* [página web]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y3s6n3lk>
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* [página web]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y25uq2ng>
- Organización de Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* [página web]. ONU. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.asp>
- Perdomo, A. (2017). *Aprender a vivir. Cómo solucionar conflictos* [nota en blog]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y6aqrktz>

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la Lengua Española* [página web]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y4t5729g>

Sánchez F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital Investigación y Docencia* 13 (1). 101-122. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162019000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2223-25162019000100008&script=sci_arttext)

Tomasini, M. (2008). La escolaridad inicial como contexto socializador: complejidad y conflictividad en la trama interactiva cotidiana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13 (36), pp. 7 – 34.

Unicef (2018). *Actividades para celebrar el día de la paz* [página web]. Recuperado de <https://tinyurl.com/y2b9bdsu> Universidad de Ciencias y Humanidades (6 diciembre, 2019). *La importancia de los docentes de Educación Inicial* (nota en blog). Recuperado de <https://tinyurl.com/y5gn4jar>

Universidad de Jaén (2020). *Diseño documental* [página web]. Universidad de Jaén. [http://www.ujaen.es/investiga/tics\\_tfg/dise\\_documental.html](http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/dise_documental.html)

Universidad Miguel de Cervantes (2020). *Línea editorial* [página web]. Recuperado de <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/about>

Uranga, L. (2002). Competencias investigativas del estudiante de pregrado para la elaboración del trabajo de grado. Universidad Fermín Toro. *Adultus*, 1 (1), pp. 85 – 111.

Weiss, B. (1990). *Muchas vidas, muchos sabios*, México D.F, México: Editorial Universo.

## Autores

Salvador Boix Vilella\* &  
Nazareth Ortega  
Rodríguez\*\*

España

\* Español, Doctor y premio  
extraordinario de doctorado,  
Universidad Isabel I, Burgos,  
España.

Correo electrónico:  
[salvador.boix@ui1.es](mailto:salvador.boix@ui1.es)

\*\* Española, Maestra de  
Educación Primaria, CEIP  
Doctor Severo Ochoa, Getafe,  
España.

Correo electrónico:  
[nazareth.ortega@educa.madrid.org](mailto:nazareth.ortega@educa.madrid.org)

## Cómo citar este artículo:

Boix, S., & Ortega, N. (2020).  
Una intervención multidisciplinar  
para mejorar la estimulación  
temprana de alumnado español de  
educación infantil. *Revista  
Estudios en Educación (REeED)*,  
3(5), p.p. 68 – 82.

# UNA INTERVENCIÓN MULTIDISCIPLINAR PARA MEJORAR LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE ALUMNADO ESPAÑOL DE EDUCACIÓN INFANTIL.

**A multidisciplinary educational team to  
improve the early stimulation of spanish  
pre-school students.**

## RESUMEN

Las bases de datos científicas consideran clave el trabajo colaborativo entre los diferentes profesionales educativos para dar respuesta a la diversidad de las aulas y mejorar la calidad de la educación. El objetivo del presente artículo es mostrar la experiencia innovadora de trabajo de un grupo de profesores que contribuye a mejorar la estimulación temprana del alumnado de infantil y a detectar posibles dificultades de aprendizaje. Para ello, los tutores de infantil, el maestro de Pedagogía Terapéutica y el maestro de Audición y Lenguaje organizan quincenalmente una sesión de talleres en las clases de 5 años. Estas sesiones resultan muy motivadoras y dan una respuesta efectiva a la diversidad.

**Palabras clave:** Educación infantil, necesidades educativas, estimulación, prevención, desarrollo, diversidad.

## ABSTRACT

The scientific databases consider collaborative work between the different educational professionals to be key to respond to the diversity of the classrooms and improve the quality of education. The objective of this article is to show the innovative work experience of a group of teachers that contributes to improving the early stimulation of early childhood students and to detecting possible learning difficulties. To do this, the infant tutors, the therapeutic pedagogy teacher and the hearing and language teacher organize fortnightly workshops in the 5-year-old classes. These sessions are very motivating and provide an effective response to diversity.

**Key words:** Child education, educational needs, stimulation, prevention, development, diversity.

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos cinco años se ha venido constatando, en un centro público español de educación infantil y Primaria, un significativo aumento del número de peticiones de valoración psicopedagógica en alumnos de los primeros dos cursos de Primaria. Esta elevada incidencia de casos, tras finalizar la etapa de educación infantil, ha obligado al profesorado a desarrollar medidas innovadoras para poner remedio a esta situación.

El centro escolar se ubica en la provincia de Alicante (Comunidad Valenciana) y cuenta con un total de 450 alumnos. Actualmente, presenta un total de 6 clases de educación infantil (3, 4 y 5 años) y 12 de Educación Primaria (de 6 a 12 años). El colegio se ubica en un barrio donde las familias cuentan con un nivel socioeconómico medio-bajo y la colaboración con el centro es esporádica. Se destaca la gran diversidad que presentan las aulas como consecuencia del aumento de los movimientos migratorios y la globalización. El colegio cuenta con alumnado procedente de Iberoamérica, del norte de África y de China. Parte de ese alumnado se incorpora al centro sin haber adquirido la lengua española lo que le afecta inicialmente en la adaptación y en el posterior rendimiento académico.

Ante esta nueva realidad, los miembros del equipo de orientación (psicopedagogo, maestro de Pedagogía Terapéutica y maestro de Audición y Lenguaje) ponen un funcionamiento una propuesta innovadora de carácter preventivo en las aulas de educación infantil de 5 años. Para ello, quincenalmente, se organizan talleres en las dos aulas de 5 años. Un mismo taller se realiza en dos ocasiones, una semana en el grupo de 5 años A y la siguiente semana en el grupo de 5 años B. En estos talleres trabajan, dentro de un mismo espacio, tres profesionales educativos (tutor del aula de infantil, maestro de Pedagogía Terapéutica y maestro de Audición y Lenguaje) de manera colaborativa. Las sesiones se centran en las capacidades previas, las funciones ejecutivas, la lectoescritura, las matemáticas y el lenguaje oral del alumnado.

## MARCO TEÓRICO

Entender el valor de la colaboración docente es especialmente relevante en el caso del sistema educativo español, donde los niveles de aislamiento del profesorado son muy elevados (Martínez-Orbegozo, 2019). Hargreaves y Fullan (2012) ponen el énfasis en la necesidad de contar con entornos colaborativos en las escuelas.

Una práctica para guiar la generación de entornos colaborativos en los centros educativos es el trabajo de grupos de profesores en equipos de instrucción docente (Martínez-Orbegozo, 2019). En sus formas más intensivas, estos equipos de docentes pueden trabajar de forma muy estructurada en torno a la investigación y resolución de un problema concreto (Saunders, Goldenberg y Gallimore, 2009), enfocándose en una materia específica a modo de equipos y comunidades de aprendizaje profesional (Graham, 2007) o en torno al diseño,

implementación y evaluación de lecciones concretas (Lewis, Perry y Murata, 2006). Además, la colaboración entre docentes ofrece múltiples mecanismos para el desarrollo y la mejora del capital profesional de los centros, siendo un pilar clave para la transformación de las escuelas en organizaciones capaces de adaptarse a los cambios rápidamente y buscar una mejora continua de la educación (Kegan y Lahey, 2016).

Los diferentes sistemas educativos del mundo llevan a cabo diferentes estrategias con el fin de favorecer el desarrollo del alumnado desde las edades más tempranas (Lázaro y Fornaris, 2011). Los niños están dispuestos a conocer y aprender del mundo que les rodea, lo que favorece las conexiones neuronales y potencia su desarrollo físico, cognitivo y socioafectivo (García-Villanueva y Sánchez-Bautista, 2015).

Los enfoques más recientes de la neuropsicología infantil estudian la relación entre la organización cerebral y la actividad conductual para detectar disfunciones y lesiones cerebrales y así paliar las consecuencias que éstas puedan ocasionar. La neuroeducación deriva de esta disciplina y pretende mejorar aspectos importantes del contexto educativo. Desde esta concepción se contemplan las funciones ejecutivas, concepto que suscita especial interés en la actualidad (Pardos y González, 2018). Éstas pueden definirse como el conjunto de procesos cognitivos de orden superior que permiten un comportamiento intencional y dirigido hacia un objetivo. Predicen el rendimiento futuro y se relacionan con la prevención de los problemas de conducta, el control comportamental, la asertividad y la mejora de la salud, considerándose esenciales para el éxito en la vida, en la escuela y en el trabajo (Muchiut et al., 2019; Romero et al., 2017).

Situaciones como la prematuridad y el bajo peso al nacer, condicionan los factores reguladores del desarrollo que afectan a las habilidades cognitivas. A pesar de no tener consecuencias físicas evidentes, existen dificultades como: alteraciones motoras, problemas conductuales, falta de atención, problemas cognitivos, hiperactividad, retraso en el desarrollo o problemas en la adquisición del lenguaje. Una detección y atención temprana de las mismas resulta primordial para potencializar el desarrollo y evitar complicaciones futuras (Antón, Madriz y Hidalgo, 2016).

En base a estos planteamientos, desde la etapa preescolar o infantil debe considerarse la influencia del medio exterior y tratar de mejorar las funciones ejecutivas mediando la estimulación del desarrollo integral (Escobar, 2004). En el caso de la revisión de Bernal y Rodríguez (2014) sobre la estimulación temprana se destacan mejoras en el componente cognitivo, en el emocional y en el psicomotor, y los relaciona con las competencias cognitivas, con las competencias sociales y con el éxito escolar. Los trabajos de Durán-Bouza et al. (2015), García-Fernández et al. (2018) y Pardos y González (2018) corroboran estas ideas, reflejando efectos positivos sobre la cognición, la motricidad, las habilidades matemáticas y la conciencia fonológica del alumnado de educación infantil tras el entrenamiento de sus funciones ejecutivas.

Muchiut et al. (2019) destacan la transcendencia que poseen la familia y los centros educativos en el desarrollo y mantenimiento de habilidades sociales, en el manejo de las

emociones y en el entrenamiento de las funciones ejecutivas. Después de la familia, la escuela es la instancia socializadora más próxima al niño. Un alumno con un mal manejo emocional o con dificultades en el desarrollo de las habilidades sociales podría traer como consecuencia conductas disruptivas que se mantengan a lo largo del tiempo, y que posteriormente se instalen como modos de reacción negativos ante distintas situaciones educativas (Muchiut et al., 2019; Romero et al., 2016).

Se ha demostrado que en alumnos de 4 y 5 años que presentan conductas externalizadas tienen mayor dificultad en el desarrollo de la función ejecutiva. Una detección temprana por medio de actividades orientadas al desarrollo emocional y al trabajo con programas de habilidades sociales pueden ser el comienzo para la creación de nuevas líneas de intervención que minimicen factores de riesgo en la aparición de futuras dificultades más graves, especialmente en niños con TDAH (Bedón, 2019; Carmona, 2014). Revisiones recientes sobre la estimulación temprana en el aula y la intervención en funciones ejecutivas, manifiestan la escasez de datos que reflejen prácticas que integren el componente cognitivo, emocional y psicomotor (Bernal y Rodríguez, 2014; Romero et al., 2017). También destaca la necesidad de disponer de más estudios sobre intervenciones con alumnos de educación infantil que ya manifiesten problemas de diversa índole (sociales, de comportamiento, en el lenguaje...). De esta forma se podría contar con mayor evidencia científica que avale los efectos positivos de la estimulación temprana en el posterior desarrollo de los alumnos (Pardos y González, 2018; Romero et al., 2016).

## METODOLOGÍA

El método de investigación empleado es cualitativo etnográfico (Montero y León, 2002). En el presente artículo se muestra una experiencia de trabajo multidisciplinar que reorienta prácticas educativas para dar respuesta a una necesidad real (Mera, 2019). La implementación de esta propuesta pedagógica, en educación infantil, contribuye a generar conocimiento y a mejorar el proceso educativo, situación que se viene realizando de manera habitual en la enseñanza superior (Maggio, 2014).

Los profesores encargados de desarrollar la intervención educativa (el maestro de Pedagogía Terapéutica, el maestro de Audición y Lenguaje y los tutores de infantil) establecieron reuniones mensuales de coordinación. En la primera y en la última de las reuniones programadas también asistió el orientador del centro y uno de los investigadores.

El investigador recabó información a través de la observación directa en una de las sesiones y a partir de un cuestionario final que debía cumplimentar el profesorado. En él se planteaban diversas cuestiones abiertas sobre su desempeño laboral, la evolución y motivación del alumnado y el funcionamiento de las actividades.

## SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA MULTIDISCIPLINAR

La intervención fue llevada a cabo con dos clases de 5 años (A y B) de un centro público ubicado en España. Ambos grupos contaban con un total de 25 alumnos. Los talleres tenían una duración de 45 minutos y se ponían en práctica los viernes en la última sesión del día (13:15 horas).

En cada clase de infantil 5 años se organizaban 3 espacios en los que se desarrollaban simultáneamente tres talleres distintos. El maestro de Audición y Lenguaje se ubicaba con 7 alumnos en la alfombra, el maestro de Pedagogía Terapéutica se colocaba en una mesa redonda con otros 7 alumnos, y el tutor de la clase se sentaba en otra mesa junto con los 8 alumnos restantes. El tutor de aula, que era el profesional que mejor conocía a todos los alumnos, establecía los grupos de alumnos de manera que fueran lo más diversos posibles.

El maestro de Audición y Lenguaje era el encargado de desarrollar las actividades orales. El maestro de Pedagogía Terapéutica llevaba a cabo los ejercicios de lectoescritura y de matemáticas. Por último, el tutor se ocupaba de proponer juegos que permitían trabajar las capacidades previas y/o las funciones ejecutivas.

Cada profesional desarrollaba su actividad tres veces en cada sesión ya que cada taller tenía una duración de 15 minutos y una vez transcurrido ese tiempo, los alumnos pasaban al siguiente taller hasta completar los tres previstos en cada sesión. Las sesiones se daban quincenalmente en cada clase. En la primera semana se llevaba a cabo la sesión con la clase de 5 años A, y en la siguiente semana se desarrollaba la misma sesión con la clase de 5 años B.

Las explicaciones de las actividades a los alumnos se daban en pequeño grupo, justo al inicio del taller. El profesor de cada taller explicaba brevemente a su grupo de alumnos el desarrollo de las mismas. Se descartaron las explicaciones a todo el grupo-clase de los tres talleres al inicio de la sesión para evitar distracciones y perder tiempo de trabajo. Con esta explicación dentro del taller se pretendía captar al máximo la atención de los 7-8 alumnos para que comprendieran el funcionamiento de cada ejercicio y comenzaran rápidamente con la actividad.

**Tabla 1.** Programación de las sesiones

Talleres
<b>Sesión 1</b>
<b>Actividades del maestro de Pedagogía Terapéutica:</b>
1. El bosque de los números. <ul style="list-style-type: none"><li>• Objetivo: asociar cantidad a número mediante pegatinas circulares rojas y pinzas numeradas.</li><li>• Contenido: conceptos matemáticos (más/menos y mayor/menor), motricidad fina y numeración.</li><li>• Materiales: dibujos plastificados que simulaban las copas de árboles de color verde y pinzas de madera de la ropa con un número escrito en la parte superior, que hacían de tronco. A cada copa</li></ul>



---

del árbol los niños colocaban pegatinas rojas (que representan manzanas) según el número que indicaba la pinza de ese árbol. Una vez completados todos los árboles, se formulaban preguntas ¿En qué árbol hay más manzanas? ¿Y menos? ¿Podrías ordenarlos de mayor a menor?

---

**Actividades del maestro de Audición y Lenguaje:**

1. El cuento del gusano y la lengua.
    - Objetivo: ejercitar la movilidad de los órganos implicados en la articulación.
    - Contenido: movilidad buco-facial.
    - Materiales: cuento a partir del cual se realizaban diferentes praxias bucales y linguales.
  2. Palabras y palmadas.
    - Objetivo: desarrollar la conciencia silábica y fonológica.
    - Contenido: conciencia silábica.
    - Materiales: láminas con imágenes y pegatinas. Los alumnos debían identificar el dibujo y separar la palabra en sílabas, dando una palmada por cada sílaba. Después colocaban tantas pegatinas como sílabas tenía la palabra.
- 

**Actividades del tutor del aula:**

1. Dominó de animales.
    - Objetivo: ampliar el vocabulario y mejorar la atención.
    - Contenido: vocabulario y atención.
    - Materiales: dominó de madera de animales. El tutor del aula repartía a los alumnos 3-4 fichas en función del número de componentes del grupo. Los alumnos debían colocar la pieza cuando era su turno o pasar si no podían poner ninguna ficha. El tutor moderaba los turnos y la actividad para garantizar el buen desarrollo de la misma.
- 

**Sesión 2**

---

**Actividades del maestro de Pedagogía Terapéutica:**

1. El juego de las pinzas.
    - Objetivo: ordenar pinzas con letras en una tarjeta para formar palabras asociadas a un dibujo.
    - Contenidos: reconocimiento de letras y sonidos, lectura de sílabas y/o palabras.
    - Materiales: Pinzas de madera con una letra escrita en la parte superior de cada una y tarjetas plastificadas. En una cara de la tarjeta aparecía una palabra escrita en mayúscula y minúscula y su representación en un dibujo; en la otra cara solo estaba el dibujo. Los alumnos ordenaban las pinzas con cada una de las letras que componían la palabra y las enganchaban a la tarjeta. Una vez conseguido, podían intentar ordenarlas únicamente viendo los dibujos.
- 

**Actividades del maestro de Audición y Lenguaje:**

1. Torre de piezas.
    - Objetivo: aumentar el léxico pasivo y activo, así como organizar el vocabulario en campos semánticos.
    - Contenido: expresión del lenguaje oral. Léxico y categorización semántica.
    - Materiales: bloques de construcción. Los alumnos debían construir una torre de bloques. Para poder colocar cada pieza, decían una palabra perteneciente a un mismo campo semántico. Los campos semánticos trabajados fueron partes del cuerpo y prendas de vestir.
- 

**Actividades del tutor del aula:**

1. Puzzles.
    - Objetivo: mejorar la memoria visual y la concentración.
    - Contenido: memoria visual.
    - Materiales: un puzzle para cada niño. El profesor del aula organizaba el taller ofreciendo a cada niño un puzzle acorde a su edad y a su nivel de competencia. Los alumnos debían realizarlo de manera autónoma bajo la supervisión constante del tutor.
-

### Sesión 3

---

#### Actividades del maestro de Pedagogía Terapéutica:

1. El número y la cuerda.
    - Objetivo: colocar pinzas en una cuerda hasta representar el número indicado en la parte superior de la misma.
    - Contenido: conceptos matemáticos (más/menos y mayor/menor), motricidad fina, numeración.
    - Materiales: pinzas, números del 1 al 10 plastificados, una cuerda fina y celo para sujetar el número a la mesa. Los alumnos debían enganchar en la cuerda el número de pinzas representado en el número plastificado que aparecía en la parte superior de la cuerda. Una vez conseguido, iban rotando para colocar pinzas en todas las cuerdas. Otra variación de la actividad era colocar un número de pinzas incorrecto para que los alumnos se dieran cuenta de las pinzas que faltaban o sobraban.
- 

#### Actividades del maestro de Audición y Lenguaje:

1. Hacemos muecas.
    - Objetivo: ejercitar la movilidad de los órganos implicados en la articulación.
    - Contenido: movilidad buco-facial.
    - Materiales: no se requieren. Se trataba de un ejercicio de praxias. En círculo, cada alumno inventaba una mueca (sonreír, sacar la lengua, mover la lengua hacia un lado...)
- 

#### Actividades del tutor del aula:

1. El espejo.
    - Objetivo: agilizar la lógica y el razonamiento.
    - Contenido: lógica y razonamiento.
    - Materiales: bloques lógicos. Los alumnos debían copiar en espejo un modelo ofrecido por el tutor. Cada alumno podía tener un modelo diferente.
- 

### Sesión 4

---

#### Actividades del maestro de Pedagogía Terapéutica:

1. La mariquita.
    - Objetivo: tratar de tapar todos los números que aparecen en una lamina después de lanzar dos dados y sumar la puntuación.
    - Contenido: conceptos matemáticos (la suma), motricidad fina y numeración.
    - Materiales: dos dados grandes de gomaespuma, fotocopias de una lámina con números para cada alumno. Por turnos, los alumnos tiraban los dos dados sobre la mesa y sumaban la cantidad. Después de sumar, cogían unos cuadraditos de papel para tapar ese o esos números que habían sacado. El juego lo ganaba el alumno que antes conseguía tapar todos los números de su lámina.
- 

#### Actividades del maestro de Audición y Lenguaje:

1. ¿Cuál es la primera vocal?
    - Objetivo: desarrollar la identificación fonológica de vocales.
    - Contenido: fonología.
    - Materiales: objetos reales y tarjetas con las vocales. El profesor iba sacando de dentro de una caja diferentes objetos que los alumnos ya conocían previamente. Por ejemplo, unas tijeras, un elefante, un oso, un avión, una escoba, una oveja, un lápiz... Por turnos, cada niño debía decir si ese objeto mostrado comenzaba o no por la vocal que aparecía en la tarjeta.
- 

#### Actividades del tutor del aula:

1. ¿Pertenece o no pertenece?
    - Objetivo: identificar los elementos que pertenecen o no a un grupo determinado (color, forma, tamaño, grosor y negación).
    - Contenido: cualidades de los objetos.
    - Materiales: tablillas de madera con las cualidades de los bloques lógicos (forma, grosor, color y
-

---

tamaño) y bloques lógicos para su clasificación. El tutor ponía en el centro algunas tablillas de madera acotando las posibilidades de pertenencia a este grupo. Por orden, cada niño debía fijarse en las tablillas y seleccionar un bloque lógico que encajara en el conjunto presentado.

---

### Sesión 5

---

#### Actividades del maestro de Pedagogía Terapéutica:

1. Puzzle abecedario.
    - Objetivo: poner en el centro de la mesa las fichas de un abecedario donde aparece un dibujo para cada letra (por ejemplo, abeja para la letra a).
    - Contenido: vocabulario, las letras del abecedario y los sonidos.
    - Materiales: fichas con las letras del abecedario y fichas con dibujos. Tras seleccionar un dibujo, los alumnos decían qué representaba y la letra por la que empezaba. Una vez descifrado, buscaban la letra y la unían al dibujo para formar el puzzle.
- 

#### Actividades del maestro de Audición y Lenguaje:

1. ¿Qué te llevarías a una isla desierta? (acumulativo).
    - Objetivo: desarrollar la memoria secuencial auditiva.
    - Contenido: memoria auditiva.
    - Materiales: cubos de LEGO. El profesor preguntaba a un alumno qué se llevaría a una isla desierta y tras la respuesta del niño, por ejemplo, una pala, el profesor colocaba un cubo de LEGO para que lo visualizaran todos. El segundo alumno al observar que había un cubo debía recordar la pala de su compañero y decir un segundo objeto, por ejemplo, pelota. El tutor colocaba un segundo bloque y el siguiente alumno debía nombrar la pala, la pelota y luego decir un nuevo objeto.
- 

#### Actividades del tutor del aula:

1. Copia el modelo.
    - Objetivo: mejorar la atención.
    - Contenido: atención.
    - Materiales: cubos de plástico encajables de distintos colores. El profesor preparaba distintas combinaciones de estos cubos y cada alumno debía formar su propio modelo fijándose en el propuesto por el profesor.
- 

### Sesión 6

---

#### Actividades del maestro de Pedagogía Terapéutica:

1. El abecedario de madera.
    - Objetivo: reconocer las letras presentadas y hacer su sonido.
    - Contenido: grafomotricidad, las letras del abecedario, los sonidos.
    - Materiales: Letras grandes de madera. Tras seleccionar una letra de madera grande con el surco para poder pasar el dedo, los alumnos decían el nombre de la letra, su sonido y alguna palabra o nombre de un compañero con ese sonido.
- 

#### Actividades del maestro de Audición y Lenguaje:

1. Cada tarjeta en su lugar.
    - Objetivo: aumentar el léxico pasivo y activo, así como organizar el vocabulario en campos semánticos.
    - Contenido: expresión del lenguaje oral: léxico y categorización semántica.
    - Materiales: tarjetas con dibujos. Los campos semánticos trabajados fueron: animales, familia, alimentos, instrumentos musicales y lugares. En primer lugar, el profesor les mostraba las diferentes tarjetas para que por turnos fueran respondiendo con el nombre de la imagen. Posteriormente, el profesor elegía un campo semántico, por ejemplo: los animales, y los alumnos debían decir si la imagen que se les presentaba encajaba dentro de ese campo semántico o no.
-

**Actividades del tutor del aula:**

1. Juego de cartas “Dobble”.
    - Objetivo: mejorar la atención y la concentración.
    - Contenido: atención y vocabulario.
    - Materiales: Juego de cartas: “Dobble”. El tutor repartía una carta boca abajo a cada niño y dejaba otra boca arriba en el centro de la mesa. Cuando el profesor daba la señal, todos daban la vuelta a su carta para observar qué objeto de ésta se repetía en la carta del centro. Tras encontrarlo, debían ser los primeros en ponerla encima de la carta del centro diciendo en voz alta el nombre del objeto en común.
- 

**Sesión 7**

---

**Actividades del maestro de Pedagogía Terapéutica:**

1. El sobre de las partes del cuerpo y el sobre de los alimentos.
    - Objetivo: escribir en una tarjeta el nombre del dibujo.
    - Contenido: vocabulario de alimentos y partes del cuerpo, lectoescritura.
    - Materiales: un sobre con tarjetas de partes del cuerpo plastificadas, un sobre con tarjetas de alimentos plastificadas, rotuladores para cada niño y papel para borrar la palabra al terminar. En grupo, se abrían los sobres y se enseñaban las tarjetas diciendo qué representaba cada dibujo. Después se entregaba un rotulador y una tarjeta a cada alumno y trataban de escribir la palabra que representaba el dibujo. Una vez escrita, el alumno daba la vuelta a la tarjeta y comprobaba si lo había hecho bien, ya que detrás aparecía el nombre. Si no era correcto, lo borraba y volvía a intentarlo. Una vez conseguida, se borraba la palabra y se pasaba la tarjeta al compañero de la derecha.
- 

**Actividades del maestro de Audición y Lenguaje:**

1. ¿Qué palabra es?
    - Objetivo: desarrollar la conciencia fonológica y silábica.
    - Contenido: conciencia fonológica.
    - Materiales: caja y tarjetas de imágenes (palabras bisílabas). Los alumnos sacaban una tarjeta de la caja, identificaban la palabra y la separaban en sus dos sílabas (mentalmente). A continuación, tenían que permutar el orden de las sílabas y decirla en voz alta para que el resto de los compañeros la adivinaran, por ejemplo: “Me ha tocado una sa-ca, ¿qué palabra es?” donde la respuesta sería una ca-sa: casa. Se les facilitó una ayuda que consistía en repetir la palabra muchas veces para que apareciera la palabra misteriosa: sa-ca-sa-ca-sa-ca...
- 

**Actividades del tutor del aula:**

1. Juego del Lince.
    - Objetivo: mejorar la agudeza visual y los reflejos.
    - Contenido: agudeza visual.
    - Materiales: juego del Lince (tablero circular con muchas imágenes y piezas pequeñas de cartón con las mismas imágenes). Los alumnos tenían que colocar las piezas sobre las mismas imágenes del tablero una vez que las encontraban.
- 

**Sesión 8**

---

**Actividades del maestro de Pedagogía Terapéutica:**

1. El barco.
    - Objetivo: evitar quedarse sin unidades mientras se cogen las tarjetas que pueden sumar o restar a la cantidad inicial.
    - Contenido: conceptos matemáticos (más/menos), motricidad fina, numeración, decena y unidad.
    - Materiales: un dibujo de un barco plastificado ubicado en el centro de la mesa, regletas del valor diez y del valor uno a repartir entre los alumnos (2 decenas y 15 unidades para cada alumno) y tarjetas con diferentes opciones de sumar y restar en cada una de ellas (+2, -1, +0, -7). Por turnos los alumnos cogían una tarjeta y realizaban la operación indicada. Si eran sumas, debían coger
-

del barco la cantidad de unidades igual al resultado. Si eran restas, entregaban de sus unidades al barco, la cantidad de unidades igual al resultado. Durante la explicación de la actividad tenían que colocar las unidades encima de la decena para que vieran que diez unidades equivalían a una decena.

---

**Actividades del maestro de Audición y Lenguaje:**

1. El cuento de la pizza.
    - Objetivo: desarrollar la comprensión oral y la memoria.
    - Contenido: comprensión oral y memoria auditiva.
    - Materiales: cuento desplegable y con ventanitas. Se contó una historia a los alumnos sobre dos hermanos que elaboraban una pizza, en la que además de los ingredientes tradicionales utilizaban ingredientes secretos, insectos. Al finalizar la historia se recordaron los alimentos que colocaban en la pizza y el orden en que los ponían. También se hizo esta actividad con los insectos.
- 

**Actividades del tutor del aula:**

1. Completar dibujos simétricos.
    - Objetivo: utilizar la imaginación espacial.
    - Contenido: simetría.
    - Materiales: folio en el que aparece dibujada la mitad de una figura geométrica o de caras de animales simples. El alumno debía dibujar la otra mitad con un lápiz.
- 

**Sesión 9**

---

**Actividades del maestro de Pedagogía Terapéutica:**

1. Las tarjetas de animales.
    - Objetivo: formar palabras de animales a partir de tarjetas con sílabas separadas y la imagen del animal.
    - Contenido: vocabulario de animales, onomatopeyas, reconocimiento de letras y sonidos, lectura de sílabas y/o palabras.
    - Materiales: tarjetas plastificadas con el nombre de un animal y el dibujo del mismo en la parte inicial de la palabra. Estas tarjetas estaban separadas por sílabas y los alumnos debían formar palabras y reconocer las letras que la componían.
- 

**Actividades del maestro de Audición y Lenguaje:**

1. Rima rima.
    - Objetivo: desarrollar la conciencia fonológica.
    - Contenido: conciencia fonológica.
    - Materiales: tablero de imágenes y tarjetas de imágenes. Los alumnos tenían que coger una tarjeta, identificar la palabra y colocarla en el tablero sobre el dibujo con el que rimara, es decir, que acabaran igual, por ejemplo: “Tengo un león que rima con camión” o “tengo una silla que rima con ardilla”.
- 

**Actividades del tutor del aula:**

1. Seguir unas instrucciones para dibujar.
    - Objetivo: aplicar las instrucciones dadas.
    - Contenido: figuras geométricas, dentro/fuera, grande/pequeño y ordenación.
    - Materiales: folios y lápices. Los alumnos debían seguir las indicaciones del tutor, por ejemplo: dibuja un círculo grande, dentro del círculo dibuja un cuadrado pequeño, fuera del círculo dibuja un triángulo pequeño...
- 

**Sesión 10**

---

**Actividades del maestro de Pedagogía Terapéutica:**

1. El Uno.
    - Objetivo: quedarse sin cartas el primero cumpliendo unos criterios de colores y de números.
-

- Contenido: conceptos matemáticos (numeración), colores.
  - Materiales: las cartas del juego del Uno. El profesor quitaba del juego aquellas cartas que suponían una mayor abstracción (+2, +4, cambio de dirección, salta turno y cambio de color). Los alumnos cogían 7 cartas y por orden, las colocaban en el centro en función del color o el número de la carta que ya estaba puesta. Si no tenían ese color o ese número, debían coger una más y si no tenían más, pasaban el turno.
- 

**Actividades del maestro de Audición y Lenguaje:**

1. ¿Qué hacen?
    - Objetivo: desarrollar la expresión oral.
    - Contenido: expresión del lenguaje oral: estructura morfosintáctica.
    - Materiales: láminas de situaciones. Se presentaban imágenes en las que aparecía una persona realizando diferentes acciones. Además, para facilitar la actividad se asociaba un color a cada categoría (el sujeto en color verde y el verbo en color rojo). El profesor mostraba una imagen junto con la categoría verde y roja. Con esa información, el alumno debía responder a cada categoría para formar la frase, por ejemplo: el niño llora, el perro salta...
- 

**Actividades del tutor del aula:**

1. Sumas.
    - Objetivo: iniciar el algoritmo de la suma.
    - Contenido: sumas.
    - Materiales: cubos de colores encajables y cartas en las que aparece la operación a realizar. Los niños jugaban libremente bajo la supervisión del profesor. Se dejaban las cartas con las operaciones y los cubos de colores en el centro de la mesa. Cada alumno cogía una carta y realizaba la suma de manera manipulativa con los cubos, por ejemplo: si la suma era  $3 + 2$ , debían coger 3 cubos de un color y 2 de otro, encajarlos haciendo una torre y contarlos.
- 

**Fuente:** Elaboración propia.

## **RESULTADOS**

Tras la implantación de esta organización de trabajo se observaron resultados positivos en diferentes esferas. La evaluación final de los talleres a final de curso reveló la existencia de aspectos positivos a nivel de profesorado, a nivel de alumnado y a nivel de centro.

En el caso del profesorado, aumentó significativamente la comunicación entre los maestros especialistas y los tutores de infantil. La organización de los talleres supuso buscar sesiones de coordinación para establecer las actividades de cada uno de los mismos. Estos momentos de trabajo conjunto contribuyeron a mejorar la calidad de la docencia ya que se producía una retroalimentación continua en la selección, diseño y puesta en práctica de las actividades. Además, el profesorado implicado reconocía que la complicidad y el clima de trabajo entre docentes mejoró con el paso de las sesiones ya que anteriormente estos docentes no habían tenido la oportunidad de colaborar y apenas se conocían. Otro de los resultados que se puede destacar es el relacionado con el asesoramiento. Los profesores de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica tienen una formación inicial mucho más profunda sobre las necesidades educativas especiales que puede presentar el alumnado y de su tratamiento dentro del aula. Los tutores de infantil recibían el asesoramiento de los especialistas de manera directa sobre determinados alumnos que nunca habían sido evaluados por el orientador del centro pero que el tutor detectaba algunas dificultades. En estos casos, los

especialistas ofrecían al tutor diferentes herramientas y actividades para abordar las necesidades de algunos alumnos en concreto. La detección temprana de estas necesidades era registrada y comunicada al orientador del centro para llevar un seguimiento y evaluar la efectividad de las medidas preventivas puestas en marcha por el tutor con el paso del tiempo. Si las necesidades del alumno aumentaban, la última medida era encargar un informe psicopedagógico al orientador y determinar si el niño precisaba de recursos extraordinarios como la atención individualizada del profesor de Pedagogía Terapéutica y/o del profesor de Audición y Lenguaje.

A nivel del alumnado, estos se mostraban muy motivados y participativos durante las sesiones de los talleres. Era una sesión que esperaban con mucho interés ya que las actividades tenían un elevado componente manipulativo y lúdico. Además, trabajar con grupos tan reducidos dentro del aula permitía ofrecer a cada niño la respuesta educativa que necesitaba. Los alumnos eran protagonistas de su proceso de enseñanza-aprendizaje y eso contribuyó a mejorar su proceso madurativo.

A nivel de centro, se disipó la preocupación inicial existente sobre el elevado número de peticiones de estudio psicopedagógico que se producía en los primeros cursos de primaria. Con la presencia de dos miembros del equipo de orientación en los talleres de infantil se tenía un registro actualizado de las necesidades que presentaban los alumnos y se llevaba un seguimiento sobre sus avances. En caso de tener que evaluar a un alumno al llegar a la etapa de primaria, ya se disponía de un registro detallado al haber desarrollado los talleres. Anteriormente, los tutores de primaria solicitaban evaluaciones a alumnado que presentaba necesidades bajo su punto de vista, pero al no haber un registro, se ralentizaba el proceso de valoración psicopedagógica.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Los resultados encontrados relativos a la mejora de la comunicación entre el profesorado, pueden ir en la línea de otros trabajos previos (Graham, 2007; Martínez-Orbegozo, 2019; Saunders, Goldenberg y Gallimore, 2009). Estos autores señalan que el trabajo colaborativo entre docentes favorece la estructura y la organización de las actividades como resultado de un mayor intercambio de información.

Sin embargo, la comunicación durante la coordinación docente no siempre es una herramienta que contribuye a mejorar significativamente el aprendizaje. De hecho, trabajos como el de Krichesky y Murillo (2018) muestran que, por delante de la coordinación docente, el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y la resolución conjunta de problemas son dos tipos de comunicación que generan fuertes relaciones de interdependencia y contribuyen a mejorar de manera significativa el aprendizaje. Estas dos percepciones de colaboración docente son las que se han venido produciendo en la implantación y desarrollo de los talleres. En el presente trabajo, el profesorado de distintas especialidades ha aunado esfuerzos para dar respuesta a una problemática real que había aparecido en el centro educativo. Esta

modalidad de colaboración docente ha podido ser clave para mejorar la interdependencia positiva entre el profesorado (Krichesky y Murillo, 2018) y mejorar el clima organizacional (Enríquez y Calderón-Salazar, 2017). La participación en los talleres ha podido promover relaciones más satisfactorias y generar un sentimiento de unidad entre el profesorado que anteriormente no se producía (Krichesky y Murillo, 2018), al no compartir esos espacios comunes de trabajo.

En referencia a los resultados con el alumnado, se considera que el trabajo en grupos reducidos de alumnos ha permitido una atención más individualizada, que beneficia al desarrollo integral del infante (García-Fernández et al., 2018). No obstante, a pesar del pensamiento generalizado de que es conveniente la estimulación en edades tempranas para prevenir futuros problemas de conducta y éxito académico (Escobar, 2004; Pardos y González, 2018; Romero et al., 2017), no existe en la etapa de educación infantil evidencia científica sólida, a partir de estudios longitudinales, que permitan discutir los resultados aquí encontrados. Por tanto, se considera necesario que futuros estudios exploren esta vía de trabajo, para poder demostrar en qué aspectos del desarrollo del alumnado puede influir la estimulación temprana por medio de actividades grupales y lúdicas. Otra línea interesante de estudio, que estaría apoyada en las ideas expuestas por Bernal y Rodríguez (2014) y García-Villanueva y Sánchez-Bautista (2015), sería analizar la capacitación y formación docente para ofrecer e implementar respuestas al alumnado con necesidades educativas especiales. En el desarrollo teórico del presente trabajo se ha comprobado la ausencia de estudios específicos que muestren resultados del trabajo conjunto entre tutores y especialistas del equipo de orientación educativa en la etapa de infantil. También se espera poder llevar a cabo futuros estudios en los que poder realizar un seguimiento mayor en el tiempo de los talleres y poder evaluar con datos cuantitativos las mejoras detectadas. Además, sería interesante estudiar si los talleres aquí descritos fueran el germen de nuevas colaboraciones entre otros profesionales del centro, con el fin de mejorar la calidad educativa que se ofrece al alumnado.

En definitiva, los talleres en la etapa de infantil podrían considerarse una estrategia innovadora muy interesante para detectar posibles dificultades de aprendizaje. Esta forma de trabajo ha ayudado a reducir el número de valoraciones psicopedagógicas en la etapa de primaria y permite tener un registro actualizado de los avances y de las medidas puestas en marcha con cada alumno, gracias al trabajo conjunto de tutor, maestro de pedagogía terapéutica y maestro de audición y lenguaje. Además, la percepción del profesorado sobre el alumnado apunta a que se muestran más motivados y se sienten más protagonistas, ya que tienen la atención directa en una misma sesión de tres docentes diferentes. Por lo que se podría pensar que los alumnos desempeñan un papel mucho más protagonista en su proceso de enseñanza-aprendizaje.



## BIBLIOGRAFÍA

- Antón, P., Madriz, L. y Hidalgo, R. (2016). Neurodidáctica y estrategias de aprendizaje para la inclusión. Desarrollo de competencias comunicativas en niños y niñas con riesgo biológico y/o social. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-53.
- Bedón, O. I. (2019). Un desafío para la educación: Cómo intervenir a niños con TDAH en edades entre 5 y 7 años. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 168-178.
- Bernal, F. y Rodríguez, M. (2014). Estimulación temprana de las funciones ejecutivas en escolares, una revisión actualizada. *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 15-24.
- Carmona, L. F. (2014). *Desarrollo de la Función Ejecutiva en Niños y Niñas de 4 y 5 años con conductas Externalizantes de la ciudad de Medellín* (Tesis de maestría). Universidad de San Buenaventura, Medellín.
- Durán-Bouza, M., Álvarez-Pedreira, T., Fernández-Abella, R. y González-Acuña, A. (2015). Eficacia de un entrenamiento en Funciones Ejecutivas sobre las Habilidades Matemáticas Básicas y la Conciencia Fonológica en niños de Educación Infantil. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 9, 104-108.
- Enríquez, M. y Calderón-Salazar, J. (2017). El clima laboral y su incidencia en el desempeño laboral de una escuela de educación básica en Ecuador. *Podium*, 24, 131-143.
- Escobar, F. (2004). La Educación Preescolar un derecho que tiene la infancia a participar en situaciones educativas que sirvan para impulsar su desarrollo integral. *Acción pedagógica*, 13(2), 136-140.
- García-Fernández, D.A., Chávez, M. E., Cruz, C., Guedea, J. C., Velázquez, G. y Zubiaur, M. (2018). Impacto de un programa de actividad motriz con funciones ejecutivas para el fortalecimiento del desarrollo integral del niño. *Sportis Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 37-58.
- García-Villanueva, J. y Sánchez-Bautista, K. (2015). Conocimientos sobre estimulación temprana en un grupo de docentes de educación infantil. *Praxis investigativa*, 7(12), 7-16.
- Graham, P. (2007). Improving teacher effectiveness through structured collaboration: A case study of a professional learning community. *RMLE Online*, 31(1), 1-17.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Kegan, R. y Lahey, L. L. (2016). *An everyone culture: Becoming a deliberately developmental organization*. Massachusetts: Harvard Business Review Press.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. doi: 10.5944/educXX1.15080
- Lázaro, F. y Fornaris, M. (2011). La atención a las necesidades educativas especiales en la edad preescolar. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(29), 1-9.
- Lewis, C., Perry, R. y Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational researcher*, 35(3), 3-14.

- Maggio, M. (2014). Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones. *Intercambios*, 1, 65-71.
- Martínez-Orbegozo, F. (2019). El centro y las prácticas de colaboración docente como medios para la mejora educativa. *Economía de la Educación y Política Educativa*, 910, 105-116. doi: <https://doi.org/10.32796/ice.2019.910.6918>
- Mera, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Rehuso*, 4(1), 99-108.
- Montero, I. y León, O. G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508
- Muchiut, A. F., Dri, C. A., Vaccaro, P. y Pietto, M. (2019). Emocionalidad, Conducta, Habilidades Sociales, y Funciones Ejecutivas en niños de Nivel Inicial. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 12(2), 13-28.
- Pardos, A. y González, M. (2018). Intervención sobre las Funciones Ejecutivas (FE) desde el contexto educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 78(1), 27-42.
- Quirós Pérez, V. (2000). Una experiencia de pequeño grupo en estimulación precoz. *Aula abierta*, 75(1), 149-159.
- Romero, M., Benavides, A., Quesada, A. y Álvarez, G. (2016). Problemas de conducta y funciones ejecutivas en niños y niñas de 5 años. *Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 57-66.
- Romero, M., Benavides, A., Fernández-Cabezas, M. y Pichardo, M. (2017). Intervención en funciones ejecutivas en educación infantil. *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 253-262.
- Saunders, W. M., Goldenberg, C. N. y Gallimore, R. (2009). Increasing achievement by focusing grade level teams on improving classroom learning: A prospective, quasi-experimental study of Title I schools. *American Educational Research Journal*, 46(4), 1006-1033.

## Autor

Ariel Yévenes Subiabre  
Chile

Chileno, PhD. in Business and Administration, MSc. in Business and Administration, Magister en Ingeniería Industrial, Ingeniero Comercial, Director del Centro de Estudios Urbano Regionales de la Universidad del Bío-Bío.

Correo electrónico:

[ayevenes@ubiobio.cl](mailto:ayevenes@ubiobio.cl)

## Cómo citar este artículo:

Yévenes, A. (2020). Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 3(5), p.p. 83 – 111.

# EXPECTATIVAS DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ALUMNOS DE ENSEÑANZA MEDIA DE UN TERRITORIO REZAGADO. EL CASO DE LA PROVINCIA DE ARAUCO.

**Expectations for the continuity of higher studies in secondary school students from a lagged territory. The case of the Province of Arauco**

## RESUMEN

El artículo caracteriza las expectativas de continuidad de estudios que presentan estudiantes de enseñanza media en un territorio rezagado de la zona centro sur de Chile, entendido como tal aquellas zonas geográficas que presentan aislamiento y brechas en distintos indicadores socioeconómicos respecto a los promedios nacionales. Los análisis se desarrollan sobre la base de los resultados de un instrumento de muestreo aplicado a los estudiantes de enseñanza media del territorio en función de variables relacionadas al estudiante, el establecimiento en que estudia y algunas características del territorio local en que lo hace, lográndose establecer algunos factores críticos para el fortalecimiento de la continuidad de estudios en el territorio.

**Palabras clave:** Expectativas, continuidad de estudios, educación superior, educación media.

## ABSTRACT

The article characterizes the expectations of continuity of studies presented by secondary school students in a lagging territory of the south-central zone of Chile, understood as such those geographic areas that present isolation and gaps in different socioeconomic indicators with respect to the national averages. The analyzes are developed on the basis of the results of a sampling instrument applied to secondary school students in the territory based on variables related to the student, the establishment in which he studies and some characteristics of the local territory in which he does so, being able to establish some critical factors for strengthening the continuity of studies in the territory.

**Key words:** expectations, continuity of studies, higher education, secondary school.

## INTRODUCCIÓN

Los territorios de rezago, en Chile, han sido entendidos como aquellos que presentan aislamiento geográfico y brechas en distintos indicadores socioeconómicos respecto a los promedios nacionales, lo que en específico implica que se trate de un territorio de difícil acceso geográfico en relación a los asentamientos rurales y urbanos más cercanos; que su conectividad física y de telecomunicaciones con el resto del territorio nacional sea precaria; que el acceso a fuentes de empleo directo sea escasa en relación a las competencias técnicas medias de la población de dicha zona, o que tengan escasa cobertura de los sistemas públicos de atención (Subsecretaría de Desarrollo Regional - Gobierno de Chile, 2020).

En el contexto de dicha conceptualización y respondiendo a las características señaladas, la Provincia de Arauco, geográficamente ubicada en el extremo sur de la Región del Biobío en Chile, es considerada un territorio rezagado, presentando un conjunto de indicadores que revelan brechas importantes respecto a los promedios nacionales, en conjunto a accesos geográficos ineficientes y lejanía de los centros urbanos más importantes de la región.

Es en este contexto territorial en que el presente artículo sitúa algunos análisis focales respecto a las expectativas de continuidad de estudios superiores que los alumnos de enseñanza media del territorio presentan, en el entendido que la educación y el fortalecimiento del capital humano, vinculable a procesos formativos en continuidad, constituyen un factor singular para el desarrollo territorial y un elemento clave para la superación sostenible de las brechas socioeconómicas, en una perspectiva de mediano y largo plazo.

Así, entendiendo las expectativas como la definición de creencias acerca de los atributos, características, condiciones o resultados de una situación que ha de ocurrir en algún momento futuro, considerando que ellas se encontrarán necesariamente influidas por factores tanto de orden interno, que condicionan la forma de interpretar el medio por parte del individuo; como también, por factores de orden externo, que condicionan la estructura de conocimiento del individuo y le permite generar creencias generalizadas sobre lo que debe ocurrir con la situación que se ha de suscitar en el futuro suscitar en el futuro (Pelegrín-Borondo & Sierra-Murillo, 2016), el presente artículo se focaliza en el estudio de las características que presentan la expectativas de continuidad de continuidad de estudios superiores en los estudiantes de enseñanza media del territorio de la Provincia de Arauco.

En función de lo expuesto, los análisis se focalizan en función de variables determinantes en tres ámbitos: el estudiante, la institución educativa y el territorio, indagando su influencia relativa en las expectativas de continuidad de estudios superiores; el tipo de estudios superiores sobre los cuales se espera desenvolver esa continuidad y la localización territorial en la cual se tiene expectativas de dar continuidad a esos estudios.

## **ESTUDIANTE, INSTITUCIÓN Y TERRITORIO COMO DETERMINANTES DE LA EXPECTATIVAS DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS.**

El presente estudio se focaliza en la comprensión de las expectativas, en este caso de los jóvenes que cursan enseñanza media en un territorio rezagado, entendidas como la definición de creencias acerca de los atributos, características, condiciones o resultados de una situación que ha de ocurrir en algún momento futuro, considerando que ellas se encontrarán necesariamente influidas por factores tanto de orden interno, que condicionan la forma de interpretar el medio por parte del individuo; como también, por factores de orden externo, que condicionan la estructura de conocimiento del individuo y le permite generar creencias generalizadas sobre lo que debe ocurrir con la situación que se ha de suscitar en el futuro (Pelegrín-Borondo & Sierra-Murillo, 2016). En esta perspectiva entonces, el presente estudio parte asumiendo que el concepto de expectativa no se caracteriza solo por aspectos subjetivos, inherentes al individuo, sino que también parte de ellas son gestionables a lo largo del tiempo, mediante condiciones, acciones e instrumentos, tanto ya presentes como también incorporables en el medio.

Por cierto, es preciso recoger con mayor importancia el que las expectativas de los estudiantes han de contener un importante componente de emociones, toda vez que junto a la cognición constituyen el fundamento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, construyendo representaciones, ideas y opiniones que se expresan en comportamientos, prácticas y decisiones, que se fundamentan en conocimientos y actitudes (Fernández-Poncela & Anna-María, 2017). En efecto, se asume que las representaciones se encuentran compuestas tanto de información y conocimiento, como de imágenes y opiniones; y de reacciones emocionales, (Araya, 2002) que, en conjunto, de manera sistemática y compleja, van señalando el campo de acciones y decisiones de los individuos. Se trata entonces de entender cómo las expectativas determinan los proyectos y decisiones de futuro de los estudiantes, que por cierto en muchos ámbitos pueden encontrarse determinadas por describir adecuadamente un universo simbólico, que supera por creces las posibilidades de este estudio, pero que se asume que también les proporciona un marco de referencia para sus decisiones.

Ahora bien, en el escenario del desarrollo contemporáneo, el terminar una carrera y obtener un buen empleo constituye una expectativa también social y cultural, que se construye en el individuo desde la niñez y se refuerza por la familia, las instituciones educativas y el entorno. Por ello, las expectativas asociadas a la continuidad de estudios y el posterior empleo vinculable resultan ser tan relevantes, toda vez que se asocian con el valor que tienen en tanto logros para las personas y en la práctica, los individuos tomarán una determinada decisión y posterior curso de acción en función de las expectativas de éxito y valoración que ese logro signifique (Marsollier & Aparicio, 2014), cumpliendo las expectativas el rol de otorgar un sentido existencial a los cursos de acción tomados.

En el marco de lo expuesto, es preciso reconocer que la educación, junto con vincularse a un posterior empleo que abre posibilidades de acceso a un nivel de vida económicamente mejor, también es reconocida como un factor crítico de movilidad social. En efecto, el acceder a la educación superior, para muchos jóvenes, se encuentra relacionado a un imaginario que señala tanto mejores condiciones de vida como acceder a un instrumento de movilidad social ascendente (Czarny, 2010) y en este campo, particularmente la universidad, aún con sus múltiples significados y sus representaciones complejas (Acosta-Silva, 2016), todavía es vista como un espacio social instituido e instituyente de representaciones sociales, imágenes y prácticas que, siendo fuente de conocimiento, es además un instrumento aún privilegiado de movilidad social (Douglas, 1996), en virtud tanto de la formación académica y científica que entrega pero también como lugar de socialización.

Por ello es que existe consenso en que las expectativas constituyen uno de los más importantes predictores de resultados educacionales y laborales futuros y por lo tanto, parte importante de la investigación de las últimas décadas se ha dedicado a identificar aquellas variables que más pueden incidir en ellas, señalándose el nivel y compromiso educacional de los padres, el género, el contexto institucional y la propia experiencia escolar de los estudiantes (Sepúlveda & Valdebenito, 2014) como algunas de las más influyentes. Por cierto, en ello también se reconoce que los cambios ocurridos en el empleo y la educación también influyen en las aspiraciones de futuro de los jóvenes, agregándose a lo anterior otros elementos relacionados al contexto geográfico, que también presenta condicionantes (Corica, 2012). Otras investigaciones también los económicos, sociales, subjetivos e individuales; como los recursos económicos del hogar y los estudios y situación laboral de los padres (Silas, 2012), los orígenes sociales, el entorno institucional, los antecedentes escolares y las expectativas de continuidad escolar; (Solís, Rodríguez, & Brunet, 2013), que pueden influir en las expectativas de proseguir estudios superiores.

De acuerdo con lo expuesto, en función de la revisión de bibliografía relevante, en el presente estudio se abordan variables determinantes en tres ámbitos focales: el estudiante, la institución educativa y el territorio.

## **El Ámbito del Estudiante**

Se ha planteado que la capacidad de adaptación, la orientación e información, las características de la enseñanza y las expectativas de futuro, son factores claves que intervienen en la planificación y gestión de los estudiantes y su continuidad de estudios (Alvarez, López, & Pérez-Jorge, 2015). Al respecto, se especifica que los estudiantes que reciben una información adecuada, con clarificación de expectativas, presentan luego mayores probabilidades de éxito en la continuidad de estudios superiores.

No obstante, también se ha dado cuenta de que muchos estudiantes afrontan su proceso formativo sin claridad e información adecuada, lo que redundo en una menor posibilidad cierta para definir hacia dónde conducir su formación (Romero, 2004) lo que repercute en

**Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.**

**Ariel Yévenes Subiabre**

**Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.**

sus expectativas de futuro. Se plantea además que la preparación de los estudiantes para afrontar los cambios que suponen la prosecución de estudios superiores suele ser carente de la información necesaria, lo que afecta el desarrollo de habilidades de autonomía, decisión y adaptación (do Céu Teveira & Rodríguez-Moreno, 2010) que demanda la gestión de un proyecto personal de formación académica y profesional.

Con todo, también se identifica que en la actualidad las expectativas de los jóvenes, en la mayoría de los casos, se encuentran tensionadas por los requerimientos socioeconómicos y la inserción laboral (Alvarez, López, & Pérez-Jorge, 2015). Incluso, cada vez son mayores las proporciones de estudiantes de educación superior que trabajan y estudian al mismo tiempo y de éstos, la mayoría identifica a sus empleos como espacios que coinciden con lo que estudian (Acosta y Planas, 2014). Esto señala en los hechos la conformación de una suerte de sistema dual, que aun siendo informal, combina estudios y trabajo entre los estudiantes de educación superior (Acosta & Planas, 2014)

Emerge así un tipo de estudiante que, más allá de las consideraciones etáreas o de género, es portador de una racionalidad que se vuelve más generalizada en el plano de articular flexiblemente actividades laborales con expectativas de continuidad de estudios luego de la enseñanza media. Por cierto, ello se da en un contexto donde persistiría en los estudiantes la expectativa de continuar estudios superiores, postergando un ingreso definitivo y temprano al mundo del trabajo, lo que evidentemente sería más patente en el caso de los estudiantes medios con modalidad científico humanista más que técnico profesional.

En el fondo, tal vez los jóvenes, más allá de su relativa inmadurez, falta de preparación y carencias de información, son cada vez más determinados por las dificultades socioeconómicas y académicas que deben sortearse en el tránsito de continuidad de estudios superiores y en consecuencia, emerge una expectativa de continuidad de estudios superiores más compleja que antaño (Sepúlveda & Valdebenito, 2014), en la cual se combinan actividades laborales y educativas.

Se configuran así distintas posibilidades de itinerario de continuidad de estudios, que transitan entre aquellas más tradicionales, donde el estudio constituye la actividad principal y su opuesta donde es el empleo la actividad exclusiva, apareciendo con intensidad aquellas donde se combinan actividades de estudio y trabajo, incluso con recorridos erráticos con presencia intermitente entre el mercado laboral y el sistema educativo, o con recorridos vulnerables, con presencia en mercado laboral o sistema educativo inicial pero que luego abandonan actividades, y aquellos que se encuentran en condición de inactividad absoluta (Filmus, Miranda, & Zelarayan, 2003). La potencialidad de expectativas señaladas por estos posibles recorridos es clave de identificar al momento de descubrir las proyecciones que hacen los estudiantes de nivel medio respecto a sus posibilidades de continuar estudios superiores.

## El Ámbito de la Institución Educativa

Las expectativas de continuidad de estudios de los estudiantes de enseñanza media se encuentran influidas por el contexto en el cual ellos se encuentran. En este sentido, el tipo de establecimiento educacional donde los jóvenes cursan su enseñanza secundaria influye en la construcción de las expectativas individuales, toda vez que ellas en parte también son contenedoras de percepciones compartidas por los componentes de su comunidad educativa que conforman su grupo social, el cual orienta las elecciones individuales, en función del capital cultural (Sepúlveda & Valdebenito, 2014). En efecto, la educación formal es también un medio de homogenización cultural que por cierto, influye en las expectativas de los estudiantes a través de la influencia en la construcción de su identidad (Segura & Chavez, 2016).

Al comprenderse que el tipo de establecimiento tendrá entonces efectos importantes en la construcción de identidad de los estudiantes, se observará por tanto que también será influyentes en las expectativas de continuidad de estudios que expresen los mismos (Solís, Rodríguez, & Brunet, 2013), haciendo dependiente los logros educacionales no sólo de las características individuales, sino que también de las características institucionales que influyen en los escolares.

Lo planteado, por cierto, no implica hacer abstracción de la subjetividad de cada estudiante, que ha de percibir el contexto institucional de manera diferenciada, en función de sus preferencias y valores propios, (Pichardo, García, De la Fuente, & Justicia, 2007) pero si demanda el reconocer que las creencias colectivas afectan la conducta que provocan, en muchos casos, respuestas y decisiones que confirman las expectativas.

Ahora bien, en el escenario del desarrollo contemporáneo tan marcado por el incremento de la diversidad, variedad, y complejidad, la construcción de identidad y el peso que las instituciones tienen en las mismas se ha ido también complejizando, siendo imperativo reconocer expectativas crecientemente segmentadas y diferenciadas en los estudiantes, a pesar del influjo que un determinado establecimiento pueda ejercer. En respuesta a ello es que se gestan formas emergentes de acompañamiento a los estudiantes (Bendit & Miranda, 2013) por parte de las instituciones, de manera tal de promover y fortalecer el proceso de continuidad de estudios.

Lo anterior, se da en un marco en el que, aun siendo la educación, y más concretamente la institución educativa, un espacio privilegiado para la construcción de identidad en los estudiantes, se entiende que ello se da en una continuidad que desembocará luego en los espacios laborales en los cuales los estudiantes se habrán de desenvolver en el futuro y es por ello que las expectativas de continuidad de estudios superiores se encuentran fuertemente determinada por un imaginario social que señala a la universidad como vía por excelencia para la construcción de mejores posibilidades de formación para el trabajo profesional y



movilidad social (Benavides-Lara, 2015), centrándose en buena parte en ello las aspiraciones de continuidad de estudios en los jóvenes estudiantes.

## El Ámbito Territorial

Junto con los factores individuales ligados al estudiante y los factores institucionales ligados al establecimiento, aparecen también factores estructurales (Guzmán, 2012) que resultan determinantes en la construcción de expectativas de continuidad de estudios de los estudiantes. En este ámbito, anteriormente se ha señalado la importancia de la educación en la conformación de la identidad, resaltándose el peso que tiene la pertenencia a una institución que propicia una interrelación indispensable entre los estudiantes. En este mismo sentido, emerge el territorio como un espacio que, si bien constituye una escala superior a la individualidad del estudiante y lo colectivo de la institución, permite señalar a las identidades en torno a conjunto relativamente homogéneos, no sólo en función de compartir un espacio determinado, sino que también al hacerse partícipes de redes que otorgan soporte (Velíz, 1999) y ello, más allá de la disposición de redes virtuales, que en la actualidad complejizan la identificación precisa de identidades, al propiciar la superación de las fronteras y de cualquier obstáculo geográfico o cultural (Molina, 2015)

En efecto, hay estudios que ponen de manifiesto que, aún en un contexto de similitudes señaladas por las carencias económicas que viven los estudiantes en sus contextos familiares, se producen distinciones importantes entre las expectativas de los estudiantes secundarios de la zona centro y sur del país, vinculándolas con la estructura social y de oportunidades que determina a los estudiantes (Canales, Opazo, & Camps, 2016). En las visiones de los estudiantes se expresarían entonces estructuras sociales inmediatas, de su entorno territorial más cercano, que igualmente influyen en la construcción de sus expectativas individuales (Weiss, 2012), definiendo sus expectativas de continuidad de estudios marcadas por los cambios que suceden cotidianamente en su entorno territorial más cercano, donde se expresa la reestructuración socioeconómica en coexistencia con estructuras económicas tradicionales (Tapia & Weiss, 2013). Por cierto, ello tensionaría la definición de expectativas de continuidad de estudios superiores en los estudiantes.

Junto a los procesos de cambio económico que se dan en el territorio, emerge también las desigualdades territoriales que emergen de relación urbano rural. En la actualidad, ello se expresa en estudiantes de zonas urbanas que tienden a contar con mayor disponibilidad de recursos económicos, mayores posibilidades de acceso a instituciones educativas de calidad y mayores oportunidades para integrar redes con quienes ya cuentan con estudios superiores y transmiten externalidades derivadas de su experiencia; en contraste con estudiantes de zonas rurales en muchos casos expuestas a menores oportunidades de estudio y problemas relacionados con la marginación, rezago, pobreza y carencia de redes que pueden incidir favorablemente en la construcción de expectativas de continuar estudios (Pérez-Santiago & Villarruel-Fuentes, 2016), lo que se complejiza en condiciones de aislamiento y lejanía de las comunidades de origen de los estudiantes respecto de los centros urbanos con presencia

**Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.**

**Ariel Yévenes Subiabre**

**Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.**

de instituciones de educación superior y por cierto se intensifica en presencia de falta de información de las mismas y las escasas redes de contacto que pueden tener con estudiantes y egresados universitarios, que en oportunidades pueden suplir una orientación vocacional deficiente (de la Cruz, 2016), reproduciéndose en efecto las desigualdades territoriales.

Ahora bien, circunstancias de recursos económicos escasos y el contexto territorial marcado por tensiones y requerimientos económicos de importancia, pueden ser un incentivo relevante para que algunos estudiantes incorporen en sus expectativas la opción de migrar. Por cierto, ello se ve también mediatizado por las imágenes de modernidad, la presencia de redes familiares y comunitarias y la perspectiva de movilidad social que puede relacionarse al territorio (Fittipaldi, Mira, & Espasa, 2012). Algunos estudios señalan además que las expectativas asociadas a la migración de estudiantes de estudios avanzados se encuentran asociadas a factores socioculturales, mayores oportunidades de desarrollo profesional, mayores opciones de desarrollo académico, búsqueda de instituciones de prestigio, desarrollo de vínculos y vocación (Grediaga, 2017).

En efecto, los factores que promueven las expectativas migratorias de estudiantes no se restringen a temas económicos y laborales, sino que también, incorporan el entorno sociocultural y territorial, donde las redes de contacto juegan un rol crítico en el proceso de socialización en su territorio de origen (Sieglin & Zúñiga, 2010) donde paulatinamente se construye la expectativa de migrar, en función de las limitaciones objetivas que se enfrentan en el territorio.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS**

La Provincia de Arauco se encuentra geográficamente ubicada en el extremo sur de la Región del Biobío en Chile, limitando al norte con la provincia de Concepción, al oriente con la de Biobío y la de Malleco, al sur con la provincia de Cautín y al oeste con el océano Pacífico. Está conformada por las comunas de Arauco, Cañete, Contulmo, Curanilahue, Lebu, Los Álamos y Tirúa.

Actualmente, sus principales actividades económicas se encuentran relacionadas a la cadena forestal maderera y al sector comercio, servicios y turismo; y en perspectiva histórica la minería de carbón fue una actividad económica muy relevante, que hoy se desenvuelve marginalmente en el territorio, luego de diversos problemas económicos que han derivado en alto nivel de desempleo y pobreza.

En efecto, la Provincia de Arauco fue definida como una zona rezagada, entendida como un territorio que presenta aislamiento geográfico y brechas en distintos indicadores socioeconómicos respecto al promedio nacional.

**Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.**

**Ariel Yévenes Subiabre**

**Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.**

En específico, ello implica que se trata de un territorio de difícil acceso geográfico en relación a los asentamientos rurales y urbanos más cercanos; que su conectividad física y de telecomunicaciones con el resto del territorio nacional sea precaria; que el acceso a fuentes de empleo directo sea escasa en relación a las competencias técnicas medias de la población de dicha zona, o que tengan escasa cobertura de los sistemas públicos de atención (Subsecretaría de Desarrollo Regional - Gobierno de Chile, 2020).

Todas estas características confluyen en el territorio de la Provincia de Arauco y es en este contexto en que se sitúan los análisis respecto a las expectativas de continuidad de estudios superiores que los alumnos de enseñanza media. Al respecto es preciso señalar que el enfoque del estudio es cuantitativo, con diseño exploratorio-descriptivo, y de carácter no experimental, donde el contexto en el cual se desenvuelve el objeto de estudio no ha sido intervenido. Su alcance es descriptivo, en función de que busca caracterizar los fenómenos y grupos, para detallar en profundidad sus características.

Las fuentes utilizadas son primarias y secundarias. Respecto de las primeras, contemplan un muestreo aplicado a 1.394 estudiantes de enseñanza media distribuidos en todas las comunas del territorio, lo que representa aproximadamente el 67% de la matrícula de enseñanza media del territorio bajo estudio, que, según datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, alcanza a los 2.060 alumnos en el segmento de enseñanza media, de un total de 6.998 matriculados desde la educación parvularia hasta la enseñanza media del territorio. La información secundaria responde esencialmente a bases de datos oficiales del Ministerio de Educación. La temporalidad del estudio es transversal (sincrónico), es decir, las variables son identificadas en un punto en el tiempo y las relaciones entre las mismas son determinadas, por lo que, los datos se recogen una sola vez al objeto investigado.

El instrumento de muestreo abarcó un conjunto de materias de diverso tipo de las cuales, en el presente artículo, se focalizan análisis en la influencia que sobre las expectativas de continuidad de estudios superiores tienen variables relacionadas al estudiante, tales como su edad y género; variables relacionadas al establecimiento en que estudian, tales como la dependencia del establecimiento, el tipo de educación impartida (humanista científica o técnica) y el desempeño SIMCE del establecimiento; y variables relacionadas al territorio, tales como el nivel de pobreza por ingresos, la pobreza multidimensional y la distancia geográfica desde la capital regional del Biobío.

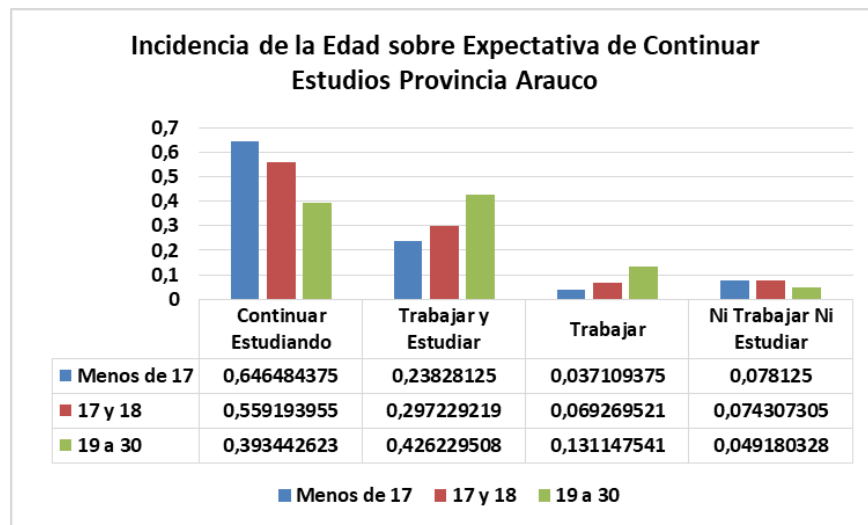
Respecto a estas variables, se indaga en su influencia relativa en las expectativas de continuidad de estudios superiores; el tipo de estudios superiores sobre los cuales se espera desenvolver esa continuidad y la localización territorial en la cual se tiene expectativas de dar continuidad a esos estudios.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS: ESTUDIANTE, ESTABLECIMIENTO Y TERRITORIO.

En esta parte se pasan a exponer los análisis relacionados a la influencia que sobre las expectativas de continuidad de estudios presentan las variables relacionadas al estudiante, al establecimiento y el territorio, en el caso de un territorio rezagado, como lo es la Provincia de Arauco en la Región del Biobío, Chile.

### Respecto de las Variables Relacionadas al Estudiante: Edad y Género.

En este ámbito, en cuanto a la edad, se observa en primer término que mientras menos edad tiene el estudiante reporta una mayor expectativa a continuar estudios. En efecto, se da un diferencial del orden de un 25% entre los encuestados que esperan exclusivamente seguir estudiando, que tienen menos de 17 años y aquellos que tienen más de 19 años; ello se relaciona a su vez al diferencial que se da entre aquellos que esperan estudiar y trabajar, donde esta relación se revierte conforme los encuestados tienen más edad.



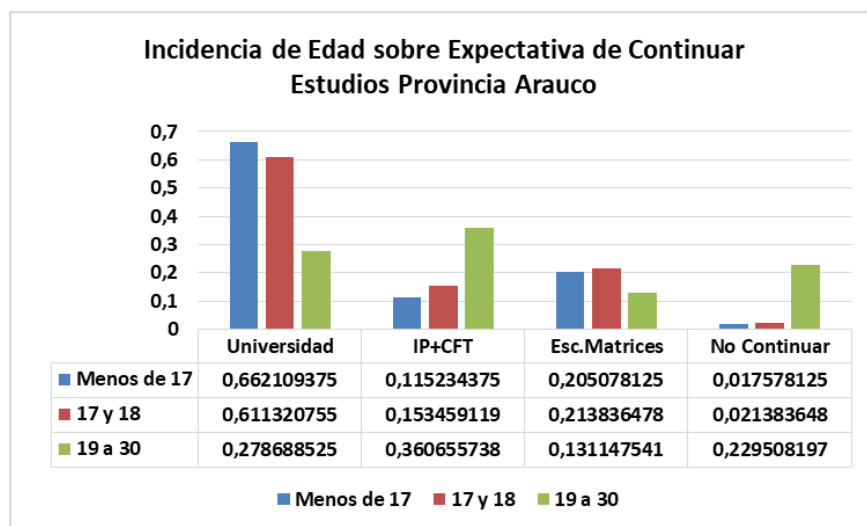
**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Algo similar se observa cuando se trata de ver en qué institución esperan continuar estudios, donde se da una expectativa visiblemente mayor entre los encuestados menores de 19 años de continuar estudios en una universidad, diferencial que se revierte mientras más edad presentan los encuestados, que esperan continuar estudios en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica.

Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.

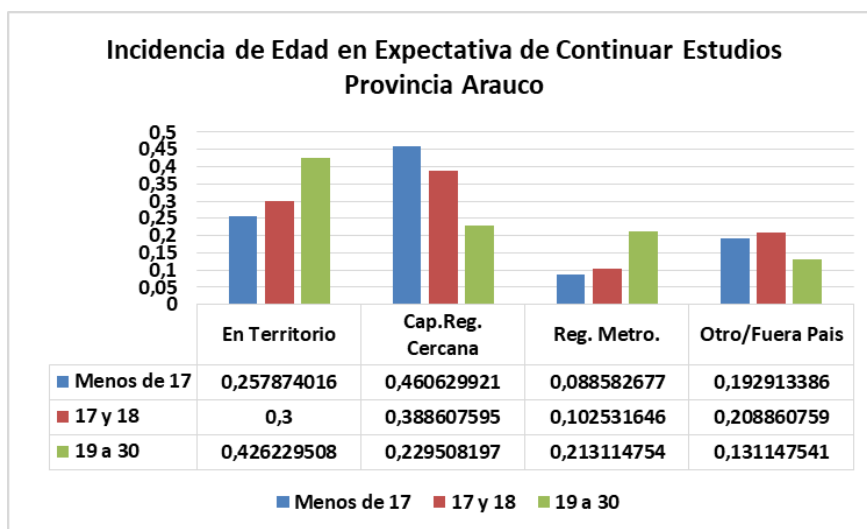
Ariel Yévenes Subiabre

Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.



**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Finalmente, mientras más edad reportan los encuestados, se tiende a registrar una mayor preferencia por continuar estudios en el territorio de origen respecto de los encuestados de menor edad, resultados que se revierten cuando se consulta respecto a la expectativa de continuar estudios en la capital regional más cercana al territorio, siendo menor la preferencia por continuar estudios en la Región Metropolitana, e incluso fuera del país.



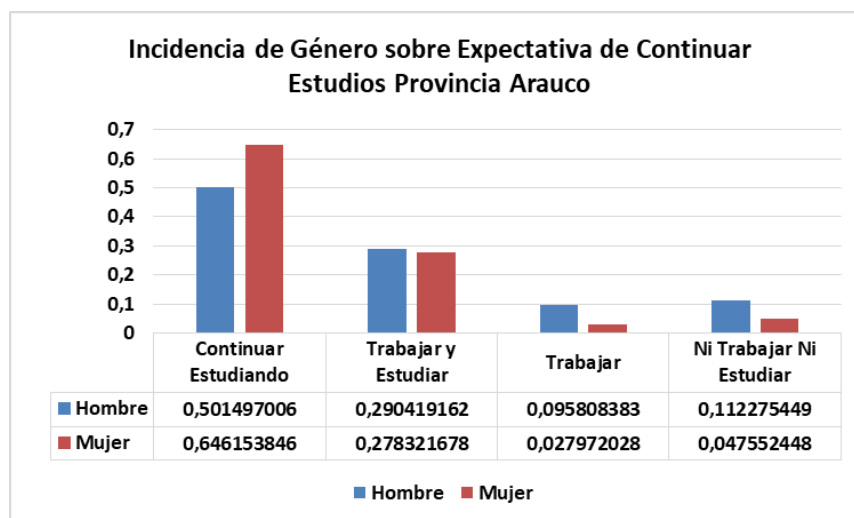
**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Ahora bien, en el ámbito del género, se observa en primer término que no se registran diferencias mayormente significativas entre los encuestados hombres o mujeres respecto a la expectativa de continuar exclusivamente estudiando, siendo ligeramente entre las mujeres; sin embargo, entre aquellos que esperan estudiar y trabajar, que es la segunda opción mayoritaria, no se registran diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.

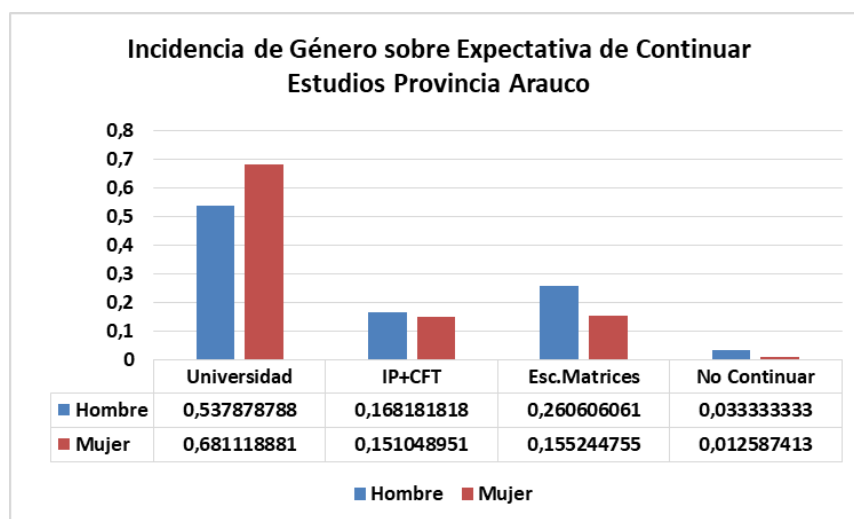
Ariel Yévenes Subiabre

Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.



**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Algo similar ocurre cuando se observa en qué institución esperan continuar estudios, donde si bien se da una expectativa relativamente mayor entre las mujeres, respecto de los hombres, de continuar estudios en una universidad, diferencial menor que se anula en el caso de la elección en un Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica.



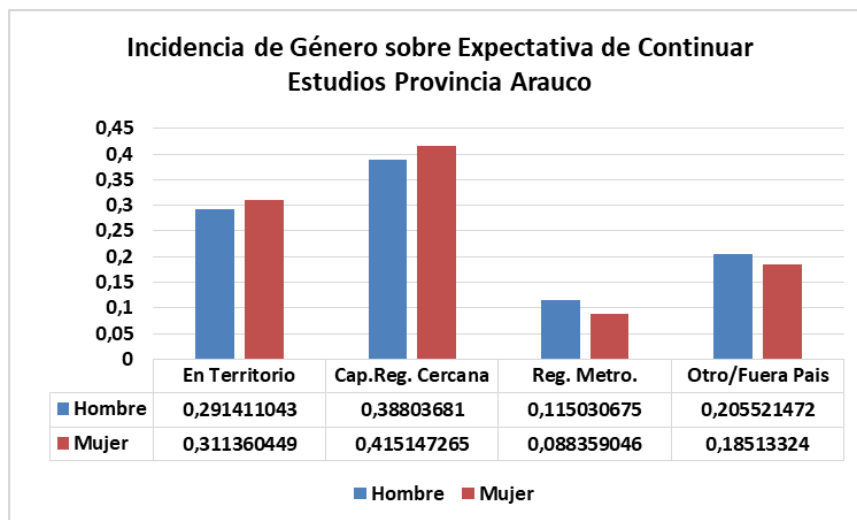
**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Finalmente, en cuanto a la preferencia por continuar estudios en el territorio de origen respecto de las opciones de hacerlo en la capital regional más cercana, la Región Metropolitana o fuera del país, siendo la opción mayoritaria de los consultados el continuar estudios en la capital regional y luego el territorio de origen, no se registran diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.

Ariel Yévenes Subiabre

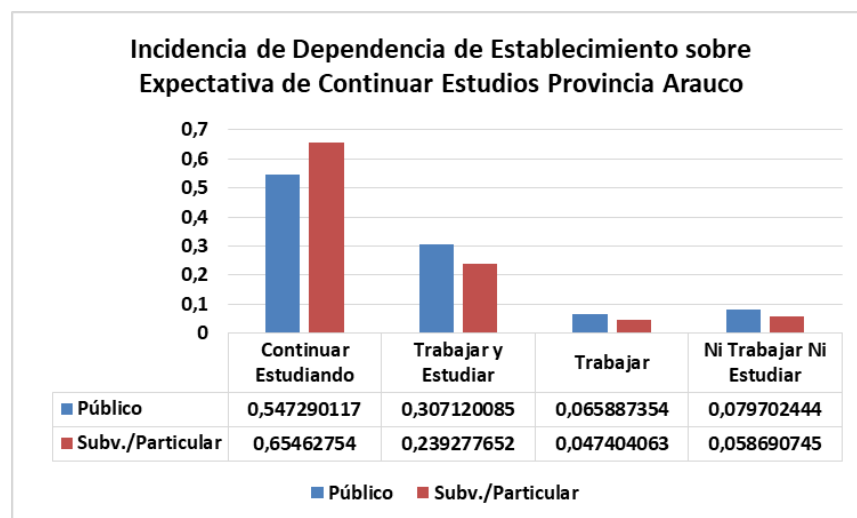
Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.



**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

**Respecto de las Variables Relacionadas al Establecimiento: Dependencia, Tipo de Educación y Desempeño SIMCE.**

En este ámbito, en cuanto a la dependencia del establecimiento, se observa que, siendo la expectativa de continuar exclusivamente estudiando la primordial, no se registran diferencias mayormente significativas entre establecimientos público y particulares y subvencionados, aunque hay una tendencia ligeramente mayor en el caso de éstos últimos, que se revierte también muy ligeramente cuando se consulta por la opción de trabajar y estudiar.



**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

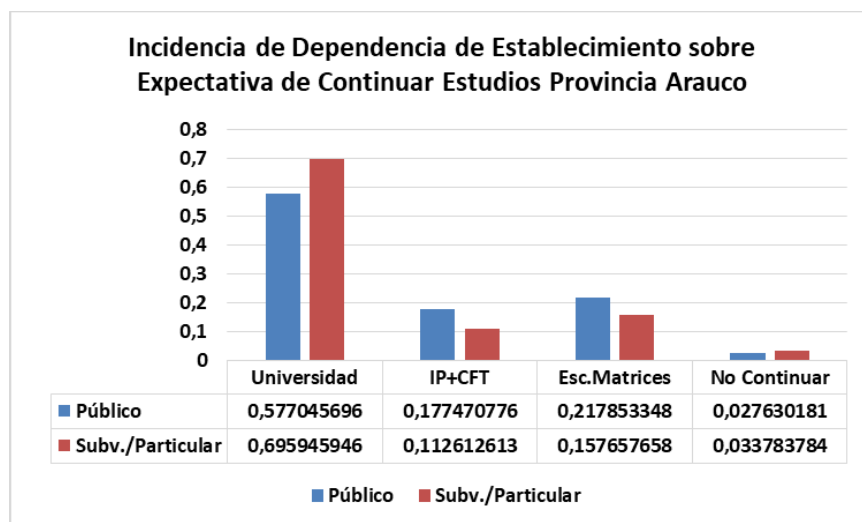
Cuando se trata de consultar respecto a la preferencia por continuar estudios en universidad o instituto profesional, centro de formación técnica o escuelas matrices, se da una tendencia

Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.

Ariel Yévenes Subiabre

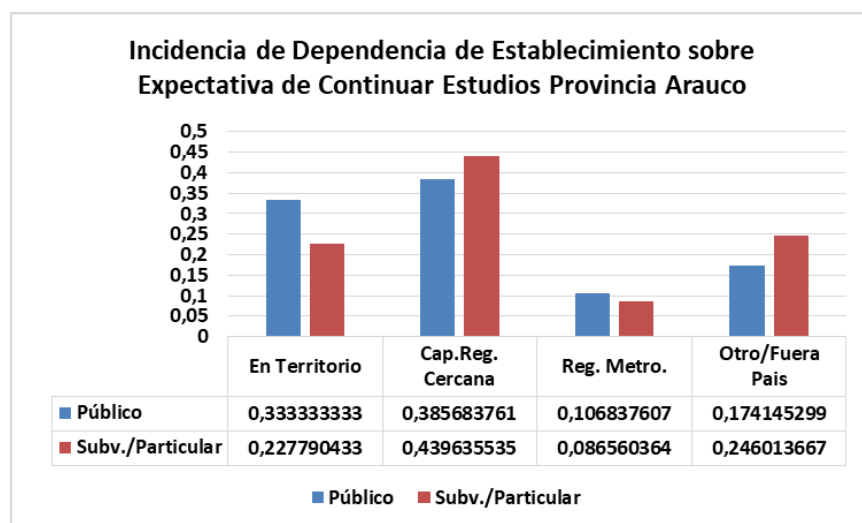
Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.

mayoritaria por la expectativa de continuar estudios en universidad, no registrándose diferencias significativas en cuanto la dependencia del establecimiento, aun siendo ligeramente mayor en el caso de los establecimientos particulares y subvencionados.



Fuente: Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Finalmente, en cuanto a la preferencia por continuar estudios en el territorio de origen respecto de las opciones de hacerlo en la capital regional más cercana, la Región Metropolitana o fuera del país, siendo la opción mayoritaria de los consultados el continuar estudios en la capital regional y luego el territorio de origen, no se registran diferencias significativas entre estudiantes de establecimientos públicos y particulares y subvencionados.



Fuente: Elaboración Propia en Base a Muestreo.

En el ámbito del tipo de educación, se registra una tendencia mayor a la preferencia de continuar exclusivamente estudiando entre los estudiantes de la educación científico

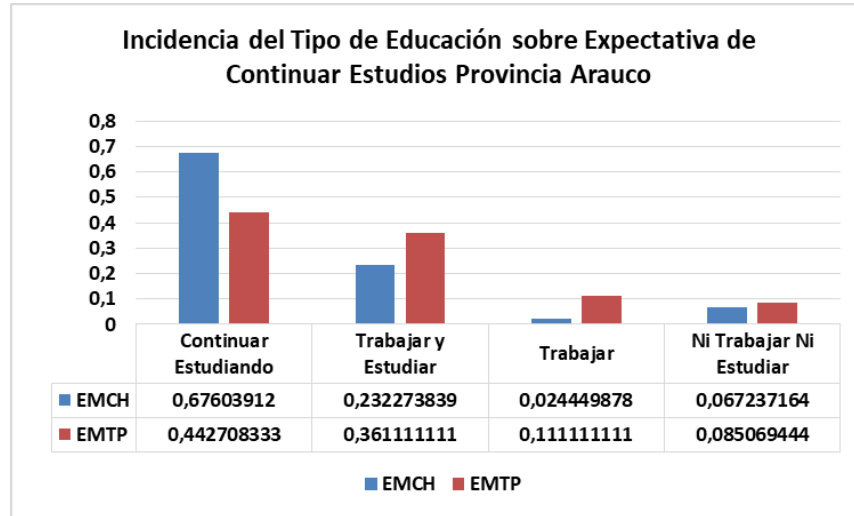


Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.

Ariel Yévenes Subiabre

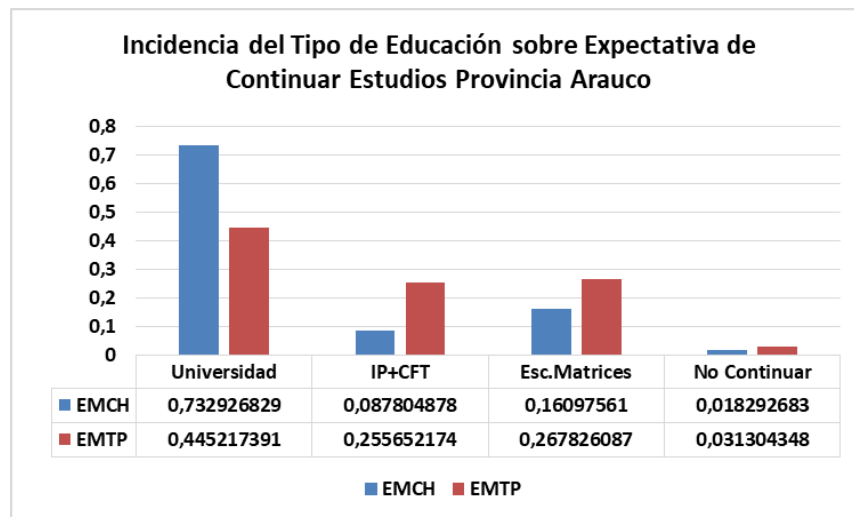
Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.

humanista respecto quienes lo hacen en la educación técnico profesional en el orden de un 25% de diferencia entre ambos, lo que se tiende a revertir cuando la opción es trabajar y estudiar, siendo mayor en el orden de un 15% entre los estudiantes de liceo técnico profesional respecto de los estudiantes de educación media científico humanista.



Fuente: Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Algo similar ocurre cuando se observa en qué institución esperan continuar estudios, donde si bien se da una expectativa visiblemente mayor, en un diferencial del orden de un 30%, en cuanto a continuar estudios en universidad respecto de instituto profesional y centro de formación técnica entre los estudiantes de establecimiento científico humanista respecto de aquellos que estudian el liceo técnico profesional, quienes expresan un diferencial mayor del orden de un 20% por continuar estudios en un instituto profesional o centro de formación técnica respecto de la universidad.



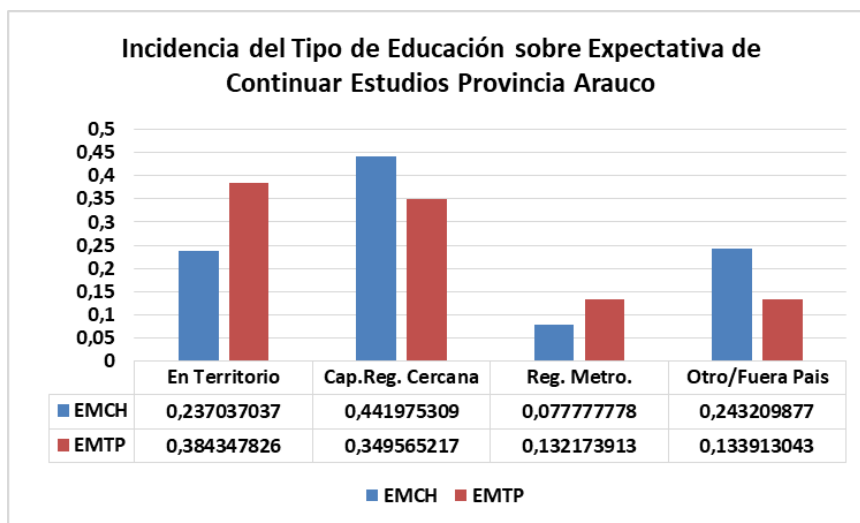
Fuente: Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.

Ariel Yévenes Subiabre

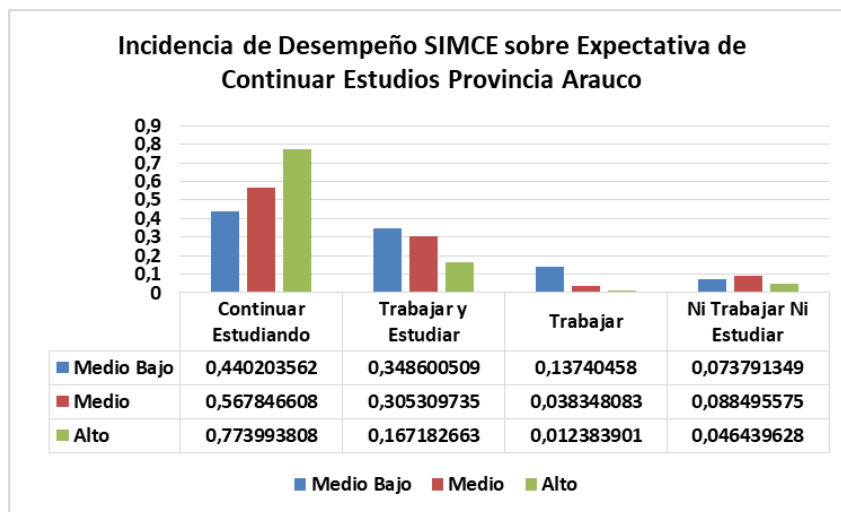
Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.

Finalmente, en cuanto a la preferencia por continuar estudios en el territorio de origen respecto de las opciones de hacerlo en la capital regional más cercana, la Región Metropolitana o fuera del país, siendo la opción mayoritaria de los consultados el continuar estudios en la capital regional y luego el territorio de origen, se tiende a dar una preferencia mayor por quedarse en el territorio entre los estudiantes de la enseñanza media técnico profesional respecto de quienes estudian en establecimientos científico humanistas.



**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

En el ámbito del desempeño SIMCE, se aprecian diferencias significativas en cuanto a la expectativa de continuar estudios. En efecto, mientras mayor es el desempeño SIMCE de los establecimientos hay una tendencia mayor a que los estudiantes presenten expectativas a continuar exclusivamente estudiando, registrándose un diferencial de más de un 30% entre aquellos que estudian en establecimientos de alto desempeño SIMCE respecto quienes estudian en establecimientos de desempeño medio bajo.



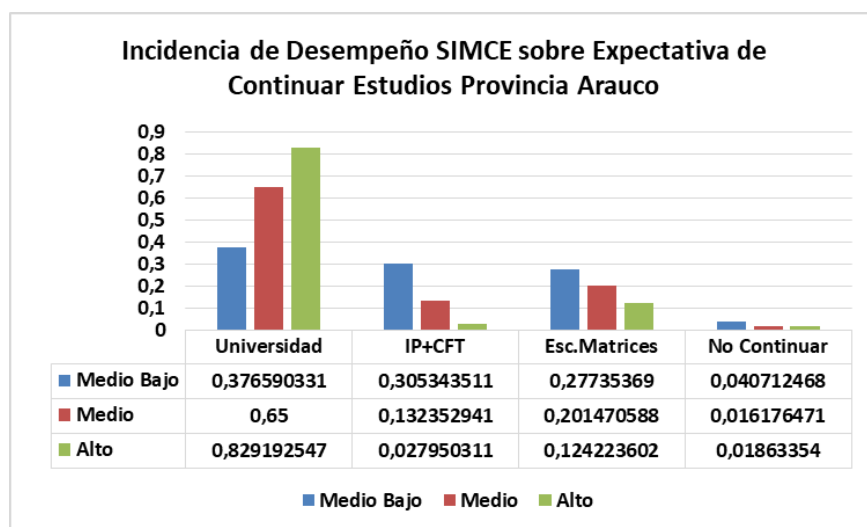
**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.

Ariel Yévenes Subiabre

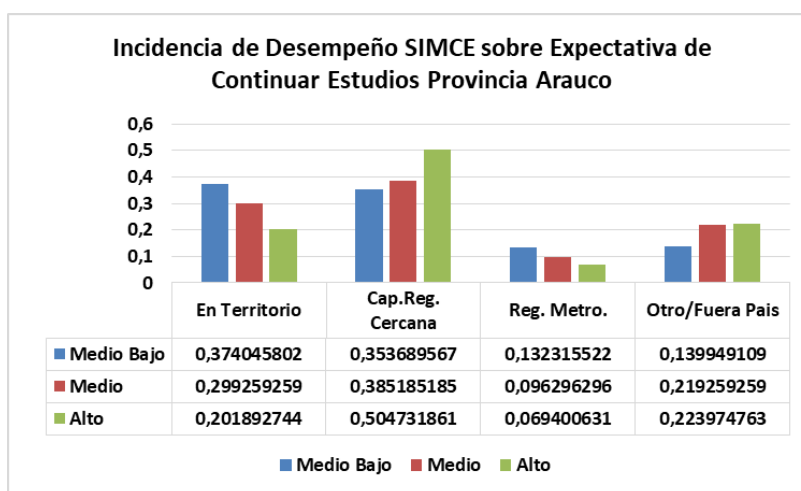
Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.

En este mismo plano del desempeño SIMCE, se dan resultados similares en cuanto a la preferencia de institución en que se espera continuar estudios, con diferencias significativas del orden de un 45%, de preferencia de seguir estudios en universidad entre los estudiantes de establecimientos de alto desempeño SIMCE respecto de los que estudian en establecimientos de desempeño medio y bajo.



**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Finalmente, en cuanto a la preferencia por continuar estudios en el territorio de origen respecto de las opciones de hacerlo en la capital regional más cercana, la Región Metropolitana o fuera del país, siendo la opción mayoritaria de los consultados el continuar estudios en la capital regional y luego el territorio de origen, aun cuando hay una preferencia mayor por estudiar en el territorio entre quienes estudian en establecimientos de desempeño SIMCE medio bajo, estas diferencias no resultan tan visibles como en los otros ámbitos consultados.

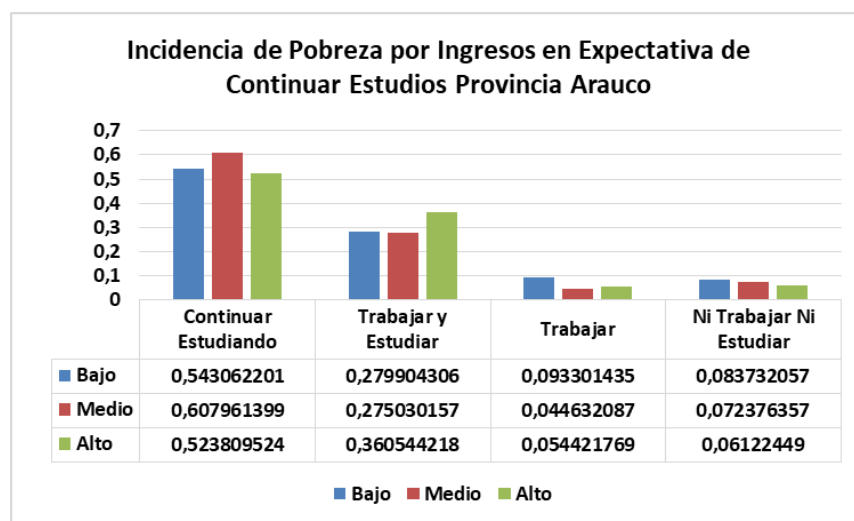


**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

## Respecto de las Variables Relacionadas al Territorio: Pobreza y Distancia Geográfica de la Capital Regional.

En este ámbito, en cuanto a la pobreza del territorio, se observará tanto desde la perspectiva del nivel de pobreza de ingresos registrado en el territorio como el nivel de pobreza multidimensional registrado en el territorio, de acuerdo con los datos aportados por el Ministerio de Desarrollo Social (Ministerio de Desarrollo Social, 2020).

Al respecto, se aprecia que no se registran diferencias significativas entre niveles de pobreza según ingresos que se registra en la comuna en que se encuentra el establecimiento en que estudian los encuestados y las expectativas de continuar exclusivamente estudiando, que es la opción preferente entre los encuestados.



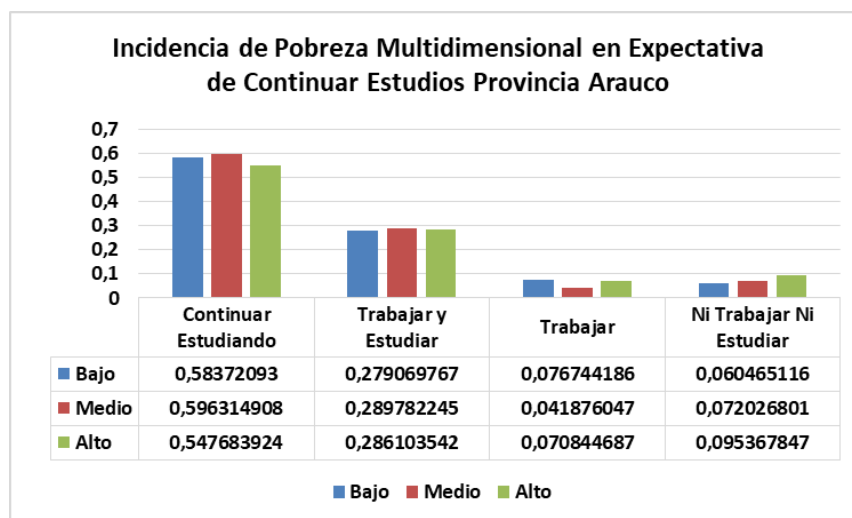
**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Algo similar lo anterior se observa en las expectativas de continuar estudios según nivel de pobreza multidimensional de la comuna en que se ubica el establecimiento de los encuestados. Al respecto, no se registran diferencias significativas entre nivel de pobreza y expectativas de continuar exclusivamente estudiando, que es la opción preferente entre los encuestados.

Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.

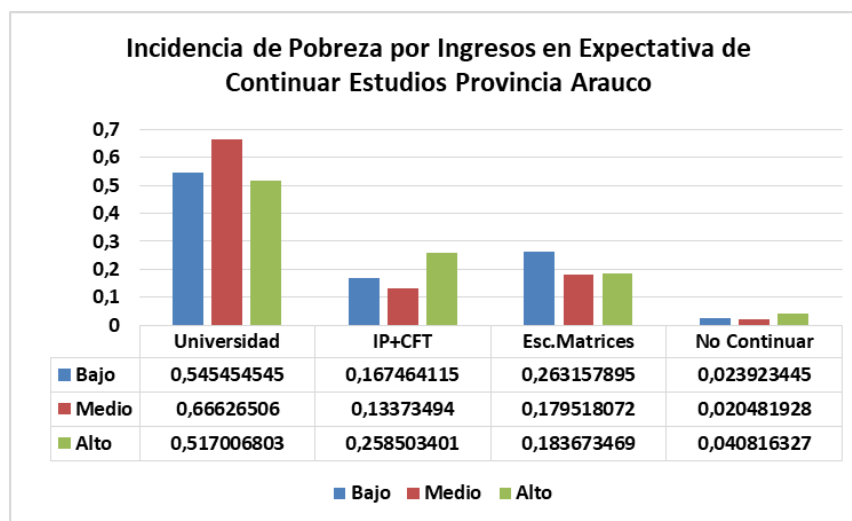
Ariel Yévenes Subiabre

Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.



**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

En cuanto a la incidencia de la pobreza por ingresos y la pobreza multidimensional en la decisión del tipo de institución en la que se espera continuar estudios superiores, se observa que tampoco se dan diferencias significativas en lo que se refiere a la expectativa de continuar estudios en la universidad, que es la alternativa mayoritariamente elegida por los estudiantes encuestados. Sin embargo, se destacan algunos matices menores en lo que se refiere a la elección de universidad en el caso de la pobreza según ingreso de niveles medios y una preferencia relativamente mayor por estudiar en instituto profesional o centro de formación técnica entre quienes viven en comunas con niveles de pobreza por ingresos más elevados.



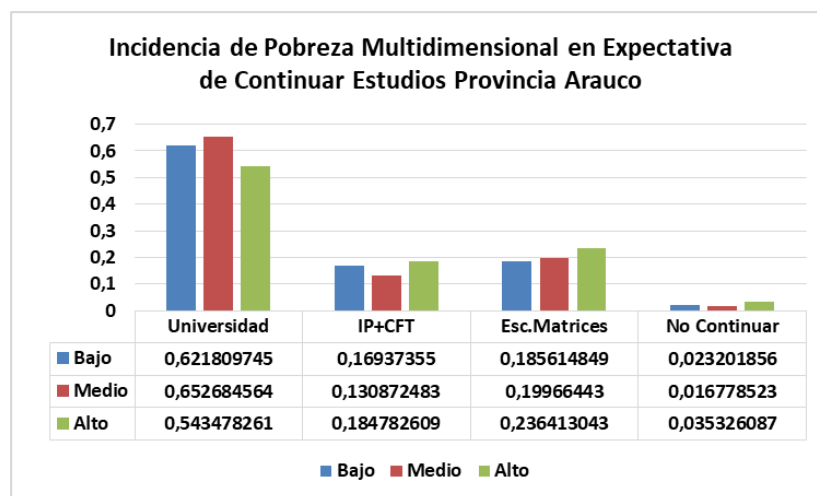
**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Lo anterior es menos evidente en el caso de la pobreza multidimensional, donde los resultados tienden a ser más homogéneos y no se registran diferencias significativas, con una ligera menor tendencia a esperar seguir estudios en universidad por quienes estudian en comunas con niveles de pobreza multidimensional más elevados.

Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.

Ariel Yévenes Subiabre

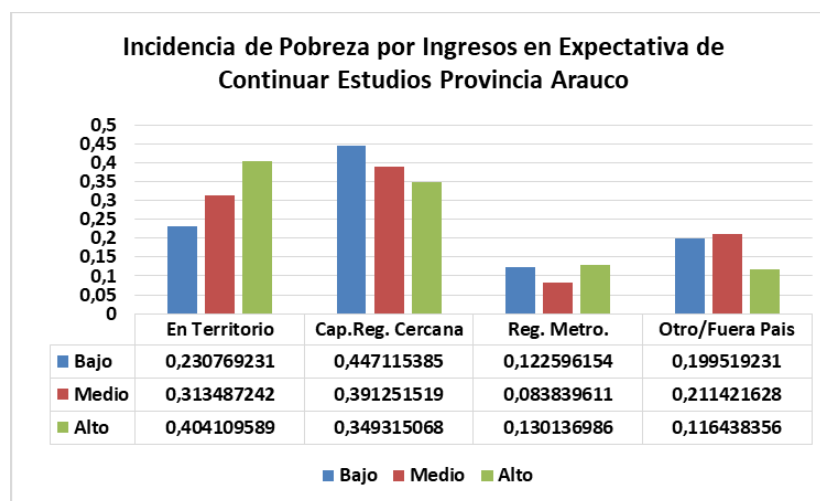
Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.



**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Finalmente, en cuanto a la incidencia de la pobreza en la comuna en que se estudia en la preferencia por continuar estudios en el territorio de origen respecto de las opciones de hacerlo en la capital regional más cercana, la Región Metropolitana o fuera del país, se aprecian resultados evidentemente dispares entre los niveles de pobreza por ingresos y pobreza multidimensional.

En cuanto a la pobreza por ingresos se observan diferencias significativas en cuanto a mientras mayor es la pobreza por ingresos se da una tendencia mayor a tener expectativas de continuar estudios en el territorio de origen del estudiante, lo que claramente se revierte cuando se trata de ver la expectativa de continuar estudios en la capital regional cercana, donde mientras menor es el nivel de pobreza según ingresos mayor es la tendencia a esperar proseguir estudios en la capital regional.



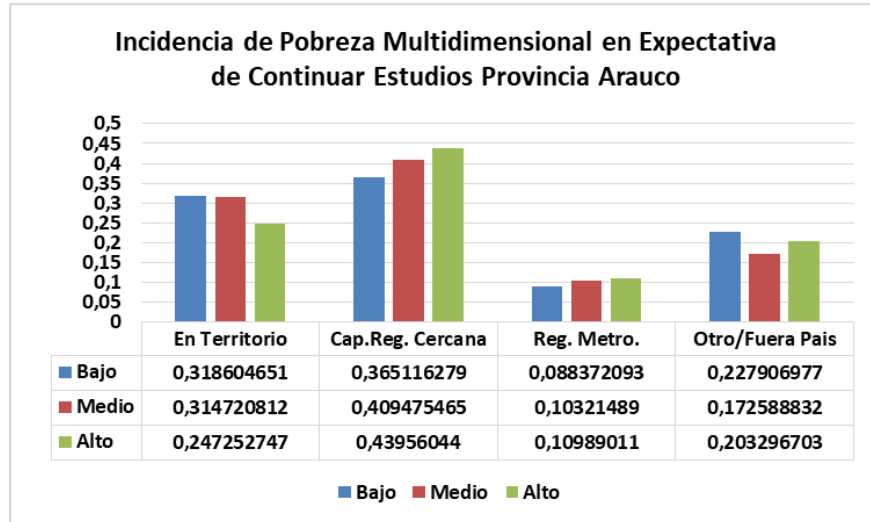
**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.

Ariel Yévenes Subiabre

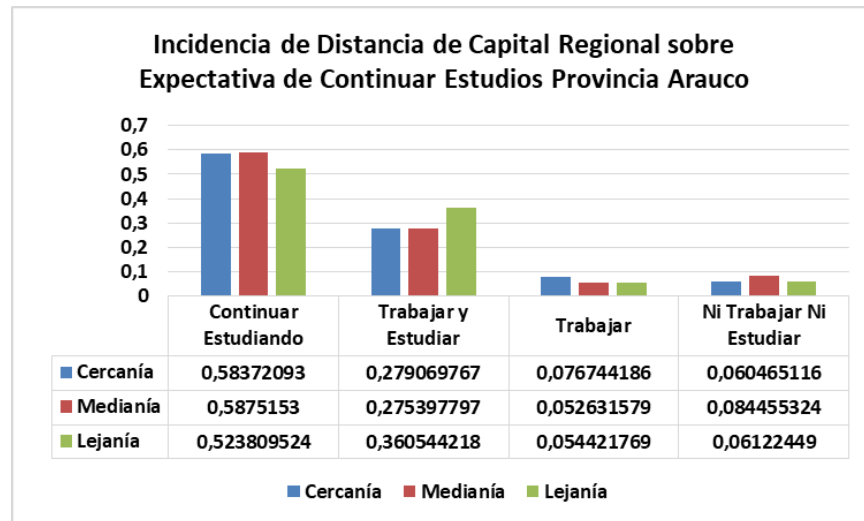
Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.

Las diferencias anteriores en niveles de pobreza por ingresos son menores en el caso de la pobreza multidimensional. Sin embargo, lo relevante es que mientras mayor es el nivel de pobreza multidimensional de la comuna mayor es la expectativa del estudiante por continuar estudios en la capital regional más cercana en desmedro de proseguir estudios en el territorio.



Fuente: Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Ahora bien, en cuanto a la incidencia de la distancia geográfica de la comuna en que se estudia respecto de la capital regional no se observan diferencias significativas entre mayor o menor cercanía geográfica, siendo la expectativa de continuar exclusivamente estudiando la preferencia mayoritaria entre los consultados, dándose una tendencia relativamente mayor de trabajar y estudiar entre quienes se encuentran más lejos de la capital regional.



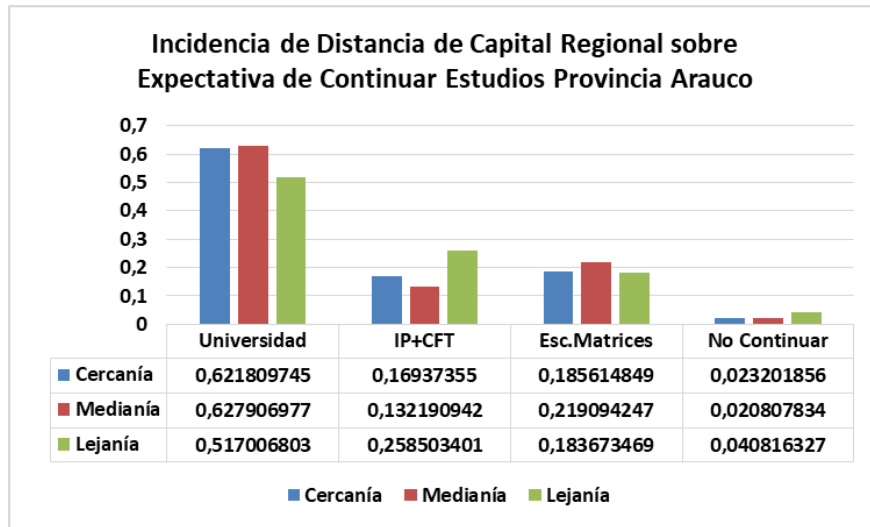
Fuente: Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.

Ariel Yévenes Subiabre

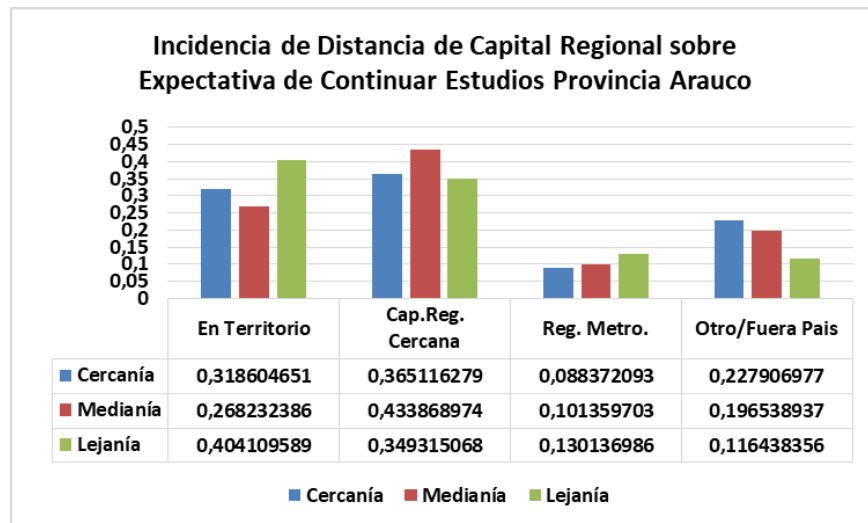
Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.

Algo similar ocurre en cuanto a la lejanía de la capital regional y la tendencia a esperar continuar estudios en universidad. Al respecto se tiende a dar una tendencia relativa mayor a esperar continuar estudios en centro de formación técnica e instituto profesional mientras más lejanía hay de la capital regional, aun siendo mayoritaria sin embargo la expectativa continuar estudios en universidad.



**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.

Finalmente, en cuanto la incidencia de la cercanía o lejanía de la comuna en que se estudia respecto de la capital regional, se aprecia que mientras mayor es la lejanía de donde se estudia respecto de la capital regional se tiende a dar una tendencia relativa mayor a esperar continuar estudios en la comuna de origen.



**Fuente:** Elaboración Propia en Base a Muestreo.



## **A MODO DE CONCLUSIONES:**

### **LOS FACTORES DEL ESTUDIANTE, EL ESTABLECIMIENTO Y EL TERRITORIO EN LAS EXPECTATIVAS DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS.**

En los análisis expuestos se ha podido observar la influencia que algunas variables relacionadas al estudiante, el establecimiento educacional en el cual éste cursa sus estudios y el territorio en el cual este se ubica tienen sobre las expectativas de continuidad de estudios, observando ello en el caso de un territorio calificado como rezagado, como lo es la Provincia de Arauco, ubicada en la Región del Biobío, Chile. En este punto se pasan a desarrollar algunas recapitulaciones y reflexiones respecto a lo observado.

#### **Algunas Reflexiones del Qué Hacer desde las Variables Relacionadas al Estudiante.**

Al respecto, se ha observado que mientras más joven es el estudiante se presenta una tendencia mayor a reportar expectativas por dedicar el futuro inmediato a continuar exclusivamente estudiando; expectativas que, conforme aumentan los años del estudiante, van transitando paulatinamente hacia expectativas de trabajar, pasando por cierto por un periodo intermedio donde las expectativas se mezclan en torno al deseo de continuar estudiando y trabajando.

Esta misma tendencia se tiende a replicar cuando se trata de observar en qué tipo de institución esperan proseguir estudios los jóvenes, dándose una expectativa visiblemente mayor entre los más jóvenes por continuar estudios universitarios mientras que, conforme aumenta la edad, esta expectativa de continuar estudios comienza a considerar con mayor intensidad el realizarlo en Instituto Profesional o Centro de Formación Técnica.

En cuanto al lugar en donde los jóvenes esperan continuar estudios se observa que a mayor edad se da la tendencia a preferir quedarse en el territorio de origen respecto de los encuestados de menor edad, siendo aquí la expectativa de continuar estudios en la capital regional más cercana al territorio la de mayor preferencia.

A partir de estos datos, es posible plantear que para fortalecer la continuidad de estudios de los jóvenes, resulta sugerente el generar instancias e instrumentos de apoyo que articulen la formación de enseñanza media con la educación universitaria, para tornar más eficiente el tránsito de los jóvenes en la prosecución de estudios superiores, entendiendo que el transcurso del tiempo y la edad de los estudiantes van mermando paulatinamente sus expectativas por continuar con la experiencia formativa de orden superior, probablemente al ir enfrentando limitaciones socioeconómicas y académicas, o bien insertarse en experiencias

laborales más tempranas o asumiendo mayores compromisos en su territorio de origen, con la expectativa de luego retomar estudios que, no obstante, van paulatinamente perdiendo continuidad.

En cuanto a género, es interesante constatar que no se registran diferencias significativas entre los encuestados hombres o mujeres respecto a la expectativa de continuar estudios, lo que genera algunas señales respecto a que, probablemente, las diferencias de género en formación superior y la posterior inserción en la vida laboral, que se han constatado en diversos estudios, tienen una mayor relación con las condicionantes de entorno a las que se van paulatinamente enfrentando tanto hombres y mujeres una vez que van enfrentándose a ámbitos de especialización, diferenciando así sus preferencias laborales, más que sus gustos y expectativas construidos en la formación educacional de nivel básico y medio.

De acuerdo con ello, es sugerente por tanto asumir con mayor intensidad las brechas de género y el qué hacer frente a ello en el ámbito de la educación superior, en cuanto es allí donde tal vez las expectativas entre hombres y mujeres se comienzan a diferenciar con mayor intensidad, en función de las brechas y experiencias que se van viviendo en cada caso.

### **Algunas Reflexiones del Qué Hacer desde las Variables Relacionadas al Establecimiento.**

Cuando se trata de observar el impacto que la dependencia del establecimiento ya sea público o particular / subvencionada, puede tener sobre las expectativas de continuar estudios se observa que no se registran diferencias significativas.

Donde si se dan diferencias marcadas es en el ámbito del tipo de educación impartida por el establecimiento, observándose que se registra una tendencia mayor a la preferencia de continuar exclusivamente estudiando entre los estudiantes de la educación científico humanista respecto quienes lo hacen en la educación técnico profesional, resultado que se revierte cuando la opción es trabajar y estudiar, siendo mayor aquí entre los estudiantes de liceo técnico profesional respecto de los estudiantes de educación media científico humanista.

Igual situación se da en cuanto al deseo mayoritario de continuar estudios en universidad por parte de estudiantes de liceo científico humanista, lo que se revierte cuando se observa la tendencia de quienes estudian en liceo técnico profesional por esperar continuar estudios en instituto profesional o centro de formación técnica.

Diferencias que se repiten cuando se observa a dar una preferencia mayor por quedarse en el territorio entre los estudiantes de la enseñanza media técnico profesional respecto de quienes estudian en establecimientos científico-humanistas.

En el fondo, en este caso se da cuenta obvia de una expectativa construida durante la enseñanza media y que se relaciona a que los estudiantes de liceo técnico profesional estudian bajo un perfil que propiciaría una inserción más temprana en el mercado laboral, mientras que en la formación científico humanista se promueve el perfil por proseguir estudios universitarios, perspectiva que invita a pensar respecto a la importancia de desarrollar articulación institucional y curricular en función de los perfiles educativos pero en una lógica de continuidad de estudios y de formación permanente, donde no sólo se ha de pensar en articular el tránsito desde la enseñanza media hacia la universidad sino que también en construir itinerarios de formación continua desde la formación técnica de nivel medio, la formación técnica de nivel superior y desde ahí a la universidad, con desarrollo de capacitaciones intermedias y en una lógica de entrada y salida eficiente entre mercado laboral y sistema educacional, que sea capaz de responder a las expectativas de continuar estudios de los jóvenes y fortalecer el capital humano territorial.

Por otro lado, en cuanto a desempeño SIMCE de los establecimientos, se constató una tendencia mayor a que los estudiantes presenten expectativas a continuar exclusivamente estudiando entre aquellos que estudian en establecimientos de alto desempeño SIMCE respecto quienes estudian en establecimientos de desempeño medio bajo. Así también ocurre en cuanto a la preferencia de seguir estudios en universidad que se da entre los estudiantes de establecimientos de alto desempeño SIMCE.

En este sentido, una hipótesis plausible es que las familias cuyos estudiantes presentan expectativas marcadas por proseguir estudios universitarios tienden a buscar establecimientos donde la medición de la calidad de la enseñanza señale mayores opciones por alcanzar los requisitos exigidos para acceder a la educación superior universitaria o bien, en una mirada alternativa y algo más compleja, podría darse una relación simbiótica entre las expectativas del estudiante por alcanzar los requisitos de acceso a la educación superior universitaria y lo que el establecimiento desarrolle en función de esta expectativa. En cualquier caso, constituye esta una línea exploratoria de trabajo posible de profundizarse en estudios más avanzados.

### **Algunas Reflexiones del Qué Hacer desde las Variables Relacionadas al Territorio.**

En este ámbito, en primer término se indagó en las distinciones que se dan entre pobreza según ingresos y pobreza multidimensional, observando que no se registran diferencias significativas entre niveles de pobreza según ingresos que se registra en la comuna en que se encuentra el establecimiento en que estudian los encuestados y las expectativas de continuar estudios. Sin embargo, se destaca la expectativa por proseguir estudios en instituto profesional o centro de formación técnica entre quienes viven en comunas con niveles de pobreza por ingresos más elevados. En efecto, probablemente la expectativa por insertarse más pronto en el mercado laboral, con una formación de más corta duración en un Centro de Formación Técnica, frente a la necesidad de generar ingresos en un contexto territorial de

**Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.**

**Ariel Yévenes Subiabre**

**Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.**

pobreza pueda influir de manera importante en estas expectativas, máxime cuando se observa además que mientras mayor es la pobreza por ingresos se da una tendencia mayor a tener expectativas de continuar estudios en el territorio de origen del estudiante, tal vez en un intento de generar paralelamente ingresos derivados de una pronta inserción en el mercado laboral cercano al núcleo familiar.

Lo anterior, sin embargo, contrasta cuando se observa la influencia de la pobreza multidimensional de la comuna, donde se constata una mayor expectativa por continuar estudios en la capital regional más cercana en desmedro de proseguir estudios en el territorio. Tal vez, en este caso influya el peso del acceso a redes sociales de apoyo que se considera en la estimación de la pobreza multidimensional; en efecto, mientras menores son las redes de apoyo que existan en el territorio puede darse un incentivo mayor a abandonar el territorio de origen en la búsqueda de territorios donde la disponibilidad de estas redes sea más efectiva y abra más posibilidades de desarrollo personal y profesional.

Finalmente, es preciso una reflexión respecto a la distancia geográfica de la comuna del estudiante y la capital regional, donde se constata una tendencia relativa mayor a esperar continuar estudios en centro de formación técnica e instituto profesional mientras más lejanía hay de la capital regional, aun siendo mayoritario el deseo de continuar estudios en universidad, así como también la constatación de que mientras mayor es la lejanía de donde se estudia respecto de la capital regional se tiende a dar una tendencia relativa mayor a esperar continuar estudios en la comuna de origen.

En efecto, cuando se observa que las sedes universitarias no tienden a ubicarse en territorios rezagados y alejados de las capitales regionales, que constituyen a su vez los centros urbanos del territorio regional, y se constata además que mientras más lejanía hay de dichos centros urbanos hay una tendencia menor a esperar continuar estudios en universidad, se revela una comprensión del centralismo regional que también impregna al sistema de educación, que limita expectativas de los estudiantes de territorios periféricos y alejados del centro, que tienden a adaptarlas en función de las posibilidades que ese propio territorio puede entregarles.

Emerge aquí por tanto, una invitación a la reflexión a las universidades regionales, en términos de auscultar formas y estilos eficientes de acercar su labor, con un enfoque de desarrollo territorial hacia aquellas zonas más aisladas y rezagadas en términos socioeconómicos. Tal vez ello sea un ámbito singular del desafío de vinculación con el medio, con mirada territorial, que debe abordarse en la educación superior chilena y particularmente en las universidades regionales, para avanzar hacia un desarrollo territorialmente más armónico y equilibrado en Chile y sus regiones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A., & Planas, J. (2014). *La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Acosta-Silva, A. (2016). La Universidad Hoy: Imágenes, Prácticas y Representaciones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Vol. VII, num. 18, 99-108.
- Alvarez, P., López, D., & Pérez-Jorge, D. (2015). El Alumnado Universitario y la Planificación de su Proyecto Formativo y Profesional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, Volumen 15, Número 1, 1-24.
- Araya, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes Teóricos para su Discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Benavides-Lara, M. A. (2015). Juventud, Desarrollo Humano y Educación Superior: una Articulación Deseable y Posible. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)* Vol. VI, Núm. 16, 165-173.
- Bendit, R., & Miranda, A. (2013). Trayectorias y Expectativas de los Egresados de la Secundaria en Argentina. *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal (DAAPGE)*, año 13, N° 21, 93-123.
- Canales, M., Opazo, A., & Camps, J. (2016). Salir del Cuarto. Expectativas Juveniles en el Chile de Hoy . *Revista Última Década*, Vol. 24, N° 44, 73-108.
- Corica, A. (2012). Las Expectativas sobre el Futuro Educativo y Laboral de Jóvenes de la Escuela Secundaria: Entre lo Posible y Lo Deseable. *Revista Última Década*, Vol. 20, N° 36, 71-95.
- Czarny, G. (2010). Jóvenes Indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de Experiencias en Educación Superior. *Revista ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, N° 7, 39-59.
- de la Cruz, I. (2016). Beneficios Esperados de la Educación Media Superior en Comunidades Rurales . *Revista Sinéctica* N° 46, 1-18.
- do Céu Teveira, M., & Rodríguez-Moreno, M. (2010). La Gestión Personal de la Carrera y el Papel de la Orientación Profesional. Teoría, Práctica y Aportaciones Empíricas. Vol. 21, Núm. 2. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 335-345.
- Douglas, M. (1996). *Como Piensan las Instituciones*. Madrid: Alianza Universidad.
- Fernández-Poncela, & Anna-María. (2017). Representaciones Sociales Estudiantiles: Expectativas, Evaluaciones y Emociones. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, Vól. VIII, Núm. 21, 190-217.

**Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.**

**Ariel Yévenes Subiabre**

**Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.**

- Filmus, D., Miranda, A., & Zelarayan, J. (2003). La Transición Entre la Escuela Secundaria y el Empleo: los Recorridos de los Jóvenes en el Gran Buenos Aires. *Revista Estudios del Trabajo*, N° 26, 24-49.
- Fittipaldi, R., Mira, S., & Espasa, L. (2012). Movilidad de Estudiantes de Educación Superior en el Contexto de las Migraciones Contemporáneas. La Experiencia de la Universidad Nacional del Sur . *Revista Universitaria de Geografía*, Vol. 21 N° 1, 113-136.
- Grediaga, R. (2017). ¿Por Qué se Fueron a Estudiar Fuera? Razones y Expectativas de Tres Generaciones de Mexicanos . *Revista Sociológica*, Vol. 32, N° 90, 217-256.
- Guzmán, C. (2012). Quedar Afuera: Experiencias y Vivencias de los Jóvenes que no Logran Ingresar a la Universidad . *Cultura y Representaciones Sociales* Vol. 6 N° 12, 131-164.
- Marsollier, R., & Aparicio, M. (2014). Universidad, Empleo y Expectativas de Logro en el Mundo del Trabajo. *Revista Enfoques*, Vol. 26 N° 2 , 87-98.
- Ministerio de Desarrollo Social. (23 de Agosto de 2020). *Observatorio Social*. Obtenido de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen\\_def\\_pobreza.php](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen_def_pobreza.php)
- Molina, J. (2015). Recorrido por Dos Ámbitos Identitarios: Universidad y Ciberespacio. *Revista Lasallista de Investigación*, Vol. 12 N° 2 , 204-214.
- Pelegrín-Borondo, J. J.-P., & Sierra-Murillo, Y. (2016). Diez Tipos de Expectativas. *Revista Perspectiva Empresarial* Vol. 3, N° 1, 109-124.
- Pérez-Santiago, F., & Villarruel-Fuentes, M. (2016). Desigualdad en el Acceso Educativo en México: Un Estudio con Sujetos Egresados de un Bachillerato Tecnológico de Alto Desempeño. *Revista Educare*, Vol. 20, N° 3, 1-22.
- Pichardo, M., García, A., De la Fuente, J., & Justicia, F. (2007). El Estudio de las Expectativas en la Universidad: Análisis de Trabajos Empíricos y Futuras Líneas de Investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, Vol. 9, N° 1, 1-16.
- Romero, S. (2004). Aprender a Construir Proyectos Profesionales y Vitales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)* Vol. 15 N° 2, 337-354.
- Segura, C., & Chavez, M. ( 2016). "Cumplir un Sueño": Percepciones y Expectativas sobre los Estudios Profesionales entre Estudiantes Indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, Vol. 21, N° 71, 1021-1045.
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. (2014). ¿Las Cosas Claras? Aspiraciones de Futuro y Proyecto Educativo Laboral de Jóvenes Estudiantes Secundarios. *Revista Estudios Pedagógicos*, Vol. 40, N° 1, 243-261.

**Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.**

**Ariel Yévenes Subiabre**

**Revista Estudios en Educación (2020), Vol. 3, Núm. 5, p.p 83 – 111.**

- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. (2014). Aspiraciones y Proyectos de Futuro de Estudiantes de Enseñanza Técnica-Profesional: ¿Es Pertinente un Sistema Diferenciado en la Enseñanza Media? *Polis, Revista Latinoamericana* 2014, Vol. 13, N° 38, 597-620.
- Sieglin, V., & Zúñiga, M. (2010). "Brain Drain" en México: Estudio de Caso sobre Expectativas de Trabajo y Disposición Hacia la Migración Laboral en Estudiantes de Ingeniería y Ciencias Naturales. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 32, N° 128, 55-79.
- Silas, J. (2012). Percepción de los Estudiantes de Nivel Medio Superior Sobre la Educación Superior: Dos Ciudades y Cinco Instituciones. *Revista Sinéctica*, N° 38, 1-17.
- Solís, P., Rodríguez, E., & Brunet, N. (2013). Orígenes Sociales, Instituciones, y Decisiones Educativas en la Transición a la Educación Media Superior: el Caso del Distrito Federal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, Vol. 18, N° 59, 1103-1136.
- Subsecretaría de Desarrollo Regional - Gobierno de Chile. (21 de Agosto de 2020). *Territorios de Convergencia*. Obtenido de Plan de Desarrollo Territorio Arauco 2016-2018:  
[http://territoriosdeconvergencia.subdere.gov.cl/files/doc\\_zonas\\_rezagadas/Plan%20de%20Desarrollo%20Territorio%20Arauco%202016-2018.pdf](http://territoriosdeconvergencia.subdere.gov.cl/files/doc_zonas_rezagadas/Plan%20de%20Desarrollo%20Territorio%20Arauco%202016-2018.pdf)
- Tapia, G., & Weiss, E. (2013). Escuela, Trabajo y Familia: Perspectivas de Estudiantes de Bachillerato en una Transición Rural-Urbana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, Vol. 18, N° 59, 1165-1188.
- Velíz, P. (1999). *Mundialización, Ciudades y Territorios*. Barcelona, España.: Editorial Ariel Geografía.
- Weiss, E. (2012). Los Estudiantes como Jóvenes: El Proceso de Subjetivación. *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 34, N° 135, 134-148.

## Autores

**Manuel Machado\* Karelis Espina\*\* & Giovanni Aguilar\*\*\***

## Venezuela

\* Venezolano. Magíster Scientiarum en Gerencia Educativa, Doctorando en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, UPEL – IMPM, Venezuela. Docente investigador en la Universidad Privada Dr. Rafael Bello Chacín (URBE), Chacín (Estado Zulia, Venezuela), Programa Maestría Ciencias de la Educación, Mención Gerencia Educativa.

Correo electrónico:  
[msmachado@urbe.edu.ve](mailto:msmachado@urbe.edu.ve)

\*\* Venezolana. Magíster Scientiarum en Gerencia Educativa, Doctorando en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, UPEL – IMPM, Venezuela. Docente investigadora de la Secretaría de Educación del Estado Zulia, Venezuela.

Correo electrónico:  
[karespina@hotmail.com](mailto:karespina@hotmail.com)

\*\*\* Venezolano. Magíster Scientiarum en Gerencia Educativa, Doctorando en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, UPEL – IMPM, Venezuela. Docente investigador en la Universidad Privada Dr. Rafael Bello Chacín (URBE), Chacín (Estado Zulia, Venezuela), Programa Maestría Ciencias de la Educación, Mención Gerencia Educativa.

Correo electrónico:  
[groques@urbe.edu.ve](mailto:groques@urbe.edu.ve)

# ATRIBUTOS DE LA RESILIENCIA EN EL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA ANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19.

**Attributes of resilience in the teacher of basic education in the face of the COVID-19 pandemic**

## RESUMEN

El propósito de esta investigación es analizar los atributos de la resiliencia en el Docente de Educación Básica ante la pandemia del COVID-19. Para ello se aplicó una revisión documental sobre la resiliencia y los pilares que conforman para ser aplicados en el maestro. Se pretende a través de estas líneas confrontar algunos teóricos que abordan estos tópicos, aunado a la experiencia acumulada por los investigadores en base a la resiliencia desde la óptica del docente en la Introspección, Iniciativa, Independencia, Relación, Moralidad, Creatividad y Humor. Considerando realizar directrices óptimas para generar docentes resilientes.

**Palabras clave:** Resiliencia, docentes, atributos de la resiliencia, introspección, COVID-19

## ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the attributes of resilience in the Basic Education Teacher in the face of the COVID-19 pandemic. For this, a documentary review on resilience and the pillars that make up to be applied in the teacher was applied. It is intended through these lines to confront some theorists who address these topics coupled with the experience accumulated by researchers based on resilience from the perspective of the teacher in Introspection, Initiative, Independence, Relationship, Morality, Creativity and Humor. Considering making optimal guidelines to generate resilient teachers.

**Key words:** Resilience, teachers, attributes of resilience, introspection, COVID-19



## INTRODUCCIÓN

### Cómo citar este artículo:

Machado, M., Espina, K., & Aguilar, G. (2020). Atributos de la resiliencia en el docente de educación básica ante la pandemia del COVID-19. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 3(5), p.p. 112 – 136.

En el transcurso de esta época marcada por la crisis en la que vivimos actualmente, la resiliencia se ha convertido en una oportunidad significativa, el cual tiene la capacidad de ayudar a las personas, en este caso a los docentes, para contraponer de modo firme y anclada a las situaciones o transformaciones que se aproximan paulatinamente. En este sentido, es necesario de una preparación para cognitiva-emocional y dar lo mejor para el desarrollo del aprendizaje mediante competencias óptimas aplicables a la realidad presentada.

En ello, se observa que en diversos medios comunicativos de personas preparándose tanto fisiológica como psicológicamente ante próximas calamidades, hambrunas, riesgos nucleares, guerras, desastres naturales, conflictos socioambientales, entre otras adversidades a nivel mundial que afectan a la humanidad, partiendo sus raíces desde la *silent generation* generación silenciosa, hasta la actualidad; en ello el docente debe profundizar para aplicar en sus métodos de enseñanza el uso adecuado de sus conocimientos para ser aplicados en el medio donde se desenvolverá.

Al respecto, Turiso (2020), de la editorial española de UNICEF, expresa que, en momentos de crisis, informar no siempre es suficiente ya que, a veces, es necesario utilizar herramientas, metodologías y estrategias propias de la Educación para que la sociedad pueda entender una situación como la que ha generado el nuevo coronavirus. Los educadores tenemos un papel esencial para frenar esta pandemia: si ponemos nuestro conocimiento educativo al servicio de la sociedad, podemos ayudar mucho. De esta manera, se desarrolla el llamado de acción hacia el aprendizaje integral rompiendo paradigmas establecidos en currículos que ameritan ser transformados.

Para darle forma a este dilema que se ha generado como pandemia mundial nombrado “Coronavirus”; con esto, la Organización Mundial de la Salud OMS (2020), explica que los coronavirus son una extensa familia de virus que pueden causar enfermedades tanto en animales como en humanos. En los humanos, se sabe que varios coronavirus causan infecciones respiratorias que pueden ir desde el resfriado común hasta enfermedades más graves como el Síndrome Respiratorio de Oriente Medio (MERS), y el Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARS). El coronavirus que se ha descubierto más recientemente causa la enfermedad por coronavirus COVID-19. El cual representa la alerta mundial que ha generado millones de contagiados y miles de muertes.

Continuando con lo anterior, la OMS (2020), infiere en detalle que la COVID-19 es la enfermedad infecciosa causada por el coronavirus que se ha descubierto más recientemente. Este virus era desconocido antes de que estallara el brote en Wuhan (China), en diciembre de 2019. Actualmente la COVID-19 es una pandemia que afecta a muchos países del mundo. Trayendo como consecuencia el cambio habitual de conductas para prevenir el contagio. No

obstante, existe una tasa de infectados a nivel mundial, sobre todo en Latinoamérica que llama la atención.

De acuerdo con Statista (2020), con los datos basados en la Universidad Johns Hopkins, Brasil es en la actualidad el país latinoamericano donde se ha detectado la mayor cantidad de infecciones del virus SARS - COVID-19, con 271.885 casos. Esta cifra lo ha convertido en el tercer país con la mayor cantidad de casos de coronavirus en el mundo<sup>1</sup>, luego Estados Unidos y Rusia. Hace solo un mes, el número de infectados en este país rondaba los 40.000. Seguido de Perú, este perfila como la segunda nación latinoamericana más afectada por esta pandemia, con 99.483 casos confirmados. En tercer lugar se ubica México, con 54.346 casos, luego se presentan los siguientes países con la cantidad de casos: Chile 49.579, Ecuador 34.151, Colombia 16.935, República Dominicana 13.223, Panamá 9.867, Argentina 8.809 y completando el Top ten de contagiados se encuentra Bolivia con 4.481. Esto va generando progresivamente pánico en las sociedades y cambios drásticos en los hogares.

Por consiguiente, se han generado múltiples comentarios mediante las redes sociales sobre la manera de prevenir este contagio, considerando como lo más acertado y prudente que establece la OMS (2020), donde insta normativas precisas para la prevención del auge infeccioso indicando que cuando sea posible, mantener al menos un metro (3 pies), de distancia entre las personas, lo cual, es importante si se encuentra al lado de alguien que esté tosiendo o estornudando. Es posible que algunas personas infectadas aún no presenten síntomas o que estos sean leves, conviene que mantengan una distancia física con las personas, si se encuentra en una zona donde circule el virus del COVID-19. Lo cual conlleva, a los gobiernos realicen el cierre temporal de los espacios culturales, deportivos y educativos, previniendo de esta forma la contaminación infecciosa masiva entre ciudadanos.

Asimismo, se aclara que esta condición temporal de cuarentena preventiva es para realizar cambios de hábitos en el hogar para fungir en la misma las condiciones sociales en las que se encuentra en la realidad, pero con un estilo diferente, con esto la OMS (2020) determina que ponerse en cuarentena significa separarse de los demás, porque ha estado expuesto a COVID-19, aunque usted no tenga síntomas. Durante la cuarentena, debe vigilar su estado para detectar síntomas. El objetivo de la cuarentena es prevenir la transmisión. Dado que las personas que enferman de COVID-19 pueden infectar a otros inmediatamente, la cuarentena puede evitar que se produzcan algunas infecciones. Por ello, los países lo han denominado estado de emergencia, estado de alarma, estado preventivo, con el fin de obtener la menor cantidad de infectados a su responsabilidad.

Con todo lo anterior, se produce la problemática social sobre la actitud que deben afrontar los gobiernos para el sector educativo de manera que siga en funcionamiento desde los hogares, considerando por supuesto, un ente regulador de estos advenimientos atípicos para dar el mejor rendimiento y aprendizaje a los niños y jóvenes; ante esta situación, la UNESCO (2020b), UNICEF, el Programa Mundial de Alimentos y el Banco Mundial proponen este Marco para la reapertura de escuelas ante la difícil situación que supone el reinicio de las

---

<sup>1</sup> A noviembre de 2020.

actividades escolares. El cierre de escuelas en todo el mundo en respuesta a la pandemia de COVID-19 representa un riesgo sin precedentes para la Educación, la protección y el bienestar de los niños. El Secretario General de las Naciones Unidas, António Guterres, hizo recientemente un llamamiento a los gobiernos y donantes para que den prioridad a la Educación para todos los niños, incluidos los más marginados, y se creó la Coalición Mundial para la Educación con el fin de apoyar a los gobiernos en el fortalecimiento de la enseñanza a distancia y facilitar la reapertura de las Escuelas.

Por consiguiente, el docente como ser humano y maestro se desenvuelve en un espacio social, con los problemas comunes que se encuentra en su comunidad necesitando elementos y recursos óptimos que puedan sobrellevar de la mejor manera la actitud emprendedora de aplicar sus momentos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de manera innovadora, diferente a lo que tradicionalmente ha realizado como maestra. Es allí, que realizamos el estudio más a lo intrínseco de su ser para que pueda encontrar esta ayuda que solicita para seguir adelante en medio de esta situación difícil de orden mundial, el cual es la aplicación de la Resiliencia principalmente en su vida personal-familiar, para exteriorizarlo a nivel laboral y multiplicarlo a sus discentes considerando en un porvenir a estudiantes resilientes.

Al respecto, existe aproximadamente desde los años 70's estudios y axiomas que se habían aproximado en el engranaje de un concepto, hasta llegar durante el desarrollo del tiempo a las diversas definiciones del concepto de Resiliencia citado en García y Morales (2018), se encuentran las siguientes:

- Enfrentamiento efectivo ante eventos y circunstancias de la vida severamente estresantes y acumulativas (Löesel, Bliesener y Köferl, 1989).
- Capacidad humana universal para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas o incluso ser transformado por ellas (Grotberg, 1995).
- La Resiliencia distingue dos componentes: la resistencia frente a la destrucción, esto es, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión, y por otra parte, más allá de la resistencia, la capacidad para construir un conductismo vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael, 1994).

Partiendo de lo anterior, estas definiciones vienen acompañadas en diversos contextos sociales que le dan sentido para el desarrollo del mismo, donde Molina (2020), explica que, para la psicología, la resiliencia se define como la capacidad para salir fortalecido en condiciones adversas o traumáticas, que supone una respuesta de afrontamiento eficaz de las crisis. Un ejemplo que ilustra muy bien esta idea es el Holocausto, una vivencia traumática de tortura, abusos, terror, violencia y muerte en todos los ámbitos de la vida. En ello, es considerado como un elemento perteneciente a la psicología positiva dándole sentido de pertenencia en aspectos subyacentes que apremian las conductas para el bien común.

Asimismo, se encuentran las ideas de Perea y de la Fuente (2017), que señalan desde la Neurociencia que las personas más resilientes tienen mayor equilibrio emocional frente a las

situaciones de estrés, soportando mejor la presión. Esto les permite una sensación de control frente a los acontecimientos, mayor capacidad para afrontar las situaciones difíciles y estresantes. Por tanto, para la condición del maestro en la problemática actual sirve como base para afrontar activamente la acción pedagógica que debe realizar en función de sus estudiantes, padres, representantes y comunidad educativa. Como, se antepone a lo expuesto por Rivero (2020), Cuando nos encontramos ante una situación crítica como la que estamos viviendo, el primer mecanismo que se activa en nosotros es el afrontamiento, es decir, la capacidad que tenemos para asumir en el momento una situación que puede ser destructiva.

Es por ello, la importancia de entender las dimensiones macro sobre lo que se desea obtener de esta generación Z para el bien de la humanidad, donde la UNESCO (2020), accionando su función de liderazgo en materia de Educación, desempeña un papel activo en la promoción de la Educación de calidad para todos – niños, jóvenes y adultos – a largo plazo, tanto en el caso de intervenciones, de emergencia, como durante la recuperación sostenible. Por consiguiente, la labor de la UNESCO en este ámbito se inscribe en el marco de la Agenda 2030 de Educación, cuyo objetivo es ‘fomentar sistemas educativos más resistentes y adaptados para hacer frente a los conflictos armados, los problemas sociales y los desastres de origen natural, así como garantizar que la Educación se mantenga en medio de situaciones de crisis, durante y después de los conflictos armados’. Gerenciando en los maestros el trabajo arduo en situaciones no previstas para el desarrollo social.

Adentrando de esta manera, en la relación que se debe profundizar entre la Resiliencia y Educación: la cuestión de la Educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de los niños y los adolescentes, para que puedan enfrentar su crecimiento e inserción social del modo más favorable (Melillo, Rubbo y Morato, 2004). Con ello, se manifiesta lo que en el Informe Delors de la UNESCO de 1996 especificó, como elementos imprescindibles de una política educativa de calidad, la necesidad de que ésta abarque cuatro aspectos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser. Los dos primeros aspectos son los que se enfatizan tradicionalmente para tratar de medir y justificar resultados. Del mismo modo, la integración social y la construcción de ciudadanía, sirven para el desarrollo de los últimos (y también de los primeros) aprovechando los programas que promueven la resiliencia en las escuelas.

Es por esto, que el docente en su acción generadora de conocimientos y emociones establecería la ayuda inmensurable que le ofrece a la Educación la resiliencia, para fortalecer la Educación en la reflexión crítica y el debate, promoviendo así la interiorización de los valores personales-familiares-sociales en conjunto a la responsabilidad en el pensar y actuar. Incluso ante los tradicionales problemas se puede ser creativo y avanzar en la reflexión. A su vez, sería ventajoso incentivar el optimismo mediante la construcción de relatos basados en la esperanza, no sólo promover las malas noticias promoviendo el “corre, ve y diles” del caso del telediario que amplifica lo negativo y no hace noticia de lo positivo.

Con todo lo anterior, se estima ante una idea preventiva desarrollar en el docente la capacidad de fortalecerse y actuar en los momentos difíciles con actitud positiva, en ello Soriano, (2008), define la resiliencia como la plasticidad necesaria para enfrentar los golpes de la vida

y adaptarse a situaciones cotidianas, por lo tanto, comprende el desarrollo de habilidades sociales, una adecuada resolución del estrés, así como una capacidad de autocorrección e imaginación. Por consiguiente, el maestro debería estar preparado para actuar como formador modelo en función de sus conocimientos, asimismo expresar sus ideales de formación basados en sus creencias y de sus teorías implícitas desarrolladas en el tiempo de formación.

Aunado con lo anterior, Villalobos y Castelán (2012), infieren que la resiliencia en Educación es la capacidad de resistir, es el ejercicio de la fortaleza, como la entienden los franceses: *courage* para afrontar todos los avatares de la vida personal, familiar, profesional y social. (...) Es necesario explorar las fuentes de la fortaleza personal, considerando que la perfección de la fortaleza es la constancia, la capacidad de acometer y resistir. El proceso de adquirir resiliencia es de hecho el proceso de la vida, dado que toda persona requiere superar episodios adversos de estrés, trauma y rupturas en el proceso de vivir, sin quedar marcado de por vida y ser feliz. De esta forma resulta coincidente con la Pedagogía al reconocerse que ésta es la ciencia que enseña a vivir bien la vida, aceptando el sufrimiento que conlleva. El cual, se contrapone a las tradiciones negativas menos aventajadas.

Pero para poder alcanzar estos estudiantes resilientes se debería iniciar por la preparación del maestro, desde un proceso de auto preparación e introspección con su ser, apoyado con Guillén (2013), cuando expresa que para promover la resiliencia se han de favorecer climas emocionales positivos y optimistas en los que el alumno se sienta seguro y responsable, sin estar ello reñido con la debida exigencia. Esta escuela resiliente proactiva ha de contar con docentes que sepan acompañar el proceso de evolución personal de sus alumnos, que acepten y sepan gestionar la diversidad y la complejidad de las relaciones entre los distintos colectivos (profesores, alumnos o familias). Asimilando en ella la calidad de educadores que se necesitan ante la adversidad.

Al respecto se presenta la interrogante de Bermejo (2011) ¿Se puede educar la resiliencia? La respuesta es claramente sí. Se empieza por la familia y se sigue por la Escuela. La Escuela que es capaz de brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas, y brindar oportunidades de participación significativa, aporta condiciones que alientan el afrontamiento exitoso ante la crisis. Apoyado conjuntamente con la familia y la sociedad donde se desarrollará su ser. Pero todo este proceso deberá iniciar desde el educador capacitado para entregar eficazmente lo formado desde su ser.

Ya que es difícil indicar cuando no se aprende y asimila desde el interior del docente para luego ser transmitido hacia el discente y este a su vez a la familia, por eso se ajusta a lo que manifiesta Turiso (2020), indicando que la adaptación a la emoción es algo que depende del educador (ya sea un docente o alguien de la familia). Si nos damos cuenta de cuál es la emoción que está predominando, podremos establecer una conexión con el contenido a través de ella. Que en cierto sentido se debería producir el Aprendizaje significativo expuesto por Ausubel (1963).

Por consiguiente, lo ideal sería que el docente con sus capacidades cognitivas y emocionales empoderadas llegara a utilizar un enfoque educativo óptimo para sobreponer positivamente

para apaciguar las emociones negativas y alcanzar aquellas emociones (confianza, esperanza, solidaridad), que permitan guiar a niños y adolescentes en la obtención de aprendizajes valiosos de este escenario preocupante. Pero ¿Se puede sacar algún valor educativo de esto?, ¿Será posible?, por consiguiente, en esta investigación se establece como propósito el analizar los atributos de la resiliencia en el Docente de Educación Básica ante la pandemia del COVID-19.

## **METODOLOGÍA**

El enfoque metodológico, estuvo centrado dentro de la investigación cualitativa, siendo de carácter descriptiva documental, en la cual la revisión de diferentes documentos y su respectivo análisis, se convierten en técnicas fundamentales para comprender, las diferentes coyunturas alrededor del objeto de estudio, así como lo explican Hernández, Fernández y Baptista (2014), cuando infieren que la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. En ese orden de ideas, en el presente artículo, se indagaron en diferentes documentaciones concernientes a los atributos de la resiliencia para ser ejecutados durante la propagación del COVID-19, desde la óptica de las praxis pedagógicas.

En este sentido, Bernal (2010), conceptualiza a la investigación documental, como aquella que consiste en un análisis de la información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o comparaciones entre la tradición y el estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio, acciones llevadas a cabo en el discernimiento sobre la base de documentos pertinentes a la problemática, de igual manera citando al mismo autor las principales fuentes documentales son: documentos, escritos (libros, periódicos, revistas, actas notariales, tratados, conferencias escritas, páginas web, textos on-line, etcétera), documentos fílmicos (películas, diapositivas, videos, etcétera), y documentos grabados; en ese sentido, se indagó en diferentes referencias documentales, las cuales aportaron importantes insumos para el análisis y aplicación de la resiliencia en tiempos del COVID-19.

## **ASPECTOS TEÓRICOS RELEVANTES A PARTIR DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL**

### **Resiliencia**

De la resiliencia se está comentando en variados espacios sociales, que esta involucra una transformación intrínseca que genera un miramiento diferenciado en positivo al otro; es decir, produciendo la mirada hacia lo viable, de transitar un paradigma desprovisto a un modelo de

potencialidades, la representación holística de este tipo de conducta se sintetiza en la afirmación de que los procesos de la resiliencia es siempre el efecto positivo más que las sumas de sus partes, aun asumiendo la multiplicidad de factores que intervienen en diferentes ambientes para conformar. En ello, Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla (1997), expresan que la resiliencia es un proceso dinámico, constructivo, de origen interactivo, sociocultural que conduce a la optimización de los recursos humanos y permite sobreponerse a las situaciones adversas.

Es por ello, que la resiliencia debería formar parte de la vida del docente en todo y cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales se desarrolla ante situaciones no gratas para sobreponerse activamente y continuar con el empeño de los objetivos trazados, tomando en cuenta que es inicialmente un proceso interno donde reflexiona y evalúa sobre los episodios presentados en confrontación a las aptitudes y actitudes que se tiene para confrontarlas y superarlas con éxito.

En correspondencia a lo anterior, para Sambrano (2010), la resiliencia es la capacidad que tienen las personas para reaccionar satisfactoriamente antes las adversidades. Por ello, implica una serie de compendios positivos que le otorga la nutrición de apreciaciones con éxito, logrando así transformarse para recobrar su actitud ante los conflictos y la adversidad, con la capacidad de sobresalir del estrés favorablemente como en numerosas circunstancias de la vida, actuando con un pensamiento positivo ante la desdicha, fortificándose paulatinamente.

Coincidiendo con lo anterior, Walsh (1998, citado en Vidal, 2009), ha señalado a la resiliencia como la capacidad de algunas personas que logran superar condiciones severamente adversas y que, inclusive consiguen transformarlas en una ventaja o estímulo para su desarrollo bio-psico-social-espiritual. Es decir, que todo docente tiene la aptitud de autoevaluarse intrínsecamente verificando las ventajas que puede optimizar y desventajas para ir mejorando con nuevas estrategias en medio de las dificultades, de esta manera, mente y cuerpo se unifica para prevalecer lo mejor que se tiene, manifestando los talentos cognitivos y emocionales a desarrollar en las circunstancias actuales para superarlas.

En este mismo sentido, Rutter (1993, citado en Gamboa, 2008), indica que la resiliencia se describe como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana en un medio insano. Con ello, el docente tiene la capacidad de adecuarse y probarse durante el transcurso del mal ejemplo, o mediante la práctica vivencial-cotidiana sin contaminarse en ella; por ello, en su proceso laboral la ética se manifiesta a sí mismo en conjunto a tradiciones y ejemplos orientado a renovarse constantemente para demostrar con su conducta una mejor calidad de vida.

Schneider (2008), manifiesta al respecto que la resiliencia no es responder adecuadamente a una crisis determinada, sino tener la habilidad de anticiparse; es decir, que el docente puede prepararse con antelación considerando sus aptitudes personales en conjunto a la naturaleza emprendedora de la resiliencia, donde se adecua en el tiempo según los escenarios que se van

mostrando o las circunstancias acaecidas en la realidad, con el propósito de prevenirlas y sobresalir positivamente.

Por otro lado, el docente en estas situaciones adversas intenta fijar su posición apoyado en los procesos curriculares, donde Villalobos y Castelán (2012), exponen que para la Educación el término implica, lo mismo que en física, una dinámica positiva, una capacidad de volver hacia adelante. Sin embargo, la resiliencia humana no se limita a resistir, permite la reconstrucción. La resiliencia en Educación está concebida como un resorte moral, y se constituye en una cualidad de maestro que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de la adversidad. Es por ello, que todo docente debe auto-animarse y sobreponerse en aras de ayudar a otros, a sus estudiantes y hasta sus familias aplicando efectivamente su preparación profesional.

Por este motivo, se debe quedar claro que los docentes no son psicólogos pero si sean preparado teóricamente para cuando ocurre situaciones conductuales inestables en referencia a las reacciones y emociones en el espacio laboral; es allí donde Chao (2020), establece que la resiliencia emocional tiene que ver con reevaluar y autorregular los pensamientos irracionales que podrían sobrevenir de la pérdida o de la sensación de carencia de todos esos componentes que ya hacen o definen el propio bienestar. Es por ello, la importancia de examinarse intrínsecamente para dar de sus conocimientos y experiencias las mejores para salir adelante. Por esta razón, se ha invitado a los docentes por los medios de comunicación a no perder en esta época de distanciamiento el contacto social, éste puede lograrse a través de medios virtuales o del teléfono, la idea es escucharnos y para saber que seguimos aquí, que estamos bien y que esto sigue adelante. De esta manera se sustenta una narrativa mental positiva, se arma un discurso o una historia que permite transitar en Paz y bienestar.

## **Atributos de la resiliencia**

La perspectiva de atributos resilientes se hace desde la atareada situación de procesos que afrontan los docentes o los grupos estudiantiles para enfrentar las crisis. Por consiguiente, Atehortúa (2002), expresa que estos atributos o pilares conforman al operar integradamente un sistema de protección que fortalece el análisis y la toma de decisiones (en el sentir, pensar y actuar), pero que sobre todo crea una plataforma o un mapa para enfrentar la crisis que se enriquece permanentemente.

En este aspecto, el maestro estaría capacitando constantemente en el transcurso de su formación considerando notablemente acciones que protegen su estado de ánimo y conducta hacia los demás. Giordano, y Nogués, (2007), señalan que los atributos de la resiliencia se ofrecen un marco conceptual original tendiente a favorecer aprendizajes en contextos complejos y disminuir el fracaso escolar. Se sustenta en estrategias que consideran la diversidad como valor y resalta la capacidad de las personas para salir adelante a pesar de las dificultades. Es por esto que cada uno de estos elementos se complementa y ajustan en los procesos contextuales.



Así mismo, Sambrano (2010), explica de forma sorprendente que es aplicable los atributos de resiliencia incluso sin necesidad de buscar test, cuestionarios o inventarios, realizar una exploración en nosotros mismos para determinar cuáles de estos atributos tenemos y cuáles nos pueden hacer falta para ejercitarlos mediante un plan de trabajo, de manera que podamos alcanzar las competencias a través del ejercicio de los atributos. Por consiguiente, se ha concretado que estos atributos o factores no son de difícil acceso o utilización en la cotidianidad laboral, se puede realizar en el transcurso del día reflexionando sobre las acciones y emociones que se aplicaron o desencadenaron para establecer nuevas estrategias que fortalezcan la mejora.

Werner (1992, citado en Alsina, Arroyo y Saumell, 2011), por su parte, concretó los pilares de la resiliencia, descritos como capacidades. Dichos pilares pueden resultarnos de utilidad cuando queremos dar una buena respuesta educativa a los niños con problemas para regular su comportamiento. ya que su estudio se basa en la influencia de los factores de riesgo, éstos se presentan cuando los sistemas o modo de vida, de trabajo, de consumo cotidiano, de relaciones sociales, políticas, culturales y ecológicas, se caracterizan por una profunda inequidad y discriminación social, de género y etnocultural; es decir que es aplicable en esta situación de pandemia mundial.

Aunado a lo anterior, los estudios de Wolin y Wolin (1993), utilizan el concepto de “mandala de la resiliencia”, para desarrollar la noción de los 7 pilares de la Resiliencia, que designan aquellos atributos que aparecen con frecuencia en personas consideradas resilientes. En este aspecto, Kotliarenko (1995, citado en Barrón, 2005), expresa que si consideramos que las acciones a llevar a cabo deben permitir reconocer y reforzar aquellas cualidades y fortalezas que les ha permitido enfrentar positivamente experiencias asociadas factores estresantes tales como: pobreza, violencia doméstica, ausencia de figuras adultas significativas entre otros. Por ello, consideramos que estimular una actitud resiliente implica potenciar estos atributos involucrando a todos los miembros de la comunidad y no sólo a los adolescentes, en el desarrollo, la implementación y la evaluación de los programas de acción. Por lo tanto, el docente ante esta situación adversa debe incluir la unificación familiar para las actividades de aprendizaje integral.

Dentro de este marco, se desarrolla paulatinamente en la docencia el sentido de identidad personal y de su rol, la flexibilidad de lo que percibe y la conducta adecuada, la consciencia de sí mismo, la destreza y manejo de auto-corrección, el conocimiento propio, la autoestima y la confianza, la competencia y capacidad para distanciarse de mensajes, conductas y condiciones negativas. Al respecto, Villalobos y Castelán (2012), explican que para la acción de los pilares resilientes es importante tener claro los siguientes factores:

- *Factores de riesgo*: son cualquier característica o cualidad de maestro o comunidad que se sabe va unida a una elevada probabilidad de dañar la salud física, mental, socio emocional o espiritual.
- *Factores protectores*: son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de personas o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de las circunstancias desfavorables.

- *Factores protectores externos*: se refieren a condiciones del medio que actúan reduciendo la probabilidad de daños: familia extensa, apoyo de un adulto significativo o integración laboral y social.
- *Factores protectores internos*: están referidos a atributos de la propia persona: autoconcepto, seguridad y confianza en sí misma, facilidad para comunicarse, empatía.
- *Personas resilientes*: son las que, a pesar de estar insertas en una situación de adversidad, o verse expuestas a un conglomerado de factores de riesgo, tienen la capacidad de utilizar aquellos factores protectores para sobreponerse a la adversidad, crecer y desarrollarse adecuadamente, llegando a madurar como personas competentes, pese a los pronósticos desfavorables.

Considerando lo anterior, Villalobos y Castelán (2012), expresan que el profesional de la Educación requiere centrar su atención en los factores protectores, que son los recursos con que cuentan aquellos con quienes se pretende trabajar, más que en los factores de riesgo. Una actitud mental basada en este modelo, permite reconocer en las personas la capacidad de ayudarse a sí mismas y convertir al maestro o profesional de la enseñanza en un apoyo, un guía y compañía eficaz para ellos que les permita salir adelante porque se basa en las fortalezas y oportunidades que ofrecen ellos mismos y su realidad, motivándoles para actuar en beneficio propio, lo que les permite llenarse de esperanza y tener expectativas altas en relación con el proceso de recuperación y aprendizaje.

Asimismo, insiste el mismo autor que la resiliencia aplicada en Educación es un proceso de superación de la adversidad y de responsabilidad social. La tarea pedagógica es el diseño de acciones preventivas tanto individuales, grupales e institucionales, pero una prevención en donde la percepción de las personas sea concebida con recursos para desarrollar su propia resiliencia y ser un recurso para otro. A partir de esta constatación se asumió identificar los factores que resultan protectores para los docentes, más allá de los efectos negativos de la adversidad, tratando de estimularlos una vez que fueran detectados. Estos son la Introspección, Iniciativa, Independencia, Relación, Moralidad, Creatividad y Humor. Así se describieron los siguientes:

## Introspección

La introspección es un hábito intrínseco por el cual el maestro puede reflexionar y autocriticarse a sí mismo, ver su interior, y hacer una especie de examen de conciencia, con lo cual tiene la ventaja de conocerse en mayor disposición; no obstante, es un hábito subjetivo, ya que se observa a sí mismo según su juicio, que puede concordar con el entorno o lo contrario.

En efecto, Melillo y Suárez (2001), la definen como el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta. Depende de la solidez de la autoestima que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro. Indicando que es un buen medio por el cual los docentes pueden

progresar consecuentemente, y así desarrollarse respecto de sus aptitudes; a su vez, es una buena manera de analizar las faltas cometidas en el pasado, para no reincidir en ellos; ayuda además, a la maduración del ser y a la comprensión de las fortalezas y debilidades que posee.

En este sentido, Sambrano (2010), describe a la introspección como la capacidad de autocrítica, observar a sí mismo y al entorno, hacer cuestionamientos profundos y dar respuestas honestas. Por esto, la introspección no es una técnica sencilla, sino que tiene cierta dificultad subjetiva si se quiere llegar a lograr resultados óptimos; por otra parte, llegar a las conclusiones del maestro sacadas desde la introspección resiliente debe estar sujeto a dudas propias, en referencia a la veracidad o al nivel de la autoevaluación que presenta la subjetividad de la misma.

En este orden de ideas, se puede mencionar a Wolin y Wolin (1999, citados en Posada, Gómez, y Ramírez, 2005), donde la introspección es una puerta que se abre a la mente para encontrarle un nuevo significado a la tragedia, para ver lo que es imperceptible a simple vista, para descubrir lo que se puede aprender de ella; es decir, tiene como soporte la habilidad reflexiva que la mente posee, o ser sensato de forma inmediata de sus propias etapas. Cuando esta habilidad reflexiva se ejerce como el recuerdo de los estados mentales pasados, ocurre una autoevaluación intrínseca en el ser; pero a su vez, este estudio puede ser un conocimiento de las vivencias pasadas como también de las presentes para aplicarlas con mayor efectividad.

Vaello (2009), enuncia por consiguiente a la introspección como la capacidad de reflexionar sobre el modo habitual con que afrontamos situaciones difíciles para cambiarlo cuando sea conveniente. De esta manera, la introspección o percepción interna tiene como fundamento la capacidad reflexiva que la mente posee; no obstante, es un método subjetivo, ya que la persona se observa a sí mismo según su criterio, que puede coincidir con la realidad o no, pero sería realmente imposible que alguien sea objetivo respecto de cuestiones tan poco objetivas, y más aún si se trata de sí mismo.

Por otro lado, Delval (2008), explica que la introspección consiste en examinar cómo realiza uno mismo las operaciones mentales. Cuando pensamos en algo, cuando tratamos de resolver un problema, cuando comparamos el tamaño de los objetos, podemos intentar también descubrir cómo lo hacemos, cuáles son las operaciones mentales que estamos realizando. Cabe destacar que la introspección es un buen medio por el cual maestro puede progresar, y así desarrollarse respecto de sus virtudes; es también una buena manera de analizar los errores cometidos en el pasado, para no volver a caer en ellos; ayuda también en la maduración y en la comprensión de las cualidades y defectos propios.

## **Iniciativa**

La iniciativa es la actitud de superación en el maestro antes las situaciones que debe confrontar en la cotidianidad, a su vez son los experimentos que se somete regularmente para

conocer las posibilidades que tiene en lograrlas y evaluar los procedimientos a realizar hasta alcanzar la labor, lo cual son operaciones que exigen una mayor disposición y firmeza a la hora de estar inmerso en la ejecución y apreciación.

En ese mismo sentido, Melillo y Suárez (2001), definen a la iniciativa como el gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes. Al respecto, supone que los docentes resilientes con iniciativa tienen la predisposición a organizar acciones, crear conformidades y mejorar soluciones sin necesidad de una imposición externa que lo empuje, con base en la autoresponsabilidad y la autodirección.

A este respecto, Sambrano (2010), define la iniciativa como la capacidad para auto-exigirse, apersonarse de su responsabilidad, de sus decisiones y consecuencias. Es decir, que para el maestro no basta con tener voluntad de hacer algo, es necesario dar el paso firme y trabajar en la obra. Asimismo, continuando con este propósito, Wolin y Wolin (1999, citados en Posada, Gómez, y Ramírez, 2005), asume la iniciativa como la capacidad para la autorregulación y la responsabilidad personal, necesarias para lograr autonomía e independencia. Impulso para lograr experiencia. Se evidencia entonces que, es necesario dar el paso adelante y animarse en las metas trazadas con la práctica basado en el mejoramiento de las metas trazadas, planteando ideas con iniciativa, asumiendo a la vez, la carga de su realización.

También implica una habilidad para aprovechar las circunstancias, perseguir las proposiciones, superando si es posible, lo que se requiere o se espera, sobre todo saltarse la rutina cuando es necesario para realizar un trabajo eficiente. De igual manera, Alles (2009), define la iniciativa como la capacidad para actuar proactivamente y pensar en acciones futuras con el propósito de crear oportunidades o evitar problemas que no son evidentes para los demás. En esto, implica la capacidad para concretar decisiones tomadas en el pasado y la búsqueda de nuevas oportunidades o soluciones a problemas de cara al futuro.

Esto es realmente importante de valorar conjuntamente con el optimismo y otros elementos resilientes. Según esta perspectiva, Vaello (2009), expone que la iniciativa es la capacidad de emprender con imaginación acciones creativas que nos acerquen a nuestras metas. Junto a la competencia de iniciativa se ponen en marcha otras competencias como creatividad, búsqueda de información, toma de decisiones, gestión del tiempo, compromiso, entre otros factores que complementan de manera eficiente las actividades didácticas docentes.

## **Independencia**

La realidad humana en la actualidad cree que es emocionalmente independiente. Dejando de lado que la mayoría de éstos están totalmente equivocados, principalmente porque asocian las emociones y la libertad o la independencia, con la satisfacción de realizar diversas actividades, que ellos creen que han decidido realiza; con ello, los problemas o situaciones que se presentan mantenerlas alejadas o asumirlas al extremo.

Tomando en consideración esta realidad, Melillo y Suárez (2001), definen a la independencia como el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento. Depende del principio de realidad que permite juzgar una situación con prescindencia de los deseos del sujeto. Es decir, que el maestro tiene la capacidad de sobrellevar las actividades cotidianas de su vida en un ambiente inadecuado y a su vez, indica a ponderar el hecho de si efectivamente se tiene o no, por el momento, control sobre la vida, y las emociones. Como también a tomar la decisión de buscar la independencia resiliente total.

Aunado a esto, el capacitado con independencia resiliente se desenvuelve por sus propios medios según su desarrollo, posee su opinión sobre las cosas con criterios positivos mediante la reflexión e interiorización y aplica sus pautas para la construcción integral de su vida tomando en consideración el ambiente y las problemáticas que se encuentran en el proceso evolutivo. Se refleja en conductas tales como no involucrarse, “no enganchar”, en situaciones conflictivas (Wolin y Wolin, 1999, Cit. en Posada, Gómez, y Ramírez, 2005).

Con referencia a lo anterior, Kalbermatter, Goyeneche, y Heredia (2006), concretan que la independencia es la capacidad de establecer límites entre uno mismo y los vínculos emocionales conflictivos, manteniéndose física y emocionalmente distante de ellos. Todo lo anterior expresa que la independencia resiliente es un logro importante en la vida del docente en su desarrollo biopsicosocial y trascendente, pero debe tener también su justa limitación y medida en conjunto con los demás atributos de la resiliencia, porque ser absolutamente independiente no parece que tampoco sea el gran paradigma de la existencia y nos lleva en contraposición a otra categoría de igual relevancia.

Por consiguiente, la independencia se conoce como un elemento subjetivo en el ser humano, sinónimo de la libertad y causa de la responsabilidad. De allí que Sambrano (2010), hace hincapié en que la independencia tiene la capacidad para ver objetivamente los problemas y situaciones, establecer límites sin dejarse apasionar o influenciar por sus propios mapas. En esto, es el maestro independiente quien decide sobre su vida, teniendo conciencia de sus derechos y de sus deberes como ser humano; es ser emprendedor para convertir lo que sueña en realidad, es ser responsable para decidir cumplir nuestros sueños y asumir lo que ello conlleve.

Por ello, la existencia de los niveles de apropiación del conocimiento posibilita que el estudiante pueda conocer, producir, aplicar y crear. Teniendo en cuenta lo que Alsina, Arroyo y Saumell (2011), indican sobre el maestro que potencia la independencia en sus alumnos les ayuda a aprender a fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la independencia promueve en el niño la capacidad de mantener la distancia emocional y física, sin caer en el aislamiento o en la conducta problemática. En este sentido, el papel del docente es de vital importancia, ya que por medio de sus comportamientos, actitudes y desempeño dentro del aula clases y en el entorno escolar podrá incentivar a los estudiantes a construir su aprendizaje, en colaboración y en colectivo. Para lograr el desarrollo adecuado de su independencia cognoscitiva, ellos deben llegar a crear, asumir su trabajo de conocimiento de forma activa y no como simples repetidores de lo que se les enseña.

## Relación

Las relaciones que comúnmente se establecen entre las personas, los grupos y las instituciones positivamente, en pro de una sana armonía, logran progresivamente sus metas para seguir trabajando en la generación de esta capacidad individual, familiar, escolar, comunitaria y social, sobrellevando las adversidades que se presenten en la cotidianidad.

Ante la situación planteada, Melillo, y Suárez (2001), puntualizan la relación como la habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, para balancear la propia necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros. a esta práctica también se observa con una mirada sociocultural y poder encontrar, definir y explicar a los diversos espacios recíprocos, que como verdaderas usinas *fabrican* asertivamente resiliencia, trabajando unidos desde lo comunitario, social y cultural para que docentes, familias, grupos, instituciones y comunidades desarrollen los atributos de la resiliencia enfrentando las dificultades de la realidad y no sucumbir ante ellas.

Lo anterior implica pues que la relación según Sambrano (2010), estableciendo la capacidad para brindar, sostener y establecer relaciones de confianza y solidaridad fuertes y de largo plazo con otras personas. Asimismo, se presta la observación anterior con Wolin y Wolin, (1993, citados en Posada, Gómez, y Ramírez, 2005), ya que describen que la relación se trata de la capacidad para expresar con naturalidad, con claridad y al mismo tiempo con respeto, las necesidades, opiniones, expectativas y sobre todo los propios sentimientos, al mismo tiempo que para escuchar, para ponerse en el lugar del otro.

Es por ello, que estas relaciones resilientes tienen espacios en una gran variedad de ambientes sociales, como la familia, los grupos de amigos, el matrimonio, las amistades, los entornos laborales, los clubes sociales y deportivos, los entornos barriales, las comunidades religiosas, entre otros. Motivo por el cual, Barba, (2002), expresa en los procesos pedagógicos la relación educativa en su dimensión cognoscitiva, es la interacción que se da entre el maestro y los alumnos, en la que aquél es el mediador del aprendizaje por medio de la ayuda encaminada a lograr la independencia en el proceso, lo cual requiere del conocimiento compartido (leguaje y acción conjuntos), y del traspaso de responsabilidad hacia éste.

Por lo tanto, Stiefel (2012), enuncia que las relaciones como competencia es la habilidad de implicarse con otros, sentirse comprendido y comprender a los demás. Ser capaz de detectar y tener una visión de los sentimientos, motivaciones y preocupaciones de los demás, ayuda a intimar y mantener buenas relaciones. Por ende, el propósito de la Educación es establecer una relación de ayuda para que educadores y estudiantes a través de su vivencia dentro del contexto educativo, desempeñen el ejemplo y respeto de ser hombres. Con esto, el docente debe ceder el centro de la actividad pedagógica, y pasar a ser el orientador en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, el elemento más importante en la enseñanza-aprendizaje, es definitivamente el discente.

## Moralidad

En relación al mundo ético para el docente es de vital importancia porque se relaciona con las tradiciones y costumbres que lleva de lastre en contrastación a las acciones sociales y trascendentales, en esto Sambrano (2010), entiende a la relación como el sentido trascendente dado a ciertas actuaciones, deseando a otros el bien propio, abarcando los diferentes valores internalizados por cada persona a través del desarrollo vital, lo cual los hace capaces de discriminar entre lo bueno y lo malo. Así se van formando lazos afectivos que se entrecruzan con el deber ser en la sociedad y se muestra en las actividades didácticas.

En este sentido, Melillo, y Suárez (2001), expresan en sentido estricto que la moralidad entendida ésta como la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores. Es la base del buen trato hacia los otros. El cual, en estas acciones se pretenden sean modelos para ser asimiladas en su contexto, así como lo señalan Wolin y Wolin, (1993, citados en Posada, Gómez, y Ramírez, 2005), donde la ideología personal, en la adolescencia se desarrollan valores propios y se establecen juicios en forma independiente de los padres. Se desarrolla el sentido de la compasión, justicia y lealtad. Siempre y cuando estén en contacto con modelos sociales que puedan aprender y aplicar.

Por consiguiente, Villalobos y Castelán (2012), establecen la práctica de enseñar habilidades para la vida. Como la cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, habilidades de comunicación, competencias para la resolución de problemas y adoptar decisiones asumiendo la responsabilidad y un manejo sano del estrés. Estas estrategias, cuando se enseñan y refuerzan en forma adecuada, ayudan a los estudiantes a afrontar los avatares de la vida. Asimismo, es necesario crear un ambiente que procure el aprendizaje de los estudiantes y ayudar a los docentes a participar de interacciones eficaces en la institución educativa.

Es por ello que, se concreta para obtener mejores resultados en las acciones pedagógicas con sentido resiliente que para Lamas y Murrugarra (2010), la moralidad viene a dar sentido trascendente a las actuaciones, dando y deseando a otros el bien propio. Y es cuando pasa a segundo plano el protagonismo del maestro para centrarse en los logros de estudiante, ratificándolo Suárez Ojeda (2004), donde la moralidad es la consecuencia de extender el deseo personal de bienestar a toda la humanidad y la capacidad de comprometerse en valores. Arraigando de esta manera, el uso del bien aplicado en la pedagogía contextual.

## Creatividad

Considerado como una de las bases principales que debe tener el docente actual en vista a las diversas competencias que surgen en la sociedad, indica Sambrano (2010), que la creatividad es considerada como un estado de conciencia generador de una red de relaciones para identificar, plantear, producir y resolver problemas, tanto de manera relevante como original.

Por otro lado, se establece que la misma se trata de producir algo de la nada, dando vida a elementos simples o modificando aquello ya existente. Estableciendo de esta manera el uso práctico de este motivo en las clases.

Aunado a lo anterior, no se puede desapegar la creatividad con la estética donde se aprecia la eficiencia de las actividades didácticas y el orden hacia los trabajos efectuados para tal fin, en ello Wolin y Wolin, (1993, citados en Posada, Gómez, y Ramírez, 2005), que la creatividad es la capacidad intelectual donde se expresa el desarrollo de habilidades artísticas. El cual, coincide con lo señalado por Melillo, y Suárez (2001), donde la creatividad viene a ser la capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos y el desorden. Fruto de la capacidad de reflexión. De esta manera, se desarrolla un compás amplio de opciones para adecuar en el desarrollo de las acciones que comprometan al estudiante ser más eficaz y al mismo tiempo incluir a los miembros de la familia en su actuación pedagógica.

Al respecto, Villalobos y Castelán (2012), exponen que durante el proceso creativo se puede brindar oportunidades de participación significativa. Esta estrategia significa otorgar a los estudiantes, a sus familias y al personal docente una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en el centro educativo, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. Este medio de construir resiliencia con acciones creativas en procesos laborales normales ayuda al cambio que se solicita por los agentes certificadores de las instituciones educativas como el que la enseñanza sea de mediación, el currículo más pertinente y atento al mundo real, las decisiones se tomen en trabajo colegiado y se realice academia entre los docentes. Considerando lo que establece Suárez Ojeda, (2004), el cual la creatividad es la capacidad de crear orden y belleza a partir del caos y el desorden.

## **Humor**

A pesar de ser el último para estudiar no es el menos importante, este es el complemento esencial para darle ánimo al proceso de aprendizaje de manera significativa, en esto Sambrano (2010), explica que el humor es la capacidad de afrontar situaciones en forma lúdica o divertida, utilizando la crisis como fuente de inspiración. Por otro lado, se unifica con lo expresado por Bisquerra (2008), donde se establece como un estado de ánimo, considerado persistente, que permite capacitar para relativizar críticamente las experiencias emocionales; generando de esta manera un efecto relajante en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando el contenido es complejo y el contexto es demandante.

Pero es importante diferenciar el humor de la burla o el mal trato de broma, ya este elemento es utilizado para aliviar positivamente las situaciones contradictorias y adversas que ocurren en la actualidad, por eso Melillo, y Suárez (2001), señalan que el humor es una acción del ser donde se puede encontrar lo cómico en la propia tragedia; permitiendo a su vez, ahorrarse sentimientos negativos, aunque sea transitoriamente y soportar situaciones adversas. Asimismo, soporta en esta idea Suárez Ojeda (2004), donde explica que el humor es la



capacidad de encontrar la comedia en la propia tragedia, ver el lado cómico de la adversidad. Esto genera por otro lado ciertas confusiones con lo que puede ser dar la razón al otro, conformidad ante la opresión, silencio disfrazado en medio de la maldad; por ello es importante tener claro los pilares anteriores para fomentar de manera adecuada lo agradable y positivo de la vida, aunque no lo parezca.

Villalobos y Castelán (2012), unifican el humor con espacios afectivos y emocionales que se complementan justamente donde se puede brindar afecto y apoyo. Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Para superar la adversidad se requiere la presencia del afecto y de la ternura. Este afecto no necesariamente se refiere al de la familia, puede ser que lo brinden los docentes, vecinos, amigos, hasta las mascotas pueden ser un buen asidero para la construcción de la resiliencia. Las reformas educativas que se está realizando, la misma reconoce que un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito académico. Los estudiantes se esfuerzan más y hacen más cosas para personas a las que quieren y en quienes confían.

Así mismo, se confiere la unificación familiar y comunal para fortalecer los lazos sociales en medio del aprendizaje y así de manera agradable incentivar las acciones óptimas del amar sin restricciones basados en la moralidad y buenas costumbres, con esto Wolin y Wolin (1993, citados en Posada, Gómez, y Ramírez, 2005), consideran que el sentido del humor contribuye al sostén de las identificaciones grupales. Ya que la Educación participa de manera activa para la promoción del ente social para dar mejores ejemplos de vida.

Sobre las bases de las ideas expuestas, en los atributos o pilares de la resiliencia se han categorizado y agrupado en cuatro componentes, que permiten diseñar y ensayar perfiles relacionados con la Resiliencia, los cuales Suarez (1993) presenta de la siguiente manera:

- *Competencia social*: El individuo resiliente muestra capacidad para establecer relaciones positivas con otros seres humanos.
- *Resolución de problemas*: Ya en la adolescencia se evidencia la capacidad de juzgar ideas y sistemas filosóficos.
- *Autonomía*: Consiste en la habilidad para poder actuar independientemente, y en el control de algunos elementos del propio ambiente.
- *Sentido de propósito y de futuro*: Este componente se relaciona con el sentido de la autonomía y de la propia eficacia. Este parece ser uno de los más poderosos predictores de resultados positivos en cuanto a Resiliencia. De las cualidades que lo integran las que se han asociado con más fuerza a la presencia de adultos resilientes han sido las aspiraciones educacionales y el sentimiento de un futuro mejor.

## CONSIDERACIONES FINALES

Partiendo de los documentos revisados, se puede constatar la capacidad que tiene el docente de realizar transformaciones significativas a sus estudiantes y trascender a sus familiares y comunidad escolar, partiendo desde su auto-evaluación intrínseca de su ser, no es una tarea fácil ya que es adentrarse en algunas veces en lugares apartados y bloqueados que no quieren ser expuestos al exterior por razones personales y delicadas; no obstante, se puede apreciar los aspectos positivos que resaltarían del mismo para darse más allá del conocimiento establecido en un currículo educativo.

Por ende, es de suma importancia que el docente actual, en medio de esta situación salga adelante con pie firme y luzca su vocación para el bien de su comunidad escolar; su voz puede marcar el hito que muchas personas necesitan para afrontar la realidad que vivimos y seguir adelante; por eso se consideran los aspectos presentados sobre los atributos de la resiliencia; a su vez, se razona la aplicación adecuada de las siguientes orientaciones expresada por expertos de la resiliencia que dan justamente las acciones necesarias para ser un docente resiliente, iniciando con Manrique (2020), quien presenta las cinco disposiciones del maestro resiliente aplicadas para el ámbito escolar:

- Actitud: Este escenario de confinamiento puede favorecer la reflexión para poder cambiar y mejorar comportamientos y prácticas de nuestra vida que no eran saludables ni ecológicas y valorar lo que realmente importa. Esto va a influir para crear un espacio acogedor en familia.
- Paciencia: Estamos acostumbrados a la impulsividad, a querer las cosas aquí y ahora y eso nos genera mucho estrés y vivir la vida sin vivirla. Es una ocasión de oro para trabajar la paciencia; que favorece la gestión de la frustración, reflexionar y tomar mejores decisiones.
- Creatividad: Se impone la flexibilidad mental y hacer las cosas de otro modo. No dejemos que el miedo nos bloquee. Confiemos en las personas y en su capacidad para hacer el bien. Estas situaciones que estamos viendo, sacan lo mejor de nosotros. Tenemos una libertad creativa que ahora podemos desarrollar.
- Horario: Es un elemento fundamental: horario para trabajar, descansar y conversar... Conciliación laboral. Se sugiere que saques tiempo para la conversación en familia. Con la escucha se trabaja el músculo de la atención plena, y cuando estamos viendo películas y series, fomentar las conversaciones sobre los personajes, los comportamientos, etc... es una fuente de autoconocimiento propio y ajeno muy potente.

Para todo eso necesitamos disciplina. Quizás es una palabra que no está de moda y se le sustituye por rutina, que es más amable; no me parece mal aunque las ventajas de la disciplina son muchas: fomenta la calma en los momentos más críticos. Nos hace más tolerantes a la

frustración. Favorece la autoestima y la organización de la propia vida. Gestionamos mejor el tiempo y el estrés. Es clave para lograr el éxito.

- Responsabilidad: Seguir las normas de los expertos nos hace salir de nuestra zona de confort y a tener una mirada amplia. Al saber visualizar las ventajas de seguir las normas y también los inconvenientes de pensar solo en nosotros.

Seguidamente, Villalobos y Castelán (2012), indican la aplicación de apreciaciones emocionales importantes en el desarrollo de los docentes resilientes dentro del ámbito educativo:

- Enriquecer los vínculos. Implica fortalecer los vínculos positivos. Aquí la alteridad juega un papel definitivo al reconocer su ego frente al alter (el otro). Asimismo, ayudar al alumno a la vinculación con el rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.
- Fijar límites claros y firmes. Establecer con claridad las expectativas que se tienen del estudiante, en su aprovechamiento y comportamiento escolar. Enseñarle a asumir las consecuencias de sus actos. Asimismo, ayudarle a vivir en congruencia y unidad de vida.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas. Las expectativas tienen que ser elevadas y es necesario que a los estudiantes se les presenten y se analice el futuro, porque al no presentárseles esperanzas realistas de realización de sus deseos, con la finalidad de tener motivadores eficaces, no visualizan y luchan por conseguir lo que se planteó como expectativa alta lo cual repercute en su comportamiento al asumir bajas expectativas para ellos mismos. Lo mismo sucede con los docentes o el personal de la institución educativa, que critica el hecho de que sus competencias y su potencial, a menudo no se reconocen o se subestiman.

Por último, se establece la fijación de la resiliencia en la Escuela que queremos, esto implica trabajar para introducir los siguientes seis factores constructores de resiliencia basados en Henderson y Milstein, (2003), estos son:

- Brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico. Siempre debe haber un "adulto significativo" en la escuela dispuesto a "dar la mano" que necesitan los alumnos para su desarrollo educativo y su contención afectiva.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces, adoptando la filosofía de que "todos los alumnos pueden tener éxito".
- Brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones (esto vale para los docentes, los

alumnos y, eventualmente, para los padres). Que el aprendizaje se vuelva más "práctico", el currículo sea más "pertinente" y "atento al mundo real" y las decisiones se tomen entre todos los integrantes de la comunidad educativa. Deben poder aparecer las "fortalezas" o destrezas de cada uno.

- Enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa. Buscar una conexión familia-escuela positiva.
- Es necesario brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trasciendan la idea de la disciplina como un fin en sí mismo. Hay que dar participación al personal, los alumnos y, en lo posible, a los padres, en la fijación de dichas políticas. Así se lograrán fijar normas y límites claros y consensuados.
- Enseñar "habilidades para la vida": cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones, etcétera. Esto sólo ocurre cuando el proceso de aprendizaje está fundado en la actividad conjunta y cooperativa de los estudiantes y los docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alles, M. (2009). *Diccionario de competencias: la trilogía: Las 60 competencias más utilizadas*. Buenos Aires: Ediciones Granica S. A.
- Alsina, G. Arroyo, À. y Saumell, G. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento. (Vol. I) Infantil y Primaria*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, S.R.L.
- Atehortúa, M. (2002). Resiliencia: otra perspectiva de las experiencias sociales y personales dentro de la empresa. *Revista Estudios gerenciales*. vol.18, no.82. Cali. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-59232002000100002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232002000100002)
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton.
- Barba, L. (2002). *Pedagogía y relación educativa*. México D. F. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Barrón, M. (2005). *Inequidad socio-cultural: riesgo y resiliencia*. Argentina. Editorial Brujas.
- Bermejo, J. (2011). *Resiliencia educativa*. Publicación web. Recuperado de: <https://www.josecarlosbermejo.es/resiliencia-educativa/>
- Bernal, C. (2010) *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. Tercera edición. Pearson educación, Colombia.
- Bisquerra, R. (2008). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis, S. A. Madrid.
- Chao, C. (2020). *Académica da tips para adaptarse y ser resiliente a la crisis del COVID-19*. Publicación web. Recuperado de: <https://ibero.mx/prensa/academica-da-tips-para-adaptarse-y-ser-resiliente-la-crisis-del-covid-19>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). Recuperado de: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/301961>
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. (8a ed.). Madrid. Siglo XXI de España Editores S. A.
- Gamboa, S. (2008). *Juego, resiliencia, resiliencia, juego*. (3a ed.) Buenos Aires: Editorial Bonum.
- García, E. y Morales, C. (2018). *Los 7 Pilares de la Resiliencia*. Publicación web. Recuperado de: <https://institutosalamanca.com/blog/7-pilares-resiliencia/>
- Giordano, S. y Nogués, S. (2007). *Educación, resiliencia y diversidad*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Espacio.
- Guillén, J. (2013). *La resiliencia en la escuela: aprendiendo a vivir*. Publicación web. Recuperado de: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/10/20/la-resiliencia-en-la-escuela-aprendiendo-a-vivir/>
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. The International Resilience Project*. La Haya, Holanda: Bernard Van Leer Foundation.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- Hernández, R. Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta ed.). México: Editorial Mc. Graw Hill.

- Kalbermatter, M. Goyeneche, S. y Heredia R. (2006). *Resiliente se nace, se hace, se rehace: Talleres de resiliencia y valores para niños, niñas y adolescentes*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Kotliarenco, M. A. Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). Estado del Arte en Resiliencia III (en prensa). En Diplomado Promoción de la Parentalidad Positiva: Estrategias de Evaluación e Intervención Ecosistémicas. Recuperado de: <https://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>
- Lamas, H. y Murrugarra, A. (2010). Resiliencia o la capacidad de resistir y rehacerse. *Publicación Paradigmas*. Sociedad Peruana de Resiliencia. 93-99. Recuperado de: <http://repebis.upch.edu.pe/articulos/paradigmas/v5n7-8/a9.pdf>
- Löesel, F. Bliesener, T. Köferl, P. (1989). *On the concept of invulnerability: Evaluation and first results of the Bielefeld Project*. En Brambrig, M; Löesel, P.; Skowronek, H.: Children at risk: Assessment longitudinal research and intervention. New York: Waher de Gruyier.
- Manrique, J. (2020). *Ser maestro resiliente en tiempos del COVID-19*. Publicación web. Recuperado de: <https://aecop.net/persona-resiliente-covid-19/>
- Melillo, A. (2001) *Nuevas tendencias en Resiliencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Melillo, A. y Suárez, E. (2001). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A, Rubbo, M. y Morato, E. (2004). *Resiliencia: construyendo en adversidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Molina, C. (2020). *Resiliencia social e individual en la crisis sanitaria del coronavirus. Psicología frente al Covid-19*. Publicación web. Recuperado de: <https://www.psicologiamadrid.es/blog/articulos/psicologia-y-coronavirus/desarrollar-la-resiliencia-frente-al-covid-19-y-el-encierro-en-casa>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. Página web oficial. Recuperado de: [https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses?gclid=Cj0KCCQjwhtT1BRcIARIsAGIY51ItKB895rPOZWTjHIN0HwIUfP814bjrCPwH2znCRC4GD6riQFXUursaAruDEALw\\_wcB](https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses?gclid=Cj0KCCQjwhtT1BRcIARIsAGIY51ItKB895rPOZWTjHIN0HwIUfP814bjrCPwH2znCRC4GD6riQFXUursaAruDEALw_wcB)
- Perea, R. y de la Fuente, M. (2017). *La resiliencia, ¿qué es y cómo poseerla?* Publicación web. Recuperado de: <https://www.areahumana.es/resiliencia/>
- Posada, A. Gómez, J. y Ramírez, H. (2005). *El niño sano*. (3a ed.) Bogotá: Editorial Médica Panamericana.

- Rivero, R. (2020). *Cómo desarrollar la resiliencia en tiempos de COVID-19*. Publicación web Educación 3.0. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/como-desarrollar-resiliencia-tiempos-covid-19/>
- Sambrano, J. (2010). *Resiliencia: Transformación positiva de la adversidad*. Caracas: Editorial Alfa.
- Schneider, B (2008). *Resiliencia: ¿Cómo construir empresas en contextos de inestabilidad?* Bogotá. Editorial Norma S. A.
- Soriano, E. (2008). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: Editorial La muralla. S. A.
- Statista (2020). COVID-19. *¿En qué países latinoamericanos hay más casos de coronavirus?* Publicación web. Recuperado de: [https://es.statista.com/grafico/21103/paises-con-mas-casos-confirmados-de-coronavirus-en-america-latina/?utm\\_source=Statista+Global&utm\\_campaign=6fe14df5d4-All\\_InfographTicker\\_daily\\_LATAM\\_KW2\\_2020\\_Mi&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_afecd219f5-6fe14df5d4-309328893](https://es.statista.com/grafico/21103/paises-con-mas-casos-confirmados-de-coronavirus-en-america-latina/?utm_source=Statista+Global&utm_campaign=6fe14df5d4-All_InfographTicker_daily_LATAM_KW2_2020_Mi&utm_medium=email&utm_term=0_afecd219f5-6fe14df5d4-309328893)
- Stiefel, B. (2012). *Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. España. Narcea, S. A: de ediciones.
- Suárez Ojeda, E.N. (1993). *Resiliencia o capacidad de sobreponerse a la adversidad*. Vol.16.Nº 3. Medicina y Sociedad. Bs.As.
- Suárez Ojeda (2004). *Perfiles de resiliencia*. In: Suarez Ojeda EN, Munist M, Kotliarenco MA, eds. *Resiliencia: tendencias y perspectivas*. Buenos Aires: Ediciones de la UNLA.
- Turiso, A. (2020). *#educaCOVID19: ¿Por qué es importante educar sobre el nuevo coronavirus?* UNICEF España. Publicación web. Recuperado de: <https://www.unicef.es/educa/blog/covid19-por-que-es-importante-educar-sobre-el-nuevo-coronavirus>
- UNESCO (2020)a. *La Educación en situaciones de crisis*. Publicación web. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/educacion-situaciones-crisis>
- UNESCO (2020)b. *Marco para la reapertura de escuelas*. Publicación web. Recuperado de: <https://es.unesco.org/news/marco-reapertura-escuelas>
- Vaello, J. (2009). *El Profesor Emocionalmente Competente. Un puente sobre “aulas” turbulentas*. Barcelona – España. Editorial Graó, de IRIF, S. L.

- Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: Un concepto largo tiempo ignorado*. Ginebra, Suiza: Bice.
- Vidal, G. (2009). *Pan y Rosas: Fundamentos de exclusión social y empoderamiento*. España: Cáritas Española editores.
- Villalobos, E. y Castelán, E. (2012). *La Resiliencia en la Educación*. Revista web CEPIndalo. Recuperado de:  
[https://educaciondistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/pluginfile.php/6078/mod\\_resource/content/4/index.html](https://educaciondistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/pluginfile.php/6078/mod_resource/content/4/index.html)
- Wolin, S. Y Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Washington D.C.: Villard Books.





**CENTRO DE ESTUDIOS  
EN EDUCACIÓN**



Volumen 3, Número 5

AUTORES	TITULO	PAIS	FECHA DE RECEPCION	FECHA DE ACEPTACIÓN	FECHA DE PUBLICACIÓN
Pablo Arce Barahona, Ignacio Meriño Montero	Religión en el aula: tensiones entre Estado, neoliberalismo y educación.	Chile	16 de noviembre del 2020	23 de diciembre del 2020	30 de diciembre del 2020
Marlenis Martínez Fuentes, Amely Vivas Escalante, Doris Solís Mejías, Carmen Bastidas Briceño	Estudio de factibilidad en el desarrollo de estrategias socioeducativas para la gestión escolar en educación. Docentes Escuela Básica Talca, Región del Maule-Chile.	Chile	20 de noviembre del 2020	26 de diciembre del 2020	30 de diciembre del 2020
Pedro Arcia Hernández	Visión prospectiva de la complejidad del proceso administrativo en la gerencia educacional.	Chile	13 noviembre del 2020	23 de diciembre del 2020	30 de diciembre del 2020
Ángel Prince Torres	Educación para la paz en la etapa inicial: Canal para la convivencia.	Venezuela	22 de septiembre del 2020	28 de noviembre del 2020	30 de diciembre del 2020
Salvador Boix Vilella, Nazareth Ortega Rodríguez	Una intervención multidisciplinar para mejorar la estimulación temprana de alumnado español de educación infantil.	España	16 de noviembre del 2020	23 de diciembre del 2020	30 de diciembre del 2020
Ariel Yévenes Subiabre	Expectativas de continuidad de estudios superiores en alumnos de enseñanza media de un territorio rezagado. El caso de la Provincia de Arauco.	Chile	04 de septiembre del 2020	28 de noviembre del 2020	30 de diciembre del 2020
Manuel Machado, Karelis Espina, Giovanni Aguilar	Atributos de la resiliencia en el docente de educación básica ante la pandemia del COVID-19.	Venezuela	07 de noviembre del 2020	23 de diciembre del 2020	30 de diciembre del 2020

## NORMAS DE PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Revista Estudios en Educación, como parte de sus estándares de publicación científica, posee las siguientes normas para la presentación, recepción, arbitraje, selección y publicación de trabajos, las cuales deben ser cumplidas por el(la)(os)(as) autor(a)(es)(as) que someta(n) un artículo a este proceso.

### Aspectos formales del artículo

Un trabajo que se presente a Revista Estudios en Educación debe tener las siguientes características para ser ingresado al proceso de recepción, evaluación y selección de artículos:

Estar escrito en idioma castellano.

- Escrito en hoja tamaño carta, márgenes de tres (3) cms., espacio interlineado simple, páginas numeradas, fuente Times new roman, tamaño de letra 12 en todo el texto.
- El título del artículo puede incluir un máximo de quince (15) palabras, escritas en idioma castellano y en inglés, presentándose en el mismo orden en líneas separadas.
- Luego del título, y en líneas separadas, se identifica(n) el(la)(os)(as) autor(a)(es)(as) con, al menos, su primer nombre y apellido, seguido de un asterisco como nota al pie de página (fuente tamaño 10), donde se debe detallar para cada autor(a) los siguientes datos:
  - Nacionalidad
  - Grados académicos y títulos obtenidos
  - Institución(es) a las que está adscrito actualmente
  - Ciudad y país de la Institución(es) a la(s) que está(n) adscrito(s)
  - Dirección de correo electrónico de cada autor(a).
- A continuación, se incluye un resumen de una extensión máxima de ocho (8) líneas, en idioma castellano y en inglés.
- Posterior a ello, se debe indicar un máximo de seis (6) palabras clave, en idioma castellano y en inglés.
- El artículo puede tener una extensión máxima total de veinticinco (25) páginas, incluyendo ilustraciones, tablas, esquemas, fórmulas, gráficos, introducción,

bibliografía y anexos. De manera excepcional, el Editor podrá autorizar la recepción de artículos de mayor extensión.

- De ser necesario la inclusión de notas complementarias al contenido de un artículo, se deben incorporar a pie de página en tamaño de fuente 10.
- Las ilustraciones, tablas, esquemas, fórmulas, gráficos y similares, que hayan sido creados en un programa diferente de Word, además de estar contenidas en el artículo, deben ser enviados en archivos independientes en un formato que sea posible editar, de modo que permitan su adecuado diseño y diagramación.

### **Cita de fuentes y listado de bibliografía**

Revista Estudios en Educación utiliza el sistema de citación y referencias bibliográficas APA (2016), por lo que las citas de fuentes se incluyen en el cuerpo del texto del artículo, en general entre paréntesis y con el formato (Apellido del autor, año).

Por su parte, la referencia completa de las fuentes se incluye al final del trabajo, bajo el título de Bibliografía, las que se ordenan alfabéticamente por apellido del autor, usando el estilo APA y con sangría francesa, por ejemplo:

#### **Cómo incluir un artículo de revista en bibliografía**

Apellido(s), iniciales del nombre o nombres (fecha completa de publicación).

Título del artículo. *Título de la revista en cursiva, volumen de la revista* (número del fascículo entre paréntesis), primera página-última página del artículo.

#### **Cómo incluir un libro con autor en bibliografía**

Apellido autor, Iniciales del nombre (año de publicación), *Título del libro en cursiva*,

ciudad, país de publicación: editorial.

#### **Cómo incluir un libro con editor en bibliografía**

Apellido editor, Iniciales del nombre. (Ed.). (año de publicación). Título del libro.

Ciudad, país de publicación: editorial.

#### **Cómo incluir un libro en versión electrónica**

Apellido autor, Iniciales del nombre (año de publicación). *Título del libro en cursiva*.

Recuperado de <http://www.....>

## CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR Y BUENAS PRÁCTICAS

Al presentar un artículo al proceso de recepción, revisión, arbitraje y selección de trabajos de Revista Estudios en Educación, el(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) acepta(n) las siguientes condiciones, asumiendo la responsabilidad de su total cumplimiento:

a) El artículo presentado es de su autoría, cita de forma adecuada las fuentes consultadas y los datos se han obtenido usando prácticas éticas según estándares internacionales y respetando las normas legales del país donde se desarrolló el trabajo.

b) El texto es original, inédito, no ha sido publicado y no se encuentra en proceso de arbitraje en otra publicación o medio digital o impreso, en cualquier idioma, y es el resultado de trabajos de investigación concluidos o en desarrollo, informes técnicos, ponencias presentadas en congresos, artículos de revisión o estados del arte.

c) En el texto del artículo se incorpora en forma explícita cada vez que es necesario, de acuerdo a lo señalado en las normas de publicación de la Revista, lo siguiente:

- datos de congresos, seminarios o eventos semejantes a los que el trabajo fue enviado y/o fue expuesto;
- las fuentes de financiamiento externo a la(s) institución(es) de pertenencia del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as);
- los conflictos de interés de la(s) institución(es) de pertenencia y/o del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) en relación al objeto o sujeto del artículo, o de partes relacionadas.

d) Poseer de manera exclusiva los derechos de autor sobre el texto presentado, los que están libres de prohibiciones, embargos, gravámenes, limitaciones y/o cualquier medida que afecte su cesión.

e) A partir de la presentación de un artículo para ser sometido al proceso de recepción, evaluación y selección de trabajos de Revista Estudios en Educación, su(s) autor(a)(es)(as) cede(n) en forma voluntaria, gratuita, a título universal y sin límite de tiempo, lugar, modo, términos o número de ejemplares, la totalidad de los derechos de autor a la Universidad Miguel de Cervantes, institución sin fines de lucro, incluyendo pero no limitándose a su edición, síntesis, publicación, reproducción, distribución, difusión, etc. en cualquier tipo de instancia, como congresos, foros, seminarios u otro semejante, o medios ya sean digitales,



ISSN 2452-4980.

impresos, audiovisuales u otros, a nivel del territorio chileno o extranjero, así como para incluirlo en índices y/o bases de datos de producción y de contenidos.

Como contrapartida, esta Universidad se obliga a citar en forma adecuada a su(s) autor(a)(es)(as), el título del trabajo y procurar mantener la integridad de su contenido, evitando su modificación por sobre lo imprescindible y que no se distorsione su comprensión.

## PROCESO DE RECEPCIÓN, REVISIÓN, ARBITRAJE Y SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

1. A partir de la recepción de un artículo en el correo electrónico del Editor de la Revista Estudios en Educación, se asume que es para ser sometido a su proceso de arbitraje, por lo cual el Editor enviará una carta de confirmación de recepción por correo electrónico al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) en un plazo no superior a 5 días hábiles (de Chile).
2. Luego, el Editor efectuará una primera revisión del artículo para verificar lo siguiente: (a) si se ajusta a la línea editorial de la Revista, (b) si corresponde a un texto de corriente principal y (c) si cumple con los aspectos formales de presentación según lo establecido en las normas de publicación. Si no cumple satisfactoriamente alguno de estos 3 aspectos, el Editor informará de la situación a su(s) autor(a)(es)(as), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile), a fin de que adopten las acciones que consideren pertinentes.
3. Un artículo que apruebe esta primera revisión, será incorporado al proceso de evaluación, basado en el sistema doble ciego, por lo cual será remitido a dos especialistas independientes, quienes no conocerán la identidad del(la)(los)(as) autor(a)(es)(as) del trabajo. El perfil de estos expertos corresponde a académicos/o investigadores con estudios de doctorado, maestría o bien profesionales con dilatada trayectoria en su especialidad de Chile y/o Latinoamérica. Para este proceso de revisión, cada árbitro tendrá un tiempo máximo de 15 días para enviar su informe de acuerdo a la siguiente pauta:

### INFORME DE EVALUACIÓN DE ARTÍCULOS

**EJE TEMÁTICO PREDOMINANTE EN EL TEXTO DEL ARTÍCULO** (marque con una X la opción adecuada)

1. Políticas educacionales	<input type="checkbox"/>
2. Gestión de calidad en educación	<input type="checkbox"/>
3. Sistemas de acreditación y certificación	<input type="checkbox"/>
4. Gestión pública, privada y compartida en educación	<input type="checkbox"/>
5. Curriculum y evaluación	<input type="checkbox"/>
6. Enseñanza y aprendizaje	<input type="checkbox"/>
7. Educación a distancia	<input type="checkbox"/>
8. Tecnología de la información y educación	<input type="checkbox"/>
9. Profesión docente	<input type="checkbox"/>
10. Educación en sus distintos niveles	<input type="checkbox"/>
11. Educación de personas adultas	<input type="checkbox"/>
12. Equidad e inclusión en educación	<input type="checkbox"/>
13. Educación contextualizada	<input type="checkbox"/>
14. Convivencia al interior de las instituciones educacionales	<input type="checkbox"/>
15. Análisis Institucional	<input type="checkbox"/>



16. Innovación educativa	<input type="checkbox"/>
17. Sociología de la educación	<input type="checkbox"/>
18. Filosofía de la educación	<input type="checkbox"/>
19. Economía de la educación	<input type="checkbox"/>
20. Globalización de la Educación	<input type="checkbox"/>
21. Ciencia y tecnología	<input type="checkbox"/>
22. Otro (especifique)	<input type="checkbox"/>

**TIPO DE ARTÍCULO** (marque con una X la opción adecuada)

1. Artículo original de investigación	<input type="checkbox"/>
2. Artículo de revisión	<input type="checkbox"/>
3. Artículo de reflexión	<input type="checkbox"/>
4. Artículo teórico	<input type="checkbox"/>
5. Artículo metodológico	<input type="checkbox"/>
6. Otro, por ejemplo, estudio de caso, artículo de opinión, etc. (especifique)	<input type="checkbox"/>

**ASPECTOS FORMALES** (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala:  
3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

Ítems	Puntos	Observaciones
<p>1. <i>Ajuste a las normas de publicación en cuanto a:</i></p> <p>a) <b>Título</b> (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 15 palabras, está en castellano e inglés)</p>		
<p>b) <b>Resumen</b> (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 8 líneas, está en castellano e inglés)</p>		
<p>c) <b>Palabras clave</b> (reflejan adecuadamente contenido del artículo, máximo 6 palabras, están en castellano e inglés)</p>		
<p>d) <b>Cita de fuentes en el texto del artículo</b> (uso estilo APA 2016, son suficientes, pertinentes, acorde la temporalidad del artículo)</p>		
<p>e) <b>Bibliografía al final del artículo</b> (uso estilo APA 2016, orden alfabético según apellido de autor, incluye todas las fuentes citadas en el texto)</p>		
<p>2. <i>Ajuste del texto en cuanto a cumplimiento de normas de:</i></p> <p>a) Ortografía</p>		
<p>b) Redacción</p>		
<p>c) Puntuación</p>		

3. *Estructura lógica del artículo* (posee al menos: introducción que incluye problematización abordada circunscrita a un espacio geográfico y temporal; marco conceptual / teórico / referencial; diseño metodológico; resultados; conclusiones e implicancias; bibliografía)

--

--

**METODOLOGÍA Y CONTENIDO** (asigne un puntaje a cada ítem según la siguiente escala: 3 = cumple en alta medida; 2 = cumple parcialmente; 1 = cumple en baja medida)

Ítems	Puntos	Observaciones
1. El tema del artículo es relevante para el desarrollo de la disciplina o de la realidad.		
2. El objetivo, tema, problema o hipótesis que se aborda en el artículo se identifica de manera precisa.		
3. Se incluye una descripción razonable de los conceptos, teorías, tesis o hipótesis que dan sustento al trabajo realizado.		
4. Se describe de manera precisa la metodología utilizada (por ejemplo, si se consulta a fuentes primarias se identifica el universo, tamaño de muestra, nivel de error y confianza, tipo de muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, temporalidad de los datos, etc.).		
5. El análisis de resultados es pertinente al objetivo, tema, problema o hipótesis planteada inicialmente.		

6. Se utiliza de forma adecuada la evidencia existente y necesaria dada la naturaleza del objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo.		
7. El desarrollo de la argumentación es coherente y lógica con relación a los conceptos, teorías, tesis o hipótesis iniciales.		
8. Las conclusiones se derivan de los análisis y resultados presentados en el trabajo y son pertinentes al objetivo, tema, problema o hipótesis del artículo.		
9. El artículo es original e inédito, o aporta un enfoque conceptual o metodológico o resultados que cumplen con estas características.		
10. En síntesis, el artículo es de calidad científica – académica.		

**OBSERVACIONES Y/O SUGERENCIAS DEL(LA) EVALUADOR(A)**

---



---



---

**RECOMENDACIÓN PARA EL EDITOR**

A partir de la revisión y evaluación del artículo en base a las normas de publicación de la Revista, ud. le recomienda a su Editor (marque con una X la opción que considere adecuada):

- Publicar el artículo tal como fue recibido ya que cumple adecuadamente los estándares exigidos	<input type="checkbox"/>
- Condicionar la publicación del artículo a que se introduzcan las mejoras recomendadas	<input type="checkbox"/>
- No publicar el artículo por no cumplir los estándares de calidad requeridos por la Revista	<input type="checkbox"/>

4. Luego de la recepción del informe de cada uno de los dos especialistas independientes, el Editor informará del resultado al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as), vale decir, les señalará si su trabajo ha sido aceptado para ser publicado en la Revista, si requiere de mejoras a partir de lo sugerido por los árbitros (informando el plazo que tiene para su envío nuevamente) o si ha sido rechazado (precisando las causas de ello), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile) a la recepción de los 2 informes de los árbitros.

En términos generales, y en condiciones normales de desarrollo del proceso de recepción, evaluación y selección de artículos de Revista Estudios en Educación, el plazo desde que se acoge un artículo hasta que se emite un primer fallo, es de 45 días hábiles aproximadamente.

Los artículos deben ser enviados en un archivo de cualquier versión de Word, a:

Editor

Revista Estudios en Educación

Centro de Estudios en Educación

Universidad Miguel de Cervantes

Correo electrónico [revista\\_estudioseneducacion@corp.umc.cl](mailto:revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl)

O bien, luego de registrarse como autor(a), los artículos pueden ser subidos directamente en:

<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>



### CANJE DE REVISTAS

Revista Estudios en Educación posee un sistema de canje con revistas académicas y científicas afines a su línea editorial, esto es, el ámbito de la educación, ciencia y tecnología, políticas y gestión pública en educación, editadas por universidades, centros de investigación, gobiernos e instituciones de Chile y Latinoamérica.

Los interesados en establecer un convenio de este tipo con nuestra Revista, deben comunicarse a: [revista\\_estudioseneducacion@corp.umc.cl](mailto:revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl)

Editor Revista Estudios en Educación  
Centro de Estudios en Educación  
Universidad Miguel de Cervantes



**CENTRO DE ESTUDIOS  
EN EDUCACIÓN**

---