



EN ESTE NÚMERO

EL VALOR FORMATIVO DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA EN EL TEXTO DEL ESTUDIANTE DE 1º MEDIO

RÉPLICA A ESCALA Y EXPRESIÓN TERRITORIAL DEL CENTRALISMO EN EDUCACIÓN.

ESTILOS DE LIDERAZGO EN JÓVENES ESTUDIANTES DE CALDAS, COLOMBIA

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA SOBRE EL ROL FORMADOR DEL PROFESOR

DESCRIPCIÓN DE LA PRAXIS INSTITUCIONAL DE UN CENTRO EDUCATIVO RESPECTO AL ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.

ABANDONO DE LA ESCOLARIDAD Y COVID-19: INCIDENCIA MUNDIAL EN PANDEMIA.

EL JUEGO COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE).





**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**





UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**

Revista Estudios en Educación

Vol. 4, N° 7, Diciembre 2021 • ISSN versión en línea 2452-4980

Centro de Estudios en Educación – Dirección de Postgrado e Investigación

Universidad Miguel de Cervantes

Director

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.

Editora

Dra. Carmen Bastidas Briceño, Directora Centro de Estudios en Educación, Universidad Miguel de Cervantes, Santiago, Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster Scientiarum en Educación mención Orientación Educativa, Licenciada en Química, Licenciada en Educación mención Química.

Comité Editorial

Mg. Raquel Victoria Jara C., Profesor de Educación Media especialidad Inglés, Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo, 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

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

EL VALOR FORMATIVO DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA EN EL TEXTO DEL ESTUDIANTE DE 1° MEDIO.	10 - 28
<i>Patricio Guzmán Contreras</i>	
RÉPLICA A ESCALA Y EXPRESIÓN TERRITORIAL DEL CENTRALISMO EN EDUCACIÓN.	29 - 43
<i>Ariel Yévenes Subiabre</i>	
ESTILOS DE LIDERAZGO EN JÓVENES ESTUDIANTES DE CALDAS, COLOMBIA.	44 - 55
<i>Lynda L. Laurin, Valentin Sierra Arias, Guillermo A. Saez Abello & Andrés M. Ariza Viviescas</i>	
EL IMPACTO DE LA PANDEMIA SOBRE EL ROL FORMADOR DEL PROFESOR.	56 - 77
<i>Rodrigo Cisternas Muñoz</i>	
DESCRIPCIÓN DE LA PRAXIS INSTITUCIONAL DE UN CENTRO EDUCATIVO RESPECTO AL ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.	78 - 96
<i>Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz, Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo Ruiz & Miguel Gutiérrez Soto</i>	
ABANDONO DE LA ESCOLARIDAD Y COVID-19: INCIDENCIA MUNDIAL EN PANDEMIA.	97 - 112
<i>Ángel Prince Torres</i>	
EL JUEGO COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE).	113 - 129
<i>Ramón Hernández & Francisco Silva</i>	

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.



Autor

**Patricio Guzmán
Contreras***

Chile

Chileno. Profesor de Educación Media en Historia y Geografía. Magíster en Historia de Occidente y Magíster en Educación. Docente del Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás, Chile.

Correo electrónico:

paguzman@historia.ucsc.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0670-6720>

Cómo citar este artículo:

Guzmán, P (2021). El valor formativo de la disciplina histórica en el texto del estudiante de 1° medio. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(7), p.p. 10 – 28.

EL VALOR FORMATIVO DE LA DISCIPLINA HISTÓRICA EN EL TEXTO DEL ESTUDIANTE DE 1° MEDIO.

The formative value of historical discipline in the text of the student of 1st grade.

RESUMEN

De acuerdo a los cambios que ha tenido la disciplina dentro de la asignatura en los últimos años y su relativizada valorización, es que este artículo tiene por objetivo identificar las orientaciones sobre el valor formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar desde el texto de estudio de la asignatura en 1° medio, enmarcado en el análisis del código disciplinar propuesto por Cuesta Fernández. Bajo un diseño de investigación hermenéutico, emergen categorías de estudio para interpretar la contribución de la disciplina desde los textos visibles y oficiales, de esta forma busca generar reflexión docente en torno a la contribución de la Historia en los estudiantes y al uso del material ministerial.

Palabras clave: Código disciplinar, Valor formativo, Historia, Texto del estudiante, Textos visibles.

ABSTRACT

According to the changes that the discipline has had within the subject in recent years and its relative appreciation, is that this article has the objective to identify the guidelines about the formative value of the historical discipline in school education from the text of the subject in first grade, according to the analysis of the disciplinary code proposed by Cuesta Fernández. Under a hermeneutical research design, emerge study categories to interpret the contribution of the discipline from the visible and official texts, in this way it seeks to generate teaching reflection around the contribution of History in students and the use of ministerial material.

Key words: Disciplinary code, Formative value, History, Student text, Visible texts.

INTRODUCCIÓN

Para superar la enseñanza tradicional de la Historia en la escuela es necesario comprender y evaluar la calidad de la enseñanza y sus instrumentos. Es así que desde la teoría del código disciplinar de la Historia escolar propuesta por Cuesta (1997), emerge una categoría heurística para evaluar si, la enseñanza posee características tradicionales -entendidas como cualidades que no desarrollan habilidades- o contemporáneas que llevan a desarrollar habilidades que sean significativas y duraderas en la vida del estudiantado moderno.

Desde 2016 la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sufrió un cambio curricular dejándola como obligatoria solo hasta 2° medio, siendo opcional tomar ciertas asignaturas relacionadas a Historia en los dos últimos años de enseñanza media, esto ha puesto en entredicho la contribución de la disciplina. Desde esta perspectiva, los docentes debemos investigar la utilidad de la Historia escolar desde los diferentes actores que interactúan, ya sean profesores, estudiantes o directivos y también desde los textos visibles que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las formas de evaluar el estado del código en la actualidad es a través de los textos de estudio, en este sentido la investigación se enfoca en identificar las orientaciones sobre el valor formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar desde el texto de estudio de la asignatura en 1° medio, principalmente por ser el primer año de enseñanza formal de preparación para la rendir la prueba para la admisión universitaria y porque en él se condensan aprendizajes fundamentales de los procesos de Historia de Chile y el mundo en los siglos XIX y XX.

El texto escolar es una guía de aprendizaje, útil tanto para el profesor como para el estudiante y como dicen Ajagán y Turra tiene una visión cultural, se ve influido por tradiciones y concepciones pedagógicas “y didácticas sobre qué debe enseñarse sobre ciertas materias, cómo debe enseñarse y qué no debe ser enseñado” (2009:5). De esta forma, el texto escolar cobra sentido en la enseñanza del docente y en el aprendizaje del estudiante, por tanto, es una muestra cultural de la contribución de la disciplina histórica desde el punto de vista ministerial, necesario para el trabajo en el aula y que en veces se ocupa sin criticarlo ni reflexionarlo, sino como una verdad absoluta.

El texto de la asignatura de la editorial Santillana (Mineduc, 2020), concita nuestra atención en la investigación, relevando el trabajo del docente como experto en educación y tratando de situar la discusión en incrementar y mejorar la calidad de la enseñanza en los docentes como protagonistas del núcleo educativo más que enfocar la preocupación reiteradamente en cambios estructurales (Hopkins, 2007), puesto que la enseñanza es determinante principal de los resultados educativos (Bolívar, 2012), concordando en una mejora de la educación chilena con el plan nacional de educación de cara al 2030 (Educación 2020, 2016).

Esta investigación trata de generar una reflexión del estado del código disciplinar de la Historia desde una de las fuentes de estudio de la Historia escolar, junto con ello reflexionar sobre una de las formas de rescate del valor formativo en 1° medio, curso donde se tratan de desarrollar habilidades complejas y también aportar al debate del rol del Estado y del docente como protagonistas principales en el proceso de enseñanza de la disciplina histórica en la escuela.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este artículo se basa en la comprensión teórica de cuatro ejes fundamentales. El primero de ellos es la comprensión del código disciplinar de la Historia en la escuela, este es un método de acceso al conocimiento de la enseñanza de la Historia a través del tiempo. Raminundo Cuesta (1997), en su obra *Sociogénesis de la historia como disciplina escolar*, comprende que es una tradición social, configurada a través del tiempo y compuesta por ideas, valores suposiciones y reglamentaciones que orientan a los docentes para la enseñanza de la disciplina (Cuesta, 1997).

Da a conocer que esta categoría está constituida por tres dimensiones: Un cuerpo de contenidos, discursos sobre el valor formativo de la disciplina y las prácticas profesionales de los docentes para su enseñanza (Cuesta, 1997). Para el caso de este estudio nos situamos en la segunda dimensión, el valor formativo de la Historia, siendo el texto escolar fuente de discursos sobre el valor que adquiere la Historia en la formación de los estudiantes, entendido como contribuciones y/o aportes. Para el autor, durante el siglo XVIII, XIX y XX la enseñanza de la historia estuvo marcada por características tradicionales, siendo estas el arcaísmo, elitismo, nacionalismo y memorismo. Por ende, es menester saber si este código perpetúa en el tiempo o se ha modificado a las características contemporáneas en la enseñanza de la disciplina, ya que:

“el código disciplinar no es una realidad estática, aunque sí duradera. Como toda tradición social que actúa sobre los estratos conscientes e inconscientes de la vida social, propende a la conservación, pero, asimismo, como toda realidad social, es una creación histórica y en sí misma contiene también la posibilidad de cambio” (Cuesta, 1997: 66).

Si bien, su estudio hace referencia a la realidad educativa española, es extrapolable a nuestro contexto por las características culturales de occidente.

Para comprender si las características tradicionales aún se mantienen en el tiempo o han cambiado a un discurso contemporáneo es que es importante conocer el segundo eje, este tiene que ver con el concepto de valor formativo, el cual se entiende como el aporte y/o contribución de la enseñanza de la Historia en los estudiantes. Este, según Carretero, Rosa y González (2006), corresponde a valores cívicos, sociales y aspectos propios de la disciplina basados en la reflexión crítica para formar ciudadanos empoderados y participativos de una comunidad democrática. Otra línea de valor contemporáneo de la disciplina la da Scalona (2015), el cual apunta que la enseñanza de la Historia debe estar ligada con los valores de la vida democrática y respeto por los Derechos Humanos (DD.HH.), incluyendo la diversidad en todo ámbito.

Prats y Santacana (1998), dan a conocer que el valor contemporáneo de la disciplina escolar radica en desarrollar competencias de acuerdo a las capacidades de cada estudiante: Facilitar la comprensión del presente y reflexionar sobre el pasado, prepararlos para la vida después de la escuela, potenciar la identidad, comprensión de otras realidades culturales, despertar el

interés por el pasado y por otras disciplinas que se ligen a la Historia. Mientras que Jara y Santisteban (2018), dan conocer que el valor se encuentra en la formación de ciudadanos globales capaces de desarrollar el pensamiento crítico que pueda fortalecer la democracia como sistema en comunidad (Plá y Pagés, 2014).

Por tanto, el valor contemporáneo de la Historia y su enseñanza, en este caso a través del texto del estudiante como un recurso vivo, tiene que propender al desarrollo de habilidades que sean significativas y permanentes en los estudiantes.

Un tercer eje de comprensión teórica es el uso del texto del estudiante como fuente de discurso para obtener el valor formativo de la disciplina histórica en la escuela. El texto escolar es fuente de estudio del valor formativo de la Historia, específicamente porque corresponde a lo que Cuesta (1997), llamó textos visibles donde los discursos tienen una vida inerte en las páginas, que corresponden a documentos oficiales del Estado para cada época. Desde este punto de vista, todo lo expresado dentro del texto escolar es un discurso político ya que tiene una visión de la enseñanza y un valor formativo que representa un tiempo determinado, es por esta razón que se puede estudiar su contribución formativa desde la hermenéutica del discurso, además de expresar el reconocimiento o la exclusión por el poder de tal o cual saber (Cuesta, 1997).

Ajagán y Turra (2009), enuncian que el texto escolar es parte inseparable de la educación y que el libro impreso ha permanecido en el tiempo, por tanto, es importante analizarlo a través de diferentes perspectivas, en este caso a través del valor formativo que aduce a la enseñanza de la Historia. Este propone modelos de razonamiento y aprendizaje, selecciona conocimientos y niega otros, lo cual no es al azar y puede perpetuar o cambiar prácticas hegemónicas que, en este caso, están orientadas a revelar el estado del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997). Ibagón (2014), apunta que la importancia del análisis del libro del estudiante radica en que puede generar continuidades o rupturas frente a formas tradicionales de expresar la enseñanza de la disciplina, por tanto, es una fuente que da argumentos para llevar a cabo el estudio, sobre todo de los valores que se pueden sacar de ellos (Ramírez, 2003).

Un cuarto eje son las perspectivas discursivas que ha tenido la enseñanza de la Historia escolar durante nuestra historia republicana a través de sus documentos oficiales. Ante esto Zúñiga (2015), da a conocer que durante el siglo XIX la enseñanza de la disciplina estuvo fuertemente marcada por la instrucción de un relato desde arriba para poder afianzar el proceso de Estado-Nación, siendo reservada la educación solo para la clase alta.

Con el devenir del tiempo, el curriculum de 1915 generó lineamientos para que los estudiantes se interesasen más en la Historia, donde el docente debía enseñarla de forma oral (Zúñiga, 2015). Ya en 1935 se propusieron cronologías e interpretaciones históricas para formar la criticidad en los estudiantes de secundaria (Ministerio de Educación Pública, 1935), sumando a esto el desarrollo de la moralidad y los actos cívicos humanos hacia mitad de siglo, recalando cada vez más hechos militares cronológicos (Ministerio de Educación Pública, 1952). La integración de las Ciencias Sociales a la asignatura desde 1965 otorgó un

mayor espectro de contenidos. Según Valenzuela, Labarrera y Rodríguez (2008), en dictadura los contenidos históricos y sociales fueron reemplazados por los que enaltecían el valor patrio del nuevo orden político.

No es hasta la vuelta a la democracia donde la enseñanza de la asignatura y específicamente la disciplina histórica comenzó a promover no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes para la comprensión de la sociedad en democracia, comenzando la preocupación por las competencias cívicas (Turra, 2020).

Desde el 2000 la enseñanza de la Historia ha estado marcada por distintos cambios curriculares, de los cuales se puede rescatar el ajuste curricular del 2009 donde se integró la Geografía (Donoso, 2005), como eje agregado a la enseñanza de la disciplina. La última reforma, y en la cual se enmarca este artículo fue la del 2016, donde la disciplina tiene como objetivo conocer las diversas perspectivas del ser humano en tiempo y espacio para desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la realidad y el devenir de nuestra sociedad, sobre todo generar aprendizajes significativos a través de habilidades como la comunicación, pensamiento crítico, pensamiento temporal y espacial y el trabajo con fuentes para iniciarse en el método histórico (Curriculum Nacional, 2020).

El 2019 hubo cambios curriculares para 3° y 4° medio donde se apartó la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pero para el objetivo de este artículo es importante tener en cuenta solo hasta el año 2016 y comprender que desde la vuelta a la democracia y sobre todo desde el siglo XXI, la atención ha estado puesta en el desarrollo de habilidades, lo cual refuerza la idea que estas tienen que ver con una enseñanza contemporánea, colocando el foco en las necesidades educativas del estudiantado y atendiendo las necesidades de una sociedad cada vez más compleja (Prats y Santacana, 1998).

METODOLOGÍA

La presente investigación se basa en el análisis del texto del estudiante de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° medio, lo que se conoce desde la teoría del código disciplinar de la Historia como texto visible (Cuesta, 1997). Se adscribe al paradigma comprensivo-interpretativo, la metodología utilizada es cualitativa donde se analiza el libro del estudiante, de la asignatura antes mencionada, enfocándose netamente en las declaraciones explícitas e implícitas sobre el valor formativo de la disciplina histórica, importantes de tener en cuenta para generar reflexión docente.

El tipo de estudio es descriptivo y el diseño de investigación es hermenéutico, el cual es acorde a nuestro objetivo de estudio, ya que permite el levantamiento de categorías de estudio para su interpretación y comprensión del discurso en el texto escolar, teniendo en cuenta que es la principal herramienta entregada por el Estado chileno y tiene una forma específica de otorgar, ordenar y valorar la disciplina para el proceso de enseñanza-aprendizaje de docentes y estudiantes. Finalmente, el análisis crítico de la interpretación de los resultados permitió develar ciertas intenciones, aportes o contribuciones que le otorgan los autores a la disciplina

escolar en cuestión (Bautista, 2011), siendo importante su significado y no su estructura gramatical.

Los discursos sobre el valor formativo de la disciplina encontrados en el texto escolar fueron analizados a través de la interpretación de la teoría del código disciplinar emergiendo cuatro categorías de estudio que le dieron significado al círculo hermenéutico a través de la categorización, condensación e interpretación que da coherencia y sensatez a la investigación (Kvale, 2011). Estas categorías son: El valor formativo de la historia desde el desarrollo de habilidades, enseñanza de la historia para la avenencia intercultural, enseñanza de la historia desde una linealidad temporal y enseñanza de la historia desde arriba. Estas logran responder la pregunta que orientó la investigación: ¿Cuál es el valor formativo de la disciplina histórica que otorga el texto del estudiante de 1° medio? La cual está en coherencia con el objetivo de investigación: Identificar las orientaciones sobre el valor formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar desde el texto de estudio de la asignatura en 1° medio.

Se realizó un trabajo teórico documental que es uno de los procesos fundamentales del trabajo cualitativo (Rodríguez, Gil y García, 1999). Esta fase comprendió el trabajo de lectura y análisis del texto de Historia del estudiante para indagar el valor formativo desde el punto de vista oficial. La técnica de análisis es la investigación documental por medio del análisis cualitativo de contenido sobre el código disciplinar de la Historia en el texto del estudiante para el levantamiento de categorías que permiten dar a conocer la contribución formativa de la disciplina en el texto visible.

RESULTADOS

De acuerdo a la revisión exhaustiva del texto del estudiante de 1° medio (2020), emergieron cuatro categorías de estudio, de las cuales dos corresponden a habilidades contemporáneas de la enseñanza de la Historia y dos continúan perpetuando el código tradicional propuesto por Cuesta (1997).

El valor formativo de la Historia desde el desarrollo de habilidades

El libro recoge distintas declaraciones que están en concordancia con las habilidades contemporáneas de la enseñanza de la Historia, es decir, posee la intención, declaración y presentación en gran parte de su impresión, sobre distintos caminos para llevar al estudiante y/o lector a un aprendizaje integral significativo. En este sentido, se declara explícita y otras veces implícitamente la utilidad de la Historia para la formación del ser humano en su amplio sentido educacional.

El libro en su introducción valora el distinto uso de fuentes para el estudio de la Historia, lo cual revela una visión contemporánea para el estudio de la disciplina escolar, expresando explícitamente al estudiante que:

“Las diversas fuentes (documentos, cartas, relatos, fotografías y pinturas) constituyen un pilar central de esta propuesta, junto con el rescate de tus ideas y experiencias previas. Recuerda que tú eres el principal protagonista de tu proceso de aprendizaje.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 3).

Respecto a cada una de estas fuentes para el estudio de la Historia, destaca su importancia y da a conocer que se puede desarrollar la habilidad de la interpretación, así continúa declarando:

“Las imágenes producidas en una época, como pinturas, dibujos, grabados, caricaturas o fotografías, ofrecen valiosa información respecto de su tiempo. Al describir y analizar estas imágenes podemos observar formas de vida, vestuario, actividades, actitudes y tareas de las personas que vivieron en ese período específico. Al analizarlas, debemos considerar no solo la información explícita o evidente, sino también la intencionalidad del autor o las cosas que omitió.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 14).

Al incentivar el desarrollo de la interpretación crítica de las fuentes genera una actitud contemporánea de enseñanza que encamina al docente y al estudiante en su aprendizaje. Los autores del texto incentivan a iniciarse en el método de investigación histórica, teniendo en cuenta que las fuentes son imprescindibles para su estudio y la reconstrucción del pasado (Texto del estudiante HGCS, 2020:). De forma coherente da a conocer los distintos métodos que se utilizan en el estudio de la Historia, explicitando que “trabajarán el método inductivo, que busca establecer tendencias generales a partir del análisis de casos particulares” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 21).

Si bien lo anterior corresponde a declaraciones sobre el trabajo y aprendizaje de la Historia, existen declaraciones prácticas de cómo llevar aquello a actividades que los hagan reflexionar y desarrollar habilidades. Es así que se insta a desarrollar actividades de análisis de texto para “identificar las ideas centrales y secundarias de la fuente, el propósito con que se escribió y a quién estaba dirigida” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 27), “interpretar y evaluar su relevancia histórica” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 29), analizar la información geográfica de mapas, realizar e interpretar líneas de tiempo, reconocer relaciones de causa y efecto para comprender el tiempo histórico, el valor de la argumentación histórica, contrastar fuentes y visiones históricas (Texto del estudiante HGCS, 2020).

De acuerdo a estas actividades es importante recalcar sus instrucciones y las debidas explicaciones para darle realce e importancia a la disciplina no solo para la comprensión del pasado, sino también para el entendimiento de la vida personal en cada estudiante, teniendo en cuenta que están en plena formación. Así se declara:

“Relación entre causa y efecto. Es la conexión que existe entre las razones o las causas de un proceso y los resultados o efectos de él. Simultaneidad, es la condición en la que se producen procesos en diferentes culturas al mismo tiempo o en una misma cultura en distintas dimensiones (económica, política, religiosa, entre otras). Cambio

y continuidad, los cambios son movimientos producidos al interior de una sociedad que modifican alguna de sus características, mientras que la continuidad se refiere al conjunto de fenómenos históricos que actúan como constantes a las transformaciones que se producen dentro de esa sociedad.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 41).

En cuanto al tiempo histórico apunta:

“A diferencia del tiempo cronológico, que es objetivo y lineal, el tiempo histórico es relativo, pues depende de la interpretación y la valoración que se otorga a los hechos y procesos que ocurren en un período de tiempo. Así, historiadores como Fernand Braudel (1902- 1985) han reconocido distintas duraciones y ritmos” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 49).

En cuanto a la buena argumentación señala:

“Nos permite relacionarnos con los demás de manera más objetiva y empática, además de comunicarnos de manera precisa y evaluar situaciones. En este sentido, para argumentar tus opiniones sobre un tema específico es fundamental que estas se basen en información concreta que sirva de soporte a lo que estás planteando.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 96).

Estas declaraciones introducen e incentivan el desarrollo de habilidades complejas pero necesarias dentro del contexto adolescente atribuyéndole un valor a la enseñanza y aprendizaje de la historia para el desarrollo cognitivo del pensamiento temporal y espacial, análisis y trabajo con fuentes, pensamiento crítico y comunicación (ya que todas las actividades instan a que sean presentadas a la comunidad escolar).

Enseñanza de la Historia para la avenencia intercultural

El texto posee distintas declaraciones que tratan de generar una convivencia intercultural reconociendo a los pueblos originarios y problematizando los procesos históricos sobre todo del siglo XIX. Ante esto dejan en claro las ocupaciones que se realizaron y el método u objetivo que querían lograr:

“Durante el siglo XIX, las elites criollas buscaron unificar y «civilizar» a la población a través de la educación o la intervención militar. Ejemplos: en Argentina, la Conquista del desierto (1878-1885) ocupó territorios que estaban en poder de pueblos originarios, y en Chile, la ocupación de la Araucanía (1861-1883).” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 38).

Comienza dando a conocer las intenciones del Estado chileno durante el siglo XIX, no dejando de lado llamativas declaraciones que, a lo menos, pueden generar juicios históricos, “así, a lo largo de los siglos XIX y XX en Chile se implementaron políticas estatales de exploración y ocupación del territorio. Estas, en teoría, permitirían ejercer un mejor dominio sobre este y facilitarían la unión de la población dentro de sus límites.” (Texto del estudiante

HGCS, 2020: 140). Por tanto, estas afirmaciones vislumbran el objetivo del Estado de ejercer soberanía sobre territorios del sur consolidando la República, utilizando términos como *dominio* y que aquellos unirían a la población, lo cual fue llevado a cabo con excusas científicas, declarando que “durante el siglo XIX, el Estado chileno creó instituciones e impulsó diversas exploraciones científicas. Estas políticas estatales buscaban conocer las características geográficas del territorio, así como elaborar estudios para favorecer la explotación de los recursos naturales y el desarrollo económico nacional” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 144).

Estas declaraciones hacen que el docente y el estudiantado puedan generar pensamiento crítico en base a la información y antecedentes históricos, ya que también se dan a conocer los efectos que tuvieron las decisiones políticas en la población, sobre todo en la indígena (Texto del estudiante HGCS, 2020: 150), donde se poblaron territorios prácticamente deshabitados (territorialización) y se anexaron territorios ocupados por otras comunidades (desterritorialización), prefiriendo la llegada de extranjeros para la colonización de los territorios sureños: “A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el Estado chileno fomentó la llegada de colonos europeos a zonas como Valdivia, Llanquihue y Magallanes” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 152). Dando a conocer también que “muchos resaltan que los colonos europeos se instalaron en zonas tradicionalmente habitadas por pueblos originarios” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 140). En este caso se dan a entender con fuentes primarias y secundarias el análisis de la ocupación en la Araucanía, teniendo la posibilidad de desarrollar ciertas habilidades donde el estudiante guiado por el docente puede desarrollar un juicio histórico del proceso, por lo mismo explicitan que “esto trajo consigo la pérdida de gran parte de sus tierras, muertes y cambios en su cultura” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 158).

Otro punto importante que analiza el texto son los enfrentamientos que ocurrieron en la Araucanía, estableciendo que:

“Durante las últimas décadas del siglo XIX, la acción del ejército chileno en esta zona se intensificó y el Estado encargó al coronel Cornelio Saavedra iniciar un plan de ocupación militar. Este implicaba la fundación de fuertes y ciudades, instalación de líneas ferroviarias y telégrafos, escuelas, desarrollo de parlamentos” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 169).

Además, el texto apunta que las autoridades de esa época pensaban que los pueblos originarios debían integrarse a la «civilización» y cambiar sus formas de vida y creencias (Texto del estudiante HGCS, 2020: 160). Siendo las estrategias utilizadas las siguientes:

“Confiscación de tierras y colonización. En la medida en que el ejército fue penetrando en La Araucanía, los territorios ocupados fueron confiscados por el Estado y distribuidos entre colonos que pudieran poner en marcha el proyecto de activación económica de la zona. De esta manera, las tierras mapuches fueron vendidas a colonos chilenos y extranjeros. Reubicación en reducciones. El pueblo mapuche fue erradicado de las zonas ocupadas por el ejército y reubicado en reducciones indígenas

que estaban emplazadas en zonas cordilleranas o costeras, generalmente en terrenos con suelos de menor calidad. La totalidad de tierras empleadas como reducciones indígenas alcanzó aproximadamente al 6 % del territorio histórico del pueblo mapuche.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 162).

Este tipo de temáticas controversiales que se encuentran en los textos de estudio -las cuales antes era muy complejo encontrarlas- si bien, dan a conocer el punto de vista del Estado en la época, también apuntan a las consecuencias sobre los pueblos originarios y su territorio. Así, se presentan en el mismo texto fuentes primarias para el análisis de este proceso: “sin embargo, el desarrollo de este proceso y sus consecuencias ha generado mayores controversias que el resto de las políticas estatales y ha sido analizado desde diversos puntos de vista” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 164). Dando a conocer que “las medidas aplicadas por el Estado chileno durante la ocupación de La Araucanía tuvieron un profundo impacto en el pueblo mapuche.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 166), generando consecuencias lingüísticas y culturales sobre los pueblos originarios.

Las últimas secciones del libro dan a conocer la deuda que tiene el Estado chileno con los pueblos originarios, por ejemplo, que “el pueblo selknam aún no es reconocido oficialmente como una de las principales etnias indígenas de Chile.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 178). Y se dan a entender avances en la convivencia como:

“El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), implementado a partir del año 2009. Este busca incorporar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos aymara, quechua, mapuche y rapa nui en las escuelas públicas y subvencionadas del país” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 182).

Luego de la presentación de las visiones históricas y análisis propio que se realiza en el aula, el libro plantea reflexiones para una mejor convivencia, lo cual es decidor y apunta a competencias contemporáneas, algunas de ellas están referidas a que “valorar la diversidad supone construir una identidad colectiva que dé espacio para la expresión de las distintas identidades locales” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 190), y que el rol estatal y de las elites durante gran parte de los siglos XIX y XX:

“Persiguieron un objetivo de homogeneización cultural, entendiendo que la cultura ilustrada proveniente de Europa debía difundirse en toda la sociedad chilena. Esta perspectiva de civilización versus barbarie fue dando paso a la idea de mestizaje como unidad colectiva y, recién a fines del siglo XX, surgió una mirada multicultural, en la que las diferencias podían ser consideradas como una riqueza. Actualmente, el Estado ha comprendido que es fundamental preservar las tradiciones, costumbres y diversos aportes de los pueblos originarios y los migrantes” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 190).

Por tanto, el mensaje y análisis final sobre la convivencia apunta que:

“El Estado de Chile tiene el deber de respetar y promover el desarrollo de todos sus habitantes, entre los que se encuentran los pueblos originarios. Además, a lo largo del siglo XXI, Chile se ha comprometido a tomar medidas para conservar y valorar la diversidad de culturas presentes en su territorio” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 191).

En suma, el texto realiza un análisis sobre las distintas visiones de la relación con los pueblos indígenas, específicamente con los mapuches, se rescata el trabajo con fuentes primarias y secundarias y se invita a la convivencia como una habilidad y valor de la diversidad cultural en el Chile actual.

Enseñanza de la Historia desde una linealidad temporal

Dentro de esta categoría existen declaraciones que dan a entender la enseñanza de la Historia desde una linealidad temporal, es decir, la existencia de un avance constante sin crisis ni problemáticas, lo cual coloca en contradicción las habilidades a desarrollar que también aparecen declaradas en el texto.

Existe una temática que se titula “la idea del progreso indefinido” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 66). Respecto a esta idea da a conocer que la industrialización y el avance de la ciencia incentivaron un sentimiento de avance providencial, dejando entrever que el optimismo era generalizado.

“Durante el siglo XIX y principios del XX, se desarrollaron procesos como la expansión de la industrialización y el avance de la ciencia. Esto promovió el surgimiento de una sensación de optimismo, en especial en la burguesía, grupo al que pertenecían los dueños de las industrias.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 66).

Efectivamente se le llamó así por “ser un periodo marcado por un sentimiento optimista, de expansión del desarrollo, de mejora de las condiciones de vida y salud y una creciente integración de la economía internacional” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 70). De acuerdo a esto, otorga protagonismo a una clase social-económica preponderante de la época, la burguesía, la cual sería el motor de estos cambios:

“Tanto en América como en Europa, la clase burguesa había consolidado su posición dentro de la sociedad. El poder adquisitivo, la vida en la ciudad, y las nuevas formas de producción industrial hicieron que este grupo dispusiera de más tiempo libre y desarrollara un estilo de vida alegre y refinado, disfrutando de avances como el automóvil, la luz eléctrica, y de entretenimientos como el cine, la radio, el teatro, clubes, conciertos.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 70).

Si bien, existen pasajes en el texto donde dan a conocer las contradicciones de este progreso, sobre todo los efectos de la cuestión social, la preponderancia de la linealidad histórica es mayoritaria, comenzando con el título sobre el progreso indefinido lo que puede generar

como consecuencia un aprendizaje basado en avances sin retroceso, lo cual es totalmente contradictorio al entendimiento de lo que es la disciplina histórica.

También integra a Chile en los procesos internacionales, buscando la reproducción de ciertos estilos de vida con cánones europeos: “En Chile, la burguesía buscó reproducir la Belle Époque europea. Imitó las modas, impulsó proyectos arquitectónicos y desarrolló espacios de sociabilidad de élite, como el Club Hípico de Santiago o el Club de Viña del Mar” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 71). De la misma forma se realiza la siguiente pregunta “¿De qué manera participó Chile en el proceso de Revolución Industrial?” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 80), la cual parece bastante tendenciosa considerando las grandes desigualdades industriales que existían y se han perpetuado en nuestra realidad nacional.

Si bien se establecen algunas contradicciones del progreso, estas declaraciones parecen ser bastante tajantes para comenzar una problematización de los procesos históricos y generar el desarrollo de habilidades que el mismo texto pretende.

Enseñanza de la Historia desde arriba

La presente categoría da a conocer las distintas declaraciones textuales sobre la tendencia que muestra el libro de acuerdo a privilegiar la enseñanza de grupos socialmente acomodados, los cuales destaca y recalca en distintos procesos históricos como protagonistas de los cambios y avenencias en la historia mundial y republicana.

De acuerdo a los cambios políticos, económicos y sociales del siglo XIX tanto en Chile y el mundo, coloca a los burgueses como los grandes promotores otorgándoles un protagonismo a nivel histórico, estableciendo su vida como un modelo, dejando de lado y olvidando el protagonismo que podrían haber tenido las demás clases sociales de la época, incluso atribuyéndoles una ética formadora del trabajo, la vida familiar y las prácticas de la propiedad privada.

“El protagonismo político y económico alcanzado por la burguesía convirtió al orden burgués en el referente cultural y social del siglo XIX. El resto de la sociedad europea, si bien seguía siendo predominantemente campesina, según el historiador Guy Palmade era «económica e ideológicamente» burguesa. Así, la ética del trabajo, la familia, el esfuerzo individual y el respeto a la propiedad privada se volvieron un modelo para la sociedad.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 12).

Según el texto, para la Historia del siglo XIX y principios del siglo XX el motor de los procesos fue la clase burguesa, siendo influyentes en todo ámbito y de los cuales se copió el modelo de vida, por tanto, el libro da a conocer el análisis histórico desde la perspectiva funcional de esta clase social refiriéndose a un avance histórico netamente económico de imposición cultural más que de adopción de un modelo libre. Orienta el aprendizaje de la siguiente forma:

“Hemos aprendido que la burguesía del siglo XIX se convirtió en el grupo más influyente de la sociedad y fue protagonista de las principales transformaciones de la época. Este grupo fue heterogéneo, pero su ética del trabajo, su idea de familia y roles de hombres y mujeres, el respeto a la propiedad privada y sus modas y costumbres se volvieron un modelo para la sociedad.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 15).

Para el caso de Chile, esta influencia también llegó a través de “los procesos políticos desarrollados en Europa y América durante el siglo XIX, y con ellos se consolidó un nuevo modelo en Occidente, marcado por los ideales del liberalismo y la república” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 18). Las que tomaron contacto con estas ideas fueron las elites criollas a través de literatura que llegaba por contrabando, o al viajar y ser testigos de los procesos que ocurrían en Europa (Texto del estudiante HGCS, 2020), para “después lograr su independencia, los territorios de los virreinos hispanoamericanos buscaron organizarse como Estados nacionales según el modelo europeo” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 38).

Lo siguiente correspondiente a la explicación de Historia de Chile en el siglo XIX, los procesos están analizados desde un punto de vista elitista político y económico de acuerdo a las personas que estaban gobernando el poder, en este sentido el texto habla que la independencia fue llevada a cabo por la “elite criolla” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 44) y rescata que la institucionalidad fue llevada a cabo por el grupo conservador de la época.

“Con el triunfo de los conservadores en la guerra civil, se inició en Chile un proceso de consolidación de la república que implicó los desafíos de recuperar el orden público, crear una nueva institucionalidad, establecer soberanía sobre el territorio y solucionar los problemas económicos que afectaban al país.” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 48).

De acuerdo a los consensos políticos del siglo en mención, el texto establece que “las elites comprendieron la necesidad de lograr un consenso y estabilidad política” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 112), de alguna forma reduciendo la formación del Estado chileno al protagonismo de una sola clase. Para explicar el paso al periodo Parlamentario nuevamente habla sobre la elite acotando: “Hacia fines de 1890, la elite gobernante se encontraba dividida y en pugna por distintos intereses políticos y económicos” (Texto del estudiante HGCS, 2020: 116).

En este sentido, la enseñanza de la Historia sobre todo en el siglo XIX, en Chile y en el mundo está explicada de acuerdo al devenir y evolución de los grupos privilegiados, específicamente la burguesía y sus características, lo que corresponde a un tradicionalismo en la enseñanza, ya que no se problematizan los procesos con todos los actores e implicancias sociales para el desarrollo de habilidades que busca el mismo texto.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Respecto a las cuatro categorías que emergieron del análisis hermenéutico al texto del estudiante de 1° medio, se puede establecer que existen dos que tienen que ver con un discurso contemporáneo de la enseñanza de la Historia y dos que perpetúan el código disciplinar propuesto por Cuesta (1997).

Las primeras dos categorías de estudio son discursos que dan a conocer una enseñanza basada en el desarrollo de habilidades y también de reconocimiento y avenencia intercultural. El uso de la enseñanza y aprendizaje de la Historia a través del uso de fuentes de distinta índole, invita al profesor y estudiante a generar el pensamiento crítico e histórico y de interpretación para inducirlos al método histórico. Esto es coherente con lo postulado por Prats y Santacana (1998), en cuanto que la enseñanza y aprendizaje de la Historia debe estar necesariamente ligada a la comprensión del pasado y al desarrollo de competencias duraderas y útiles para su vida.

La argumentación, el pensamiento temporal y espacial y la relación del tiempo histórico para explicar procesos, son explicitados y trabajados por el texto, dándole un sentido utilitario para la vida de los estudiantes, lo cual necesariamente nos lleva a pensar en el desarrollo de la comunicación. Lo anterior es coherente con lo explicitado en el programa de estudio de 1° Medio (Mineduc, 2016), el cual declara el desarrollo de estas habilidades, importante para la triangulación de información que debe realizar el docente a la hora de enfrentar el proceso de enseñanza en el aula contemporánea.

El discurso histórico presentado en el texto valoriza la democracia, llevada a la comprensión para que sea útil en la vida de comunidad presente y futura, por tanto, también se considera un discurso renovado de acuerdo a los postulados de Carretero, Rosa y González (2006), que apuntan precisamente a reflexionar sobre la vida propia a través de valores cívicos para reforzar nuestro sistema en colectividad.

Por otro lado, la segunda categoría correspondiente a la avenencia intercultural, donde el texto analiza y da las herramientas para comprender procesos históricos del siglo XIX con los pueblos originarios desde diversas fuentes y puntos de vistas interpretativos, da espacio e instancias para que se produzca un proceso de enseñanza aprendizaje donde se rescatan valores cívicos y democráticos propuestos por Jara y Santisteban (2018). Desde las diversas fuentes que colocan en estudio se puede analizar e interpretar las relaciones del Estado chileno con los pueblos originarios, sobre todo Mapuche, y la deuda histórica que existe en su reconocimiento y despojo de tierras. El libro abiertamente acepta verdades históricas antes no mencionadas e invita a reflexionar sobre un juicio histórico, por tanto, se preocupan de competencias cívicas que se relacionan coherentemente con el discurso contemporáneo de la educación desde la vuelta a la democracia (Turra, 2020).

Si bien, las alusiones a la avenencia cultural corresponden a un valor formativo contemporáneo de la Historia, si cabe recalcar que es mínimo. El espacio que se da para la reflexión y comprensión de procesos de relación Estado e indígenas en el siglo XIX

corresponde solo a pasajes de comprensión de la Historia del siglo XIX y XX. La razón de esto es que los contenidos en 1° medio se orientan principalmente a procesos económicos y políticos de la Historia de Chile conectados con Europa y el occidente desarrollado. Cabe recordar que el cambio curricular del 2016 para 1° y 2° medio erradicó la unidad que llevaba a la comprensión de los pueblos originarios chilenos en enseñanza media, solo dejando ciertos rasgos explicativos del siglo XIX que son los analizados.

En tanto, las categorías que perpetúan un código tradicional de la disciplina histórica son la enseñanza desde una linealidad temporal y la enseñanza desde arriba. En este sentido, el texto tiene declaraciones que establecen un valor formativo de la Historia relacionado a las características tradicionales que hablaba Cuesta (1997), siendo el elitismo y el arcaísmo las preponderantes.

Cómo bien enuncia Cuesta (1997), en su obra el arcaísmo tiene que ver con un rol moralizante de la Historia escolar que denota una hegemonía ideológica y cultural del liberalismo clásico buscando moralizar la conducta de ciertos grupos privilegiados durante la Historia, sobre todo la burguesía y las elites políticas del siglo XIX en el caso chileno, situaciones que también analiza Turra (2020). Mientras que el elitismo tiene que ver con un discurso formacional donde la educación se vincula con las clases dirigentes económicamente más sustentables que les da crecimiento y reconocimiento al Estado en un momento determinado, por tanto, consolidan valores tradicionales y providenciales, dejando de lado la problematización y participación de las clases sociales con sus distintos roles (Cuesta, 1997; Turra, 2020). Estas características más explícitas se pueden encontrar en los lineamientos educacionales hasta 1990 (Zúñiga, 2015), sin embargo, desde la vuelta a la democracia los programas de estudio y reformas curriculares teóricamente están orientadas al desarrollo de habilidades transversales.

Es así que existe un contrasentido entre lo que dan a conocer los programas oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC), con las declaraciones del libro de clases, perpetuando el elitismo y arcaísmo en la ilustración de la Historia como disciplina escolar y de esta forma atribuyéndole una formación tradicional que se debería superar para establecer una enseñanza acorde a los tiempos.

La linealidad temporal que declara el texto se muestra en forma explícita e implícita titulando temáticas como idea de progreso indefinido y relacionando el crecimiento y avance de la industrialización el siglo XIX como algo providencial y único en el cual Chile formó parte, generando una sensación de optimismo desatado a nivel nacional. La gran conexión de Chile hacia procesos que marcaron a la vida europea es a través de la exaltación de clases económicas preponderantes como la burguesía, las cuales harían conseguir este proceso de optimismo generalizado. Si bien, existen pasajes donde se habla de las contradicciones de estos hechos, las declaraciones son bastante claras para comprender que se releva y alaba una continuidad histórica sin profundizar las consecuencias de estos procesos económicos en la sociedad finisecular (Guzmán, 2021).

Otra de las características tradicionales que permanecen dentro del valor que establece el texto con la enseñanza de la Historia es el elitismo. Existen muchas declaraciones textuales y de proceso en el libro que muestran una enseñanza de la Historia desde arriba, es decir, con la tendencia de explicar tanto la Historia de Chile como los procesos europeos desde perspectivas de grupos socialmente acomodados, destacándolos como protagonistas de los cambios de la república, los cuales habrían tomado como ejemplo los procesos del occidente industrializado. Las clases sociales que destaca el texto son los burgueses otorgándoles valores, prácticas y formación las cuales fueron difundidas y copiadas en todo el mundo. El texto aduce que en Chile se tomaron estas prácticas y se fusionaron con una clase terrateniente que venía desde la Colonia y la incipiente clase burguesa industrial finisecular. Se nombra reiteradamente la palabra “elite” para referirse a los protagonistas de los procesos históricos del siglo XIX en Chile, dando escaso espacio para problematizarlo con las consecuencias de sus actos y las distintas implicancias que tuvieron las capas populares de la sociedad. Es así que el elitismo, marcadamente como el motor de la historia republicana, aparece como un valor de la formación de nuestros jóvenes en el texto visible, notoriamente implicado con las características tradicionales que analiza Cuesta (1997).

CONCLUSIONES

Se puede establecer que el código disciplinar de la Historia de acuerdo al texto escolar se encuentra en vías de transformación a una enseñanza contemporánea de tipo transversal que contribuya al posicionamiento de la educación chilena en el tratamiento de las habilidades para el siglo XXI. En este sentido, el valor formativo que tiene la disciplina histórica desde el análisis del libro del estudiante es el desarrollo de habilidades clásicas de la disciplina y la avenencia intercultural, lo cual está netamente relacionado con un discurso contemporáneo y que es buena señal pensando en el proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestros jóvenes.

Ahora bien, se mantienen dos características del código tradicional que es el arcaísmo y el elitismo. Teniendo en cuenta que es un texto visible y parte indisoluble de la educación (Ajagán y Turra, 2009), es importante visibilizar estas contribuciones formativas para erradicarlas y evolucionar a un desarrollo de habilidades acorde a nuestros tiempos, específicamente para el siglo XXI, incluso para deconstruir textos que vienen dados desde el Ministerio y que muchas veces su uso, contenido y valor formativo no se cuestionan y se aplican sin previa reflexión.

La importancia que tiene esta investigación es dar a conocer el estado del valor formativo que le atribuye el texto del estudiante a la disciplina misma, haciendo un reconocimiento desde abajo para vislumbrar aquello que damos por seguro y no criticamos. El texto es un discurso oficial, en el cual se basan profesores y estudiantes para practicar la enseñanza y aprendizaje, por ende, es fundamental su estudio desde las raíces para que pueda ser problematizado con sus implicancias a la luz de la literatura especializada.

Esta investigación es solo un punto de partida para poder analizar el estado del código disciplinar de la Historia escolar en nuestro sistema. Por tanto, las limitaciones de esta

investigación son; principalmente dar a conocer y problematizar solo una dimensión del código disciplinar -el discurso del valor formativo- desde los textos visibles que es solo una de las fuentes de la educación chilena, por tanto, se puede explotar su conocimiento desde los discursos del profesorado, los contenidos y las prácticas profesionales. En relación a trabajos fenomenológicos anteriores, los estudios demuestran que en nuestro país existen reminiscencias del código tradicional desde el discurso de los programas de estudio, pero por sobre todo existe el desarrollo de prácticas contemporáneas analizado desde la visión del profesorado (Guzmán, 2021). De esta forma se puede problematizar, revalorizar y/o reorientar nuestra labor docente, no solo desde análisis macros, sino también desde investigaciones que nacen de los protagonistas del aula como somos los profesores y los estudiantes.

En la actualidad, debido al contexto sanitario y que las pruebas estandarizadas -que son las encargadas de medir nuestra educación- no han podido llevarse a cabo con normalidad, este es un buen método para conocer el estado de nuestra educación y su mejoramiento, ya que realiza la labor docente como experto en educación y genera reflexión pedagógica para establecer lineamientos contextualizados que permitan mejorar la experiencia educativa.

En suma, la implicancia de este artículo es generar un aliciente en los docentes de aula, deconstruyendo nuestros usos de texto y reflexionar en la adecuación de los recursos para el desarrollo de habilidades contemporáneas que permitan dejar atrás el tradicionalismo de la enseñanza y su valor obsoleto, de esta forma generar un aprendizaje que sea un complemento para la vida del estudiante y no una carga obligatoria y monótona de reproducción social.

BIBLIOGRAFÍA

Ajagán, L. y Turra, O. El texto escolar: hacia una didáctica crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2009, vol. 8, no 16, p. 87-99.

Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: El Manual Moderno.

Bolívar, A. (2012). *La enseñanza y el aprendizaje en el foco de los procesos de mejora*. En *La enseñanza y el aprendizaje en el foco de los procesos de mejora*. 191 -219, Fundação Manuel Leão,

Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 84-101.

- Carretero, M., A. Rosa y M. F. González, “Enseñar historia en tiempos de memoria”, en M. Carretero et al. (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires, 2006, 11-36.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 1 (14), 23-31.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Guzmán, P. (2021). El valor formativo de la Historia como disciplina escolar desde los programas de estudio de la educación secundaria chilena. Un análisis a través del código disciplinar. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*. ISSN: 2362-3063, (32). <https://doi.org/10.14409/cya.v0i32.10153>
- Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. London: Milton Keynes, Open University Press.
- Ibagón, M. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, 2014, no 11, p. 37-46.
- Jara, M. y Santisteban, A. (2020). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Argentina: Río Negra.
- Kvale, S. (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid, España: Morata.
- La Educación Chilena De Cara al 2030 (2016). [en línea] Chile: Educación 2020. Recuperado el 16.06.2020 de http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/plan_nacional_capitulo_1.pdf
- MINEDUC (2016). Programa de estudio Primero Medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales. [base de datos] Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado el 16.06.2020 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440_programa.pdf
- MINEDUC. (Ed.). (2020). *Texto del estudiante. Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS)*. Santiago, Chile: Santillana.
- Ministerio de Educación Pública (1935). *Programas de educación secundaria*. Santiago, Chile: Dirección General de Educación Secundaria.
- Ministerio de Educación Pública (1952). *Programas de estudio del primer ciclo de humanidades*. Santiago, Chile: Imprenta Nacimiento.

- Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México D.F.: Bonilla Artigas Editores.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. En: *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano Grupo Editorial., 1998. (Vol. 3).
- Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25 17-35.
- Ramírez, T. El texto escolar: una línea de investigación en educación. *Revista de Pedagogía*, 2003, vol. 24, no 70, p. 273-292.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Scalona, E. (2015). El valor formativo de la Historia. Cambios y continuidades en los diseños curriculares para la educación secundaria. Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Instituto Politécnico Superior Gral. San Martín, Universidad Nacional de Rosario
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago, Chile: CPEIP.
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ. Educ.*, 15, 81-95
- Turra, O. (2017). La identidad negada: Historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cuadernos de Pesquisa*, 47. 342-356.
- Turra, O. (2020). El código disciplinar de la historia en Chile. Un análisis curricular. En Plá, S. y Turra, O. (2020). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. (Libro en edición)
- Valenzuela, J., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 129- 145.
- Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento educativo*, 52(1).

Autor

Ariel Yévenes Subiabre *

Chile

* Chileno

Ingeniero Comercial, PhD. in Business and Administration, MSc. in Business and Administration, Magíster en Educación, Magíster en Ingeniería Industrial y Diplomado en Desarrollo Regional.

Correo electrónico:

ayevenes@ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1758-4255>

Cómo citar este artículo:

Yévenes, A. (2021). Réplica a escala y expresión territorial del centralismo en educación. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(6), p.p. 29 – 43.

RÉPLICA A ESCALA Y EXPRESIÓN TERRITORIAL DEL CENTRALISMO EN EDUCACIÓN.

“Scale Replica and Territorial Expression of Centralism in Education”

RESUMEN

El artículo analiza la centralización y concentración territorial de la educación en Chile, como una expresión de la réplica a escala del centralismo nacional, que se da al también al interior de las regiones. Para ello, asume las nociones fractal y hologramática, como ideas valiosas para la comprensión de los fenómenos complejos como el centralismo, que presentaría auto similitud y réplica a escala territorial. Emergen del análisis reflexiones que tienden a explicar la configuración de las desigualdades territoriales del sistema educativo chileno, lo que señala la necesidad de una mirada territorial para un mejoramiento de los resultados educacionales, evidenciando oportunidades que, sin ello, no es posible visualizar.

Palabras clave: Educación, Centralización, Descentralización, Territorio.

ABSTRACT

The article analyzes the centralization and territorial concentration of education in Chile, as an expression of the replica on a national centralism scale, which also occurs within the regions. For this, it assumes the fractal and hologrammatic notions, as valuable ideas for the understanding of complex phenomena such as centralism, which would present self-similarity and replica on a territorial scale. Reflections emerge from the analysis that tend to explain the configuration of the territorial inequalities of the Chilean educational system, which points to the need for a territorial view to improve educational results, evidencing opportunities that, without it, it is not possible to visualize.

Key words: Education, Centralization, Decentralization, Territory.

INTRODUCCIÓN

El centralismo, con su correlato en la concentración de beneficios y mejores resultados relativos en las zonas centro, respecto de las regiones más alejadas de los centros decisionales del país, constituye un rasgo que ha caracterizado por larga data a Chile. Por cierto, se han dado una serie de iniciativas tendientes a promover e impulsar un proceso sostenido de descentralización, registrándose avances en el plano público e institucional que no obstante, ha adolecido de un enfoque esencialmente político y administrativo, que fija sus acciones fundamentalmente desde el Estado central.

En efecto, un proceso descentralizador que fija el objetivo en alcanzar un desarrollo territorialmente más armónico y equilibrado en Chile requiere asumir una perspectiva más amplia que lo estrictamente político administrativo desde el Estado central, toda vez que la evidencia indica que el proceso ha de abordarse con una mirada más compleja, donde el principio hologramático (Morin, 2005), muestra una marcada influencia cuando las regiones, entendidas como espacios subterritoriales que son parte de un todo territorial nacional, contienen en su interior buena parte de la explicación y réplica del centralismo que se expresa a nivel macroterritorial nacional. Así también en educación, la centralización y concentración de mejores resultados de calidad presentan también su expresión, tanto a escala nacional como en su mirada regional.

En primer término, en el plano de la cobertura y presencia de establecimientos educacionales se evidencia una distribución territorialmente desequilibrada, donde la Región Metropolitana, el centro decisional y económico del país, tiende a concentrar la mayor oferta y cobertura educacional, con mayor presencia de establecimientos básicos, medios, superiores, matrículas, profesores entre otros. En segundo término, en el plano de la calidad de la educación, también se tiende a producir una réplica de lo anterior, concentrándose los mejores resultados relativos en las zonas centro.

Dado lo expuesto, es importante entonces observar el fenómeno del centralismo y la concentración de resultados en educación, toda vez que un sistema de educación que logra distribuir de manera territorialmente más equilibrada sus beneficios, presentaría un efecto importante en la equidad de oportunidades y por extensión, a un desarrollo territorialmente más armónico.

En este sentido, en el presente artículo se aborda la problemática del centralismo y esencialmente su expresión y réplica de escala al interior de las dieciséis regiones que componen el país, observándose por tanto cómo el centralismo se replica en una lógica fractal por los distintos espacios subterritoriales, influyendo por tanto en resultados educacionales territorialmente desequilibrados a distintas escalas, afectando consecuentemente las oportunidades y potencialidades de desarrollo del país.

Dinámica Fractal y Auto Semejanza en la Expresión Territorial de la Educación.

Para comprender el planteamiento respecto a la importancia de considerar la expresión territorial en la educación y su potencial de resultados a diversas escalas y espacios subterritoriales de análisis, es posible valerse de la noción de fractal y su raigambre en tanto entidades con expresión natural, física, biológica y matemática.

Como tal, los fractales son objetos geométricos cuya estructura básica, fragmentada o irregular, se repite a diferentes escalas y por tanto surgen de la repetición de un proceso geométrico elemental, que da lugar a una estructura final compleja, cuyas fronteras resulta imposible de definir en completitud, dada su longitud de tendencia infinita (Mandelbrot, 1997). La comprensión de las formas fractales obliga a asumir conceptos que superan la geometría clásica, dada su composición compleja de elementos cada vez más pequeños, repetidos a escala y en lo cual el concepto de longitud no aparece nítidamente definido.

En efecto, resulta imposible medir una línea fractal, en tanto siempre surgirán objetos más pequeños que superan la sensibilidad del instrumental utilizado, toda vez que, a medida que se incremente la sofisticación y sensibilidad del instrumental de medición, se incrementará consecucionalmente la longitud de línea. Por lo tanto, la noción clásica de longitud ya no resulta aplicable y por ello la necesidad de concepciones nuevas, tales como la dimensión fractal.

Un objeto geométrico fractal presenta entonces como características básicas el ser por una parte demasiado irregular para ser descrito en términos geométricos tradicionales y por otra parte, ser auto similar, en cuanto a que su forma constituida de copias más pequeñas de la misma figura, similares al todo, aunque de diferente dimensión (Mandelbrot, 1993).

En su expresión natural, existen muchos fenómenos o entidades naturales que, dada su composición, estructura y fisonomía, se pueden representar con muy buena aproximación mediante fractales matemáticos con auto similitud estadística, tales como nubes, montañas, costas, árboles, ríos, diferenciándose de los fractales de expresión matemática sólo de tanto en cuanto éstos últimos son entidades infinitas mientras que los fractales naturales son aproximados o estadísticos y su auto similitud se extiende sólo a un rango de escalas.

Como se aprecia, los fractales constituyen una idea poderosa para la comprensión de los fenómenos complejos. En la práctica, la noción ha encontrado espacios para el desarrollo de múltiples aplicaciones relacionadas a ámbitos tan diversos como las comunicaciones, informática, robótica, biología, matemáticas, música, física, química, geología y economía, entre tantas otras áreas (Barnsley, 1988). Para efectos de este análisis, interesa incorporar la noción de formas fractales desde la perspectiva de la dinámica evolutiva de los sistemas complejos, la cual consta de ciclos que, partiendo de fenómenos establecidos relativamente simples, desembocan en la gestación de nuevos fenómenos más complejos, que a su vez forman parte de ciclos más complejos, los cuales forman parte del desarrollo de la dinámica

de otro gran ciclo. En efecto, las evoluciones dinámicas de todos estos ciclos presentan similitudes propias de los sistemas caóticos.

En su aplicación a la visión territorial de la educación y su potencial de resultados, lo que se aprecia es que una gran parte de los fenómenos asociados al desarrollo del territorio, que han de gestionarse y articularse virtuosamente en un proceso de planificación estratégica territorial, tienden a presentar tanto la característica de invarianza de escala como auto semejanza a patrones de comportamiento de escala territorial y subterritorial.

En este sentido, desde una primera perspectiva, los fenómenos que ocurren en un territorio compuesto por diversos espacios subterritoriales tienden a presentar características demasiado complejas como para ser gestionados estratégicamente mediante los métodos tradicionales de planificación y por otra parte, esos mismos espacios subterritoriales tienden a presentar características de auto similitud en cuanto a que su explicación y comprensión de los fenómenos de índole macroterritorial tienden a presentar su correlato en espacios microterritoriales de manera similar al espacio macro, y recursivamente a la vez, aunque a diferente escala territorial.

Por otra parte, la propia dinámica evolutiva presenta al desarrollo territorial compuesto por ciclos que, usualmente partiendo de hechos, eventos o situaciones establecidas, que pueden parecer relativamente simples en su génesis, tiende a desembocar en la gestación de fenómenos de índole más complejos, que a su vez forman parte de nuevos ciclos de mayor complejidad, los cuales forman parte de una dinámica de desarrollo en que entran los territorios.

La educación, con la centralización y concentración territorial de sus resultados en Chile, constituye un ámbito especialmente pertinente para comprender la idea de fondo que se desea expresar en este sentido. Por una parte, adolece, por ejemplo, de ser contenedora de espacios subterritoriales (comunas) con resultados donde los índices de calidad de la educación se muestran especialmente diferenciados a escala nacional. Ello a su vez, presenta su correlato en que constituyen las regiones espacios territoriales que a su vez, a escala país, tienden a presentar en su interior índices de calidad de la educación marcadamente diferenciados entre las comunas que las componen, revelándose inequidades territoriales que son claves al momento de entender y proyectar procesos de mejoramiento de la calidad de la educación.

En la práctica, respecto al fenómeno de la educación y la inequidad de resultados entre comunas, no resultaría posible explicar íntegramente estos resultados en función de lo que ocurre al interior de las regiones sino es a través de la expresión subterritorial de sus comunas, pero a su vez, resulta impracticable atender la problemática de alcanzar una educación territorialmente más equilibrada en sus resultados analizando sólo a nivel comunal. Se requieren por tanto, en este plano y desde la perspectiva de este ejemplo, de intervenciones sistémicas a escala nacional, territorial regional y subterritorial al interior de las regiones, que asuman el fenómeno de la fractalidad del desarrollo económico en el territorio, donde el centralismo cumpliría un rol preponderante en la concertación territorial de los mejores resultados.

Por otra parte, la dinámica evolutiva del fenómeno de la inequidad territorial de la educación y sus resultados, presenta ciclos que han buscado intervenir por vías diversas, las que no obstante han adolecido de unidireccionalidad y tratamiento inconexo con las dinámicas territoriales propias de cada región, donde el centralismo emerge como una problemática de raigambre bastante más compleja y que amerita intervenciones sistémicas, que superan la intervención unidireccional, sólo desde la perspectiva del Estado central. En efecto, se demanda emprender procesos de descentralización a todo ámbito, con impacto en la implantación territorial de la educación, lo que por cierto implica incorporar en la mirada de la educación fenómenos de desarrollo territorial de índole compleja, que forman parte de las propias dinámicas regionales y subterritoriales.

Dado lo expuesto, interesa por tanto abordar la problemática de comprender el desarrollo de la educación desde una perspectiva territorial con mayor componente sistémica, capaz de articular de manera más compleja los espacios territoriales y subterritoriales en torno a un proyecto país, para construir un desarrollo de la educación integralmente más equilibrado a escala regional.

En efecto, es preciso incorporar la mirada territorial para explicar las desigualdades e inequidades que se producen en la educación, incorporando variables geográficas y espaciales que orienten su ordenamiento y planificación, mostrando nuevas oportunidades, que con la visión estrictamente centralizada y de nivel macro no es posible visualizar. En este sentido, variables críticas serían la aglomeración de la población, las condiciones de acceso y la desarticulación y fragmentación imperante en el sistema.

Respecto a la aglomeración de población, es posible plantear que la constitución de una educación con enfoque territorial de orden más focal obedece a la necesidad de contar con la existencia de una variedad de instituciones y actores que participen de la educación y a partir de allí expandirse territorialmente. Al respecto, en territorios con baja densidad poblacional, que caracteriza más bien zonas rurales y aisladas en Chile, suele constatarse además precariedad de algunos servicios públicos y sociales, como educación, pero se constatan además vínculos interpersonales entre individuos, multifuncionalidad en algunos roles y pluriactividad de las principales instituciones comunales, emergiendo rasgos identitarios que constituyen un potencial para una articulación de menor escala, pero que limitan su acceso a redes más amplias, lo que por cierto constituye una insuficiencia de políticas públicas que marcan escasa presencia del Estado en estos territorios (Romero, 2020), dados los requerimientos de economías de escala.

Emerge aquí una oportunidad para una educación con enfoque territorial que podría potenciar el conocimiento de lo propio, constituyendo una estrategia con miras a enriquecer el capital social y generar relaciones de confianza que permitan proyectar iniciativas de desarrollo mediante el fortalecimiento del conocimiento, creatividad e innovación. Se requiere para ello no obstante, de lineamientos de políticas públicas que fortalezcan la educación como un factor importante para el desarrollo, conjugando una mirada de lo macro-social con la perspectiva de extender la educación más allá de los límites territoriales locales y de lo micro-social (Romero, 2020), como estrategia para promover la identidad territorial.

Respecto a las condiciones de acceso, se aprecia que aún hay sectores territoriales que adolecerían de relativa desconexión, lo que conspiraría frente a una estrategia de expansión de una educación, con mayor pertinencia territorial. En este plano, las condiciones de acceso permitirían conectar de manera más eficiente a los actores, propiciando una mayor movilidad dentro del sistema formativo, emergiendo variables relacionadas a la conectividad con que cuentan los espacios geográficos, que determinan en la práctica condiciones de aislamiento que limitan la posibilidad que parte de la población supere limitaciones relacionadas a los niveles y cobertura de la educación territorial (Rojas y Szlafsztein, 2020).

Por tanto, es relevante comprender la relación de las condiciones de aislamiento con las oportunidades de acceso a las redes socioeconómicas de un determinado territorio (Velíz, 1999) y a su vez lo que ello significa en la percepción de los actores, ya que su visión del territorio es funcional a las características del espacio geográfico del cual participan. En este contexto, se hace necesario generar orientaciones desde las políticas públicas para aumentar y fortalecer los vínculos de las instituciones educacionales con los territorios para proyectar las necesidades de sus actores relevantes (González y Schneider, 2020) y aportar a su vez, desde la educación, con los proyectos de desarrollo para los territorios.

Respecto a la desarticulación generalizada que caracteriza al sistema educativo por la fragmentación, con gran cantidad de instituciones de diverso tipo, implementar una estrategia articulada y coordinada se complejiza, frente a la multiplicidad de intereses, requerimientos y normas específicas a cada institución.

En este marco, cobra sentido fortalecer la presencia de la educación en los territorios menos favorecidos y con condiciones de aislamiento, con énfasis en incrementar y fortalecer paulatinamente la capacidad de los actores, no sólo proveyendo información sino que generando actividades complejas, que transformen a los actores en agentes constructores del proceso de mejoramiento educativo y sujetos activos en la construcción de las innovaciones (Barboza, 2014), abriendo opciones descentralizadas para el surgimiento de perspectivas experimentales de acción. No obstante, ello se ve dificultado cuando en las políticas públicas imperan visiones de control y evaluación de la educación sin abordar lo sistémico (Clavijo, Marques y Rodriguez, 2020) y más bien se tienden a centrar en visiones coyunturales y con enfoques más bien de corto plazo.

Por tanto, enfatizar la gestación de espacios de reflexión y comunicación en torno a las comunidades educativas del territorio resulta fundamental como herramienta estratégica de apoyo para el fortalecimiento del proceso de mejoramiento de la educación (Yévenes, 2017), propendiendo a incrementar la coordinación de acciones y por esa vía sostener impulsos constantes de mejoramiento educativo.

Bajo las consideraciones expuestas, se aprecia que el desarrollo de una educación con visión territorial presentaría un mayor potencial de desarrollo conforme la focalización territorial más acotada, toda vez que permitiría concentrar esfuerzos, que en un inicio pongan en evidencia las brechas y dificultades entre los distintos niveles educacionales y el entorno inmediato, que puedan actuar como limitantes para su desarrollo. Ello pone de manifiesto la

importancia, en términos de eficiencia y eficacia, de imprimir el enfoque territorial en las políticas públicas impulsoras de la educación pero a su vez, descentralizar la misma y fortalecer la inversión educativa descentralizada, tanto a nivel país como a su vez regional y al interior de las regiones, de manera de generar una educación territorialmente más armónica y equilibrada.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El objetivo es analizar la centralización y concentración territorial y subterritorial de establecimientos educacionales científicos humanistas de alto desempeño que se da en Chile, como una expresión de la autosemejanza y la réplica a escala del centralismo nacional, que se da también al interior de las regiones, expresado en la relación entre las ciudades capitales regionales con el resto de las comunas que componen las regiones.

Para proceder a ello, valiéndose de la información generada por la Agencia de Calidad de la Educación, del Ministerio de Educación de Chile, que aporta datos georreferenciados de la ubicación territorial de establecimientos (Agencia de Calidad de la Educación, 2021), categorizándolos según su nivel de desempeño entre “Alto”, “Medio”, Medio – Bajo” e “Insuficiente”, según niveles de educación impartidos y el tipo de educación que se imparte, se analizará la distribución de establecimientos científico humanistas según desempeño por territorios, en conjunto con la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas según desempeño y la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas calificados de alto desempeño.

Con base a lo anterior, se busca analizar la manera en que la distribución regional de establecimientos y desempeño a escala nacional tiende a replicarse al interior de las regiones, generando un complejo fenómeno de centralismo, tanto nacional como regional, evidenciando que hay elementos de orden geográfico espacial que tienden a explicar la configuración de las disparidades territoriales que se dan en el sistema educativo chileno.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En lo que sigue, dado que interesa analizar la centralización y concentración territorial de establecimientos educacionales científicos humanistas de alto desempeño, como una expresión de la auto semejanza y la réplica a escala del centralismo que se da al interior de las regiones, en la relación entre las ciudades capitales regionales con el resto de las comunas de las regiones, así como en lo que ocurre a escala país y la distribución regional, se procede a exponer análisis sistémicos vinculando dos ámbitos focales.

En primer término, se analiza la distribución de establecimientos científico humanistas según desempeño por territorios, en conjunto con la distribución territorial de establecimientos científico humanistas según desempeño para luego, en una segunda instancia, situar el foco en la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas calificados de alto desempeño.

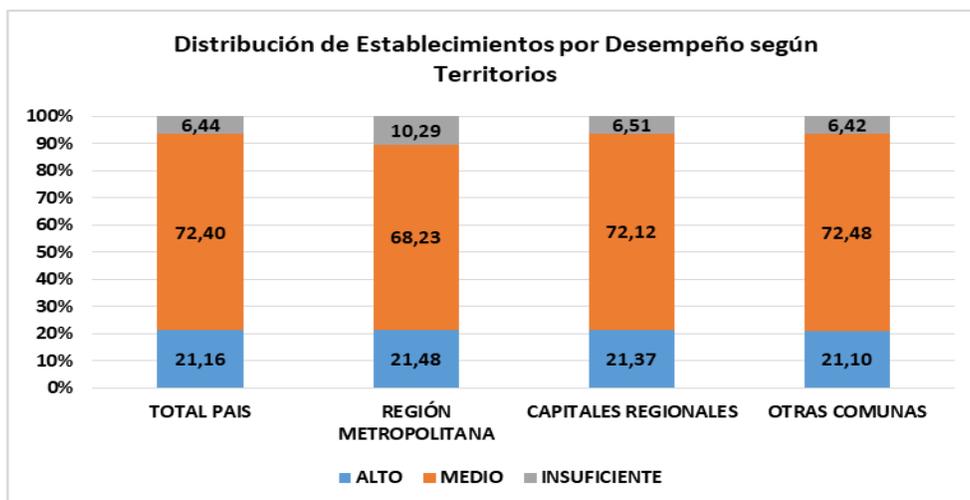
Lo anterior, con miras a observar la manera en que la distribución regional a escala nacional tiende a replicarse al interior de las regiones, generando un complejo fenómeno de centralismo en el cual no sólo se trata de realizar intervenciones descentralizadas a nivel nacional, sino que también se trata de abordar la problemática a escala subnacional, si lo que se busca es alcanzar una mejora territorialmente más equilibrada y armónica de resultados educacionales.

Para proceder a lo señalado, en la Figura N° 1 se expone la distribución de establecimientos científicos humanistas según desempeño que se evidencia al año 2019, en función de su ubicación a escala país, Región Metropolitana, ciudades capitales regionales y el resto de las comunas que componen las dieciséis regiones de Chile

Al respecto, lo primero que resalta es que se da una distribución al interior de los territorios que en general tienden a replicarse a distintas escalas, con muy ligeros matices estadísticos.

En este sentido, a distintas escalas territoriales suele evidenciarse una presencia del orden de un 21% de establecimientos científicos humanistas calificados como de “Alto desempeño”, del orden de un 72% de establecimientos científico humanistas calificados como de “Desempeño medio” y “Desempeño medio bajo”; y del orden de un 7% de establecimientos científico humanistas calificados de “Desempeño insuficiente”.

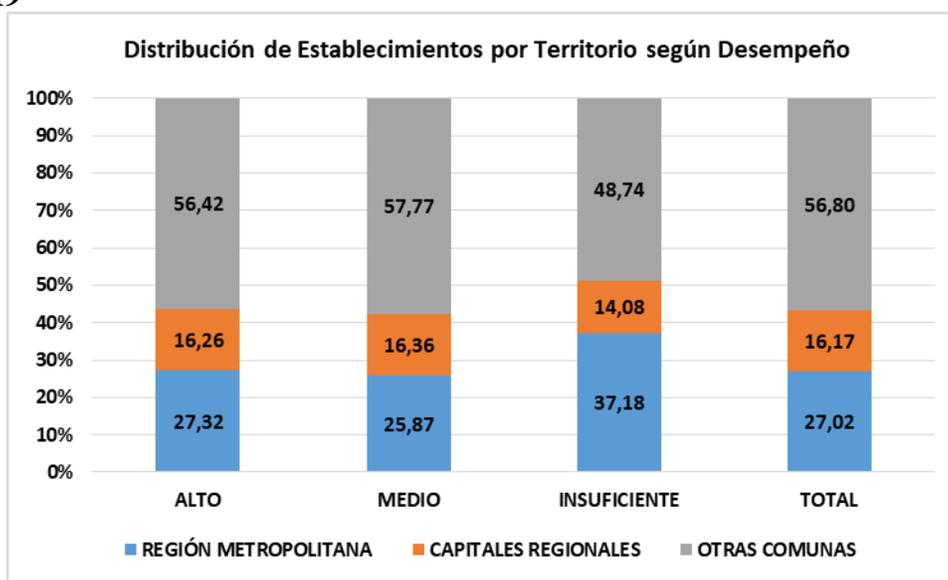
Gráfico N° 1
Distribución establecimientos científico humanistas según desempeño por territorios, año 2019



Fuente: Elaboración Propia en Base a Datos de la Agencia de la Calidad de la Educación.

Ahora bien, en la Figura N° 2 se expone la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas según su desempeño al año 2019, de acuerdo a la distribución que se da al interior de cada territorio a escala país, Región Metropolitana, ciudades capitales regionales y el resto de las comunas que componen las dieciséis regiones de Chile.

Gráfico N° 2
Distribución territorial de establecimientos científico humanistas según desempeño, año 2019



Fuente: Elaboración Propia en Base a Datos de la Agencia de la Calidad de la Educación.

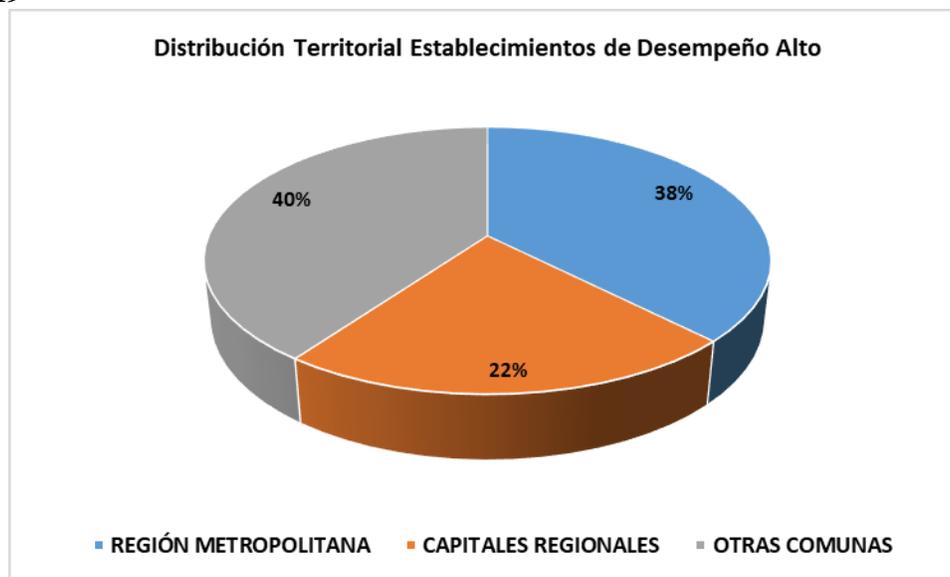
Al respecto, al observar distintas escalas territoriales, se aprecia una fisonomía similar de presencia de establecimientos de acuerdo a su desempeño, nuevamente tendiendo a replicarse los resultados nacionales a distintas escalas subterritoriales.

No obstante lo expuesto, se aprecia una concentración más elevada de establecimientos científicos humanistas clasificados como de “Desempeño Insuficiente” en la Región Metropolitana, respecto de lo que ocurre en el resto de los territorios del país. Por cierto, ello puede tener relación con la mayor cantidad de establecimientos científicos humanistas que se tiende a concentrar en la Región Metropolitana respecto del país, que como se verá más adelante, llega al 21%, lo que esencialmente tendría relación con la aglomeración de población que representa dicha región en el contexto país.

Con respecto a lo anterior, en la Figura N° 3 es interesante constatar que, a pesar de que la Región Metropolitana sólo explica una concentración de un 21% de establecimientos científicos humanistas respecto del país, tiende a concentrar un 27% de todos los establecimientos científico humanistas calificados de “Alto Desempeño”, mientras que en el resto de las regiones, a pesar de explicar la presencia de un 79% de establecimientos científico humanistas respecto del país, se concentra un 73% del total de establecimientos científico humanistas clasificados como de “Alto Desempeño” a nivel país.

Gráfico N° 3

Distribución territorial de establecimientos científico humanistas de alto desempeño, año 2019



Fuente: Elaboración Propia en Base a Datos de la Agencia de la Calidad de la Educación.

Con todo, interesa ahora situar el foco en la distribución territorial de establecimientos científico humanistas calificados de “Alto Desempeño”, para lo cual se analiza la presencia territorial de establecimientos científico humanistas de esta catalogación al año 2019 a escalas territoriales de la Región Metropolitana respecto del total país y luego las capitales

regionales respecto del total de las regiones y sus comunas, en la búsqueda de ciertos patrones de concentración nacional y su réplica a escala subterritorial al interior de las regiones, que ayuden a explicar la necesidad de descentralizar y generar medidas que tiendan a armonizar y equilibrar territorialmente los resultados educativos en Chile.

Al respecto, en el Cuadro N° 1 se observa que la Región Metropolitana concentra el 37,59% del total de establecimientos educacionales científicos humanistas de “Alto Desempeño” del total que se distribuye en las otras 15 regiones que componen el país y en la misma línea, ello a su vez se encuentra estrechamente relacionado al 37,03% de establecimientos científicos humanistas que se ubican en la Región Metropolitana, respecto del resto del país.

Cuadro N° 1

Relación de distribución territorial de establecimientos científico humanistas de alto desempeño, año 2019

Relación de escala territorial	Distribución de establecimientos científico humanistas	Distribución de establecimientos científicos humanistas de “Alto desempeño”
Región Metropolitana respecto del Total País	37,03%	37,59%
Capitales Regionales respecto del Total País	22,16%	22,38%
Otras Comunas respecto del Total del País	77,84%	77,62%

Fuente: Elaboración Propia en Base a Datos de la Agencia de la Calidad de la Educación.

A su vez, nótese que las 16 comunas que cumplen el rol de ser capitales regionales del país concentran el 22,38% de establecimientos científicos humanistas de “Alto Desempeño” del total de establecimientos de la misma categoría que se distribuyen en las otras 340 comunas que componen el país, lo que además guarda estrecha relación con el 22,16% de establecimientos científicos humanistas que se ubican en las comunas que cumplen el rol de capitales regionales, respecto de las 340 comunas restantes que componen el país.

En lo observado, se observa por tanto que hay elementos de orden geográfico espacial que tienden a explicar la configuración de las disparidades territoriales que se dan en el sistema educativo chileno, lo que a su vez señala desafíos de intervención con mirada territorial para un mejoramiento más armónico y equilibrado de los resultados educacionales, donde emergen variables geográficas y espaciales que pueden orientar las estrategias, evidenciando oportunidades que, bajo una visión sin enfoque territorial no es posible visualizar. Al abordaje de estos elementos y factores se dedica el punto que sigue.

A MODO DE REFLEXIONES CONCLUSIVAS

En lo observado se aprecian que emergen factores geográficos y espaciales que tienden a orientar la configuración de las desigualdades en los resultados educacionales y que usualmente no se plantean con la misma relevancia respecto de aquellas que se plantean sobre la globalidad del sistema educativo chileno, relacionados a la óptica socioeconómica que surge cuando se explican los resultados desde la óptica macro y de conjunto.

Aparece aquí un efecto del marcado centralismo que tiende a caracterizar el diseño de políticas públicas en Chile y que presenta en el caso educativo su correlato en una serie de variables críticas, que en general pueden señalarse bajo tres ámbitos.

En primer término, en los resultados puede inferirse la tendencia a desarrollar inversiones públicas focalizadas en aquellos espacios donde impera la aglomeración de población. Al respecto, la distribución territorial de establecimientos científicos humanistas tiende a seguir una tendencia centralizada a escala país, que lleva a concentrar la presencia de establecimientos en la Región Metropolitana, en una lógica que sigue la evidente concentración de población que se da en dicha región respecto del país en su conjunto.

No obstante, respecto a dicha evidencia, emerge un dato adicional que tiende a confirmar esta tendencia y es el correlato que ello presenta al interior de las regiones, en una suerte de fractal, que replica a una escala territorial menor lo que ocurre a nivel nacional. En efecto, al interior de las regiones, los establecimientos científicos humanistas se tienden a concentrar en aquellas comunas que cumplen el rol de capitales regionales.

Una respuesta posible respecto a las razones que estarían en el trasfondo de lo expuesto, es la preponderancia que las políticas públicas han fijado en alcanzar elevados niveles de cobertura educacional, obviando en ello el efecto que puede tener este tipo de diseño de políticas en la continuidad y profundización de la concentración territorial, donde la población a su vez sigue a la disponibilidad de servicios públicos en las zonas centro, dejando de propiciar una distribución territorialmente más armónica de los servicios, distribuyendo más equilibradamente los servicios en el territorio.

En segundo término, por cierto que lo anterior afecta y determina las condiciones de acceso a los servicios educacionales para la población, quedando sectores territoriales que adolecerían todavía de relativa desconexión y falta de servicio, lo que conspira frente a una estrategia de expansión, con mayor pertinencia territorial y que superen la mirada de concentrar servicios en zonas centro, en la búsqueda de una cobertura más eficiente.

En este sentido, todo indica que parece hacerse abstracción que el generar condiciones de acceso más equilibradas y armónicamente distribuidas en el territorio permitirían a su vez conectar de manera más eficiente territorios y actores diversos, abriendo oportunidades para un mejoramiento de la educación en virtud de fortalecer sinergias en función de la articulación virtuosa de una diversidad de identidades territoriales, que fortalecerían la

educación en términos de calidad y que promoverían el desarrollo país en función del fortalecimiento de sus territorios.

En tercer término, emerge una hipótesis de desarticulación educativa que tiende a imperar, más allá de la concentración y aglomeración de establecimientos en espacios territoriales acotados, pues a pesar de que en espacios focalizados se tiende a concentrar una mayor cantidad de establecimientos, todo indica que el sistema educativo se caracteriza por la fragmentación, con multiplicidad de instituciones que tienden a replicar configuraciones y fisonomías a distintas escalas.

En efecto, no parece que la mayor concentración relativa de establecimientos en un determinado territorio genere diferencias significativas en términos de presencia relativa de establecimientos del alto desempeño. Más bien se da una réplica de resultados a distintas escalas territoriales, donde la mayor concentración no lleva necesariamente a una mayor concentración relativa de establecimientos de alto desempeño al interior de los espacios subterritoriales, que supongan por tanto mejores resultados de calidad de la educación. Nuevamente, impera la mirada de fortalecer la eficiencia vía cobertura, más que el fortalecimiento de la calidad mediante una distribución más equilibrada y focal en el territorio.

En la práctica, se evidencia en educación una réplica del fenómeno del centralismo que caracteriza a Chile, que exige una mirada compleja, para desenvolver procesos descentralizadores que superen la óptica enfocada fundamentalmente en lo administrativo, impulsado básicamente desde el centro. En efecto, se aprecia que en educación el fenómeno supera con creces una mirada desde el centro hacia las regiones, pues se aprecia que también el centralismo tiende a imponerse al interior de los propios espacios regionales, concentrando servicios en las ciudades capitales regionales.

Descentralizar la educación sería por tanto más un imperativo de gestión que cruza transversalmente el diseño y ejecución de políticas e intervenciones públicas, superando la mirada de la relación del peso de la zona Metropolitana respecto el resto de las regiones, que en todo caso constituiría una perspectiva limitada de una problemática compleja, que se expresa como un holograma, donde no solamente la parte está en el todo sino que el todo está en la parte (Morin, 2005), replicando a escalas micro territoriales el centralismo que también se evidencia a niveles macro país.

Todo indica entonces que, para propender a la superación de las desigualdades en educación se requiere, junto con abordar la mirada socioeconómica, instalar en un espacio privilegiado de atención la óptica territorial, con un esfuerzo complejo y sistémico tendiente a descentralizar territorialmente la gestión de las políticas educativas.

En este contexto, establecer unidades territoriales descentralizadas cuyo propósito es actuar como espacios de reflexión, análisis, decisión y ejecución en torno a los objetivos educacionales establecidos desde la perspectiva de actores territoriales que le componen resulta estratégico. Al respecto, es preciso dotar a las políticas de una superior flexibilidad

capacidad de adaptación para aprehender niveles de desarrollo educativo territorial heterogéneos, con dinámicas diferenciadas y muchas veces con rezago en cuanto a sus resultados. En este marco, los Servicios Locales de Educación Pública, de creación reciente en Chile, pueden jugar un rol singular, en tanto constituyen la institucionalidad encargada de velar por una educación integral, de calidad y con pertinencia local (Ministerio de Educación, 2021).

Para ello, un factor crítico de gestión dice relación con la necesidad de imprimir y sostener una mirada compleja en la relación que se construye entre la unidad territorial y las instituciones educativas involucradas, lo que es relevante al momento de alcanzar un enfoque global – regional, que permita tanto monitorear y gestionar avances y dificultades específicas a cada territorio y articularse a los objetivos nacionales de la educación sin perder el sentido de identidad territorial. Es decir, en estos espacios resulta clave abordar la problemática del binomio autonomía – dependencia, que tiende a darse en la descentralización en general y particularmente bajo miradas de orden más sectorial que territorial, como se produce en educación.

Con todo, lo clave desde esta perspectiva es incrementar la capacidad de lectura e internalización de la diversidad territorial en las políticas educativas y construir un desarrollo territorialmente más armónico y equilibrado en educación, para lo cual resulta fundamental el incrementar el esfuerzo de descentralización del Estado en general y particularmente en el ámbito de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación. (31 de Julio de 2021). *Agencia de Calidad de la Educación*. Obtenido de Localizador de Establecimientos: <https://localizar.agenciaeducacion.cl/>
- Barboza, R. (2014). Instituciones, Medios y Socialización: Aportes para una Discusión. *La Trama de la Comunicación*, Vol. 18, 173 - 186. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-56282014000200002&lng=es&tlng=es.
- Barnsley, M. (1988). *Fractals Everywhere*. California : Academic Press Professional, Inc.
- Clavijo, E., Marques, A. y Rodriguez, C. (2020). Desafíos hacia una Evaluación Sistémica de la Educación Terciaria en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 11, N° 2 , 15 - 34. <https://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2991>
- González, G. y Schneider, C. (2020). Más Allá de la Torre de Marfil: Vinculaciones de la Universidad y sus Territorios. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* Vol. 11 N° 31, 24 - 47. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2020.31.704>

- Mandelbrot, B. (1993). *Los Objetos Fractales. Forma, Azar y Dimensión*. España: Tusquets Editores S.A.
- Mandelbrot, B. (1997). *La Geometría Fractal de la Naturaleza*. España: Tusquets Editores S.A.
- Ministerio de Educación. (31 de Julio de 2021). *Educación Pública*. Obtenido de <https://educacionpublica.cl/>
- Morin, E. (2005). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Rojas, F. y Szlafsztein, C. (2020). Identificación del Grado de Aislamiento en Territorios Insulares: Caso de Estudio en la Provincia de Chiloé (Chile). *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía Vol. 29 N° 2*, 427 - 439. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v29n2.79755>
- Romero, N. (2020). Hacia una Metodología Comprensiva de “lo Rural”. Lecturas Situadas desde el Campo de la Educación. *Revista Andes Vol. 31, N° 1*, 1 - 26. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-80902020000100004&lng=es&tlng=es.
- Velíz, P. (1999). *Mundialización, Ciudades y Territorios*. Barcelona, España.: Editorial Ariel Geografía.
- Yévenes, A. (2017). El Proceso de Comunicación en Proyectos Innovadores en Educación. *Horizontes Empresariales 16, N° 2*, 49-66. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/3108>

Autores

Lynda L. Laurin *, **Valentín Sierra Arias ****, **Guillermo A. Saez Abello ***** & **Andrés M. Ariza Viviescas ******

Colombia

*Estadounidense, PhD Filosofía, Estados Unidos, Texas. Centro de alto rendimiento L3 USA
Correo electrónico
lltkd@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8122-6885>

** Colombiano, Pregrado Ciencia Política y Economía, Magister en Políticas Públicas y Magister en economía internacional y finanzas. Estados Unidos. Centro de educación e investigación EDUCATKD. Correo electrónico: vsierra@alumni.harvard.edu
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9294-8541>

ESTILOS DE LIDERAZGO EN JÓVENES ESTUDIANTES DE CALDAS, COLOMBIA.

LEADERSHIP STYLES IN YOUNG STUDENTS FROM CALDAS, COLOMBIA.

RESUMEN

El continuo avance en el mundo actual plantea retos permanentes en diferentes áreas en los que se desarrolla el ser humano, una de estas es el liderazgo. Este estudio busca identificar el estilo de liderazgo que predomina en los jóvenes estudiantes del municipio de Caldas, Colombia mediante un estudio cuantitativo, con un diseño descriptivo observacional realizado en una muestra de (N=150) estudiantes del Departamento de Caldas, Colombia. Para la medición del liderazgo se utilizó el cuestionario de estilos de Liderazgo de Lewin y Lippit. Se pudo determinar que el liderazgo que más identifica a los jóvenes estudiantes es el estilo democrático; y con el que menos tienen afinidad es con el autoritario; asimismo se pudo observar que no existen diferencias por sexo en cuanto a la tendencia de estilo.

Palabras clave: liderazgo, estudiante, cuestionario, jóvenes

ABSTRACT

The continuous progress in today's world poses permanent challenges in different areas in which the human being develops, one of these is leadership. This study seeks to identify the leadership style that predominates in young students from the municipality of Caldas, Colombia through a quantitative study, with an observational descriptive design carried out on a sample of (N=150) students from the Department of Caldas, Colombia. To measure leadership, the Lewin and Lippit Leadership Styles questionnaire was used. It was determined that the leadership that most identifies young students is the democratic style; and with which they have the least affinity is with the authoritarian; Likewise, it was observed that there are no differences by sex in terms of style trends.

Key words: leadership, student, questionnaire, young people

***Colombiano, PhD Educación (c), Colombia, Caldas, Manizales. Centro de educación e investigación EDUCATKD. correo electronico: investigacionsaez@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2711-4190>

****Colombiano, Profesional En Cultura fisica, deporte y recreación; Colombia, Santander, Bucaramanga. Centro de educación e investigación EDUCATKD. Correo electronico: andrecio1@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3157-9575>

Cómo citar este artículo:

Laurin, L., Sierra, V., Sáez, G. & Ariza, A (2021). Estilos de liderazgo en jóvenes estudiantes de caldas, colombia. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(7), p.p. 44 – 55.

INTRODUCCIÓN

El continuo avance en el mundo actual plantea retos permanentes en diferentes áreas y ámbitos en los que se desarrolla el ser humano, ya sea entorno a lo económico, organizacional, social, profesional e incluso educativo (Macías, y Ramírez, 2015) lo que ha desatado un continuo interés por buscar cómo responder a estas exigencias contemporáneas mediante el estudio del comportamiento humano, las relaciones sociales, las características y habilidades específicas de los individuos, entre otros aspectos (Vaca, 2017).

Por lo anterior, una de las características que se han estudiado ampliamente es el liderazgo, el cual puede definirse como un proceso mediante el cual una persona tiene la capacidad de influenciar la conducta de los demás, con el fin de perseguir un objetivo en común (García, 2011; como se cita en Silva, et al. 2016). A parte de ello, existen varios estilos de liderazgo que han sido determinados y estudiados previamente por la literatura; aunque este estudio adopta especialmente la propuesta de Lewin, Lippitt, y White quienes en 1939 establecen tres tipos de liderazgo, los cuales son: el democrático, liberal y autoritario (Lewin, et al. 1939).

El líder democrático se puede definir como aquel individuo que toma las decisiones importantes teniendo en cuenta las opiniones y sugerencias de sus subordinados o seguidores, además este líder utiliza mecanismos de participación buscando un consenso entre los participantes (Avalos, et al. 2015; Lewin, et al. 1939; Lewin, 1951). Otro estilo sugerido por estos mismos autores, es el del líder autoritario, quien toma absolutamente todas las decisiones sin tener en consideración las objeciones, opiniones y sugerencias (caso contrario al estilo democrático) de los demás y sin dar explicaciones, por lo que toda comunicación fluye de manera unidireccional (Avalos, Dávila y López, 2015; Lewin, Lippitt, y White 1939; Lewin, 1951) Finalmente se encuentra el estilo liberal que adopta una postura de dejar hacer; es decir cede su poder y las decisiones importantes en manos de su grupo de subordinados; además este se limita a aportar eventualmente algunos elementos técnicos. Asimismo, este tipo de líder no pretende evaluar ni juzgar las aportaciones de los demás participantes en momento alguno, por lo que, ante este tipo de liderazgo todos los participantes pueden tomar decisiones y tomarán la consideración del líder si así lo requiere (Avalos, et al. 2015; Lewin, et al. 1939; Lewin, 1951).

En este mismo sentido y como se mencionaba anteriormente, existe un amplio crecimiento de la literatura sobre esta temática; lo cual ha provocado que se desarrollen múltiples investigaciones en diferentes ámbitos y contextos, uno de estos contextos es el educativo ya que este recientemente ha cobrado importancia, tanto como un foco de investigación educativa a nivel internacional, como en el ámbito de las políticas públicas (Macías y Ramírez, 2015). La influencia de la práctica del liderazgo en el contexto educativo se está convirtiendo en un área bien documentada en la literatura científica, (Mcnae, 2014) y esta cobró relevancia después de que se ajustara la concepción que se tenía de este, ya que ha ido evolucionando con el pasar del tiempo, porque en sus inicios se entendía básicamente como una característica única de figuras políticas autoritarias y/o de altos directivos, y actualmente se ha consolidado como una competencia crítica que es buscada en diferentes poblaciones y escenarios (Silva, et al. 2016). Asimismo, el concepto del líder ha propiciado gran cantidad de debates dentro de la literatura y han sido varios los autores que han analizado dicho concepto (Collante y Flores, 2018)

En consonancia y añadiendo a lo anterior, las intervenciones en esta área se desarrollaban inicialmente desde una perspectiva de la psicología organizacional, pero estos ejemplos organizacionales no se adaptan y no son extrapolables a los diferentes ambientes; además, dichas intervenciones se realizaban en prácticas con adultos, dejando de lado los estudios sobre el impacto del contexto educativo en jóvenes; lo cual requiere mayor atención (Mcnae, 2014), ya que desde el ámbito del educativo y de su permanente evolución, parece haber captado el rol del liderazgo como algo fundamental para su reforma, y al mismo tiempo, como una vía para que otras cosas sucedan y se desprendan de este (Núñez, et al. 2012).

Como respuesta a la problemática actualmente comentada, los estudios sobre las percepciones de los estudiantes acerca del liderazgo y los estilos de este, que definen a los jóvenes en el contexto educativo van cada vez más en aumento, ya que los investigadores luchan con visiones de déficit de equilibrio de los jóvenes y enfoques de desarrollo juvenil positivos (Arendt y Gregoire, 2006; Funk, 2002 como se cita en Mcnae, 2014). Además autores como Dempster y Lizzio (2007) indican que este aumento del enfoque se debe a que la literatura acerca del liderazgo está saturada con estudios enfocados en población adulta. De igual manera estos autores proponen que estudiar el liderazgo de los jóvenes estudiantes puede proporcionar un nuevo punto de partida para que los investigadores interesados puedan desarrollar nuevas ideas (Dempster y Lizzio 2007 como se cita en, Mcnae, 2014), y es puede ser además una nueva puerta para acercarse a otras áreas de investigación sobre liderazgo que aún no se han indagado. (Mcnae, 2014)

Lo que motivó la realización de esta investigación, es la escasa literatura que existe con respecto a los estilos de liderazgo en estudiantes Colombianos, y aunque efectivamente se pueden observar múltiples estudios en lo que respecta el liderazgo, la gran mayoría de estos se encuentran orientados a ámbitos empresariales, administrativos, políticos y otros escenarios no educativos (Espinosa, et al. 2015; Contreras, et al. 2013; Chamorro, et al. 2015), lo que pone de manifiesto brechas en la literatura para tapar ampliando el conocimiento científico y puedan suscitar nuevas líneas de investigación. Estudiar el liderazgo resulta fundamental en estas edades y en contextos educativos puesto que es el

lugar idóneo para optimizar en los jóvenes habilidades que la sociedad les demandará a lo largo de su vida (León, et al. 2018). Adicionalmente, se necesitan de estudios en diferentes grupos poblacionales, y en diversos contextos culturales, sociales y económicos, ya que autores como Espinosa et al. 2015 indican que existen respuestas variadas sobre el liderazgo, dentro de las ciudades y departamentos en el mismo país debido a su gran diversidad cultural. Por todo lo anterior, el objetivo de este estudio es Identificar el estilo de liderazgo que predomina en los jóvenes estudiantes del municipio de Caldas, Colombia

METODOLOGÍA

Para el estudio, se optó por dar un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo y de corte transversal, considerando una población de estudiantes de colegios y universidades de Caldas Colombia Dentro del periodo de Mayo a Junio del 2021. Dentro de los criterios de inclusión se consideraron aquellos jóvenes que desearan participar de manera voluntaria en el estudio, que estuvieran dentro de un rango de edad de 15 a 27 años, que pertenecieran al departamento de Caldas y que además tuviesen residencia actual en cada uno de los municipios. La muestra fue no probabilística intencional mediante una convocatoria por redes sociales. Fueron seleccionados aquellos que autorizaran su participación de manera voluntaria mediante la firma del consentimiento y asentimiento informado y que además cumplieran con los criterios de inclusión, se obtuvo un total de (N=150) participantes los cuales cumplieron a cabalidad los requisitos.

Procedimiento

Para evaluar el liderazgo se ha considerado el cuestionario de Lewin y Lippitt, que evalúa tres tipos de liderazgo: Autoritario, democrático y liberal. (Casales, 1999; Lewin, y Lippitt, 1938; Lewin, Lippitt, y White 1939; Lewin K 1951); el cuestionario de Liderazgo de Lewin, está indicado para conocer el tipo de liderazgo que posee un individuo, con base a su personalidad, ideologías, creencias y otros aspectos. Consta de 30 ítems donde se plantean las posibles actitudes de un líder. Desde este cuestionario se obtienen tres puntuaciones que oscilan entre 1 = liderazgo autoritario, 2 = liderazgo democrático y 3 = liderazgo liberal. (Casales, 1999; Lewin, y Lippitt, 1938; Lewin, et al. 1939; Lewin 1951); consecuentemente el instrumento utilizado fue enviado a través de un cuestionario por *Google Forms* en formato autoinformado y junto a este incluyó el consentimiento y asentimiento (en el caso de que fuesen menores de edad) para su respectivo diligenciamiento. Después de obtenida toda la información fue trasladada a un Excel y cada participante fue identificado mediante un código.

Según el Ministerio de salud de Colombia, resolución 8430 de 1993 la presente investigación se cataloga como Riesgo Mínimo. Por lo tanto, los participantes deben autorizar la participación en este estudio a través de la autorización del consentimiento informado enviado de manera digital, el cual comunicó el objetivo de la investigación, los procedimientos a realizar durante el estudio, la participación voluntaria y la confidencialidad de los datos a de cada participante.

Análisis estadístico

Para el análisis estadístico toda la información fue digitada en un documento de excel y posteriormente trasladados al Software estadístico SPSS Versión 25. Se realizó un análisis descriptivo de todas las características de interés del estudio. Las variables categóricas se describieron en porcentajes y frecuencias. Las variables continuas con distribución normal se expresaron en media y desviación estándar (DE). La normalidad de las variables se estableció mediante la prueba de Kolmogorov para (N>50 muestras).

RESULTADOS

La muestra estuvo conformado por 79 Hombres y 71 mujeres para un total de 150 participantes con una media de edad de 21.19 ± 3.33 . El nivel socioeconómico predominante de la población evaluada fue nivel medio correspondiente a 117 participantes. Además un mayor número de participantes pertenecen y están cursando algún grado de educación superior. El lugar de residencia del departamento de Caldas, Colombia dentro del cual se obtuvieron más participantes fue del Municipio de Manizales, con un total de 89 personas.

Tabla 1. Características de la población de estudio

Características	N	%
Sexo		
Masculino	79	52.67
Femenino	71	47.33
Total	150	100
Nivel Socioeconómico		
Bajo	24	16
Medio	117	78
Alto	9	6
Total	150	100
Nivel de escolaridad		
Básica Secundaria	36	24
Educación superior	114	76
Total	150	100
Lugar de Residencia		
Manizales	89	59.33
Filadelfia	2	1.33
Pensilvania	8	5.33
Chinchiná	6	4
La Dorada	17	11.33
Aguadas	4	2.67

Riosucio	24	16
Total	150	100
	M	DE
Edad	21.19	±3.33

Nota: M=media, DE= desviación estándar

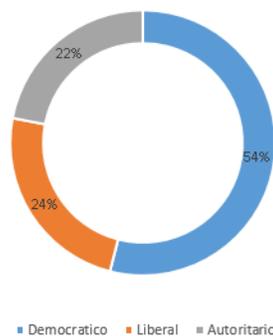
En la tabla 2 se pueden observar los resultados obtenidos en los estilos de liderazgo por la población de jóvenes del departamento de Caldas. Se pudo identificar que el estilo de liderazgo más predominante en la muestra fue el democrático correspondiente a (N=79.5) jóvenes; Asimismo existe una mayor tendencia a este liderazgo por parte del sexo masculino y femenino correspondiente a un 28% y 25% respectivamente del total de la población.

Tabla 2. Descripción de los estilos de Liderazgo de la población

Características	N	%
Estilos de liderazgo		
Democrático	81	54
Liberal	36	24
Autoritario	33	22
Total	150	100
Estilos de Liderazgo por sexo		
Democrático		
Masculino	42	28
Femenino	39	26
Total	81	54
Liberal		
Masculino	12	8
Femenino	24	16
Total	36	24
Autoritario		
Masculino	24	16
Femenino	9	6
Total	33	22

Gráfico1. Porcentajes de los estilos de Liderazgo de la población.

Estilos de liderazgo



Fuente: propia

Nota: El gráfico expresa los porcentajes expuestos como resultados del cuestionario

DISCUSIÓN

El propósito de este estudio era determinar mediante un estudio descriptivo observacional cual era el estilo de liderazgo que más definía a los jóvenes estudiantes que participaron en esta intervención, por lo cual, se pudo identificar que el liderazgo de mayor predominio en esta población según los resultados obtenidos es el estilo democrático correspondiente a (N=79.5, 53%). El liderazgo democrático se caracteriza porque el líder involucra a los subordinados en la toma de decisiones, delega autoridad, fomenta la decisión de métodos de trabajo y sus metas y emplea la retroalimentación como una oportunidad para dirigir (Fierro y Villalva, 2017) características que manifestaron los participantes predominaban en ellos de acuerdo con el instrumento de evaluación.

Con base a lo anterior, estos resultados se encuentran en consonancia con otra investigación realizada por Cárdenas et al. 2018, quienes también evaluaron una población de jóvenes colombianos donde al igual que nuestros resultados el estilo de liderazgo que predominó fue el democrático, caracterizados por ser jóvenes que fomentan más la participación e intentan involucrar a todo el equipo, para de esta manera poder tomar las mejores decisiones en busca de un mismo fin. De igual manera y en similitud con nuestro estudio, el estilo autoritario es el que presenta más baja preferencia de participantes (N=33, 22%) (Cárdenas, et al. 2018).

Hermida, 2020 obtuvo resultados similares en población joven manifestando que los jóvenes tendían a una mayor aceptación del liderazgo democrático, demostrado en una muestra de 391 participantes con un 96,67% de aceptación. Además este mismo autor indica que un características de los jóvenes contemporáneos es un buen desempeño trabajando en equipo, lo que explica dicha tendencia a un liderazgo más participativo (Hermida, 2020).

Por otro lado y con respecto a los resultados otro estudio realizado por Zuzama en el 2015 identificó un mayor predominio de liderazgo democrático bajo el mismo el mismo esquema

de Lewin, Lippit y White, pero en un contexto de tipo empresarial, además este mismo autor indicó que la tendencia al liderazgo democrático con la que se identifican los participantes, estaría indicando que este estilo de liderazgo es más adecuado, ya que tal como demostraron los experimentos de Lewin, Lippit y White, así como otras investigaciones posteriores, el liderazgo democrático es el más efectivo entre los estilos de liderazgo (Zuzama, 2015; Lewin, et al. 1939; Lewin, 1951); Sin embargo y en contraposición a lo anterior otros autores manifiestan que no existe un tipo de liderazgo que sea mejor que otro; la implementación de uno o de otro depende de las condiciones contextuales, los escenarios y los participantes (García, 2011; como se cita en Silva, et al. 2016). De igual manera, el estilo de liderazgo que adopta el líder en una organización, contexto o situación va a depender de motivos de diversa índole; debido a esto y en base a su experiencia dentro de un escenario, el líder adoptará el estilo de liderazgo que mejor se le acomode y le haga frente a las adversidades o situaciones que se le presenten. (Collante y Villanueva, 2018)

En cuanto a las diferencias por sexo, se pudo identificar que tanto hombres como mujeres en este estudio obtuvieron tendencias similares hacia un liderazgo democrático. Es necesario evaluar las diferencias por sexo ya que algunos autores como Morales y Cuadrado (2011) manifiestan que las personas todavía definen a un buen líder con rasgos estereotípicamente masculinos, mientras que los femeninos nunca aparecen en las definiciones, además el campo del liderazgo, tal como señalan varios autores, ha sido concebido tradicionalmente como masculino; (López y García 2008; Morales y Cuadrado, 2011; como se cita en Cuadrado, Navas et al. 2012; Cuadrado, et al. 2003) estas afirmaciones anteriores pueden ser debido a que existe escasa presencia de mujeres en puestos de liderazgo, y se sugiere que posiblemente sea una consecuencia de diferencias por sexo entre los estilos de liderazgo. (Cuadrado, Molero, y Navas, 2003) Los estudios destinados a comparar a hombres y mujeres que ya ocupan posiciones como lideresas son más bien escasos y relativamente recientes, lo que revelan la ausencia de resultados concluyentes y ponen de manifiesto la compleja naturaleza de la relación existente entre los estilos de liderazgo y el género. (Cuadrado, et al. 2003)

Por otro lado, Cuadrado, et al. 2003 revelaron que, en general, los hombres y mujeres líderes que participaron en su estudio adoptan estilos de liderazgo similares. Así, ambos consideran que utilizan con una frecuencia prácticamente idéntica los estilos tradicionalmente investigados por la Psicología Social y de las Organizaciones. (Cuadrado, et al. 2003), añadiendo a lo anterior; en un metaanálisis, en el que se incluyeron 167 estudios, demostraron que las mujeres tendían a estilos más “democráticos” y “participativos” en relación con los hombres y que a su vez estos lo hacían de forma más “autocrática” o “directiva” que sus contrapartes. Por otro lado, en algunos estudios los hombres y mujeres no parecen diferir en sus estilos de liderazgo (Komives, 1991a; Komives, 1991b; López y Del Olmo, 1999; Maher, 1997; Van Engen, et al. 2001; como se cita en Cuadrado, Molero, y Navas, 2003) y en otros las diferencias no son consistentes (Carless, 1998 como se cita en Cuadrado, Molero, y Navas, 2003) lo que está en consonancia con nuestro estudio.

LIMITACIONES

Las limitaciones de este estudio vienen dadas por el diseño del estudio ya que su naturaleza descriptiva observacional limita aspectos en la discusión de los resultados, puesto que dicho diseño no permite establecer causalidad con respecto a los resultados obtenidos, tampoco permite establecer relaciones entre diversos fenómenos que puedan llegar a incidir en ciertos estilos de liderazgo en estas poblaciones. Por otro lado, otra de las limitaciones de este tipo de estudios donde se aplican cuestionarios, es que puede haber fuentes potenciales de sesgo al ser datos autoinformados, ya que las concepciones pueden ser momentáneas y pueden variar en función de las diversas situaciones y escenarios.

CONCLUSION

Finalmente, se pudo determinar que el liderazgo que más identifica y predomina en los jóvenes estudiantes de Caldas es el estilo democrático; y con el estilo que menos tienen afinidad es con el estilo autoritario; asimismo se pudo identificar que no existen diferencias por sexo en cuanto a la tendencia de estilo. Se recomienda para futuros estudios establecer diseños y alcances de estudio donde busquen identificar la causalidad de por qué se obtienen ciertos estilos de liderazgo en vez de otros en estudiantes; Asimismo realizar diseños de carácter correlacional donde se pueda identificar asociaciones con diversas variables que puedan llegar a incidir en que se obtengan ciertos estilos de liderazgo.

Fuentes de Financiación

Ninguna

Conflictos de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, S.W. & Gregoire, M.B. (2006). Group work and leadership: Perception of FCS students, *Journal of Family and Consumer Science*, 98(3), 32-39.
- Avalos, S., Dávila, C., y López, J. (2015). Climas motivacionales, liderazgo y cohesión grupal en contexto deportivo universitario. *Educación Física y Ciencia*, 17(1), 1-12.
- Cárdenas G, Guartasaca D, Bastidas J. (2018). Estilos de liderazgo y rendimiento académico de los estudiantes de la universidad politécnica estatal del Carchi. Caso de estudio: carrera de administración de empresas. *Axioma*, (19), 111-20.
- Carless, S. A. (1998). Gender differences in transformational leadership: An examination of superior, leader, and subordinate perspectives. *Sex Roles*, 39, 887-902.

- Casales, J. C. (1999). Cuestionario para la medición del estilo de liderazgo manual de utilización (Forma-B). *Revista Cubana de psicología*, 16(1), 70-90.
- Chamorro, E. T., Ceballos, H. O., y Hernández, R. P. (2015). Liderazgo situacional de los gerentes de las empresas aseguradoras del departamento del Quindío (Colombia). *Sinapsis*, 7(7), 202-217.
- Collante, A. J., y Flores, M. V. (2018). Los estilos de liderazgo y su influencia en la organización: Estudio de casos en el Campo de Gibraltar. *Revista de la Agrupación Joven Iberoamericana de Contabilidad y Administración de Empresas*. 18, 183-195
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Hernández, F., y Acosta, N. (2013). Calidad de vida laboral y liderazgo en trabajadores asistenciales y administrativos en un centro oncológico de Bogotá (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 569-590.
- Cuadrado Guirado, I., Molero Alonso, F., y Navas Luque, M. (2003). El liderazgo de hombres y mujeres: diferencias en estilos de liderazgo, relaciones entre estilos y predictores de variables de resultado organizacional. *Acción psicológica*, 2(2), 115-129.
- Cuadrado, I., Navas, M., Molero, F., Ferrer, E., & Morales, J. F. (2012). Gender differences in leadership styles as a function of leader and subordinates' sex and type of organization. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(12), 3083-3113.
- De La Cruz, C. (2017). Liderazgo y roles de género en estudiantes de carreras vinculadas a recursos humanos [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú] Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú <http://hdl.handle.net/20.500.12404/9114> .
- Dempster, N. & Lizzio, A. (2007). Student leadership: Necessary research. *Australian Journal of Education*, 51(3), 276-285.
- Espinosa, J. C., Contreras, F., y Barbosa, D. (2015). Prácticas de liderazgo y su relación con la cultura en un grupo de países latinoamericanos. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 11(2), 303-317.
- Fierro, I., y Villalva, M. (2017). El liderazgo democrático: una aproximación conceptual. *INNOVA Research Journal*, 2(4), 155-162.
- Funk, R.C. (2002). Developing leaders through high school junior ROTC: Integrating theory with practice. *Journal of Leadership Studies*, 8(4), 43-53.
- García Rubiano, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Pensamiento psicológico*, 9(16), 41-54.
- Hermida Taynis, G. N. (2020). Los estilos de liderazgo en la satisfacción de los colaboradores millenials de la provincia del Guayas. [Tesis de grado, Universidad Politécnica

Salesiana] Repositorio institucional de la Universidad Politécnica Salesiana
<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/19615>

- Komives, S. R. (1991a) Gender differences in the relationship of hall directors' transformational and transactional leadership and achieving styles. *Journal of College Student Development*, 32, 155-165.
- Komives, S. R. (1991b). The relationship of same-and cross-gender work pairs to staff performance and supervisor leadership in residence hall units. *Sex Roles*, 24(5/6), 355-363
- León, M. A., Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F., y López-Fernández, V. (2018). Creatividad, motivación de logro y poder en estudiantes colombianos: Relación y diferencias de género. *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/682799>
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. Harper & Brothers Publishers. New York.
- Lewin, K., & Lippitt R. (1938). An experimental approach to the study of autocracy and democracy: A preliminary note. *Sociometry*, 1, 292-300.
- Lewin, K., Lippitt, R. y White, RK (1939). Patrones de comportamiento agresivo en "climas sociales" creados experimentalmente. *Revista de psicología social*, 10(2), 269-299.
- López-Zafra, E. y Del Olmo, S. M. (1999). Estereotipia de género y liderazgo transformacional en contextos de trabajo típicamente femeninos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (3), 53-71.
- López-Zafra, E. y García-Retamero, R. (2008). Liderazgo y género: Una revisión de las teorías. En: López-Zafra, E. (Comp.). *Mujer y Líder: Cómo encontrar el camino en el laberinto del liderazgo con éxito*. Del Lunar: España.
- Macías, R., y Ramírez, A. G. (2015). Liderazgo educativo transformacional como necesidad de las instituciones educativas en la República de Ecuador. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. 3(2), 109-120.
- Maher, K. J. (1997). Gender-related stereotypes of transformational and transactional leadership. *Sex Roles*, 37 (3/4), 209-225.
- McNae, R. (2014). Liderazgo estudiantil en las escuelas secundarias: La influencia del contexto escolar en las percepciones de liderazgo de las mujeres jóvenes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (4), 227-244.
- Morales, J. y Cuadrado, I. (2011). Perspectivas psicológicas sobre la implicación de la mujer en política. *Psicología Política*, 42, 29-44.

Estilos de liderazgo en jóvenes estudiantes de caldas, Colombia
Lynda L. Laurin, Valentín Sierra Arias, Guillermo A. Saez Abello & Andrés M. Ariza
Viviescas
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 44-55

- Núñez, J. A. L., El Homrani, M., y Martín, R. L. (2012). El liderazgo en los estudiantes universitarios: una fructífera línea de investigación. *Educar*, 91-119.
- Silva Peralta, Y., Olsen, C., Pezzi, L. y Sanjurjo, N. (2016). Liderazgo transaccional y transformacional de voluntarios jóvenes y adultos de Mar del Plata. *Psicoperspectivas*, 15 (3), 146-157.
- Vaca, C. A. M. (2017). Personalidad y Liderazgo: Análisis teórico de su Relación. *INNOVA Research Journal*, 2(5), 106-114.
- Van Engen, M., Van Der Leeden, R. y Willemsen, T. M. (2001). Gender, context and leadership styles: A field study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 581-598.
- Zuzama, J. M. (2015). Liderazgo: estilos de liderazgo según Kurt Lewin y análisis de un caso real. [Tesis de grado, Universitat de les Illes Balears] Repositorio institucional de la Universitat de les Illes Balears <https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/3638>

Autor

Rodrigo Cisternas Muñoz*

Chile

* Chileno, Doctor En Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona, Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos de la Universidad de Barcelona. Directivo Escolar y Docente Universitario.

Correo electrónico:

rocisternas@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9417-5079>

Cómo citar este artículo:

Cisternas, R. (2021). El impacto de la pandemia sobre el rol formador del profesor. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(7), p.p. 56 – 77.

EL IMPACTO DE LA PANDEMIA SOBRE EL ROL FORMADOR DEL PROFESOR.

The impact of the pandemic on the teacher's training role

RESUMEN

La pandemia provocada por el Covid-19 causó cambios en los procesos educativos, pasando de un método presencial a uno a distancia y los docentes tuvieron que adaptarse rápidamente a este contexto y a las nuevas tecnologías que permitieran seguir asegurando la enseñanza de los estudiantes. El objetivo del estudio es analizar el impacto de la pandemia en el rol del profesor durante el proceso de enseñanza aprendizaje en la capital de la provincia del Punilla en Chile. La investigación se realizó a través de un estudio de campo, con una metodología de carácter cuantitativo con un diseño no experimental de tipo descriptivo. Los principales resultados reflejan un aumento en el tiempo destinado a la preparación de actividades docentes, dificultades provocadas en el ámbito familiar y emocional. Los desafíos a futuro están orientados a capacitación de tecnologías emergentes, atención socioemocional y redes de apoyo familiar de estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje, educación a distancia, pandemia, profesores, gestión.

ABSTRACT

The pandemic caused by Covid-19 produced changes in the educational processes, moving from a face-to-face method to a distance one, and teachers had to adapt quickly to this context and to the new technologies that would allow them to continue assuring the teaching of students. The objective of the study is to analyze the impact of the pandemic on the teacher's role during the teaching-learning process in the capital of the Punilla province in Chile. The research was carried out through a field study, with a quantitative methodology and a descriptive non-experimental design. The main results reflect an increase in the time devoted to the preparation of teaching activities, difficulties caused in the family and emotional environment. Future challenges are oriented to training in emerging technologies, socioemotional attention and family support networks for students.

Key words: Learning, distance learning, pandemic, teachers, management

INTRODUCCIÓN

La pandemia de Covid-19 declarada a nivel mundial durante el año 2020 provocó una crisis de salud pública sin precedentes, que ha afectado a los sistemas económicos y sociales de todos los países del mundo, pero sin duda, uno de los principales afectados han sido los sistemas educativos y los procesos de aprendizajes que allí se viven. A fines de marzo, UNESCO (2020a) cifraba en un 84,9% de estudiantes quienes se verían afectados en los países donde se realizaron cuarentenas preventivas, cifras que fueron en aumento con el pasar de los meses. Este impacto a nivel educativo trajo incertidumbre a nivel de autoridades, familias, estudiantes y profesores, debido a que muchos de los centros no se encontraban preparados para enfrentar procesos de educación a distancia y también porque no existía claridad de cuando se volvería a las clases presenciales.

A su vez, las medidas de distanciamiento social que se debieron adoptar producto de la emergencia sanitaria provocó el cierre de centros educativos a nivel mundial, generando una problemática para las autoridades y las familias, ya que fue necesario implementar estrategias que ayudaran a solucionar la crisis que se presentaba. ¿Cómo enfrentar las clases? ¿Cuáles serían las estrategias de los docentes? Fueron algunas de las interrogantes que surgieron en este momento. Una de las primeras medidas fue la continuidad de los procesos educativos a través de herramientas virtuales o metodologías que no permitieran la asistencia presencial, utilizando preferentemente plataformas educativas que necesitan el uso de internet.

Es por ello, que mitigar el impacto en los procesos de aprendizajes de los estudiantes se volvió una prioridad porque se evidenció que períodos prolongados de inactividad educativa provoca pérdidas de aprendizaje y habilidades que se han adquirido durante el período de clases y además estos efectos son mayores en estudiantes con bajos ingresos familiares (Cooper, Nye, Charlton & Lindsay, 1996). Desde esta perspectiva, fue importante mantener los procesos educativos a pesar de las circunstancias y también fue “esencial atender las necesidades educativas de los niños y jóvenes durante la crisis” (Reimers & Schleicher, 2020, p. 5). Frente a esta realidad, las autoridades educativas debieron tomar medidas y buscaron desarrollar e implementar estrategias donde pretendieron entregar oportunidades a todos los estudiantes.

En Chile, la situación no fue muy diferente y las clases presenciales se suspendieron a dos semanas de iniciado el año académico, sin tener claridad de cuando se volvería a las clases de manera presencial. Para enfrentar este escenario el Ministerio de Educación (2020) puso a disposición de los estudiantes, profesores y familias diversos recursos de apoyo pedagógico que buscaban evitar la interrupción de los procesos de aprendizaje de los estudiantes mientras durara la suspensión de las clases presenciales. Entre los recursos más utilizados estaban las plataformas educativas en línea, programas educativos a través de la televisión estatal, biblioteca digital, recursos pedagógicos impresos para estudiantes con poca o nula conectividad, cápsulas educativas radiales, conferencias online y textos escolares en versión digital.

En efecto, estos tipos de recursos sirvieron de apoyo al proceso formativo que lideran los profesores, sin embargo, debido al brusco cambio producido de las clases presenciales a las

clases online tuvieron que adaptarse a diversos tipos de plataformas. En este sentido, la iniciativa internacional Tu clase, Tu País (2020) realizó un estudio denominado “Radiografía del aprendizaje remoto en Chile” donde se indica que las principales plataformas de apoyo utilizadas son las de acceso gratuito (classroom, edmodo, etc) y las redes sociales, dejando en un menor porcentaje las plataformas oficiales o portales del Ministerio de Educación. Esto refleja que, a pesar de los esfuerzos de la autoridad por acompañar la labor de los docentes, ellos prefieren utilizar estrategias que sean conocidas y de fácil manejo ya que les evitaba utilizar tiempo extra para su aprendizaje de uso, por otra parte, para los estudiantes eran de un acceso más fácil y les permitió una mejor familiarización.

Es así como las diversas estrategias establecidas por las autoridades y docentes permitieron continuar con el proceso de enseñanza, evitando dejar un tiempo prolongado sin un trabajo permanente y regular que asegura que los estudiantes pudieran adquirir conocimientos, habilidades y herramientas durante su aprendizaje. En este mismo sentido Villafuerte, Bello, Pantaleón y Bermello (2020) plantean que:

Mientras se tenga la posibilidad de trabajar en línea, por medio del teléfono o mediante un folleto guía de estudios el docente es llamado al cumplimiento de la misión de educar, de promover el pensamiento crítico y perfilar valores en la nueva ciudadanía a nivel global (p. 27).

En este sentido, se destacó la importancia de mantener el contacto permanente con los estudiantes, buscando a través de las múltiples estrategias a disposición, la motivación para que puedan interesarse e interiorizarse con sus propios aprendizajes. Para Álvarez et al. (2020) es necesario implementar estrategias para la realización de capacitaciones donde los principales ejes son el uso de tecnologías, educación a distancia, acompañamiento y atención de crisis de los estudiantes a distancia. Desde esta perspectiva la función de las autoridades educativas y de equipos directivos debió contemplar acciones de gestión eficaz frente a la pandemia, generando soluciones y actividades que permitieron un desarrollo normal de las prácticas docentes a pesar de los inconvenientes que este escenario trajo a los sistemas educativos.

En este mismo aspecto, los profesores que cumplieron una responsabilidad directiva también se vieron afectados en la forma de realizar su trabajo y fue necesario organizar sus funciones y sus actividades. Para Rico (2016) los responsables de la gestión educativa deben tener presente el contexto social actual para gestionar procesos efectivos y coherentes, en este sentido lo provocado por la pandemia generó la necesidad de acciones reflexivas que dieran respuesta a los nuevos requerimientos tanto de profesores, estudiantes y también de las familias. Gestionar un centro educativo en tiempo de pandemia requirió de profesionales con iniciativa, liderazgo y capacitados para enfrentar desafíos de esta magnitud, debido a que debieron crear condiciones favorables para que los procesos educativos se desarrollaran de manera eficiente.

Para los directores de los centros se les presentó un reto mayor, ya que junto con las responsabilidades como la representación, asesoría pedagógica y la organización y gestión de la comunidad en general, deben lidiar con los permanentes cambios de actividades y

acciones que se realizan a diario en la institución y con la incertidumbre de no tener claridad de cuando se volvería a la añorada realidad. Cuando se dirige un colegio se “supone influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de que realicen determinadas tareas que son resultados de los objetivos fijados en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos” (Antúnez, 2004, p. 115), por lo tanto este desafío va más allá de administrar y gestionar, sino que debe generar confianza con la comunidad educativa para entregar seguridad y tranquilidad a las familias sobre la efectividad de las medidas y acciones establecidas frente a la problemática producida por la pandemia.

Es por lo señalado anteriormente que el liderazgo directivo en estos momentos se hizo aún más necesario, para dar cumplimiento a las actividades académicas de la institución a través de acciones basadas en una cultura colaborativa, fortaleciendo equipos de trabajo de manera participativa con actividades reflexivas sobre las prácticas y las metodologías utilizadas (Cea, García, Nail & Paredes, 2018). En este sentido se destaca que frente al escenario de clases online e híbridas fue de vital importancia el trabajo colaborativo entre los docentes y que las acciones reflexivas y la toma de decisiones fueran de manera participativa, debido a que esto permitió lograr una mayor adherencia de los acuerdos y se obtuvieron consensos que permitieron generar acciones positivas para el desarrollo de los proyectos educativos institucionales.

Rol del profesor

Con la finalidad de aplicar estrategias pedagógicas para enfrentar el nuevo escenario, se debieron implementar acciones que en su mayoría fueron desarrolladas y dirigidas por los profesores, quienes también se vieron afectados con este fenómeno de manera directa. Uno de los mejores ejemplos es que la realidad en América Latina indica que la mayoría de los docentes trabajaban con tecnologías en el ámbito pedagógico, pero no contaban con las competencias digitales necesarias para enfrentar un desafío de tal magnitud (Murillo & Duck, 2020). Por otra parte, un estudio realizado por el Ministerio de Educación de Chile (2020) basado en una herramienta proporcionada por el Banco Mundial, proyectaron que los estudiantes podrían perder en promedio un 88% de los aprendizajes de un año escolar si las clases presenciales se suspenden por más de 10 meses. Con estos resultados la figura y la función del profesor pasaba a ser fundamental para acompañar a los estudiantes y colaborar en la adquisición de habilidades necesarias para desarrollar un proceso de aprendizaje de manera autónoma.

Frente a estos nuevos desafíos, el profesor tuvo que asumir un rol más protagónico en los procesos educativos de los estudiantes, ya que junto con la enseñanza directa debió orientar, planificar y capacitarse para desarrollar su labor de la mejor manera posible además de acompañar y motivar a los alumnos para que fueran capaces de construir y desarrollar un aprendizaje más autónomo. Si a lo anterior se sumaban las demandas actuales de contexto y principalmente de la sociedad frente a la función de los profesores, urgía la realización de cambios y transformaciones que permitieran desarrollar un proceso efectivo de enseñanza en los estudiantes y así enfrentar los desafíos del siglo XXI. Para ello, los docentes en Chile

cuentan estándares de desempeño de su profesión, establecidos en el actualizado Marco para la Buena Enseñanza (2021) que busca orientar el desarrollo de su función y de esta manera fortalecer la relación entre la formación y la práctica profesional. Esto permitió obtener elementos que sirvieron de guía para enfrentar el nuevo escenario educativo que la pandemia había instaurado y que tiene como propósito principal ser un referente para potenciar y orientar la mejora de la práctica docente.

Los diferentes ámbitos planteados para la profesión docente buscan mejorar el conocimiento didáctico y pedagógico, con el fin de mejorar aprendizajes disciplinares que permitan lograr las competencias y el desarrollo personal. Otro de los desafíos planteados es la enseñanza bajo el principio de la inclusión, el desarrollo en la formación ciudadana y la evaluación permanente como una herramienta de mejoramiento escolar. Estos aspectos aumentan el repertorio de estrategias, recursos didácticos, técnicas, habilidades y conocimientos para promover el desarrollo en los estudiantes y enfrentar los desafíos planteados por la pandemia en el sistema actual y lo que se debe enfrentar a futuro.

Sin duda que frente a este escenario impensado se produjo un impacto no solo en los procesos educativos, sino que también en el bienestar de los profesores y en la adaptación de los formatos de enseñanza que tradicionalmente realizan. La encuesta “Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad Covid-19” realizada por EducarChile (2020) indica que un 65% de los profesores manifestó que cuenta con las habilidades y competencias tecnológicas para implementar educación a distancia, pero un 75% de ellos no cuentan con un espacio exclusivo para trabajar. Sin embargo, lo más preocupante que señala el estudio es que un 57% de los docentes se encontraba en un estado extremo de desgaste y próximos al *Burnout*, síndrome emocional relacionado con el estrés, depresión y ansiedad. Estos datos reflejan que el rol del profesor tuvo un gran impacto durante el período de suspensión de clases presenciales, debido a que las responsabilidades y las tareas docentes se multiplicaron y se debieron realizar a pesar de los inconvenientes.

Por su parte, uno de los modelos tradicionales de enseñanza centraba en la figura del profesor la función de transmitir conocimiento o también denominada por Freire (1970) como la “educación bancaria”. Actualmente la pedagogía moderna ve al estudiante en un rol más activo, participativo y constructor de su propio aprendizaje (Panelva, 2016), sin embargo, no en todos los sistemas educativos o escuelas se ha logrado llegar a desarrollar este tipo de modelo que es la base para que la educación a distancia obtenga buenos resultados. El vínculo profesor-estudiante fue fundamental en este proceso, ya que el acompañamiento, orientación y guía permitió una mayor autonomía de los alumnos y así de esta forma ir desarrollando un proceso de aprendizaje más efectivo y de mejor calidad.

Frente a esta realidad se enfrentaron los colegios en Chile y también los sistemas educativos de Sudamérica, quienes reflejan la enorme desigualdad en aspectos como conexión a internet, uso de computadores, tablets y teléfonos (UNESCO, 2020b), por lo que este modelo ha sido difícil de aplicar y los profesores se tuvieron que adaptar a sus propias realidades, tratando de solucionar las dificultades con ingenio y creatividad, utilizando múltiples estrategias para

que de una u otra manera sus estudiantes pudieran avanzar en sus aprendizajes de acuerdo a su experiencia.

Este nuevo ambiente de educación a distancia no solamente utilizó como algo fundamental la disponibilidad de tecnologías, sino que también el profesor debió adecuarse a los procesos educativos actuales dando un énfasis especial a las características propias de cada uno de los estudiantes, a sus necesidades individuales y grupales, a sus motivaciones y a sus intereses (Florida & Florido, 2003). No solo fue importante el medio que se utilizó para llevar a cabo el proceso de aprendizaje, sino que fue relevante atender las necesidades de los estudiantes ya que a ellos también les afectaron fuertemente los cambios provocados en este nuevo escenario educativo.

Durante este período la función principal de los docentes se debió adaptar de acuerdo al contexto y la realidad donde les correspondió desarrollar su función. Múltiples fueron las sugerencias y los apoyos para enfrentar el nuevo desafío y en este sentido Villafuerte, Bello, Pantaleón y Bermello (2020) destacaban que el rol de los docentes en tiempos del COVID-19 debería estar orientado principalmente al soporte y contención emocional de los estudiantes, a ser un promotor de la resiliencia, ser un guía académico, un escuchador empático y activo, un asesor emocional que identifique las necesidades de estudiantes y las familias, un asesor institucional que pretenda mejorar los procesos educativos de sus estudiantes y del centro mediante sus prácticas profesionales y un motivador encargado de impulsar a sus estudiantes a lograr sus objetivos.

Frente a esto, los profesores debieron reorganizar sus actividades docentes principalmente en la priorización de elementos del currículum que sean importantes de cubrir y también en la forma en como se establece la comunicación con los estudiantes y sus familias. En este último punto fue necesario un esfuerzo mayor ya que la implicación de los padres en el centro educativo afecta positivamente al desarrollo de sus hijos (Nicolás, 2015), más aún en este nuevo escenario donde los apoyos son fundamentales para lograr con éxito las metas propuestas.

Los profesores de la Provincia de Punilla

El desafío de las autoridades educativas estuvo en responder a tiempo frente a los requerimientos provocados por la pandemia, la educación no tenía tiempo para esperar y los estudiantes debían continuar de la manera más regular posible su proceso académico. Para el sistema educativo de la capital de la Provincia de Punilla fue un desafío especial debido a su reciente conformación territorial. La ciudad de San Carlos cuenta con una población de 53.024 habitantes (Instituto Nacional de estadísticas, 2017), con 39 establecimientos educativos de los cuales 29 pertenecen al sistema Municipal y 10 al sistema Particular Subvencionado y con un universo de 1005 profesores que realizan labores en los centros ubicados en la zona urbana y rural (Agencia de la Calidad de la Educación, 2020).

La conformación político administrativa de la región es nueva, el 05 de septiembre de 2017 se instauró la Región de Ñuble, quedando conformada por tres provincias. En este nuevo

contexto territorial se desarrolla la labor educativa de los profesores que participaron del estudio, lo que entrega un valor de oportunidad para investigar en un entorno en el cual aún no existe mayor información que permita a las autoridades educativas tomar decisiones en base a evidencias.

Este estudio tiene como objetivo analizar el impacto de la pandemia en el rol del profesor durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Los resultados evidencian las acciones que han realizado los docentes durante el período que se han suspendido las clases presenciales debido a la pandemia del COVID-19 en los establecimientos educativos de la provincia de Punilla en Chile, permitiendo de esta manera contar con información contextualizada que permita establecer medidas y decisiones acertadas, basadas en resultados y evidencias de una investigación en este contexto excepcional para los sistemas educativos.

Los profesores/as de la provincia realizaron sus funciones con una proyección pedagógica orientada a la mejora educativa, desarrollando los programas curriculares de acuerdo a cada área de la especialidad que realizan. Los contextos en los cuales desarrollaron su trabajo responden a la cultura propia de la comunidad educativa y al entorno social de una comuna pequeña, alejada de las grandes ciudades. Esto último no ha sido impedimento para que varios colegios pertenecientes a la provincia hayan destacado por su excelencia académica y buenos resultados a nivel nacional.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó a través de un estudio de campo, con una metodología de carácter cuantitativo, bajo un enfoque empírico analítico ubicado en el paradigma positivista, con un diseño no experimental, transversal de tipo descriptivo. La elección de este tipo de enfoque se ha realizado debido a que permite medir un fenómeno y utilizar estadística a través del análisis de una realidad objetiva, generalizando de esta manera resultados con una alta precisión (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Participantes

Para la obtención de la muestra se empleó el método probabilístico de tipo aleatorio simple, compuesta por profesores y profesoras (N=200) que actualmente están ejerciendo en establecimientos pertenecientes al sistema municipal y particular subvencionado de la región de Ñuble, en la ciudad de San Carlos y sus alrededores (urbano y rural). No se consideran establecimientos particulares pagados debido a que no existen centros educativos con esa característica en la comuna. La muestra representativa tiene un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 6%.

Instrumento

La técnica de obtención de información utilizada fue una encuesta, ya que a través de ella es posible realizar estimaciones de las conclusiones para una población a partir de los resultados

obtenidos en una muestra (Pérez, 2009). En la investigación educativa este tipo de instrumentos es ampliamente utilizado ya que permite describir actitudes, creencias y opiniones, además de obtener información de un gran número de personas e inferir información de un grupo más reducido o también denominado como muestra (McMillan & Schumacher, 2005).

El instrumento fue construido en base a los objetivos del estudio y está constituida de 30 ítems divididos en 4 dimensiones: *Generalidades*, *Procesos de aprendizaje* y *Percepción de la función docente* y *Desafíos y proyecciones*. El detalle de los ítems que componen la encuesta se presenta en la Tabla 1:

Tabla 1
Organización de la encuesta

Dimensión	Tipo de ítem	Nº de ítem
Generalidades	Preguntas cerradas	9
Procesos de aprendizaje	Preguntas cerradas	9
Percepción de la función docente	Preguntas cerradas	11
Desafíos y proyecciones	Pregunta cerrada con respuestas múltiples	1
Total		30

Fuente: Elaboración propia

Con la finalidad de otorgar validez al instrumento, se sometió a un proceso de validación a través de expertos, con tres profesionales del área Educativa con estudios de Postgrados en España y Chile, los cuales fueron evaluados a través del procedimiento de Coeficiente de Competencia Externa o Coeficiente K (Cabero & Barroso, 2013). La encuesta fue aplicada a través de un formulario online por medio de la plataforma Microsoft Forms durante los meses de agosto y septiembre de 2020 y con la finalidad de resguardar los principios éticos en esta investigación, todos los datos fueron tratados conforme a las leyes actuales de protección de datos (Ley N° 19.628 de Protección de la Vida Privada o de Datos de Carácter Personal de la República de Chile, 1999).

Para realizar el análisis cuantitativo de los datos obtenidos a través de la encuesta, se realizó la tabulación de información y posterior análisis estadístico a través de la utilización del software IBM SPSS Statistics (IBM Statistical Package for the Social Sciences Statistics) en su versión 25.0.

RESULTADOS

La encuesta aplicada a los profesores de la Provincia de Punilla está compuesta por 73% (N=146) de mujeres y un 27% (N=54) de hombres. En relación a la distribución etaria, un 48% se ubica entre los 30 y 39 años y un 19% entre 40 y 49 años. Un 65% (N=131) de los profesores trabaja en dependencias de un establecimiento municipal y un 35% (N=61) en el sistema particular subvencionado. Del total de la muestra un 71% (N=143) de los profesores trabaja en centros educativos que se encuentran en la zona urbana y un 29% (N=57) en la zona rural.

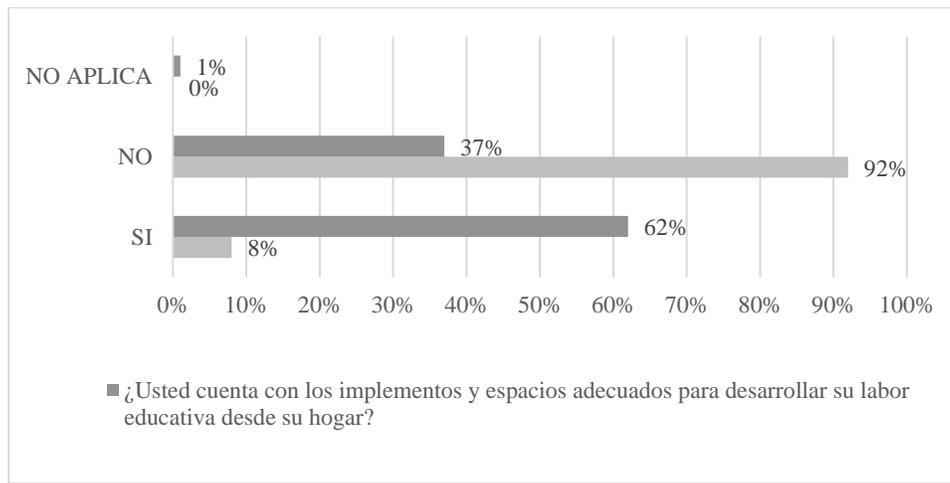
Tabla 2
Distribución profesores participantes

Establecimiento	Ubicación	Frecuencia	Porcentaje
Municipal	Urbano	74	36%
	Rural	57	29%
Particular subvencionado	Urbano	69	35%
	Rural	0	0%
Particular pagado	Urbano	0	0%
	Rural	0	0%
Total		200	100%

Fuente: Elaboración propia

Para la primera dimensión denominada *generalidades*, se destaca que un 92% de los profesores no había tenido alguna experiencia de educación a distancia y a pesar que esta modalidad es nueva para ellos, un 62% indica que cuenta con el espacio y los materiales para realizar esta labor educativa desde el hogar, sin embargo un 56% de los profesionales que se desempeñan en establecimientos rurales describen que no cuentan con los implementos necesarios para desarrollar su labor educativa desde el hogar.

Figura 1: Preguntas dimensión generalidades

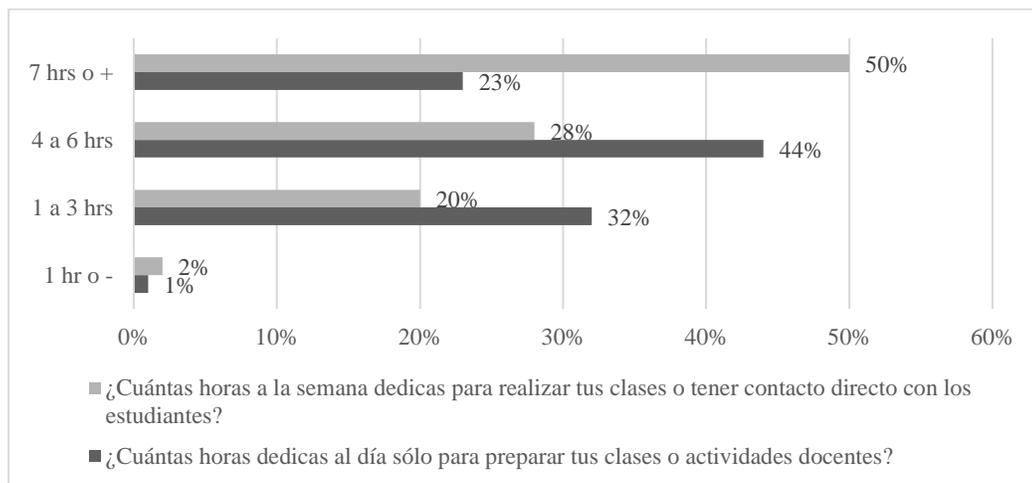


Fuente: Elaboración propia

Es posible apreciar que los docentes en su gran mayoría no habían tenido la posibilidad de realizar clases bajo la modalidad online, pero que a pesar de esta nueva experiencia cuentan con la implementación necesaria para realizar su función pedagógica, sin embargo, las realidades entre quienes trabajan en centros educativos del área urbana y rural es significativa debido a que sus diferencias son de 54%.

En cuanto al tiempo diario para preparar las clases o actividades, es posible observar en la Figura 2 la elevada cantidad de horas que se utilizan para la planificación y organización de actividades propias de la docencia.

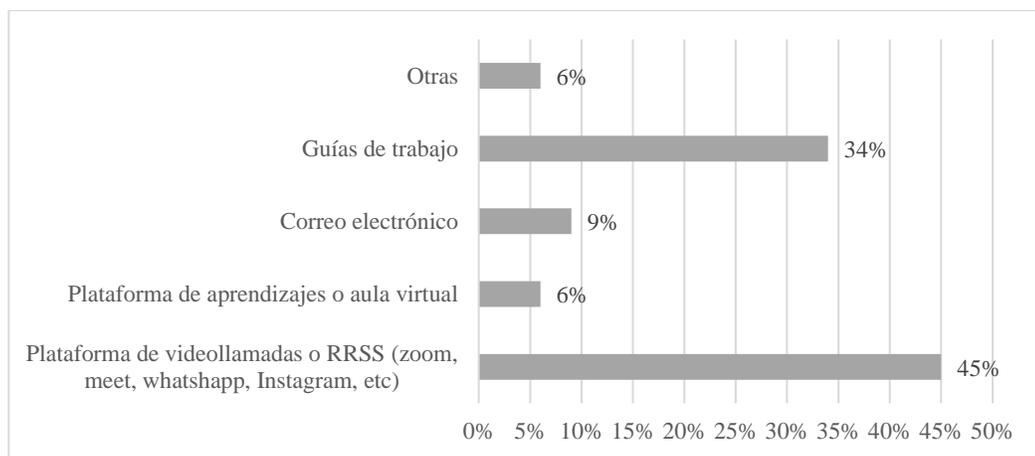
Figura 2: Preguntas de tiempo de trabajo



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo descrito anteriormente, se evidencia que un 44% de los profesores encuestados dedica entre 4 a 6 h, un 32% de 1 a 3 h y un 23% dedica más de 7 horas diarias para la planificación de actividades pedagógicas. En esta misma línea, el 50% de los profesores señala que utiliza más de 7 horas a la semana para contactarse directamente con sus estudiantes y lo hacen principalmente a través de plataformas de video llamadas o redes sociales, destacando que solo un 6% lo hace a través de plataforma de aprendizaje o aula virtual, tal como se muestra en la Figura 3. Estos datos indican que utilizan un tiempo mayor para su organización o para comunicarse con sus estudiantes si se compara a un período normal de clases.

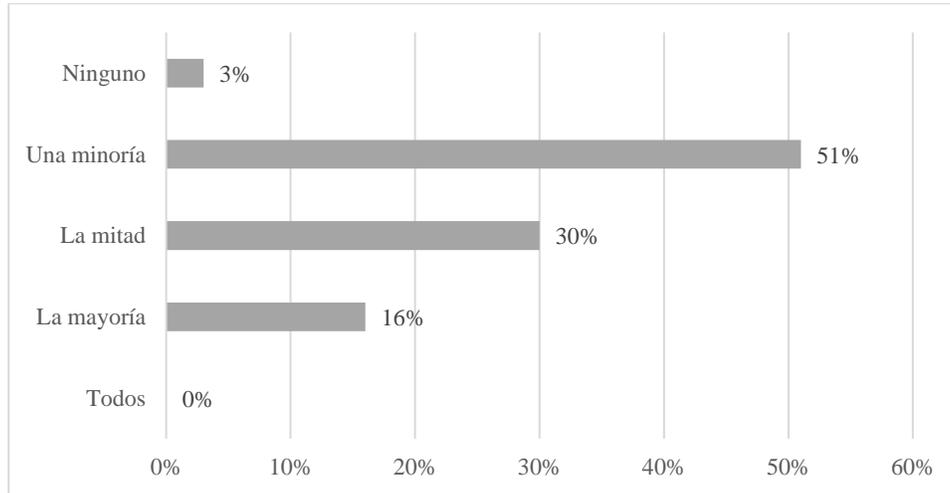
Figura 3: Medio de contacto con estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la dimensión *proceso de aprendizaje*, es posible apreciar en la Figura 4 la opinión de los profesores si sus estudiantes cuentan con las condiciones necesarias para la realización un adecuado proceso de aprendizaje a distancia. Esta información es clave porque entrega información valiosa sobre el contexto real en el cual se están desarrollando las actividades educativas, se puede profundizar más en las necesidades locales e individuales de las familias para buscar posibles ayudas y organizar de mejor manera las acciones curriculares.

Figura 4: Condiciones necesarias de estudiantes para educación a distancia

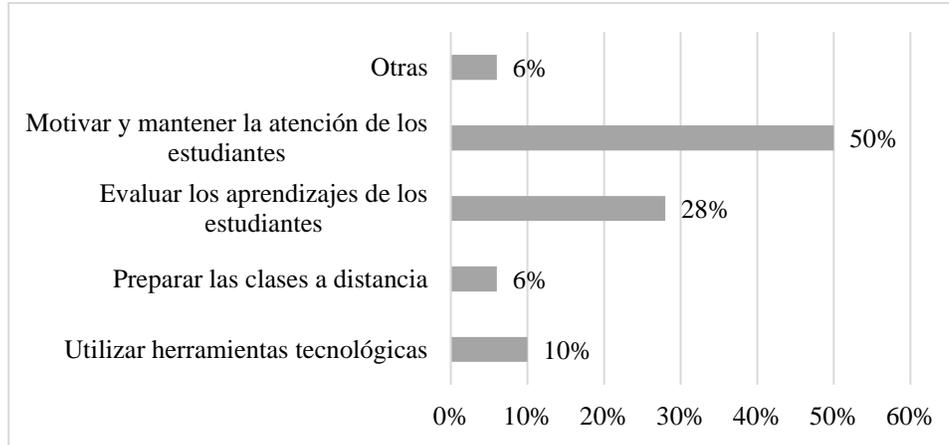


Fuente: Elaboración propia

Respecto a los resultados se aprecia que un 51% de los docentes cree que una minoría de sus estudiantes cuenta con las condiciones necesarias para realizar un adecuado proceso de aprendizaje a distancia, es decir, internet, computador, tablet, espacio físico, etc. y solo un 16% cree que la mayoría de ellos si cuentan con estos elementos. Es importante la opinión de quienes tienen un contacto diario y permanente con la realidad que vive cada familia, ya que de esta manera es posible gestionar el apoyo necesario desde los establecimientos educativos o derivar las situaciones más complejas a los organismos competentes para colaborar y generar una red de ayuda y protección a las familias y de esta manera entregar las facilidades a los estudiantes para un adecuado proceso escolar.

En relación a la adecuación curricular establecida para este año académico por parte del Ministerio de Educación, un 34% de los profesores ha podido desarrollar la mayoría de lo planificado, un 32% solo la mitad y el 31% el mínimo de lo planificado en este período excepcional. En cuanto a los procesos evaluativos, un 66% de los docentes declara que ha podido desarrollar muy pocas evaluaciones, un 28% que no ha realizado ninguna y sólo un 7% que ha realizado un proceso de manera normal.

Figura 5: Complicaciones de realizar clases a distancia

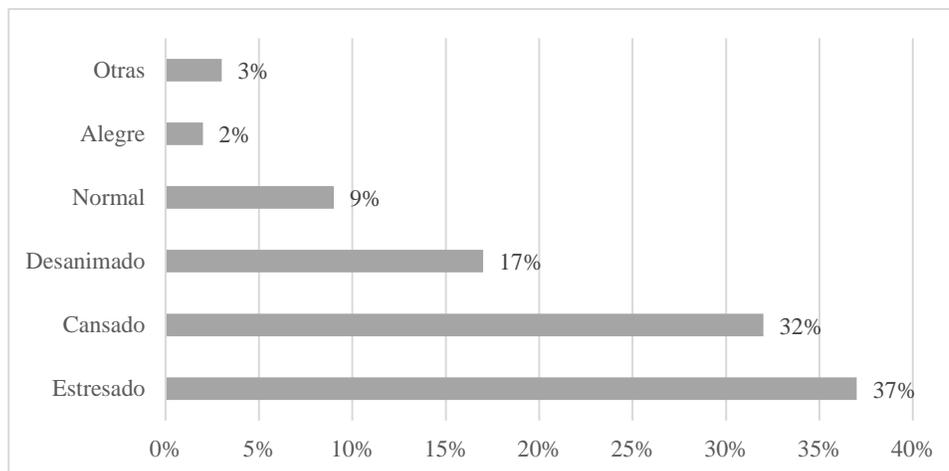


Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, el 50% de los encuestados cree que lo más complicado de realizar labores educativas a distancia es motivar y mantener la atención de los estudiantes, seguido por la realización de evaluaciones con un 28% y la utilización de herramientas tecnológicas con un 10%.

En lo que se refiere al estado emocional de los docentes, un 37% de ellos declaran sentirse estresados, un 32% cansado, un 17% desanimado, solo un 9% se siente normal y un 2% alegre, como se puede apreciar en la Figura 6. En la misma línea, un 45% señala que ha aumentado el tiempo para realizar su trabajo en este período de clases a distancia, a un 20% le ha afectado la situación socioemocional, a un 17% le ha provocado dificultades para realizar su trabajo, a un 12% le ha afectado en el ámbito familiar y solo un 3% no les ha provocado ningún cambio.

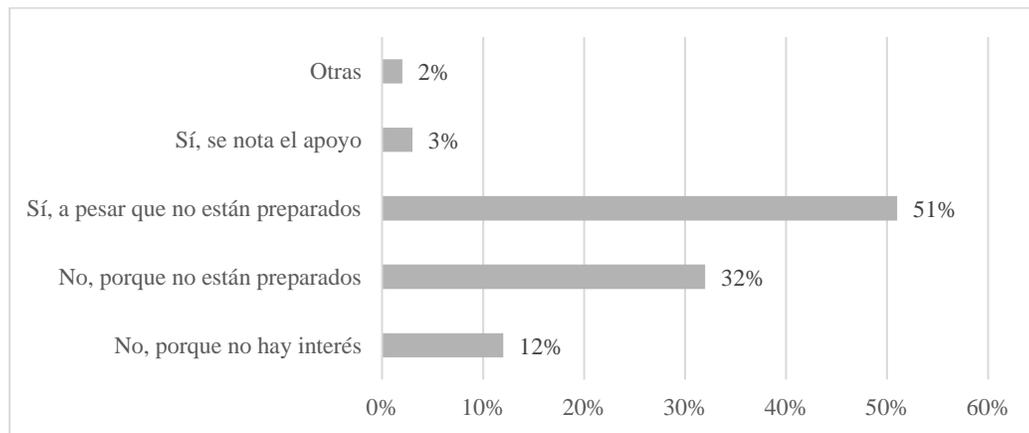
Figura 6: Estado emocional de los docentes



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la experiencia de los docentes, un 51% cree que las familias sí están apoyando a los estudiantes en sus procesos educativos durante la pandemia a pesar que no están preparados para asumir esa responsabilidad. Sin embargo, un 32% cree que las familias no están apoyando porque no están preparadas para realizar este acompañamiento y un 12% cree que no los apoyan porque no existe interés.

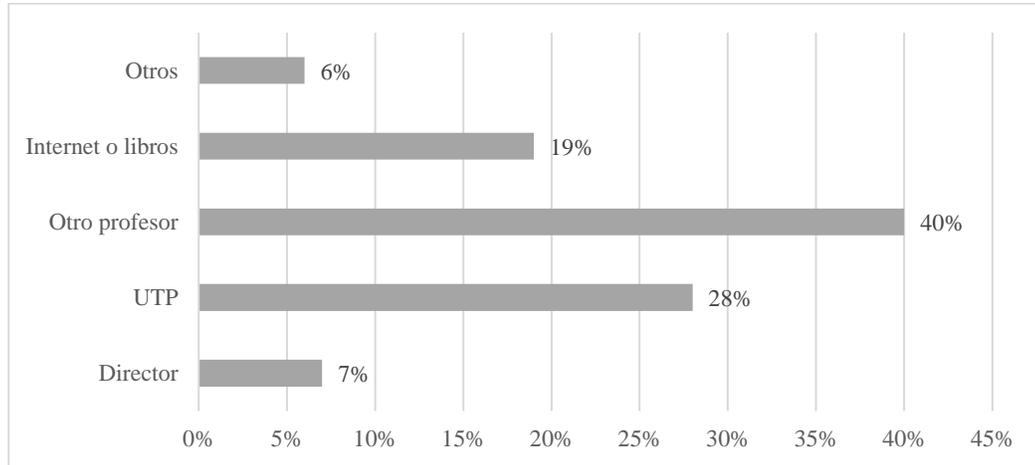
Figura 7: Apoyo de las familias



Fuente: Elaboración propia

En relación al apoyo técnico o pedagógico que han obtenido durante este período de educación remota, un 40% indica que la ha recibido por parte de otro profesor, un 28% la ha recibido por parte del jefe de la unidad técnica (UTP), un 19 % ha solucionado sus dudas a través de libros o internet y solo un 7% a través del apoyo del director. El trabajo colaborativo entre docentes ha permitido desarrollar un apoyo en las acciones que se realizan para ejercer la función pedagógica, por lo tanto, muchas dudas y consultas se responden entre pares y dejando los apoyos más concretos o especializados a las unidades técnicas pedagógicas.

Figura 8: Apoyo técnico pedagógico



Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión *percepción docente*, se ha utilizado una escala de Likert donde cada profesional ha indicado su grado de acuerdo o desacuerdo frente a las siguientes afirmaciones:

Esta nueva modalidad de trabajo me acomoda

Me siento completamente capacitado para realizar la docencia a distancia

Es necesario capacitarse para realizar la función docente a distancia

La educación socioemocional debe trabajarse con mayor intensidad

Me siento apoyado(a) emocionalmente por mi equipo directivo durante este tiempo que hemos realizado nuestra función desde el hogar

Lo fundamental para este año académico es la cobertura curricular

Lo fundamental para este año académico es asegurar el bienestar de los estudiantes

Los equipos directivos deben priorizar el apoyo técnico y pedagógico

Los equipos sostenedores y directivos deben gestionar acciones para asegurar el bienestar emocional de todos los funcionarios del establecimiento

Nuestra institución educativa estaba preparada para enfrentar esta situación de educación a distancia

El establecimiento educativo ha respondido bien frente a las situaciones provocadas por la suspensión de clases

Tabla 3
Frecuencia y promedios dimensión 3

Preguntas / Frecuencias	Completamente en desacuerdo		En desacuerdo		Ni de acuerdo ni en desacuerdo		De acuerdo		Completamente de acuerdo	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
P1	33	16,5	83	41,5	66	33,0	15	7,5	3	1,5
P2	16	8,0	65	32,5	67	33,5	46	23,0	6	3,0
P3	16	8,0	10	5,0	11	5,5	79	39,5	84	42,0
P4	11	5,5	4	2,0	5	2,5	52	26,0	128	64,0
P5	26	13,0	26	13,0	42	21,0	74	37,0	32	16,0
P6	66	33,0	78	39,0	30	15,0	25	12,5	1	0,5
P7	13	6,5	0	0	5	2,5	40	20,0	142	71,0
P8	14	7,0	30	15,0	35	17,5	77	38,5	44	22,0
P9	8	4,0	1	0,5	3	1,5	47	23,5	141	70,5
P10	91	45,5	63	31,5	30	15,0	14	7,0	2	1,0
P11	13	6,5	17	8,5	44	22,0	92	46,0	34	17,0
TOTAL	307		377		338		561		617	
PROMEDIO	13,9		17,1		15,3		25,5		28,0	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados obtenidos indicados en la tabla 3 destacan que la mayoría de los docentes no está de acuerdo con este tipo de modalidad de educación y solo un 9% está de acuerdo con el trabajo a distancia. Un 40,5% de ellos no se siente completamente capacitado para realizar docencia de manera remota y frente a esta situación un 82% de los profesores cree que es necesario realizar capacitaciones para realizar docencia a distancia.

Por otra parte, existe coincidencia en que la educación socioemocional debe trabajarse con mayor intensidad durante este período de suspensión de clases presenciales y que lo fundamental para este año no es el cumplimiento de la cobertura curricular, sino que es asegurar el bienestar de los estudiantes.

La mayoría de los docentes se han sentido apoyados emocionalmente por sus equipos directivos y también creen que es importante que ellos prioricen el apoyo técnico y pedagógico durante este período junto con gestionar acciones que aseguren el bienestar emocional de todos los funcionarios del centro educativo.

Frente a esta realidad, un 77% de los docentes cree que su establecimiento no estaba preparado para enfrentar esta situación de educación a distancia, pero creen mayoritariamente que los centros han sabido enfrentar de buena manera el nuevo escenario provocado por la

suspensión de clases presenciales. Dentro de los principales desafíos para una vuelta a la normalidad en las clases, un 29% cree que hay que incluir el trabajo socioemocional con los estudiantes, un 19% opina que se deben mejorar las competencias digitales, otro 19% que hay que generar redes de apoyo con las familias, un 18% que es necesario capacitarse sobre tecnologías emergentes y un 13% cree que el reto está en mejorar el trabajo colaborativo en la institución educativa.

Esta información obtenida permite establecer conclusiones respecto a los objetivos planteados para el estudio, se refleja la realidad de los profesores en un período diferente al cuál se encontraban acostumbrados a realizar sus funciones. Por este motivo se evidencian diversas realidades en los centros educativos del área urbana y rural, donde sus metodologías, prácticas y estrategias debieron adaptarse al nuevo contexto.

DISCUSIÓN

Los efectos provocados por la pandemia del COVID-19 han modificado no solo los procesos educativos, sino que han repercutido fuertemente en la labor profesional que realizan los docentes. Los resultados del estudio demuestran que, a nivel local, en la Provincia de Punilla, los docentes han vivenciado una realidad que difiere en algunos aspectos a los resultados de otros estudios a nivel nacional sobre a sus funciones. Debido a la nueva conformación territorial y un gran porcentaje de escuelas pertenecientes a la zona rural, un alto número de profesores/as no había tenido experiencia de realizar clases a distancia, a diferencia del promedio nacional que es más bajo.

El aumento en el tiempo de organización y preparación de actividades pedagógicas es uno de los principales aspectos de relevancia, debido a que los docentes creen que en este período se ha incrementado su carga laboral y sus responsabilidades, provocando diversos inconvenientes que afectan no solo a su trabajo, sino que también a su vida familiar y principalmente en su estado emocional. En este sentido se destaca que el promedio a nivel nacional de profesores que se encuentran en un estado extremo de desgaste es del 57% con un síndrome emocional relacionado con el estrés, depresión y ansiedad, muy inferior al 87% de los docentes encuestados quienes indican sentirse emocionalmente afectados. Desde este punto de vista se hace necesario proponer medidas urgentes, tales como talleres con estrategias y/o desarrollo de herramientas para enfrentar situaciones críticas, que ayuden a disminuir este tipo de estados emocionales que afectan a los profesores ya que esto no solo altera su salud, sino que también repercute indudablemente en su labor y su rendimiento profesional. De la misma manera las autoridades educativas deben generar programas de apoyo, acompañamiento y también de prevención de problemas socio emocionales en los docentes ya que esto evitará futuras complicaciones que afecten la salud y también permitirá desarrollar procesos educativos de mejor calidad.

En el aspecto técnico pedagógico los resultados reflejan que es importante establecer medidas de gestión que permitan fortalecer las redes de apoyo hacia los docentes por parte de los equipos directivos, generando confianzas que permitan establecer un acompañamiento real y

dar soluciones concretas a los requerimientos pedagógicos o técnicos que son importantes para un efectivo proceso de enseñanza. El liderazgo académico de los directores debe ser más activo y dinámico para colaborar y ser un verdadero aporte a la labor de los profesores en sus centros educativos.

Debido a que la gran mayoría de los profesores/as cree que sus centros educativos no se encontraban preparados para enfrentar este proceso de educación a distancia, es importante proponer acciones de capacitación de recursos educativos digitales que busquen mejorar este tipo de modalidad educativa que llegó para instaurarse o hacerse un espacio en los procesos formativos de las escuelas. Coincidiendo con ellos, es fundamental establecer nuevos parámetros o lineamientos para una posible vuelta a clases presenciales, ya que sin duda sus procesos no serán iguales a cómo eran antes de la pandemia.

CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudios tienen como objetivo evidenciar el rol del profesor durante el período que se han suspendido las clases presencial a causa de la pandemia de Covid-19, y pretende entregar información de relevancia y contextualizada respecto a la realidad educativa de la provincia de Ñuble. Las principales conclusiones obtenidas a través de la opinión de los docentes nos señalan que existe una gran cantidad de horas que dedican los docentes a preparar material y a mantener un contacto directo con sus estudiantes durante la semana. El aumento del tiempo de trabajo previo y posterior a la realización de clases, coincide con la evidencia a nivel nacional y la experiencia de otras investigaciones en este mismo ámbito.

Los resultados indican que una gran mayoría de los profesores/as cuentan con el espacio y los materiales necesarios para realizar una labor educativa de manera normal, sin embargo, la realidad de los profesionales que se desempeñan en centros educativos del área rural difiere de esto, ya que más de la mitad de ellos señalan que no cuentan con los implementos necesarios para realizar su función docente de manera online.

En relación al trabajo técnico o pedagógico de los docentes durante este período, es posible destacar que el principal apoyo en su función proviene por parte de un compañero de trabajo y por la búsqueda personal de información a través de elementos bibliográficos y fuentes obtenidas a través de internet, quedando en un segundo plano el apoyo de los jefes de unidad técnico pedagógicos y en menor medida por parte de los directores de los centros educativos.

En cuanto a los principales medios de comunicación que tienen los profesores con sus estudiantes, se concluye que las plataformas de video llamadas o redes sociales, como Whatsaapp, Facebook, Instagram, son las que más se utilizan, por debajo de las guías de trabajo, correo electrónico y aulas virtuales, coincidiendo con lo señalado por Villafuerte, Bello, Pantaleón y Bermello (2020). Sin embargo, se describe que muy pocos estudiantes cuentan con las condiciones necesarias para realizar las clases de manera remota, generando un desafío para la planificación y organización de las actividades académicas.

Respecto a los desafíos para una futura vuelta a clases presenciales, la motivación de los estudiantes aparece como algo importante de atender, debido que se describe como una de las principales complicaciones al realizar clases a distancia. En cuanto a la función docente es necesario mejorar las competencias digitales, fortalecer las capacitaciones en áreas como las tecnologías emergentes, tal cual lo indica Murillo & Duck (2020), además del apoyo socioemocional de estudiantes y el trabajo colaborativo con las familias y con toda la comunidad educativa.

En lo relativo a los desafíos para las autoridades educativas, equipos directivos y sostenedores, se presenta como una necesidad urgente la gestión del estado emocional de los docentes debido a que el estrés o cansancio que ellos describen al trabajar en la modalidad online, ha traído dificultades en el aumento de su tiempo de trabajo y también en el ámbito familiar, provocando que su rendimiento laboral no sea el adecuado y los principales afectados sean los estudiantes con los cuales trabajan.

El rol del profesor durante la pandemia cambió considerablemente, junto con acompañar y guiar a los estudiantes durante este período de educación distancia han tenido que aumentar sus esfuerzos y su dedicación para continuar con el proceso educativo y evitar pérdidas en el aprendizaje. Este esfuerzo ha traído consecuencias en el ámbito personal y familiar de los docentes, por lo tanto, es importante atender las necesidades que ellos requieren en estos momentos donde la educación necesita un apoyo especial y principalmente los profesores dado que son un eje fundamental de este proceso. Frente a estos cambios, los docentes han debido cambiar una gran parte de sus metodologías y estrategias, ya que deben centrar sus esfuerzos en la recuperación y/o nivelación de los aprendizajes más descendidos durante los años que clases fueron irregulares. El rol docente cambió, las prácticas pedagógicas se diversificaron para atender la pluralidad presente en las salas de clases y no dejar de lado la atención psicoemocional, también la forma de distribuir su tiempo de planificación y/o organización, ya que las familias también requieren una atención especial porque son un apoyo fundamental para lograr asegurar los objetivos de aprendizajes y la formación integral de los estudiantes.

Una de las limitantes que presenta el estudio es que los resultados no pueden ser utilizados en generalizar a los docentes del país, puesto que la muestra no es representativa y sólo refleja la realidad de los profesores de la capital de la Provincia de Punilla en Chile. Debido a que este proceso de investigación ha obtenido datos de un momento específico y de una zona limitada del país, surge la necesidad de proyectar estudios locales, de manera más continua y permanente para de esta manera recoger información relevante para el área educativa y que permita la toma de decisiones basada en evidencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Agencia de Calidad de la Educación (2020). Resultados categoría de desempeño 2019. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de <https://agenciaorienta.gob.cl/inicio>
- Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, I., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M. & Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-covid-19>
- Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: El coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38.
- Cea, P., García, L., Nail, O. & Paredes, D. (2018). Gestión participativa en directivos para el abordaje de la convivencia escolar en instituciones educativas municipalizadas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 153-184. Recuperado de <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie7623039>
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K. & Lindsay, J. (1996) Los efectos de las vacaciones de verano en los puntajes de las pruebas de rendimiento: una revisión narrativa y metaanalítica. *Review of Educational Research* 66(3), 227-268. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543066003227>
- EducarChile (2020). Encuesta “Engagement y Agotamiento en los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad Covid-19”. Santiago: EducarChile. Recuperado de <https://www.educarchile.cl/engagement-y-agotamiento-docente-que-energiza-y-agota-los-profesores-en-contexto-pandemia>
- Florida, R. & Florido, M. (2003). La educación a distancia, sus retos y posibilidades. *Eticanet*, (1), 1-9. Recuperado de <https://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero1/portada.htm>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2017). Demográficas y vitales. Santiago, Chile: Instituto Nacional de estadísticas. Recuperado de <https://ine.cl/estadisticas/demograficas-y-vitales>
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una aproximación conceptual*. Madrid: Pearson.
- Ministerio Secretaría General de la Presidencia (1999). Ley 19628 Sobre protección de la vida privada. Recuperado de <http://bcn.cl/2f7cg>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). Sigamos aprendiendo. Santiago: MINEDUC <https://sigamosaprendiendo.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: CPIP.
- Murillo, F. & Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Nicolás, A. (2015). La convivencia escolar en los centros de educación secundaria de la región de Murcia: la voz del alumnado (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Educación.
- Penalva, A. (2016). Análisis de la convivencia escolar. Propuesta de un programa de formación para el profesorado (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia, Facultad de Educación.
- Pérez, F. (2009). Los métodos de investigación en educación. En V., Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 73-98). Madrid: Cimapress.
- Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. Cambridge: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <https://www.oei.es/Ciencia/Noticia/la-oei-difunde-un-informe-de-la-universidad-de-harvard>

- Rico, A. (2016) La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia* 12(1): 55-70. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf>
- Tu Clase, Tu País (2020). Radiografía del aprendizaje remoto en Chile. Santiago: EducarChile. Recuperado de <https://www.tuclase.cl/wp-content/uploads/2020/07/Radiograf%C3%ADa-del-Aprendizaje-en-Chile-.pdf>
- UNESCO (2020a). COVID-19 Educational Disruption and Response. UNESCO. Recuperado de <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>
- UNESCO (2020b). *Sistemas educativos de América Latina en respuesta a la Covid-19: Continuidad educativa y evaluación*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: UNESCO.
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y. & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del covid-19, una mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134-150. Recuperado de <http://www.refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>

Autores

Felipe Contreras Cueva *
Fernanda Ibarra Muñoz **
Matías Sánchez Cruz***
Javiera Parra Muñoz ****
Rodrigo Sobarzo Ruiz
******* & Miguel Gutiérrez**
Soto*****
Chile

* Chileno. Licenciado en Educación. Egresado de Pedagogía en Educación General Básica. Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:
felipe95@outlook.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1956-6421>

** Chilena. Licenciado en Educación. Egresado de Pedagogía en Educación General Básica. Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:
fernandaignaciaibarramunoz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0770-1224>

*** Chileno. Estudiante de Pedagogía en Educación General Básica. Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:
matias2021sanchez2021@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7760-8936>

DESCRIPCIÓN DE LA PRAXIS INSTITUCIONAL DE UN CENTRO EDUCATIVO RESPECTO AL ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Description of the institutional praxis of an educational center regarding the inclusive education

RESUMEN

La presente investigación tiene por objetivo describir la praxis institucional con respecto al enfoque de la educación inclusiva que se sustenta en decretos ministeriales y leyes orgánicas de la república. La metodología corresponde a un enfoque mixto con un diseño de estudio de caso de tipo interpretativo, la población de estudio son 7 docentes y 1 directivo de un establecimiento educativo. Los instrumentos utilizados corresponden a un cuestionario y una entrevista semiestructurada. Obtenemos como resultado que la planta docente y directiva consideran que logran implementar las condiciones pedagógicas para la creación de una cultura inclusiva en la institución a un nivel transversal.

Palabras clave: Educación inclusiva, percepción docente, atención a la diversidad, políticas educativas.

ABSTRACT

The objective of this research is to describe the institutional praxis with respect to the inclusive education approach that is based on ministerial decrees and organic laws of the republic. The methodology corresponds to a mixed approach with an interpretive case study design, the study population is 7 teachers and 1 director of an educational establishment. The instruments used correspond to a questionnaire and a semi-structured interview. We obtain as a result that the teaching staff and directors considering that they managed to implement the pedagogical conditions for the creation of an inclusive culture in the institution at a transversal level.

Key words: Inclusive education, teacher perception, attention to diversity, educational policies.

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

INTRODUCCIÓN

****Chilena. Licenciado en Educación. Egresado de Pedagogía en Educación General Básica. Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:
jinaparra@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6658-012X>

*****Chileno. Magíster en Educación Física. Docente en la Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:
rodrigobarzo@unach.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6208-8093>

*****Chileno. Magíster en Pedagogía en Educación Superior. Docente en la Universidad Adventista de Chile. Sede Chillán.

Correo electrónico:
miguelagutierrez@unach.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0048-9208>

Cómo citar este artículo:

Contreras, F., Ibarra, F., Sánchez, M., Parra, J., Sobarzo, R. & Gutiérrez, M (2021). Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(7), p.p. 78 – 96.

La educación se ha visto afectada por varios cambios paradigmáticos a lo largo de su historia, pasando desde un modelo segregado a uno integrador (Cresp Barría et al., 2017), con este enfoque no se suplían las necesidades educativas de los estudiantes, debido a que la integración buscaba que los alumnos se adapten a las condiciones que el establecimiento ofrecía. Esta situación se visualizaba en que para llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos que se presentaban en los planes y programas de educación, el estudiante debía adecuarse a las exigencias del establecimiento. Así fue, como en la década del 90, ocurre el surgimiento con fuerza del paradigma de la educación inclusiva (Gallego, et. al, 2016)

Este modelo consistía en incluir a los alumnos que presentan algún tipo de barrera para el aprendizaje, como puede ser, algún tipo de discapacidad, distintos niveles socioeconómicos y socioculturales en un mismo sistema educacional regular o convencional. Bajo este modelo, el establecimiento educacional desde la directiva hasta la docencia, serían los responsables de generar un contexto educacional óptimo, para lograr el proceso de enseñanza-aprendizaje, presentando adecuaciones tanto en infraestructura como curriculares, a este paradigma se le denomina ‘educación inclusiva’. Este modelo educativo comienza a tomar forma y fuerza en la conferencia mundial sobre Educación para todos dictada en la ciudad de Jomtien, Tailandia (Representantes de 155 países y 150 organizaciones). Por lo que es necesario tener en claro que todas las necesidades básicas de cada alumno pueden y deben ser satisfechas, logrando así, ser capaz de cumplir los objetivos establecidos y buscar una constante mejora en la educación inclusiva en los pasos que vamos realizando (Eduardo y Herrera, 2020).

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javier Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La promoción de la educación inclusiva en Chile

El modelo de educación inclusiva, nace como respuesta a demandas sociales y políticas referentes a la segregación educativa (Picazo y Pierre, 2016) Souza y Salgado, 2020). Esta desigualdad presente en el sistema educacional, estaba marcada por factores socioeconómicos, culturales, raciales y físicos, entre otros (Souza y Salgado, 2020). Dichos factores, generan limitantes para el desempeño escolar del alumno, las cuales no eran atendidas, generando descontento social y por supuesto, mal desempeño de alumnos al acentuar las barreras para el aprendizaje pertenecientes a ciertos sectores anteriormente mencionados.

El paradigma de inclusión educativa, busca tener una sana convivencia entre el alumnado, así también, busca que los centros educativos puedan permitir el ingreso a cualquier estudiante, donde el establecimiento presentara un compromiso de atención integral adecuada a las necesidades curriculares y de accesibilidad pertinentes para el desarrollo de todos los alumnos (Valdés-Morales, López y Jiménez-Vargas, 2019), dejando de lado la focalización hacia el estudiante que presenta un déficit, es así que se aborda el tema de la inclusión desde las barreras del aprendizaje que puede presentar el estudiantado en general.

La investigadora Rojas Fabris (2018) menciona que “Una de las expectativas de los proyectos de educación inclusiva, y especialmente de mixtura socioeconómica, es que la convivencia entre diferentes clases sociales contribuirá eventualmente a una disminución de estas brechas” (p.222). Se hace referencia a las diferentes clases sociales, esto quiere decir, que el alumno perteneciente a un nivel socioeconómico alto, pueda tener una buena relación con el alumno perteneciente a un nivel socioeconómico bajo, y para esto lograr una disminución en esta brecha, es necesario que dichas clases sociales puedan estar en contacto unos con otros.

Cuando se refiere a la educación inclusiva, es pertinente hacer mención de instituciones que respaldan dicho enfoque, como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Al mismo tiempo se evidencia por medio de estudios nacionales que permiten analizar la situación del país frente a la discapacidad, como lo es el Estudio Nacional de la Discapacidad (Endisc) 2011.

En el último informe de la discapacidad mundial realizado por la OMS (2011) se sostiene que, en los años próximos, la discapacidad se transformará en un tema mucho más complejo a tratar, y de mucha mayor atención e importancia. Por estas razones es que atender la discapacidad en los centros educativos es de suma relevancia para ya desde ahora lograr ir avanzando en las mejoras necesarias. En este punto, UNESCO, (como se citó en Educación Superior e Inclusión, 2017, p6) da directrices para lograr un desarrollo social inclusivo, donde incita a cuestionar la “marginación arraigada y las actitudes discriminatorias” y da un punto de encuentro entre el desarrollo social inclusivo y la educación como tal, ya que propone que

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz

Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

para cambiar dichas actitudes, es necesario mejorar el conocimiento e influir en los valores y actitudes.

Desde una perspectiva del nuevo paradigma del enfoque de la educación inclusiva basado en la valoración de la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecedor del desarrollo humano por medio de la disminución de las barreras para el aprendizaje, permitiendo instaurar de igual medida una diversificación de los procesos de evaluación, al respetar las diferencias individuales del alumnado (López y Manghi, 2021).

En la actualidad se observa un aumento gradual en la diversidad dentro del aula y sobre todo acentuada en el contexto de educación rural con las escuelas multigrado, dado que por su naturaleza de la convivencia de estudiantes de diferentes edades en una misma aula (de la Vega, 2020), así también existen los establecimientos con un alto índice de estudiantes extranjeros o jóvenes en situación de discapacidad, es por ello que cuando se hace referencia a la educación inclusiva, esta no se centra exclusivamente en el alumno que padece alguna necesidad educativa especial. Esto se ha convertido en un desafío para todo el personal que compone un centro educativo, especialmente los docentes, ya que las técnicas de aprendizaje enfocadas sólo en un tipo de estudiante, no dan óptimos resultados en base a los requerimientos actuales.

Uno de cada cinco estudiantes en Chile tiene alguna Necesidad Educativa Especial -NEE- de carácter permanente o transitorias. Dentro de las primeras están, por ejemplo, la ceguera, mientras que en el segundo caso se incluyen niños con trastornos como el autismo, síndrome de Down o déficit atencional (La Fundación Mis Talentos citado por Salazar, 2017, p. 3)

Bajo esta problemática en Chile se establecen normativas que regulan el sistema educacional, con el fin de desarrollar una educación inclusiva y de calidad, la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje en educación se realiza a través del Decreto N° 83, 2015 el cual se fundamenta en la normativa nacional e internacional, que promueve un cambio de enfoque y establece la importancia de diversificar una respuesta educativa para ofrecer oportunidades de aprendizaje a todas y todos los estudiantes, especialmente a aquellos que enfrentan barreras para aprender y participar en la vida escolar.

En este sentido, en países con indicadores de baja calidad de la educación básica, sería una utopía considerar que el éxito de las políticas inclusivas se limita al ingreso de niños con necesidad de inclusión, se necesitan políticas para mejorar la educación para todos, sin distinción, y no solo para aquellos con necesidades educativas especiales (Zerbato y Mendez 2021).

Por otro lado, con el enfoque de potenciar una educación inclusiva, es que en el año 2020 entró en vigencia el decreto 67 que establece normas mínimas nacionales en materia de evaluación, calificación y promoción para estudiantes de educación en los niveles de educación básica y media, en todas sus formaciones diferenciadas (Ministerio de Educación, 2018). Generando que los procesos de adaptación de la enseñanza cumplan con la

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz

Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

verificación de los aprendizajes adquiridos por el estudiantado, de tal modo que al adaptar el currículo también se realizará las mismas modificaciones en el proceso de evaluación.

Sin embargo, por la reciente puesta en marcha del decreto 83 y 67 desconocemos la real implementación de la normativa en la praxis institucional de los centros educativos. Aunque se destaca que existe una advertencia sobre la falta de formación docente en educación inclusiva, donde el perfil profesional del pedagogo debe contemplar la adquisición de actitudes, valores, competencias, conocimientos y comprensión adecuados para trabajar con la diversidad. Pero que se contrasta con la formación más orientada a un enfoque clínico, centrándose en el déficit y elementos extraños o diferentes como aspectos a considerar para la inclusión (Berrios y Herrera, 2021).

Reconociendo la relevancia de cumplir con la normativa vigente del Decreto 83/2015, Decreto 67 y la Ley de Inclusión Escolar N°20.845 en el proceso educativo interno propio del establecimiento educacional (Iturra, 2019), que a través de sus protocolos, directrices de gestión institucional y prácticas docentes deben dar cumplimiento a las exigencias ministeriales de otorgar una educación diversificada a todos su alumnos, es por ello que el objetivo de estudio es describir la praxis institucional con respecto al enfoque de la educación inclusiva que se sustenta en decretos ministeriales y leyes orgánicas de la república.

METODOLOGÍA

Diseño de investigación

La metodología aplicada en el presente estudio se sustenta en un enfoque mixto con un mayor peso en lo cuantitativo dada la naturaleza de los instrumentos utilizados (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010; Bisquerra, et al, 2016; Choque, 2014), siendo este un tipo de investigación que busca aproximarse a la realidad educativa desde la mirada de sus diversos actores relevantes de un establecimiento educacional en particular.

En relación al diseño del estudio se basa en lo propuesto por Pérez. (2014) y Stoppiello. (2009) en la utilización del diseño de estudio de caso, con una profundidad de investigación correspondiente a exploratoria. Es así que se considera este aspecto metodológico en las premisas mencionadas por Gupani. (2011) y Mavárez. (2002) en que el investigador puede comprender los fragmentos que logra observar de la realidad y no está en su totalidad, dicho de otra manera, en el contexto de la presente investigación es que no se pretenden realizar generalidades en función de los resultados obtenidos dando que se considera que los contextos educativos son irrepetibles en sus cualidades particulares.

Población y muestra

Para el presente estudio la población objetivo considerada es la planta docente que equivale a un n=7 y un n=1 que corresponde a la directora del establecimiento educacional rural multigrado de administración municipal anónimo perteneciente a la comuna de Coihueco, ubicada en la Región de Ñuble, Chile. Ahora bien, la muestra es no probabilística y se utilizó

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

la técnica por conveniencia en su selección (Macchi, 2013), además es necesario resaltar que en este caso particular coincide el N de la población total docente y directivo con la n correspondiente a la muestra, esto se da al ser un estudio de caso tienen la particularidad de incluso considerar a un único sujeto de estudio o como la aplicabilidad a una única organización (Stoppiello, 2009).

Instrumentos de recolección de datos

- El primer instrumento que se aplicó es la Escala de Autoadscripción Inclusiva a los docentes del establecimiento educacional, adaptado por Castro-Rubilar et al. (2017) sobre la base de creencias y actitudes de la aceptación de la inclusión, atendiendo las dimensiones de Diseño curricular para la diversidad, Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas, Construyendo comunidad inclusiva, Desarrollo de cultura para la inclusión, Práctica de inclusión en la escuela y Políticas escolares para la diversidad, cabe destacar que el instrumento contempla 55 preguntas cerradas y con escala Likert de 4 opciones, así también se efectuó una adaptación lingüística al cuestionario para ser aplicado a docentes de enseñanza básica.

La adaptación lingüística se efectuó únicamente en la pregunta 13 perteneciente a la dimensión 1 de Enseñanza para el aprendizaje de todos y todas, esto se realizó mediante la consulta a tres expertos.

El criterio de selección de los expertos fue por años de experiencias vinculados a la educación considerando un mínimo de 10 años, formación académica en el área de la inclusión educativa por medio del grado magister y desempeño profesional en cargos orientados o relacionados con procesos de inclusión en establecimientos escolares o universitarios.

Tabla 1

Adaptación lingüística del cuestionario

Pregunta original	Pregunta adaptada
Promuevo que el establecimiento apoye la continuidad de estudios de los alumnos, en la educación superior	Promuevo que en el establecimiento se fomenten actividades que contribuyan a la progresión académica de mis estudiantes en la educación obligatoria y de educación superior.

Fuente: Elaboración propia

Es necesario mencionar que la adaptación cumplió con la aceptación unánime de los 3 expertos consultados, además de que no se alteró el orden, de las preguntas del instrumento.

La realización del cuestionario online fue por medio de la plataforma virtual formulario de google, para el aseguramiento de la confiabilidad y validez del cuestionario, se contempla una copia digital idéntica a la original, a excepción de la pregunta 13. El cuestionario se

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

facilitó vía correo electrónico a la dirección del establecimiento y al email personal de cada docente.

El segundo instrumento que se utilizó es una entrevista semiestructurada que se sustenta en las dimensiones de: Políticas escolares para la inclusión, Diseño curricular para la diversidad y Prácticas de inclusión en la escuela pertenecientes a la Escala de Autoadscripción Inclusiva de Castro, et al (2017), la cual es aplicada por videoconferencia a través de la aplicación google meet, dicha entrevista está dirigida hacia la directora del establecimiento educacional, con el objetivo de conocer su percepción sobre la praxis institucional hacia una educación inclusiva, desde una mirada transversal, considerando el marco normativo vigente, el cual se ve reflejado en el Decreto 83 de educación, la Ley 20.845 y el Decreto 67 de educación.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para la presente investigación se emplearon dos tipos de análisis de la información recolectada, cada uno específico para el tipo de instrumento utilizado, en el caso de la Escala de Autoadscripción Inclusiva que corresponde a un cuestionario con una tipología de datos categóricos con preguntas cerradas en escala Likert se implementó la estadística descriptiva de frecuencia expresada de manera porcentual en gráficos (Cobo, et al, 2007; Macchi, 2013).

En el caso del instrumento de la entrevista semiestructurada da la posibilidad de adaptarse al entrevistado permitiendo motivar al interlocutor, clarificar términos, reconocer ambigüedades. (Díaz, et al 2013) A su vez está organizada por dimensiones con el mismo peso en preguntas cada una, se utilizó el análisis del discurso con la técnica de relaciones paradigmáticas o asociativas. Es así que se busca vincular en las discusiones la asociación permitiendo la vinculación entre lo teórico y los discursos. (Santander, 2011) Esto permite que podamos vislumbrar las coherencias entre las dimensiones planteadas y los discursos.

RESULTADOS

La Escala de Autoadscripción Inclusiva busca conocer la percepción del profesorado frente a los procesos de inclusión educativa que realizan en su quehacer pedagógico, el instrumento se subdivide en seis dimensiones que se componen de 55 preguntas en respuesta de escala Likert de cuatro opciones: nunca (0), algunas veces (1) muchas veces (2) y casi siempre (3).

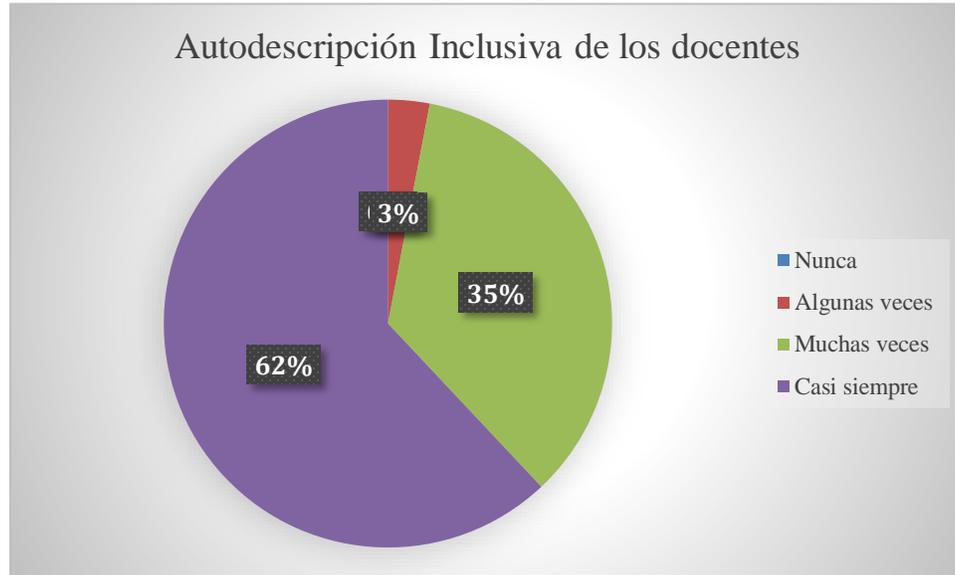
A continuación, se presentan los resultados generales obtenidos en la aplicación de la escala al núcleo de docentes de enseñanza básica que corresponde a un n=7.

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

Figura 1

Autodescripción inclusiva de los docentes.



Fuente: Elaboración propia

La percepción de los docentes frente a su quehacer pedagógico desde la actitud que enfrenta el realizar sus clases según los resultados del instrumento, se observa que el 63% de ellos identifican que casi siempre presentan conductas inclusivas hacia todos sus alumnos, desde la predisposición a impartir clases centradas en los alumnos hasta el implementar evaluaciones que consideran las adecuaciones curriculares. Esto mismo se aprecia en el 30% de los docentes quienes indican que muchas veces incurren en este tipo de prácticas. Al hablar de un porcentaje acumulado el 97% de los docentes percibe que su quehacer pedagógico presenta actitudes a la proposición de una cultura inclusiva dentro del establecimiento educativo donde se desempeña.

Aunque la escala presenta seis dimensiones se considera pertinente analizar en detalle tres en particular que son: Políticas escolares para la inclusión, Diseño curricular para la diversidad y Prácticas de inclusión en la escuela, las cuales fueron la base para la construcción de la entrevista a la directora del establecimiento.

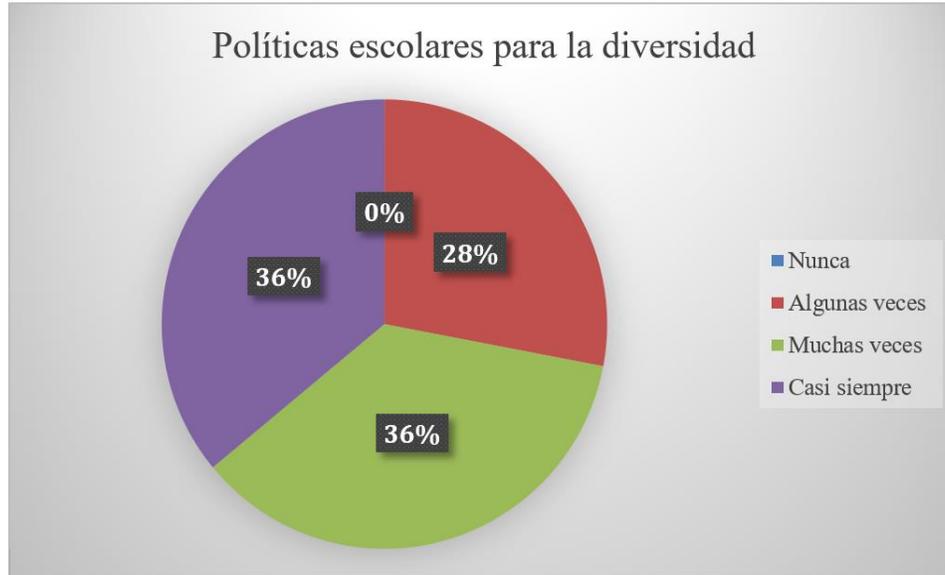
La dimensión de políticas escolares para la inclusión se obtuvo los siguientes resultados:

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

Figura 2.

Políticas escolares para la diversidad.



Fuente: Elaboración propia

Las orientaciones de las preguntas se enfocan en la colaboración del docente en la construcción del proyecto educativo institucional del establecimiento donde se desempeña, cumpliendo el rol colaboración desde su experiencia como pedagogo y facilitador de las opiniones de los agentes educativos como son estudiantes, apoderados y asistentes de la educación para la construcción de una política institucional que considere todos los puntos de vista. Es por ello que se obtienen los siguientes resultados en función de la dimensión, el 36% de los docentes percibe que casi siempre se le contempla para la construcción del proyecto educativo institucional, de igual manera el 36% de los docentes percibe que muchas veces son considerados a colaborar. Es necesario destacar que el 28% de los docentes que respondieron manifiesta que solamente algunas veces son considerados para este proceso.

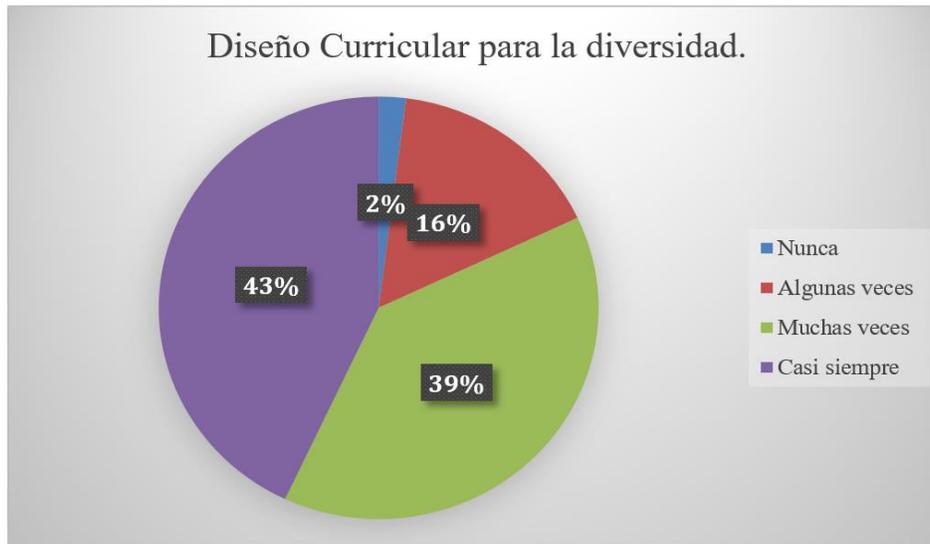
La dimensión de diseño curricular para la diversidad se obtuvo los siguientes resultados:

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

Figura 3.

Diseño curricular para la diversidad.



Fuente: Elaboración propia

Las orientaciones de las preguntas se enfocan en la construcción de un currículo basado en los planes y programas vigente pero enriquecido con la pertinencia curricular asociada al ámbito cultural propio de la localidad donde se encuentra inserto el establecimiento, así también la aplicación de adecuaciones curriculares según las necesidades que presenten sus estudiantes. Es por ello que se obtiene los siguientes resultados, el 43% de los docentes perciben que casi siempre su quehacer pedagógico presenta una pertinencia curricular en función a la cultura local de la realidad educativa propia de su establecimiento, así mismo contempla la entregar los saberes disciplinarios en función de las cualidades individuales de sus estudiantes. El 39% de los docentes declara que muchas veces logra cumplir con los criterios ya descritos y el 16% solamente algunas veces logra enriquecer el currículo en base a los criterios establecidos y el 2% solamente se rige por lo que dicta los planes y programas de estudios de la disciplina.

La dimensión de prácticas de inclusión en la escuela se obtuvo los siguientes resultados:

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

Figura 4.

Prácticas de inclusión en la escuela.



Fuente: Elaboración propia

Las orientaciones de las preguntas se vincularon en la creación de ambientes inclusivos dentro y fuera del aula, promoviendo la sana convivencia, la equidad de oportunidades en las diversas actividades curriculares y extracurriculares que ofrece el establecimiento educativo. Por un lado, el 62% de los docentes declara que casi siempre se encuentran fomentando una sana convivencia entre sus alumnos, favoreciendo un ambiente inclusivo con una equidad de oportunidades. El 35% de los docentes declara que muchas veces promueve los criterios descritos anteriormente, es por ello que el porcentaje acumulado de docentes que promueven una escuela inclusiva desde su práctica cotidiana corresponde al 97% de los encuestados.

Análisis de la entrevista a la directora del establecimiento educacional multigrado

Dimensión 1: Políticas escolares para la inclusión

En las respuestas analizadas existe una diferenciación entre las normativas y programas exigidos por el estado a través de “*programa de integración*” “*habilidades para la vida*” y lo que los profesionales del establecimiento educacional desempeñan en función de la inclusión de los estudiantes, como es la “*evaluación*” por parte de ellos, “*recibiendo una atención diferenciada*” para luego mencionar aspectos de la “*convivencia escolar*” como estrategia para el logro de la inclusión pero declarando que “*acá no se hace una separación*”

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz

Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

con, los alumnos que tienen necesidades” por parte del plan de convivencia escolar o dimensión del PME.

En relación al logro de las acciones escolares, la directora del establecimiento declara que el Proyecto educativo “se renueva año a año” donde participan representantes por parte de los estamentos como “*alumnos, apoderados, consejo escolar*” “*donde se van monitoreando todas las eventualidades que se van programando*” de igual forma se reconoce que es un año con inconveniente en el logro de los programas y planes exigidos por normativa, “*lamentablemente este año ha sido un año muy especial*” “*como que se han saltado mucho los protocolos*”

Dimensión 2: Diseño curricular para la diversidad

El diseño de reglamento está basado en el decreto 67, “*nosotros estamos de acuerdo al decreto 67*” y su aplicación queda en función de las intenciones del docente, y como considera el logro de esta aplicación, “*los docentes...crean esas instancias...monitoreando de acuerdo a cada a alumno y de acuerdo a cada necesidad que ellos tienen*”. Esto se sustenta en acciones por parte de la directiva del establecimiento como actualización de estos protocolos a través de capacitaciones para el equipo docente.

Por parte de la aplicación de metodologías que permitan la inclusión y la diversidad, la directora declara que, estas se orientan y responden al “microcentro”, al cual pertenece la escuela, “*todas las escuelas que están, que lo componen siguen los mismos lineamientos*”. Estos microcentros tienen la característica de ser escuelas “multigrado” en la cual se reemplaza el centro de profesores por los lineamientos del “microcentro”. Tiene un tiempo de reunión “*una vez al mes*”, incluso tiene injerencia en las acciones del PME. “*consejo de profesores se reemplaza por la unión de varias escuelas multigrado*” todo esto para que como escuelas pertenecientes a la misma comuna tengan acciones en común o parecidas.

Ejemplo de esto es que se estableció que las escuelas deben dirigir “*una lectura de 15 minutos diaria al inicio de la clase. Entonces todas las escuelas del microcentro están los 15 minutos haciendo ese tipo de lectura*” o “*por ejemplo juegos de ajedrez para poder desarrollar habilidades matemáticas*” todas las escuelas en el horario establecido, deberían estar desarrollando el mismo taller. Se da mucho énfasis a la supervisión por parte de la provincial y el cumplimiento de lo planteado por el “microcentro”

Dimensión 3: Prácticas de inclusión en la escuela

En este punto la directora declara que “*Las docentes PIE, hacen su trabajo colaborativo con las docentes en sala*” donde exponen que cosas van a planificar, qué propuestas pedagógicas se implementaran. Esto se desarrolla al principio del semestre. “*entonces entre la docente PIE y la docente de aula elaboran un plan para trabajar con estos estudiantes*” se infiere que el trabajo es referido a estudiantes con Necesidades educativas especiales, donde se colocan metas como equipo, “*pasada una unidad colocan una meta específica y este trabajo colaborativo se hace de manera semanal, y ahí cada una va presentando sus avances*”.

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

Se prepara material en conjunto y mientras se van desarrollando los contenidos y las unidades “*se van encontrando con dificultades o sorpresas*” es por esto que reconocen que es importante el trabajo colaborativo ya que “*van surgiendo como nuevas metodologías para ir enfrentando con lo que se vayan encontrando con cada uno de los alumnos*”. Normalmente son las asignaturas base (lenguaje matemáticas ciencias e historia) las que mayor trabajo colaborativo se destina debido a que presentan mayor complejidad en el proceso del año escolar.

Como acciones por parte de los equipos de gestión, se expresa que existen constantes actualizaciones, “*tenemos muchas capacitaciones sobre todo lo que es CPEIP, además a nivel DAEM*” como estrategia general el DAEM basa sus acciones el “*plan de mejoramiento, es nuestra columna vertebral*” y las actualizaciones o capacitaciones también han sido referidas al tema de inclusión y diversidad, “*se hicieron muchas capacitaciones en este tema se hizo a nivel DAEM y participa toda la planta docente*”.

DISCUSIONES

Los establecimientos educativos de multigrado presentes en la comuna de Coihueco conforman en conjunto un microcentro que suple la función del consejo de profesores y de la Unidad Técnico Pedagógica, estableciendo criterios transversales de abordaje en las escuelas, las cuales deben aplicar las orientaciones dictadas. Aun así, los establecimientos educativos logran mantener cierto grado de autonomía en la pertinencia curricular de sus alumnos, es por ello que el 82% de los docentes manifiesta considerar las cualidades culturales propias de la comunidad educativa dentro de las acciones curriculares formales, aunque el grueso de las decisiones sea tomado por un representante de cada escuela. Dada la situación del contexto educativo de la comuna es que genera unas instancias de diálogo reflexivo por parte de la escuela multigrado, instaurando orientaciones y directrices internas claras, asociadas con las políticas escolares impulsadas por el ministerio de educación para la promoción de una educación inclusiva.

La construcción de la política interna logran tener un cierto grado horizontalidad desde la dirección del establecimiento, pasando por el equipo docente en la elaboración de los distintos programas como es el convivencia escolar, el de integración y el plan de inclusión, los cuales son socializados y retroalimentados por la comunidad educativa en su conjunto, es por ello que el 72% de los profesores manifiesta que colabora de alguna manera en la construcción del proyecto educativo institucional.

La colaboración del profesorado sin duda se ve reducida a ciertas instancias de participación, aunque son limitadas presentan un alto valor para ellos, tal como lo declaran en el cuestionario aplicado, es así que la base de las acciones que se consideran en los distintos estamentos institucionales logran tener asidero en la realidad educativa del establecimiento.

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

Sin duda para establecer una cultura inclusiva es necesario trabajar desde la transversalidad de las tres dimensiones que establece el Plan de Mejoramiento Educativo, donde se consideren áreas de formación en la educación inclusiva y en la contextualización de la bajada de la normativa del Decreto 83 y 67 bajo el estándar del Marco para la Buena Enseñanza. En este sentido la Transversalidad permite una visión integral e integradora de las acciones de las instituciones o actores que la conforman. (Civis, Logas 2015) ello implica que debemos comprender la complejidad de los fenómenos educativos y sociales al trabajar la inclusión en las escuelas.

En relación a la gestión pedagógica asociada la práctica docente es necesario resaltar que es la dimensión que más baja se encuentra en comparación a las anteriores, donde solamente el 35% de los profesores declara que muchas veces propone clases inclusivas, lo cual se ve reflejado al ser consultado a la directora del establecimiento quien alude que el concepto de inclusión es asociado desde su perspectiva únicamente a los estudiantes que se encuentran vinculados en el programa de integración escolar. Ahora bien se presenta una disonancia conceptual el confundir el término de inclusión solamente a un grupo específico de estudiantes, lo cual genera que desde la bajada del Decreto 83 las adecuaciones curriculares solamente se oriente a un grupo en particular donde se realizan modificaciones en los objetivos de aprendizaje, si bien es correcto el procedimiento técnico es necesario establecer que al ser cursos convidados por si los docentes implementan metodologías y estrategias diversificadas para el curso, de este modo implementar adecuaciones de acceso para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hay que destacar que, si bien se presenta una confusión entre los receptores del concepto y modelo de educación inclusiva en la práctica docente, esto se puede dar debido que la directora del establecimiento si considera necesario que se aborden instancias de formación sobre la educación inclusiva y no solamente las capacitaciones comunales sobre los Decretos 83 y 67, favoreciendo el implementar de manera técnica e intencionada las estrategias necesarias para lograr una cultura inclusiva.

Lo más importante que se destaca es que si se presenta una coherencia entre lo declarado por el profesorado con respecto a la directora del establecimiento, en cierta medida se orientan las acciones institucionales en los planes de acción para una sana convivencia dentro del aula y como fuera del aula, de este modo se proporciona un modelo educativo que respecta el contexto sociocultural del establecimiento junto con la implementación de los Decretos educativos que orientan el modelo de la educación inclusiva en Chile.

CONCLUSIONES

Los principales resultados de la presente investigación nos entregan información favorable entre la percepción docente con respecto a la gestión institucional declara por directora del establecimiento, presentando una coherencia argumentativa que propicia a la consolidación de una praxis institucional que prioriza una educación contextualizada el aspecto

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

sociocultural de la comuna, pero que en cierta medida se aleja del modelo inclusivo dado que se observan ciertos rasgos de un modelo de integración escolar al vincular el concepto de inclusión con estudiantes con necesidades educativas especiales.

Es atribuible la confusión a que en la actualidad no todas las casas de formación del profesorado han avanzado en entregar cursos en los planes de estudios para abordar el trabajo docente desde un enfoque inclusivo, de igual manera las instancias de formación que acceden los profesores del establecimiento se orienta en la aplicación técnica del Decreto 83 y 67, obviando en cierta medida el trasfondo de la transición de un modelo de integración a uno inclusivo. Por lo tanto, En relación al paradigma de la educación inclusiva que es idealmente abordado de la heterogeneidad presente en la diversidad de los centros educativos representa en un desafío para la comunidad del establecimiento en generar una cultura hacia la inclusión, así mismo es destacable mencionar que logran alcanzar diversas dimensiones como son la prácticas pedagógicas en función de la dinámica propia de los cursos combinados y multigrado, la convivencia escolar en la construcción de ambientes de aprendizaje e interacción social favorables entre la comunidad educativa, la promoción del trabajo colaborativo entre los docentes para el abordaje multidisciplinario como una normativa instaurada en la institución.

En definitiva la praxis institucional del establecimiento educativo de multigrado logra instaurar en cierta medida el paradigma educativo de la inclusión, ajustándose a la normativa vigente que promueve el Ministerio de Educación, como es el Decreto 83, que fija las normas de las adecuaciones curriculares, además del Decreto 67 que establece las orientaciones para la evaluación y la Ley de 20.845 que fija criterios de accesibilidad a las escuelas, es decir que se evidencia una implementación técnica correcta de los decretos.

En relación con las limitaciones del estudio es necesario mencionar que la subdividiremos en dos: aspectos metodológicos y del investigador (Avello, 2017), dado que son relevantes para dar una comprensión final del fenómeno educativo estudiado en esta investigación en particular.

Por una parte, se considera como limitante metodológica el tamaño de la muestra que afecta directamente a la generalización de los resultados, pero considerando que para la presente investigación coincidió que el tamaño poblacional es exactamente el mismo de la muestra seleccionada, así mismos si consideramos que se trabajó bajo un diseño de estudio de caso con un enfoque mixto se consideró desde un inicio no plantear generalidades, considerando que la realidad es infinita y el investigador solo es capaz de observar una fracción finita de esta (Muñoz-Torres, 2002). De igual manera se considera relevante que en futuras investigaciones abordar esta temática a nivel comunal para obtener un sondeo que nos permita tener una aproximación generalizada del fenómeno en estudio.

Al abordar la limitación por parte de los investigadores haciendo referencia a la accesibilidad a la población de estudio es que se identificó que en el año 2020 cuando se procedió a la toma de datos de la presente investigación el establecimiento educacional se encontraba en la modalidad de educación a distancia a causa del COVID-19 y bajo una supervisión técnica de

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

la Superintendencia de Educación, lo que implicó que la planta docente y administrativa se encontrarán con limitaciones en su tiempo, es dada a estas condiciones que se optó por aplicar un instrumento que no involucra la presencia física o la coordinación horaria de todo el personal en un mismo instante.

La implicación del presente estudio se subdivide en dos, la primera corresponde al contextualizar una realidad educativa en cómo comprenden el concepto de inclusión educativa y su aplicabilidad desde una mirada institucional por medio de la normativa legal vigente en el Estado de Chile, es por ello que esta investigación logra abrir una arista para futuras indagaciones orientada en analizar los resultados obtenidos por los centros educacionales al aplicar el Decreto 83, Decreto 67 y la Ley de Inclusión en la organización de la gestión escolar y del aula.

La segunda implicación que se aborda corresponde a la transposición de los resultados obtenidos en la investigación con respecto a la formación inicial docente, por ejemplo se obtuvo que por parte de la dirección del establecimiento estudiado, se asocia el concepto de inclusión educativa con los estudiantes con necesidades educativas especiales, siendo que la literatura consultada en esta investigación nos indica que es una educación para todos los alumnos, independiente de la barrera para el aprendizaje que tenga (Gallego, et. al, 2016). Esto invita a que las casas formadoras consideren estos antecedentes y los consideren como criterios al momento de diseñar sus planes de estudios y perfiles de egreso hacia la atención de la diversidad educativa bajo un modelo de educación inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

- Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n°112 de 1999 y n°83 de 2001, todos del ministerio de educación, (2018). Recuperado de <http://bcn.cl/28c84>
- Berríos Armijo, X. del P., & Herrera Fernández, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(43), 59–73. Recuperado de doi: 10.21703/rexe.20212043berrios3
- Bisquerra, R. Dorio, I. Latorre, A. Martínez, F. Mateo, J. Sabariego, M. Sans, A. Torrado, M. Vila, R. (2016). *Metodología de la Investigación Educativa*. España: Editorial Arco / Libros-La Muralla.
- Castro-Rubilar, F., Castañeda-Días, M. T., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E., & Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. In *Psicología Educativa* 23 (pp. 105–113). Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

Choque, J. (2014). *Metodología de la investigación científica: Diseño de la investigación*. Bolivia: Editorial Universidad Adventista de Bolivia.

Civís Zaragoza, M., & Longás Mayayo, J. (2014). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1). Recuperado de doi:10.5944/educxx1.18.1.12318

Cobo, E. González, J. Muñoz, P. Bigorra, J. Corchero, C. Miras, F. Selva, A. Videla, S. (2007). *Bioestadística Para no Estadísticos; Bases Para Interpretar Artículos Científicos*. España: Elsevier.

Cresp Barría, M., Molina Valenzuela, P., & Fernández Filho, J. (2017). Revistas dilemas contemporáneos. *Educación, Política, y Valores*, 1–18. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/2247191240/9AFBD756AE2F41F5PQ/13?accountid=45418>

De la Vega, Luis Felipe. (2020). Docencia en Aulas Multigrado: Claves para la Calidad Educativa y el Desarrollo Profesional Docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14 (2), 153-175. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200153>

Eduardo, J. Herrera, V. (2020). El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação*, 25, pp 1 - 19. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250030>

Gallego Vega, C., Rodríguez Gallego, M. R., & Corjuro Velez, C. (2016). *prisma social*. 60–110. recuperado de: file:///C:/Users/HP/Downloads/LA_PERSPECTIVA_COMUNITARIA_EN_.pdf

Gupani, A. (2011). Acerca de la vigencia del ideal de objetividad científica. *Scientiæ Zudia*, 9 (3), 501-25. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11230/12998>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación Quinta Edición*. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. Recuperado de <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96

Juan Ramón Muñoz-Torres. (2002). Objetividad y verdad. Sobre el vigor contemporáneo de la falacia objetivista. *Revista de Filosofía*. 27, 161-190. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0202120161A>

López, Jessica, & Manghi, Dominique. (2021). ¿Es Posible Transformar las Prácticas Evaluativas Mediante el Trabajo Colaborativo? Una Mirada Inclusiva a la Evaluación en Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15 (1), 173-187. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100173>

Macchi, R. (2013). *Introducción a la Estadística en Ciencias de la Salud*. Argentina: Panamericana.

Mavárez, Mirian L. (2002). El problema de la objetividad en la investigación social. *Educere*, 6(18), 141-144. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601802>

Ministerio de Educación. (2017). *educación superior e inclusión jornada de trabajo con universidades estatales*. 6–28. Recuperado de <http://dfi.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/eventos/CM/seminario-taller-inclusion/presentaciones/InclusionESUsEs061217VH.pdf>

Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia. y la Cultura. (2017). *Hacia un mundo justo, seguro y pacífico regido por el estado de derecho*. La Onu y El Estado de Derecho. Recuperado de <https://www.un.org/ruleoflaw/es/what-is-the-rule-of-law/>

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Resumen Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/

Pamela Díaz-Bravo, L., De, M., En, I., Médica, E., Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Varela- Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación en Educación Médica*. 2 (7), 162-167. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>

Pérez Serrano, G. (2014) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Método*. Recuperado de http://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf

Picazo, M. I., & Pierre, C. (2016). La educación como derecho social. *La Construcción Del Referencial de Acción Pública Del Movimiento Estudiantil Chileno*, 99–120. Recuperado de file:///C:/Users/HP/Downloads/LA_EDUCACION_COMO_DERECHO_SOCIAL.pdf

Descripción de la praxis institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva

**Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz
Javier Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo-Ruiz & Miguel Gutiérrez-Soto
Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 78 - 96**

Raidell Avello Martínez. (07 de abril 2017). Principales Tipos de Limitaciones. Revista Comunicar, Escuela de Autores. Recuperado el 20 de abril 2022 de: <https://doi.org/10.3916/escuela-de-autores-037>

Rojas Fabris, María Teresa. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. Estudios pedagógicos (Valdivia), 44 (3), 217-234. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>

Salazar, A. (2017). Decreto 83 del Mineduc: “por primera vez se habla de diversificar los procesos.” Mundo Santo Tomás. recuperado de: <https://enlinea.santotomas.cl/actualidad-institucional/mundo-santo-tomas/decreto-83-del-mineduc-primera-vez-se-habla-diversificar-los-procesos-ensenanza/62334/#:~:text=de%20este%20decreto%3F-.Por%20primera%20vez%20se%20habla%20de%20diversificar%20los%20procesos%20de,estudiantes%20que%20m%C3%AAs%20lo%20necesitan>

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, (41), 207–224. Recuperado de doi:10.4067/s0717-554x2011000200006

Souza, Leonardo Lemos de, & Salgado, Raquel Gonçalves. (2020). Narrativas sobre los Procesos de Inclusión y Exclusión de las Disidencias Culturales, Étnicas, Políticas, de Edad, Sexuales y de Género en la Educación Escolar en Chile y Brasil. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14 (1), 17-20. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100017>

Stoppiglio, Luis Alberto. (2009). Estudio de caso único: vicisitudes en la selección de la muestra de una investigación doctoral. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(2), 224-246. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000200007&lng=es&tlng=es.

Valdés-Morales, René, López, Verónica, & Jiménez-Vargas, Felipe. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22 (2), 187-211. Recuperado de <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47. Recuperado de doi:10.1590/s1678-4634202147233730

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 Rafael Arias Blanco” en San Felipe, República Bolivariana de Venezuela

Correo electrónico:

arbqto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0059-7797>

Cómo citar este artículo:

Prince, A. (2021). Abandono de la escolaridad y Covid-19: Incidencia mundial en pandemia. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 4(7), p.p. 97 – 112.

ABANDONO DE LA ESCOLARIDAD Y COVID-19: INCIDENCIA MUNDIAL EN PANDEMIA

School dropout and Covid-19:
World incidence in pandemic

RESUMEN

La pandemia por coronavirus ha entrañado grandes retos para la vida en sociedad, y uno de esos retos es producido por la necesidad de mantener la continuidad de la educación formal. Por esa razón, en este artículo se propuso como propósito general comprender el impacto de la COVID-19 en cuanto al abandono de la escolaridad producido dentro del marco de la prenombrada pandemia. Con este objetivo, se desarrolló un estudio documental cualitativo por medio del cual se determinó como resultado que el abandono escolar en pandemia acentúa las inequidades de los ciudadanos, y se concluyó que la deserción escolar en pandemia se ha generado por causas internas y externas sobre los estudiantes y es deber de los Estados, buscar alternativas pertinentes para frenar este suceso.

Palabras clave: Abandono; escuela; Covid-19; incidencia; pandemia..

ABSTRACT

The coronavirus pandemic has entailed great challenges for the life in society, and one of those challenges is produced by the need to maintain the continuity of formal education. For that reason, this article proposed as a general purpose to understand the impact of COVID-19 in terms of school dropouts produced within the framework of the pre-named pandemic. With this objective, a qualitative documentary study was developed by means of which it was determined as a result that school dropout in pandemic enhanced differences among citizens, and it was concluded that school dropout in pandemic has been generated by internal and external causes on students and it is the duty of the States, to look for relevant alternatives to stop this event.

Key words: Abandonment; school; Covid-19; incidence; pandemic.

INTRODUCCIÓN

La pandemia ocasionada por la expansión de la COVID-19 alrededor del planeta, ha constituido un agente catalizador de profundos cambios dentro de la dinámica en el movimiento de la población mundial. Por ello, López (2021) ha convenido en aclarar que visto el dinamismo de las sociedades, la enfermedad por SARS-CoV-2 provocó mutaciones en espacios tan particulares como el seno familiar, hasta pasar por la comunidad internacional, dejando además ante la vista de los seres humanos una serie de inequidades y las capacidades de la gobernanza para reaccionar ante las emergencias, el aumento en el uso de la tecnología, la reinención de formas para ejecutar las tareas dentro del mercado laboral y el surgimiento de nuevas maneras de llevar a cabo las actividades educacionales, por lo que se procuró la modificación del accionar del profesorado, el alumnado, las instituciones y los padres como cabezas de las familias.

Efectivamente, en el contexto antes explicado la educación dio un giro considerable, pues el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2020) aclaró que al menos en cuanto al nivel infantil, se dio cuenta de casi 77 millones de niños que fueron privados de la convivencia dentro de las aulas debido a la acción de la pandemia. Además, en cuanto a la educación secundaria, Blanco (2021) sostiene que la necesidad en el aumento de la experiencia digital para la consecución del acto educativo, permitió detectar la precisión de potenciarla sobre los estudiantes en cuanto a su uso, particularmente para provocar una actualización en su formación, lo cual va de la mano del hecho de que la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2020) haya referido que se demostró también que alrededor de 86% de los profesores de educación secundaria cuentan con los recaudos mínimos de capacitación para llevar a cabo procesos educacionales a distancia, siendo estos factores importantes por resaltar, en vista que más del 90% de los estudiantes fue afectado por el cierre de las escuelas.

Al mismo tiempo, Miguel (2020) explica que en cuanto a la educación superior, el fenómeno representado por la diseminación del coronavirus fomentó una crisis, desarrollada por el desbordamiento de las capacidades en los centros de aprendizaje superior en función de condiciones estructurales que tienen que ver con recursos físicos para la ejecución del acto educativo (recursos tecnológicos, conectividad a internet, recursos financieros, entre otros) y los de corte humano (competencias, organización, comunicación, factores socioemocionales, etcétera). Sin embargo, los aspectos hasta aquí presentados no representan los únicos ejemplos de las modificaciones que se han suscitado dentro de la educación con la llegada de la COVID-19.

En este sentido, la situación de emergencia se convirtió en una gran prueba para visualizar qué tan efectivas han sido las orientaciones de las comunidades educativas en los sistemas educacionales de todo el mundo, considerando lo conducente para vitalizar las actividades de educación (Cevallos et al., 2021). Esto es especialmente importante, tomando en cuenta que uno de los problemas más palpables para la continuidad del acto de mediación en los aprendizajes, fue la deserción escolar producida por factores económicos y otros elementos directamente relacionados con la diseminación del coronavirus, aparte de la existencia del cierre definitivo de distintos centros educativos, lo cual representa una barrera para el

desarrollo pleno de las personas, el ejercicio absoluto de sus derechos y la anexión a ciertas esferas del ámbito laboral (Pérez, 2021).

En función de lo ya argumentado, surgen las siguientes preguntas orientadoras que marcan el camino para la conjunción de elementos dentro de este escrito: ¿en qué consiste el abandono escolar?; ¿cuál ha sido la situación de la deserción escolar en el marco de la pandemia por COVID-19? Y finalmente, ¿existen mecanismos adecuados que resulten conducentes a paliar el abandono de la escolaridad producido por la expansión de la enfermedad por coronavirus?

Así, se presenta como propósito general de este artículo comprender el impacto de la COVID-19 en cuanto al abandono de la escolaridad producido dentro del marco sobre la pandemia por ella generada. Complementariamente, se determinaron los siguientes propósitos específicos: 1. Describir los elementos que conllevan al abandono del sistema escolar; 2. Explicar la situación de abandono de la escolaridad producido por el desarrollo de la pandemia por SARS-CoV-2 y 3. Analizar algunas alternativas para contrarrestar la deserción escolar generada por el impacto de la COVID-19. De esta manera, se establecieron los factores necesarios para estructurar la investigación aquí presentada.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo se elaboró bajo la figura de un artículo de revisión, que de acuerdo con la Universidad Miguel de Cervantes (2021) se traduce en “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” (párr. 9), por lo que consiste en una profunda indagación sobre saberes previamente contruidos acerca del tópico escogido. Por este motivo Cué et al. (2008) indican que esta clase de artículo da paso a la interconexión de los investigadores con otros productos que conforman a los últimos aportes al campo del conocimiento.

Por tal motivo, puede afirmarse que el diseño aplicado es el de una investigación documental, que conforme a Reyes-Ruiz y Carmona (2020) es la recolección de información contenida en documentos. También se aplicó el esquema de desarrollo con un enfoque cualitativo, el cual según Piza et al. (2019) se enfoca en la comprensión de tópicos con una orientación de tipo fenomenológico. Es así que en este caso el fenómeno de interés, fue el alcance del abandono de la escolaridad por causa de la pandemia ocasionada por la COVID-19.

En este marco de acción, se consideraron como útiles para producir el manuscrito, fuentes secundarias de investigación que permitieran acceder a los datos pertinentes, siendo tales fuentes una serie de trabajos previos relacionados con el objeto de estudio (Osorio y Añez, 2016). Entre esas fuentes, se observó documentación contenida en índices y bases de datos como SciELO, Latindex, Redalyc y similares, sitios web de instituciones académicas y organismos internacionales, pesquisas periodísticas, libros y bibliotecas legales, estableciendo como requisito mínimo que este artículo constara de al menos 50% de textos

orientativos que tuvieran una antigüedad no mayor de 5 años con respecto al año 2021, ya que se necesitó de consideraciones recientes sobre el tema escogido, debido a su actualidad.

Para operacionalizar la información recolectada, se ejecutaron la observación, la lectura en profundidad, el subrayado y la síntesis como manera de resumir lo recabado (Espinoza, 2019). Posteriormente, se procedió a utilizar al análisis documental como una herramienta para desglosar el contenido de los textos concatenados (Castillo, 2004). Además, visto que en la investigación cualitativa es fundamental realizar la categorización como proceso para la organización del producto (Díaz, 2018), se hizo la relación de lo siguiente:

1. Categoría 1. Abandono escolar. La categoría *abandono escolar* se refiere a las consideraciones sobre el fenómeno de la deserción de estudiantes con respecto al sistema educativo.
2. Categoría 2. Catálisis en pandemia. La categoría *catálisis en pandemia* consiste en la presentación de la situación del abandono escolar, impulsado por la expansión de la enfermedad por coronavirus.
3. Categoría 3. Elementos remediales. La categoría *elementos remediales* se adhirió a la referencia sobre factores que podrían ayudar a la canalización de la prevención, contención o erradicación del abandono escolar producido por la situación pandémica.

Para cerrar esta sección, cabe complementar señalando que los recursos aglutinados, fueron también desdoblados por medio del uso del método hermenéutico, pues de acuerdo con Palmer (citado por Hermida, 2020) consiste en “el estudio de la comprensión y de la interpretación, y en sentido particular, la tarea de la interpretación de textos” (p. 75). De esta manera, se constituyó la investigación aquí presentada, dentro de la cual para comenzar con la exposición de su marco teórico referencial, es necesario desarrollar algunos elementos necesarios para comprender las implicancias del abandono escolar.

Sobre la deserción escolar

Para los efectos de este trabajo, se consideró como escuela a cualquier centro dedicado a la tarea de colaborar con la construcción de conocimientos, pues desde una perspectiva simplista, se aclara que esta definición trata sobre un “establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción” (Real Academia Española, 2021, definición 2). Del mismo modo, pero con una connotación más ampliada, Crespillo (2010) apunta que la escuela es “la comunidad educativa específica que como órgano se encarga de la educación institucionalizada. La escuela es el lugar donde se realiza la educación, donde se cumple la educación, donde se ordena la educación” (p. 257). Esto, a su vez, se relaciona entonces con el propio origen etimológico de la palabra, pues ella proviene del latín *schola*, asumida como lección, escuela y a su vez, tiene su base del griego con *σχολή* (*scholé*), que se refiere a ocio, tiempo libre, estudio (Corominas, 1987).

Por lo tanto, al hacer referencia a la deserción escolar, en este trabajo se realiza una vinculación con el apartamiento voluntario o involuntario de cualquier parte del sistema

educacional. Así, Corzo (2017) aclara que en el ámbito educativo, este término se usa para indicar la existencia de los estudiantes que abandonan los estudios por diferentes motivos, constando esos estudios de la educación impuesta por la gobernanza en cualquier Estado, bien sea en cuanto a primaria, secundaria, segmento universitario, entre otros, pudiendo ser de diferentes tipos como:

- a) Deserción precoz: Se genera cuando la persona no ingresa al curso respectivo aunque se haya producido su aceptación.
- b) Deserción temprana: Es aquella que se produce durante las etapas iniciales de cualquier curso.
- c) Deserción tardía: Se manifiesta en la etapa intermedia de un programa. Con respecto a ella puede ser: deserción parcial cuando el estudiante se retira de manera temporal y luego retorna, o deserción total cuando el alumno se separa del sistema educacional y no retorna a él.

Del mismo modo, conviene aclarar que son muy diversas las causas por las cuales se produce el fenómeno del abandono escolar. Entre los factores que inciden dentro de la consolidación de la deserción educativa, se encuentran elementos como los aducidos por Petit et al. (2009) y que son la falta de interés, así como factores personales como el embarazo o la carencia de recursos económicos. Sin embargo, podría señalarse la existencia de una relación más pormenorizada de circunstancias detonantes de la separación de estudiantes del proceso escolar, puesto que como explica el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (2021) dicha disrupción está sostenida por la “combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno” (párr. 1) y es con esta interconexión que López (2017) apunta a que tal hecho es generado primordialmente por circunstancias de vulnerabilidad o pobreza entre los participantes del entramado educativo, por lo que, en regiones como Latinoamérica menos de la mitad de personas de 20 años completan la etapa secundaria de acuerdo con datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, lo cual conduce a mayores niveles de pobreza. Entretanto, Corzo (2017) refiere los siguientes motivos dentro de lo planteado en este párrafo:

- a) Factores socio-económicos, producidos por bajos recursos financieros de la familia, o por otras circunstancias interconectadas como insuficiencia para cubrir las necesidades alimentarias o de transporte; nulo acceso a créditos educativos; incorporación anticipada al mercado laboral; discriminación; escenarios donde se vislumbran bajas probabilidades de lograr empleos al finalizar la escolaridad; exclusión de corte económico; desempleo de los miembros a cargo del grupo familiar; lejanía marcada entre escuela y hogar; ubicación en territorios rurales o de acceso difícil; la concepción alta o baja de que la educación sea considerada como importante en las comunidades de desenvolvimiento o las tradiciones sociales (Lozano y Maldonado, 2020).
- b) Factores psicológicos: Carencia de herramientas de la población estudiantil para hacer frente o adaptarse a situaciones adversas en el desarrollo de las actividades pedagógicas.
- c) Factores personales: Relacionados con motivaciones, emociones o insatisfacción sobre las expectativas que se tienen con respecto al desarrollo de la actividad

- educativa. Incluso, podría incluirse el consumo de sustancias estupefacientes, como lo reseña Álvarez (2021) al estudiar el abandono escolar en Panamá.
- d) Factores pedagógicos: Retraso y repetición en la escolaridad, nivel de aprendizaje bajo, carencia de intereses y motivaciones, problemas de comportamiento, maltrato por parte de los compañeros de clases.
 - e) Historia académica del estudiante: Comprende los elementos determinantes en el desempeño dentro de las unidades curriculares/ asignaturas/cursos.
 - f) Componentes institucionales: Elementos que tienen que ver con las oportunidades que provee la institución para iniciar o proseguir con los estudios. Del mismo modo, podrían incluirse en este espacio a las carencias sobre las infraestructuras de centros para el aprendizaje, puesto que con ellas se configuran canales para promover el abandono del sistema educativo (Quesada-Chaves, 2019).
 - g) Circunstancias de género: Pues el autor expone que entre las personas masculinas, se relaciona una mayor deserción por causas de tipo económico como la necesidad de un empleo, aunque también existe conexión con las incidencias conductuales, la falta de interés en la prosecución educativa o un rendimiento bajo en el ámbito académico. En cuanto a las féminas, se perciben como razones recurrentes para la ruptura con la continuidad educacional al embarazo, la necesidad de proveer colaboración dentro del hogar, el desinterés o la maternidad ya sucedida al momento de ingresar dentro de cualquier centro para el aprendizaje.

Aparte, la deserción escolar determina también una serie de consecuencias bien definidas. Entre ellas, Yépez (citado por El Comercio, 2021) indica las secuelas del abandono de los estudios en el marco de la pandemia, ocasionado por causas que van desde la falta de recursos tecnológicos o conectividad de los estudiantes hasta la imposibilidad de los padres de mantener la educación de sus hijos, y en este sentido señala que las derivaciones del quebrantamiento en la consecución educativa son:

1. Restricción de oportunidades para ingresar en el mercado laboral así como en la sociedad misma, y la propensión a la frustración por la falta de realización personal, especialmente cuando se contrasta con aquellas personas que sí logran finalizar con sus estudios.
2. Aumento del embarazo adolescente.
3. Riesgo de sufrir explotación, convertirse en víctima de violencia, y en el caso de la niñez, la proliferación del trabajo infantil.
4. Menoscabo de competencias como la capacidad lectora, lo cual también produce por vía de consecuencia la disminución del rendimiento académico en futuros procesos de reinserción. Esto, cuando el caso del abandono es de carácter temporal.
5. Establecimiento de una relación directamente proporcional entre el grado de escolaridad no logrado y la pobreza, el alcance en el ejercicio de los derechos y el subempleo.
6. Incremento en los niveles de inequidad, inseguridad ciudadana, índices delincuenciales y violencia.

Estas son solo algunas secuelas que se manifiestan cuando existe deserción de estudiantes en el sistema educacional. Por lo tanto, resulta importante comprender el alcance de ese

fenómeno, especialmente cuando se presentan situaciones de crisis. Así, debe presentarse el marco de los acontecimientos suscitados en torno a la deserción con la aparición del virus SARS-CoV-2 y las distintas medidas implementadas en los Estados con la finalidad de contrarrestarlo.

El abandono de la escolaridad en pandemia

Si bien es cierto que se discute que vista la emergencia por coronavirus es correcto utilizar el término deserción escolar, en virtud que las circunstancias mundiales han impulsado el retiro involuntario de los estudiantes de los espacios académicos y es por ello que también existe preferencia en referir una ausencia temporal, es innegable el hecho de que con el auge de la COVID-19 se ha producido una reducción en la matrícula mundial (Escobar, 2021), lo cual, sea voluntario o no, permanente o no, constituye una forma de consolidar el abandono del sistema educativo, tal como ya se observó de acuerdo con las posiciones teóricas presentadas en el apartado anterior. De hecho, en Latinoamérica se estima que con la pérdida del 25% de los aprendizajes, unos 17.000.000 de alumnos se separarían de sus estudios por motivo de la pandemia (Blandón, 2021), mientras que en Europa el fenómeno también subsiste: De acuerdo con la Oficina Europea de Estadística (citada por Franco, 2021), en países como España (el segundo con mayor índice de abandono escolar detrás de Malta) al menos un 16% de jóvenes entre 18 y 24 años no han completado sus estudios y la deserción se vio exacerbada con la pandemia, pues incluso por razones de orden económico se gestó la imposibilidad de dar continuidad con su educación.

Por otra parte, el panorama africano no se muestra diferente pues para 2020 ya se estimaba que unos 9,7 millones de niños se encontraban en riesgo de abandonar la escuela debido a la pandemia, especialmente en países de África Occidental (Save the Children, 2020). Mientras tanto, en Asia dentro de territorios como India, alrededor de 42% de niños entre 6 y 13 años fueron separados del sistema educativo al no contar con sistemas de acceso presencial ni provisión de clases a distancia, al tiempo que de forma general se mantiene la lucha por concienciar a los padres en la base de que es necesario combatir la deserción educativa porque la construcción de conocimientos es la mejor forma de realizar una inversión en sus hijos (Hernández, 2021).

La organización Human Rights Watch (2021) ha sido tajante en afirmar que el cierre de las escuelas durante el confinamiento por COVID-19 no constituyó la suspensión de la actividad educativa de millones de estudiantes alrededor del mundo, sino que representó su final definitivo porque entre ellos hubo matrimonios, otros se convirtieron en padres, iniciaron trabajo para ayudar a sus familiares, se decepcionaron con la educación, creen que no pueden ponerse al día o alcanzaron la mayoría de edad y por dicha razón, no pueden recibir la educación obligatoria o gratuita establecida en la legislación de sus respectivos países. Incluso, el fenómeno de la deserción escolar no se separa de países considerados como potencias dentro del globo terráqueo, y así en Estados Unidos de Norteamérica ante la ausencia de cifras oficiales en cuanto a este tópico, se da cuenta de la lucha de los docentes por realizar un rastreo de aquellos estudiantes que han dejado de asistir a clases a partir de la emergencia sanitaria, especialmente porque la Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, ha advertido que en total 24 millones de niños se encuentran en riesgo de dejar de lado sus estudios por esta causa (Hollingsworth, 2021). En la educación superior se presenta un escenario similar, y como ejemplo se ha reseñado que en Iberoamérica millones de personas abandonaron sus estudios universitarios a raíz de la pandemia, pues su meta más palpable de manera inmediata fue encontrar alternativas para sobrevivir la crisis, lo cual ha ido de la mano con la destrucción de las economías en el contexto de un retroceso social de acuerdo con el Banco Interamericano de Desarrollo (citado por Turkewitz, 2020). Además, de acuerdo con Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2021) existe una correlación entre el *burnout* académico como consecuencia de la pandemia entre estudiantes universitarios y la deserción, pues el confinamiento desató la pérdida de interés estudiantil y carencia de motivaciones para lograr metas académicas, por lo que a mayor índice de *burnout*, también se produjo la potenciación en la intención de abandono de la escolaridad.

Del mismo modo que con la deserción escolar en líneas generales, conviene entonces determinar algunas de las causas que han desatado esta relación en el cuadro específico de la pandemia por COVID-19. Por dicho motivo, resulta pertinente apuntar que Gálvez (2020) sintetiza los motivos para la configuración de este acaecimiento de la siguiente manera:

1. Los estudiantes han tenido dificultades para acceder al servicio de internet, por lo cual, consecuentemente se limita su ingreso a plataformas y clases a distancia. También ha incidido el hecho de que el ancho de banda sea muy bajo, determinando una ralentización en la descarga de informaciones que se necesiten, pues de esta manera se fomenta el desánimo al encontrarse dificultada la mediación de los aprendizajes.
2. Proliferación de condiciones económicas adversas, pues muchas familias no han contado con los medios financieros para proveer a los estudiantes de dispositivos destinados para la comunicación e información, tales como, por ejemplo, los celulares. Del mismo modo, en función de esas carencias económicas no se prioriza el aprendizaje, lo cual es testimonio de que se palpa la vulnerabilidad de los alumnos al observarse que por dicha causa deben dejar los libros para insertarse en el mercado laboral.
3. Escaso involucramiento de los miembros del núcleo familiar en el proceso educativo de los alumnos, lo cual se decanta en disminución de la comprensión dentro del hogar así como de la comunicación y apoyo, lo que produce desánimo en los estudiantes y conlleva que se orienten a realizar otras diferentes actividades.
4. Exceso de asignaciones (tareas) en virtud del sistema de aprendizaje a distancia, las cuales causan sobrecarga en los estudiantes, generando estrés y frustración principalmente por carencia de espacios y conectividad para aprender en casa. Del mismo modo, la implementación de clases a través de la telefonía propende al desinterés y cansancio de los educandos, los cuales no manifiestan motivación para continuar con las actividades.
5. Los aprendizajes no se generan en un contexto de cotidianidad, así como de la realidad cultural y lingüística de los educandos, puesto que si se implementan programas de mediación educativa generalizados, no se adaptan a las vivencias que municipal o regionalmente tiene cada individuo.

6. La ansiedad y los cuadros depresivos producidos por el temor al contagio del virus entre los participantes y su entorno familiar.
7. La carencia de empatía por parte de algunos miembros del personal docente que no se colocan en el lugar de aquellos estudiantes que no poseen una buena conectividad a la red, lo cual se ve especialmente en cuanto a la intolerancia en el retraso durante la entrega de asignaciones por esta causa, o cuando no existe adecuación absoluta a lo que el profesor respectivo solicitó.
8. La permanencia en el acaecimiento del embarazo adolescente generado en el marco del ocio y tiempo libre que han tenido algunos estudiantes, lo cual también como vía de consecuencia genera la necesidad de incorporarse a la vida laboral para satisfacer las necesidades económicas que se relacionan con este proceso.

Además, se puede insistir en que el hecho de haber establecido sistemas de confinamiento colaboró con la proliferación de la deserción escolar, incluso con el auge de la semipresencialidad, pues se da cuenta de una intermitencia en cuanto a la asistencia de la población estudiantil, la cual finalmente se decanta por el abandono de las aulas, de acuerdo con Carrasco y Pibernat (citadas por La Vanguardia, 2020). Por estas razones, es que también se afirma que resulta importante que las gobernanzas reconduzcan sus políticas públicas para combatir el flagelo de la interrupción de la educación por causa del abandono, a través de la implementación de políticas públicas adecuadas a tal fin, donde se asuman los actores educacionales como garantes de la facilitación de conocimientos e incluso, por medio de la escucha activa de propuestas de los propios educandos (Van Dijk, 2012).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

Con alineación de la documentación consultada, se pudieron puntualizar resultados tendentes a entender la magnitud del impacto que ha tenido la pandemia por coronavirus dentro del sistema educativo. Esto, especialmente referido al fenómeno del abandono escolar suscitado con base en los sistemas de confinamiento y demás derivaciones de la COVID-19. Bajo estas circunstancias, se determinó que:

- a) El abandono escolar se traduce en la interrupción en la progresión de la construcción de conocimientos, pues consta de una separación del entramado imperante en determinados espacio y tiempo.
- b) Entendiendo que la escuela es toda institución para el aprendizaje, se estableció que la deserción escolar puede afectar a cualquier nivel educativo.
- c) Se comprendió que el abandono escolar puede producirse por factores de corte económico, político, social, psicológico y estructural.
- d) La pandemia por COVID-19 ha constituido un fenómeno que ha potenciado la existencia del abandono escolar alrededor de todo el mundo.
- e) La relación del abandono escolar también se encuentra vinculada por causas externas a los estudiantes, tales como la acción humana ejecutada por el personal docente o la carencia de infraestructuras o acceso a las tecnologías necesarias para llevar a cabo el acto pedagógico a distancia como alternativa dentro de la pandemia.

- f) El abordaje del impacto del abandono escolar en pandemia, ha sido estudiado no solo por entes internos de cada Estado, sino también por organizaciones internacionales tendentes a la defensa de los derechos humanos.
- g) El abandono escolar producido por la pandemia, es potencialmente determinante para perpetuar situaciones de debilidad económica o cultural de todos aquellos seres humanos que han sido forzados o han decidido separarse del sistema educativo.
- h) La pandemia ha puesto de manifiesto un cúmulo de inequidades sociales, las cuales también han sido determinantes para afirmar que constituyen elementos a tomar en cuenta para que se genere la deserción escolar.
- i) Las políticas públicas son necesarias para establecer un marco que permita reconducir la situación del abandono escolar, especialmente si se visualizan desde el punto de vista de la acción gubernamental en pandemia.

Ahora bien, visto que los gobiernos deben ser garantes de velar por los intereses de los pobladores en los territorios bajo su rectoría, cabe señalar que, para el autor de este texto, es trascendental que los entes públicos establezcan como prioridad la limitación de la deserción educativa gestada con base en la expansión de la COVID-19. Esto resulta, porque la educación es un derecho humano y las personas no deberían verse privadas de él. Por lo tanto, la concreción de esa prerrogativa tiene que garantizarse de manera irrenunciable en cuanto a su ejercicio, cuanto más porque es un puente para el desarrollo de la sociedad y en función de que la Organización de las Naciones Unidas, ONU con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) en su artículo 26.1 ha estatuido que “toda persona tiene derecho a la educación” (p. 1), se genera complementariamente una armonización con el artículo 13.2.e del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) cuando estipula: “se debe proseguir activamente el desarrollo del sistema escolar en todos los ciclos de la enseñanza, implantar un sistema adecuado de becas y mejorar continuamente las condiciones materiales del cuerpo docente” (p. 1), comportándose con ello una obligación para los Estados que han ratificado estos instrumentos.

Aparte, es conveniente indicar que entre los remediales que se pueden seguir para reconducir de forma eficiente y eficaz el abordaje del abandono de la escolaridad generada por el cuadro pandémico mundial, cabría hacer un llamado a las propuestas realizadas por Torres et al. (2015) al apuntar a diferentes estrategias en esta dirección. De esa forma, adaptando cada acción a la situación específica suscitada con el coronavirus, sería viable realizar la revisión institucional de prácticas y políticas educativas, mallas curriculares, sistemas de convivencia con adecuación a la bioseguridad en los espacios que ya se encuentren habilitados para clases presenciales o semipresenciales, y diseño de directrices garantistas de la integridad y motivación de los educandos, de manera que los participantes sientan la comodidad suficiente como para no desear apartarse del sistema, incluso en medio de la adversidad generada por la crisis de salud mundial.

Además, es fundamental que el gobierno estructure políticas públicas requeridas para cubrir las necesidades de los sectores estudiantiles más vulnerables. Esto puede hacerse tangible a través de la concreción de sistemas de becas, ayudas económicas para los grupos familiares

desvalidos, provisión de instrumentos tecnológicos para cada estudiante de manera que puedan continuar con el acto educacional, revisión y ampliación de los sistemas de prestación de servicio de internet, implementación y suministro de guías de autoaprendizaje impresas que tengan contenido dinámico y divertido en el caso de las poblaciones que no tienen acceso a las tecnologías para la comunicación de información, dotación de los centros educativos para seguir cumpliendo con sus actividades en medio de la pandemia, sistemas crediticios flexibles tanto para personas como para instituciones de manera que tengan apoyo financiero en aras de no detener la mediación de saberes, elaboración de campañas de concienciación y motivación que hagan visibles las consecuencias del abandono escolar y en definitiva, un sistema de alternativas que representen un muro de contención ante la deserción educacional.

En vista de lo apuntado, a futuro sería conveniente continuar desarrollando progresivamente esta línea de investigación para promover la incorporación de personas dentro del sistema educativo, especialmente en los momentos de contingencia. De esta manera, podría complementarse la presente memoria con futuros artículos que exploren las consecuencias psíquicas que pudiera conllevar el abandono escolar mientras subsista la pandemia por COVID; también serían viables estudios estadísticos anuales donde se analicen las circunstancias específicas de deserción durante cada año concreto en el que se ha presentado la emergencia sanitaria o podrían abordarse historias de vida desde las perspectivas de los protagonistas de este fenómeno, de manera que se realice una mejor comprensión de sus secuelas. Además, con esto se sortearía una de las principales limitaciones para este trabajo: la falta de abundancia de textos concretos en cuanto a la problemática dilucidada, la cual requiere de profundización porque representa un escenario donde “podremos globalizar la dignidad humana” (Marín, 2012, p. 110).

CONCLUSIÓN

Con este estudio, se determinó que la pandemia por SARS-CoV-2 afectó profundamente esferas no solo físicas, sino también las que están constituidas por esquemas sociales que son determinantes para la consecución en el logro de una vida digna. Dentro de ellas entra la de la educación, por lo cual, se puede observar la gravedad de la pandemia persistente desde el año 2019 y que cada vez que parece mitigarse, se reaviva de una u otra manera.

Sin embargo, hacer frente a esta situación también ha servido como testimonio para mostrar la capacidad del ser humano para superar obstáculos. Es por esta razón, que se torna como determinante el logro de hacer frente a la deserción escolar dentro del tal andamiaje de sucesos con connotación sanitaria, estableciendo los mecanismos adecuados para paliar las necesidades personales que disparan los índices de interrupción sobre los estudios que realizan los implicados en el acto pedagógico.

También debe destacarse que el papel de los gobiernos es crucial para reconducir este tipo de acontecimiento. Sin embargo, de acuerdo con los propósitos específicos marcados para la manifestación de este artículo científico, se concluyó que: a) los factores que intervienen en la materialización de la deserción escolar son de distinta índole, así que deben ser abordados desde variados puntos de vista, de manera que se comprenda la manera de

limitarlos o neutralizarlos efectivamente; b) la diseminación del coronavirus contribuyó con otras circunstancias ya preexistentes para la configuración de la deserción escolar, así que es un hecho que se encuentra íntimamente ligado con la limitación al ejercicio del derecho a la educación en ciertos sectores como los más desfavorecidos a nivel socioeconómico y; c) existen alternativas tendentes a la disminución de la deserción educativa, pero ellas parten de la acción de los entes gubernamentales y de la sociedad, así como de los individuos, quienes también deben encontrar la motivación suficiente para completar la formación que en un futuro probablemente les garantice un mejor nivel de vida.

En 2021 la incertidumbre sobre el camino que tomó la pandemia todavía continúa siendo latente, pero eso no implica que no se tomen medidas preventivas para evitar el menoscabo de las sociedades. Por ello, debe defenderse, potenciarse la educación como un mecanismo para sortear obstáculos y que permite generar propuestas para mantener ese orden social, desde las perspectivas individualista y globalizadora. Así, acordar que niños, adolescentes y adultos continúen dentro del camino de la construcción de saberes ayudará para hacer más fuerte el andamiaje de las comunidades ante eventuales escenarios adversos que se pudieran suscitar con el transcurrir del tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A. (2021). Factores sociales y culturales que influyen en la deserción escolar, Provincia de Panamá, 2020. *Revista Enfoque*, 28(24), 58-67. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/enfoque/article/view/2164/2006>
- Álvarez-Pérez, P. y López-Aguilar, D. (2021). El burnout académico y la intención de abandono de los estudios universitarios en tiempos de COVID-19. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 663-689. <https://www.redalyc.org/journal/140/14068995002/html/>
- Blanco, A. (2021). Experiencias de formación en Educación Secundaria durante la pandemia Covid-19: un análisis desde la perspectiva de las ecologías del aprendizaje. *Publicaciones*, 51(3), 347-360. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8331>
- Blandón, D. (24 de abril de 2021). 17 millones de latinoamericanos dejarían sus estudios a causa de la pandemia. *France24*. <https://www.france24.com/es/programas/econom%C3%ADa/20210427-economia-17-millones-latinoamericanos-dejarian-estudios-pandemia>

- Castillo, L. (2004). Tema 5. Análisis documental. *Universidad de Valencia*. <https://www.uv.es/macass/T5.pdf>
- Cevallos Uve, G., Cedeño Hidalgo, E., Sánchez Ramírez, V., Macas Moreira, K., y Ramos López, Y. (2021). Educación en tiempos del COVID-19, perspectiva desde la socioformación. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(especial), 00004. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2558>
- Corominas, J. *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Editorial Gredos.
- Corzo, C. (2017). Deserción escolar. *Con-Ciencia*, 4(8). <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/p1.html>
- Crespillo, E. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, (5), 257-261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391527>
- Cué Brugueras, M., Díaz Alonso, G., Díaz Martínez, A., y Valdés Abreu, M. (2008). El artículo de revisión. *Revista Cubana de Salud Pública*, 34(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000400011&lng=es&tlng=es
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A(III) de 10 de diciembre 1948. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- El Comercio (25 de marzo de 2021). ¿Cuáles son las consecuencias de la deserción escolar? *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/respuestas/cuales-son-las-consecuencias-de-la-desercion-escolar-ano-escolar-2021-revtli-noticia/?ref=ecr>
- Escobar, C. (27 de abril de 2021). Abandono escolar en pandemia: especialistas analizan si estamos en ante un proceso de deserción y sus consecuencias. *Universidad de Chile*. <https://www.uchile.cl/noticias/175027/abandono-escolar-en-pandemia-estamos-ante-un-proceso-de-desercion>
- Espinoza Freire, E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Conrado*, 15(69), 171-180. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400171&lng=es&tlng=es
- Franco, L. (30 de noviembre de 2021). España es el segundo país de la Unión Europea con peores cifras de abandono escolar prematuro. *El País*. <https://elpais.com/mamas->

papas/actualidad/2021-11-30/espana-es-el-segundo-pais-de-la-union-europea-con-peores-cifras-de-abandono-escolar-prematuro.html

Galvez, C. (8 de octubre de 2020). La deserción escolar: causas y propuesta desde la voz de los actores y actoras. *Observatorio de la educación peruana*. <https://obepe.org/covid-19/desercion-escolar-causas-propuestas-voz-actores-y-actoras/>

Hermida, J. La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Revista Perspectivas en Psicología*, 16(2), 73-80. <http://m.rpsico.mdp.edu.ar/bitstream/handle/123456789/1262/07.pdf?sequence=1&iAllowed=y>

Hernández, B. (30 de septiembre de 2021). El regreso a clase desigual en el sur de Asia. *El País*. <https://elpais.com/planeta-futuro/2021-10-01/el-regreso-a-clase-desigual-en-el-sur-de-asia.html>

Hollingsworth, H. (11 de mayo de 2021). Temen deserción escolar por pandemia. *The San Diego Union Tribune*. <https://www.sandiegouniontribune.com/espanol/noticias/story/2021-05-11/eeuu-temen-desercion-escolar-por-pandemia>

Human Rights Watch (17 de mayo de 2021). El grave impacto de la pandemia en la educación mundial. *Human Rights Watch*. <https://www.hrw.org/es/news/2021/05/16/el-grave-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion-mundial>

La Vanguardia (17 de diciembre de 2020). El riesgo de abandono escolar de alumnado migrante aumenta tras confinamiento. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20201217/6130035/riesgo-abandono-escolar-alumnado-migrante-aumenta-confinamiento.html>

López, I. (2017). Abandono escolar: Mirada desde una perspectiva diferente al proceso de formación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXVII(1), 163-190. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456040010/html/>

López, J. (2021). Cambios y nueva dinámica social en el mundo contemporáneo. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 16(1), 7-11. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-30632021000100007&lng=en&tlng=es

Lozano, D. y Maldonado, L. (2020). Asociación entre factores económicos y sociales con la propensión de deserción escolar en colegios militarizados. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 35-52. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243164095002/html/>

Marín, N. (2012). *Vencer al enemigo perdonándolo*. Editorial Ignaka, C.A.

- Miguel, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso normativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L(esp.)*, 13-40. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html>
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2021). Deserción escolar. *Ministerio de Educación Nacional*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82745.html>
- ONU (5 de Octubre de 2020). La pandemia es una oportunidad para repensar la educación y lograr un aprendizaje de calidad para todos. *Naciones Unidas*. <https://news.un.org/es/story/2020/10/1481832>
- Osorio A., B. y Añez B., E. (2016). Estructura referencial y prácticas de citación en tesis doctorales en educación. *Revista de Investigación*, 40(89), 105-122. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142016000300006&lng=es&tlng=es
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Resolución 2200 A(XXI), de 16 de diciembre 1966. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cescr.aspx>
- Pérez, I. (24 de mayo de 2021). Aumento de abandono escolar y trabajo infantil, consecuencia del coronavirus. *Universidad Nacional Autónoma de México*. <http://ciencia.unam.mx/leer/1120/aumento-de-abandono-escolar-y-trabajo-infantil-consecuencia-del-coronavirus>
- Petit, K., Calimán, A., y Carvallo, B. (2009). Deserción escolar, proceso educativo y calidad de vida. *Encuentro Educativo*, 16(2). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/encuentro/article/view/5665>
- Piza Burgos, N., Amaiquema Márquez, F., y Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500455&lng=es&tlng=es
- Quesada-Chaves, M. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, 43(1), 1-35. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44057415023/html/index.html>
- Real Academia Española (2021). Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario. *Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/escuela>

- Reyes-Ruiz, L. y Carmona, F. (2020). La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. *Repositorio digital Universidad Simón Bolívar*. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/6630>
- Save the Children (16 de Julio de 2020). 10 millones de niños y niñas en riesgo de abandono escolar. *Save the Children*. <https://www.savethechildren.es/actualidad/covid-millones-de-ninos-riesgo-abandono-escolar>
- Torres, J., Acevedo, D. y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano . *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 157-187. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/904>
- Turkewitz, J. (4 de septiembre de 2020). Millones abandonan la universidad en América Latina a causa de la pandemia. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/es/2020/09/04/espanol/america-latina/crisis-universidades-coronavirus.html>
- UNICEF (2020). Reabramos las escuelas. *UNICEF*. https://www.unicef.org/es/coronavirus/reabrir-escuelas?gclid=Cj0KCQiAqvaNBhDLARIsAH1Pq51rlqBR9PdFjIeLiBpiPqxCOs-E02ASs1iCbq126o_SaVFxzia19ZQaAgB6EALw_wcB
- Universidad Miguel de Cervantes (2021). Sobre la revista. *Universidad Miguel de Cervantes*. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/about>
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 115-139. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000100006&lng=es&tlng=es

Autores

Ramón Antonio Hernández de Jesús*, **Francisco das Chagas Silva de Jesus Hernández ****

Brasil

*Venezolano. Licenciado en Idiomas Modernos, Universidad del Zulia. Especialista en Lengua materna Universidad Católica Cecilio Acosta. Especialista en Lengua Inglesa y educación Superior, Facultad del Medio Norte, Doctor en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional de las Fuerzas Armadas.

Correo electrónico:

ramon_hernandez2012@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0663-8983>

EL JUEGO COMO METODOLOGÍA ACTIVA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE)

The game as an active methodology in teaching Spanish as a foreign language (SFL)

RESUMEN

Este estudio revela la importancia que tiene el juego en el contexto escolar, el cual posibilita el desarrollo de la comprensión y dominio del idioma español lengua extranjera en los estudiantes. En esa perspectiva, el juego como metodología activa puede ser adoptado por los docentes con la finalidad de contribuir en el aprendizaje de sus educandos. Es por ello que, el presente estudio tuvo como objetivo reflexionar sobre el juego como metodología activa en la enseñanza de español lengua extranjera. Para ello, se empleó el paradigma cualitativo, acompañado del método fenomenológico, aplicando entrevista a tres (3) profesores de español pertenecientes a la Unidad Escolar Miguel Nunes de Sales, Porto-Piauí, Brasil. Los resultados y hallazgos evidenciaron lo beneficioso que puede resultar el uso del juego como metodología activa para que los docentes puedan manejar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y modificar la información en conocimiento, agregando y enriqueciendo el pensamiento y expresividad en sus estudiantes.

Palabras clave: Juego; metodologías activas; lengua española.

**Brasileño. Maestrando en
Letras y Literatura. Universidad
Federal do Piauí, Brasil

Correo electrónico:
[Professordjesus.2013@yahoo.com
.br](mailto:Professordjesus.2013@yahoo.com.br)

ORCID: [https://orcid.org/0000-
0002-5420-0679](https://orcid.org/0000-0002-5420-0679)

Cómo citar este artículo:

Hernández, R. & Silva, F. (2021).
El juego como metodología
activa en la enseñanza de español
como lengua extranjera (ELE).
Revista Estudios en Educación
(REeED), 4(7), p.p. 113 – 129.

ABSTRACT

This study reveals the importance of the game in the school context, which enables the development of understanding and mastery of Spanish as a foreign language in students. In this perspective, the game as an active methodology can be adopted by teachers in order to contribute to the learning of their students. For this reason, the present study had the objective of reflecting on the game as an active methodology in the teaching of Spanish as a foreign language. For this purpose, the qualitative paradigm was used, accompanied by the phenomenological method, applying interviews to three (3) Spanish teachers belonging to the Miguel Nunes de Sales School Unit, Porto-Piauí, Brazil. The results and findings showed how beneficial the use of games as an active methodology can be for teachers to manage the teaching-learning process of a foreign language and to modify information into knowledge, adding and enriching the thinking and expressiveness of their students.

Key words: Game; active methodologies; Spanish language.

INTRODUCCIÓN

Con los diferentes avances que giran en torno a la vida de los seres humanos, el aula de clase se ha visto en la necesidad de implementar pedagogías innovadoras. Los docentes que se desempeñan en las diversas áreas del saber tienen la responsabilidad de brindar a los educandos, un sinnúmero de herramientas que puedan centrarse en su proceso de enseñanza, logrando incentivarlos a alcanzar sus conocimientos de una forma más eficiente. Es por ello que, debe estar focalizada en la búsqueda de innovadoras metodologías de enseñanza, que permitan ejercer diferentes efectos positivos en los estudiantes al momento de implementar las tecnologías de información y comunicación, y que, a su vez, garanticen un entorno en el que los docentes puedan innovar en su método, logrando así, beneficiar el aprendizaje de los educandos.

En el contexto actual, la mayoría de los estudiantes no tienen la misma visibilidad que los estudiantes del pasado, ya que hoy día han desarrollado las habilidades de multitareas, lo que les ha permitido insertarse en el mundo de tecnología, herramientas electrónicas y redes sociales. Convirtiéndose en estudiantes con tiempo reducido y pacientes para atender la plática del mediador de aprendizaje. Es a partir de este nuevo escenario, que el docente necesitó reinventarse, para poder sentirse útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando hacer lo que la internet no puede, en tal caso, responder preguntas, presentar retroalimentaciones individuales y colectivas y resolver dificultades de comprensión, según sean las necesidades que pueda presentar cada escolar (Franquet y Torquato, 2018).

Gracias al boom de la tecnología, comenzaron a surgir nuevas herramientas, las cuales han sido puestas en práctica como metodologías de enseñanza, que buscan facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Pues bien, el propósito de la innovación es que estas metodologías alcancen la optimización del aprendizaje de los educandos, beneficiando así, la creación de un ambiente armónico, que contribuya con el trabajo del profesorado en el aula. Por lo tanto, deben constantemente mejorar sus estrategias de enseñanza, de manera que, puedan suscitar una experiencia de aprendizaje, que sea satisfactoria para todos sus estudiantes.

De igual forma, Moares y Anicézio (2019) consideran que, la necesidad de metodologías activas es el resultado de múltiples cambios en diferentes contextos de aprendizaje. Que según lo mencionado por los autores, las metodologías activas comprenden la síntesis de situaciones de enseñanza que implementan la reflexión crítica del estudiantado, perteneciente a su realidad, repensando sobre los diferentes contextos que incorporan su curiosidad y desafíos. Las metodologías activas prevén el desarrollo de procesos y la disponibilidad de recursos para que el escolar pueda investigar sobre nudos críticos específicos.

Cuando los docentes emplean los juegos como metodología activa en sus contextos educativos, se puede evidenciar como este puede proporcionar conocimientos, en especial, al momento de socializar una lengua extranjera. Para que esto acontezca, es imprescindible que los estudiantes estén conscientes de lo que representa el acto de aprender, el cual hace mención a un proceso de intercambio recíproco, que se realiza en el ámbito social. Lo que quiere decir que, cuando el educando llega a la escuela, ya trae consigo cierto enfoque, entonces la institución educativa, lo que debe hacer es guiarlo en la comprensión y uso de sus conocimientos para que pueda tener una visión más amplia del mundo (Chaguri et al., 2014).

Los autores mencionados, dejan bien claro que, el uso de los juegos se puede considerar como una de las formas de afrontar el acto de aprender y modificar la información en conocimiento, contribuyendo con el pensamiento y la expresividad, pudiendo aportar imaginación y sobre todo la transformación del estudiante como ser social de aprendizaje. Entonces, los juegos tienen un carácter de integración e interacción que promueven el aprendizaje entre los educandos independientemente de su nivel.

Esto es lo que sucede cuando el docente que se desempeña en la disciplina de español como lengua extranjera emplea los juegos en sus aulas de clases: Este piensa en un tema específico, el cual será desarrollado a partir de un juego. En este contexto, se puede notar un mayor

interés por parte de los estudiantes, ya que, a través del juego, se les proporciona una nueva forma de aprender, diferente a la que el escolar está acostumbrado. Además, le permite desarrollar sus saberes en la lengua extranjera, desde un estilo divertido y dinámico. De esta forma, el profesor de español, al desarrollar las actividades lúdicas, se convierte en un mediador del conocimiento, puesto que, al diferenciar el modo de estudiar de los educandos, permite que estos experimenten un método de aprender, sin renunciar a su mundo real (Silva et al., 2015).

Ya son diversos retos los que envuelven la comprensión y adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, especialmente en educación media, que pueden dificultar su aprendizaje. De esta forma, los docentes deben constantemente monitorear los cambios socio-tecnológicos, profundizando su conocimiento en las nuevas metodologías, que contribuyan con el aprendizaje de sus estudiantes. Con relación a la asignatura de español, las metodologías activas juegan un papel muy notable, ya que hacen del educando un agente primordial en la adquisición de sus conocimientos.

Utilización de metodologías activas en la clase

Se sabe por experiencia que aprender una lengua extranjera no es una tarea fácil de realizar, la cual requiere de tiempo y dedicación por parte de cada individuo. Sin embargo, un aspecto importante durante este proceso, es la implementación de mecanismos que puedan avivar en el socio de aprendizaje el interés y la voluntad de seguir adelante. Por ello, es indispensable desarrollar prácticas pedagógicas, que sean realmente desafiantes en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje del nuevo idioma, y que no se conviertan en un obstáculo para los docentes del área, ya que el entorno escolar lo constituyen grupos significativamente heterogéneos (Silva et al., 2015).

Por otro lado, una de las prácticas que ha obtenido resultados satisfactorios, es el uso de actividades recreativas en el aula. En este caso, la alegría brinda a los estudiantes la capacidad de adquirir nuevos conocimientos, de modo que, a través de la interacción y el entretenimiento, amplíen sus habilidades para aprender la lengua extranjera. Las actividades lúdicas también fomentan el aprendizaje y activan las funciones psicológicas, neurológicas, intelectuales, morales y sociales (Silva et al., 2015).

Para identificar un enfoque basado en metodologías de enseñanza activa, los autores Diesel et al. (2017) establecen siete principios que presentan este enfoque: el alumno como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje; el docente como facilitador, mediador y activador del aprendizaje; autonomía; reflexión; problematización de la realidad; trabajo en grupo e innovación.

A la vista de los principios enumerados, es necesario mencionar algunos elementos que son primordiales para el desarrollo de un ambiente de aprendizaje sintetizado a través de metodologías activas. En su ámbito, las mismas accionan un cambio que refleja la actitud del

estudiante, que deja de convertirse en un agente pasivo, recibiendo información, para ejercer una posición centralizadora, en función de su aprendizaje (Cardozo et al, 2018).

Con relación al aprendizaje activo, el escolar se convierte en el protagonista y el docente en mediador. Así, se puede destacar que:

En el aprendizaje activo, por tanto, el alumno se convierte en protagonista de su propio aprendizaje. Y para que esta práctica se lleve a cabo de manera eficaz en el aula, el maestro debe tener una comprensión clara de los diferentes métodos de enseñanza que se pueden utilizar para crear un entorno de aprendizaje productivo y significativo. Así, las prácticas docentes proactivas son fundamentales en el proceso de enseñar y desarrollar generaciones y formar ciudadanos autónomos, críticos, participativos y creativos. Para eso, los docentes necesitan una herramienta en el aula que busque que el alumno deje de ser un receptor de información y comience a construir su propio aprendizaje (Arão et al., 2018, p. 02).

A través de la metodología activa se entiende al estudiante en su proceso de aprendizaje, en el que puede realizar actividades con sus compañeros, pero también con la posibilidad de interacción con el docente. De esta forma, el facilitador desempeña el papel de mediar el aprendizaje, permitiendo que los educandos alcancen los resultados esperados con base en sus conocimientos. El incremento de metodologías activas contribuye a formular preguntas por los estudiantes, favoreciéndolos en el análisis y la resolución de problemas.

MARCO REFERENCIAL

El juego visto como metodología activa

El juego representa una de las metodologías activas más dinámicas en el aula, pues es inspirador y cautivador para los estudiantes, ya que, constituye no solo una herramienta eficaz para despertar el elemento lúdico, sino que ayuda en las actividades pedagógicas, siendo capaz de favorecer en la profundización del conocimiento durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En otras palabras, el uso de juegos puede dar aportes significativos en los diferentes contextos, los cuales proporcionan a los estudiantes el razonamiento lógico en el proceso de aprendizaje, acompañado de autonomía en la comprensión de contenidos, el lenguaje, e incluso en el desarrollo cognitivo. Estos elementos indudablemente pueden ser verificados por el mediador de aprendizaje, al momento de poner en práctica los juegos en el salón de clase. Vale la pena recalcar que esta herramienta puede ser catalogada como una metodología que facilita el aprendizaje, promoviendo el interés de los educandos por los contenidos transferidos.

Se puede decir que, el ser humano, por medio del juego, se adecua y construye su realidad. Es posible aprender cualquier asignatura de la escuela a través de juegos, ya que puede orientar la enseñanza de una lengua extranjera, geografía, ciencias, química, entre otras. Se sabe, entonces, que el contenido trabajado apoyado por actividades lúdicas puede obtener resultados diferentes ((Chaguri y Tonelli, 2014, p.172).

Sin embargo, en el salón de clase, los juegos no deben utilizarse solo como un pasatiempo o como una tarea repetitiva, pues si se pone en práctica para dicho fin, se podrá percibir como aburrido y sin resultados favorables. Es de gran importancia, comprobar que los juegos, al ser dramatizados, tienen la posibilidad de acrecentar las destrezas lingüísticas de los estudiantes, modificándolas en contextos reales para la práctica del idioma (Chaguri y Tonelli, 2014).

El papel del juego en la enseñanza de una lengua extranjera

El jugar siempre ha representado un momento de esparcimiento tanto para niños como para jóvenes y adultos, quienes se deleitan con los diversos aprendizajes que les pueden proporcionar los juegos. Cuando el docente presenta en el aula ciertas actividades recreativas, es posible comprender el compromiso que tiene con sus socios de aprendizaje, ya que el facilitador se involucra en los juegos en los cuales participa, animándolo a alcanzar el fin previamente establecido. De esta forma, es como el juego representa un poderoso combustible sobre el estado de ánimo, la percepción y la interacción de los involucrados (Gomes y Diniz, 2017).

Es importante destacar que, entre los elementos del juego y sus dimensiones, se observa que el mismo se caracteriza por el placer y el esfuerzo espontáneo. Se hace placentero gracias a la capacidad de centrar en el individuo un ambiente de entusiasmo. Pues este está íntimamente relacionado con lo emocional, convirtiendo la actividad en un contenido motivacional, capaz de generar un estado de vibración y euforia. Todo debido al clima de goce en el que se desarrolla.

Con base a lo mencionado anteriormente, al poner en práctica el juego como una estrategia pedagógica, se podrá consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. Por ello, se hace fundamental poder asociar el juego con elementos en la adquisición del lenguaje, ya que se puede lograr la comprensión de contenidos lingüísticos e información cultural de una manera más eficiente, al igual que, animar a los estudiantes a aprender y divertirse de una forma pedagógica. Entonces al entender lo lúdico como estrategia didáctica, se podrá lograr resultados eficaces con estudiantes de una segunda lengua, convirtiéndose en una alternativa viable en un sentido amplio (Gomes y Diniz, 2017).

Se debe enfatizar que, con la implementación de actividades lúdicas en la sala de clase, el aprendiz comienza a actuar en un ambiente escolar diferenciado y apropiado para su contexto. Pues para él, desde ese momento surgen desafíos que lo llevan a investigar y ver cómo el juego puede ayudarlo en el aprendizaje y asimilación del nuevo idioma. En general,

la dinámica social del ser humano tiene reglas y tareas para que exista un progreso escolar. Sin embargo, el entorno escolar o cualquier ambiente de enseñanza-aprendizaje podría ser un espacio donde el juego sirva como herramienta para agilizar la rutina de estudio y asimilación de contenidos y vocabulario.

Ahora bien, la implementación de lo lúdico en el proceso de enseñanza-aprendizaje solo será efectivo cuando se utilice en el momento adecuado y se planifique de acuerdo con el interés de los estudiantes, para ser enfrentado como un desafío. Por otro lado, las instituciones educativas deben ser conscientes al valorar los elementos lúdicos en la formación de sus estudiantes, invirtiendo a través de recursos que permitan a los educadores innovar en su quehacer pedagógico (Araújo e Santos, 2014, p. 06).

El juego como recurso didáctico

Sin lugar a duda, la implementación de juegos en la escuela, en los días actuales no son bien visto por algunos docentes, siendo un elemento que causa en ellos resistencia, especialmente en aquellos que desconocen la importancia de las metodologías activas. De hecho, todo se debe a que están acostumbrados al modelo de enseñanza tradicional, donde algunos profesores tienen una visión errada de la implementación del juego, ya que puede ocasionar desorden en el salón de clase y, no promover resultados beneficiosos en su aplicación. Sin embargo, en este proceso, es relevante que los facilitadores sean capaces de visualizar los aspectos positivos que producen los juegos en el aprendizaje de los estudiantes.

Así, los docentes deben apropiarse de las metodologías activas, para que aprendan sobre el uso de los juegos y sus beneficios, de esa forma, los estudiantes logran adquirir conocimientos, haciendo que el conocimiento sea más dinámico y placentero. Con los juegos, los profesionales de la educación ponen en práctica; el bingo, la caza palabras y la batalla de las palabras, entre otras.

Hay que enfatizar que, algunos juegos proporcionan un buen desarrollo del conocimiento, aumentando así el ingenio en las habilidades extralingüísticas de los estudiantes, actuando como una estrategia para estimular el aprendizaje, facilitando la participación de los escolares en las clases. El juego es un componente esencial en el entorno educativo, ya que favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando la interacción del estudiante (Silva, 2018, p. 8).

De hecho, en el proceso de aprendizaje, los juegos pueden aportar habilidades motoras y emotivas, en las que el estudiante es capaz de asociar activamente, desarrollando su propia confianza en sí mismo con un contenido determinado. Así, los juegos considerados más sencillos de manejar, como los juegos de memoria, las habilidades de juego y las competencias en los estudiantes que facilitan el proceso de aprendizaje (Baumgartel, 2016).

Es evidente que, los juegos son un recurso didáctico que favorece la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no constituirán herramientas adecuadas en el contexto escolar

si los docentes no son conscientes de su papel de intercesores entre el conocimiento y los educandos, fomentando el lenguaje, el diálogo, el intercambio de opiniones, creatividad y criticidad de los estudiantes (Andrade Y Stach, 2018).

Los juegos no solo ayudan a aprender el idioma español, sino que también fomentan la conciencia, concentración y activación de conocimientos de los estudiantes. También pueden favorecer la inclusión de educandos con necesidades educativas especializadas y escolares tímidos en el aula. Estos estudiantes también pueden tener la oportunidad de participar de forma relajada en el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma (Silva et al., 2015).

El docente debe tener en cuenta los propósitos que quiere lograr mediante el uso del juego que va a crear o reelaborar, en función del nivel en el que se encuentra el estudiante y la duración de la actividad; para que sea posible desarrollarlo y explorarlo. Corresponde al facilitador intervenir en el momento oportuno, para que pueda estimular la reflexión y la estructuración del conocimiento. De esta forma, el escolar podrá descubrir, experimentar, cambiar y recrear reglas, entendiendo el contenido en discusión (Chaguri y Tonelli, 2014).

Los autores antes mencionados, enfatizan que, la mediación por parte del docente se considera fundamental, ya que se concreta desde el momento en que domina el contenido. Solo así podrás tener un juego con propósitos más allá del simple gusto por el juego, es decir, podrás fomentar las habilidades cognitivas en función de su propósito, permitiendo al alumno, por ejemplo, respetar límites, socializar, revisar su creatividad, interactuar y aprender a pensar.

Se debe enfatizar que solo el docente que sea consciente de su responsabilidad hacia los juegos en lenguas extranjeras tendrá éxito. Hay posibilidades de construir actividades recreativas, utilizando diferentes contenidos de una lengua extranjera. Los juegos pueden tener una finalidad motivadora e incitar a las ganas de aprender, que es algo que todo docente pretende despertar en sus educandos, aun sabiendo que es una actividad difícil, debido a la diversidad de pensamiento e interés (Chaguri y Tonelli, 2014).

De esta manera, las actividades recreativas benefician el aprendizaje de los niños y adolescentes, pero también pueden promover resultados en todas las edades, ya que brindan entretenimiento con fines controlados; permitiendo que las personas adquieran cierto conocimiento o implementen alguna habilidad. Además, los juegos pueden ser un aspecto positivo para el proceso de inclusión, favoreciendo el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los estudiantes con necesidades educativas especiales, que están matriculados en muchas escuelas públicas (Silva et al., 2015).

Los juegos, como forma de metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permiten que tanto el docente como el estudiante se establezcan y logren sus respectivos propósitos de manera lúdica. También hay que ver que siempre pueden surgir otros beneficios durante las actividades relacionadas con el uso adecuado de los juegos en el aula (Leitão, 2013).

En la lengua española, el uso de juegos puede entenderse como un recurso motivador para el aprendizaje de los estudiantes, de manera que fomenten la adquisición de conocimientos, simultáneamente con el interés legítimo por la asignatura. Según el mismo autor, se hace necesario estimular y reforzar la motivación para aprender una lengua extranjera, incluso en estudiantes que ya mostraban un interés mínimo.

En el contexto actual, a pesar de la falta de comprensión de algunos profesores que no profundizan en el tema, no existen dudas sobre la relevancia del uso de juegos en las clases de español, especialmente como representación de la realidad. La participación activa, en el uso de estrategias de aprendizaje, permite la germinación y fortalecimiento de las habilidades del alumno, basadas en la motivación y la autoestima provocadas por el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa (Leitão, 2013).

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, según, Del Canto (2012) reseña que el paradigma cualitativo debe reconocer que las ciencias humanas no son objetivas pueden interpretar su objeto de estudio únicamente con base en datos cuantitativos y medibles, sino que por el contrario los hechos y datos deben ser interpretados subjetivamente por el investigador en el contexto en el cual se encuentran.

Por otro lado, al hablar de fenomenología, Rusque (2010) considera que, "la fenomenología describe así los elementos que constituyen los saberes humanos, apoyándose en algo implícito, formulado tal como es vivido" (p.25). Consecutivamente, la interpretación desde el método fenomenológico da cuenta de las diversas realidades y vivencias, siguiendo la intuición, análisis, descripción, observación, exploración en la conciencia, expulsión de las creencias, de los juicios e interpretación de los significados.

En este sentido, se utilizó la técnica de la entrevista a profundidad, la cual según Pintado (2008) es una comunicación dinámica que pone en interacción a niveles relativamente profundos a dos personas, entrevistado – entrevistador, ejerciendo el último un control parcial.

También, se puede definir como "encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los actores respecto a sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (Taylor y Bogdan, 1994, p.276).

Continuando, para recopilar la información durante las entrevistas se desarrolló un guión de preguntas orientadas por el objetivo de investigación, estas preguntas son concretas, comprensibles y claras que faciliten las respuestas, sin condicionar o sesgar la información que se quiere obtener. En el cuadro 1 se muestra la guía de entrevista.

Cuadro 1. Guía de entrevista dirigida a profesores de español adscritos a la U.E. Manuel Nunes de Sales, Porto-Brasil.

1	¿Cómo ha sido su experiencia como profesor de español en la Institución donde labora?
2	¿Crees usted, que el juego como metodología activa es importante para que los estudiantes aprendan una lengua extranjera?
3	¿Qué actividades lúdicas usted ha aplicado como metodología activa en la enseñanza de español?
4	¿Cómo cree que la institución pueda apoyarle en la implementación de juego en sus instalaciones?
5	¿Qué elementos pueden ser catalogados como negativos al momento de implementar el juego en la sala de clases?

Fuente: los investigadores, 2022

La selección de los informantes clave debe expresar la filosofía de los investigadores y del tipo de conocimiento que se desea alcanzar. En este sentido, para Goetz y Lecompte (1988) citados por Inciarte (2016) los informantes clave son “individuos en posesión de conocimiento, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador”. En esta investigación, los actores sociales de análisis fueron tres (3) docentes que se desempeñan en la U.E Miguel Nunes de Sales, localizada en el Municipio de Porto, Estado de Piauí- Brasil, quienes muy gentilmente decidieron formar parte del estudio siendo los informantes quienes aportaron información sobre el juego como metodología activa en la enseñanza de español (lengua extranjera).

ANÁLISIS INTERPRETATIVO Y HALLAZGOS DEL FENÓMENO DE ESTUDIO

Pregunta1 ¿Cómo ha sido su experiencia como profesor de español en la institución donde labora?

Informante 1: Al principio, **fue algo complicado** porque los estudiantes no tenían conocimientos previos sobre español.

Informante 2: Para mí, **fue increíble, el hecho de enseñar una lengua extranjera** a mis estudiantes, claro reconozco que al principio les costó aprender algunas palabras en español, pero esa dificultad me permitió replanificar estrategias que los aproximara a su realidad

Informante 3: Yo nunca había dado clases y menos de español, para mí fue muy complejo: pero al mismo tiempo desafiante; porque tuve que adaptarme y seguir el ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Se puede observar que las respuestas de los informantes demuestran que hubo mucha incertidumbre al no sentirse lo suficientemente preparados para enfrentar este nuevo desafío. Sin embargo, el aprendizaje depende mucho de cómo el docente es capaz de socializar el contenido para sus estudiantes, es decir, debe mediar el aprendizaje de una manera clara, objetiva y lo más humanista posible, en la enseñanza de español como lengua extranjera. El conocimiento de los estudiantes dependerá de cómo el docente desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pregunta 2 ¿Crees usted, que el juego como metodología activa es importante para que los estudiantes se motiven a aprender una lengua extranjera?

Informante 1: Fue algo que nunca pensé me podría dar tantas satisfacciones en mis clases.

Informante 2: La implementación del juego, convirtieron mis aulas en espacios más dinámicos e interesantes para los educandos, ya que comenzaron a interesarse por aprender la lengua extranjera, hasta el punto de querer conversar en el idioma.

Informante 3: Para mí, sigue siendo un desafío no solo enseñar español sino llevar actividades lúdicas a mis estudiantes, de manera que ellos, sintieran interés por aprender la lengua extranjera.

Se puede observar que las respuestas de los informantes demuestran que experimentaron desafíos que les permitieron ofrecer aulas más divertidas, dinámicas y con un alto nivel de motivación, todo refleja que, el juego no solo capta la atención de los educandos, sino que les permite desarrollar las habilidades en la lengua extranjera.

Otro motor impulsor de este elemento es la motivación. García (2014) nos dice que, el que no siente deseo no tiene motivación y que el ser humano se aburre porque en un momento dado se siente saciado. Por eso el juego es, además de todo, un desafío a la motivación de las personas independientemente de su edad o nivel de aprendizaje. Jugar es una alternativa ligera al contenido denso, una lucha contra desinterés, sensación de fracaso y cansancio.

Se nota la presencia real del juego en los diferentes niveles educativos y en diversas instituciones de formación, por lo que es importante observar el camino historia de la evolución de tal elemento con el fin de comprender cómo el juego se convirtió fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se entiende que el juego es una acción que no requiere un objeto o juguete, para que el educando pueda participar, el juego construye conocimientos que contribuirá al rendimiento escolar. Con eso, al jugar, los involucrados hacen la relectura de su contexto sociocultural, en el que se expande, modifica, crea, recrea a través de los roles que representarán (Santos y Silva, 2019).

Pregunta 3 ¿Qué actividades lúdicas usted ha aplicado como metodología activa en la enseñanza de español?

Informante 1: Me encanta el juego de, la piscina de las palabras, esa actividad consiste en que los estudiantes vayan tomando palabras de una piscina e ir formando frases, oraciones, canciones, poemas, entre otras.

Informante 2: Yo utilicé cuéntame la historia, es una actividad muy dinámica que necesita de la agilidad mental de los chicos para poder responder e ir contando la historia, los estudiantes se colocan en semi círculo y en la parte de atrás tienen una palabra, el estudiante que va a contar la historia debe tratar de reconocer las palabras, porque debe tomar cada palabra para ir construyendo la historia de forma aleatoria.

Informante 3: Yo ya utilicé el repollo, es un juego bastante dinámico porque los estudiantes se colocan en círculo y comienzan a pasarse el repollo y cuando el docente sin ver diga ya, la persona debe arrancarle una hoja al repollo y ver si tiene una instrucción, allí se aprovecha para reforzar los contenidos ya vistos en otros años, es muy divertido para ellos, porque los mismos colocan las reglas.

Se puede observar, el entusiasmo que demuestran los docentes al aplicar actividades de juegos en la sala de clase, lo que refleja la importancia de llevar al aula, este tipo de juegos que los va a beneficiar con el aprendizaje significativo que tendrá su valor real en su desempeño futuro. Se evidenció que la participación de los estudiantes en la implementación del juego en el aula ha permitido que los aprendizajes adquiridos en el aula, faciliten la adquisición de nuevos conocimientos y genere en los jóvenes mayor seguridad al momento de enfrentarse al conocimiento y disminuir la ansiedad frente a los nuevos desafíos que le impone la sociedad actual.

Se nota que los juegos en diferentes espacios aportan la posibilidad de que los estudiantes construyan sus propios conocimientos, ofreciéndoles condiciones para experimentar situaciones-problema, desde el desarrollo de juegos libres, además de permitir la práctica de actividades físicas y mental, favoreciendo la sociabilidad y estimulando reacciones cognitivas afectivas, sociales, morales, culturales y lingüísticas (Cotonhoto et al., 2019).

Pregunta 4 ¿Cómo cree que la institución pueda apoyarle en la implementación de juego en sus instalaciones?

Informante 1: La escuela me apoya en las actividades que planifico siempre y cuando se mantenga el orden y respeto, además los gestores se sienten muy entusiasmados por el progreso que han visto en los estudiantes.

Informante 2: Considero que, **la ventaja de tener gestores empáticos** es lo que hace que la aplicación del **juego se convierta en una herramienta muy importante dentro de la escuela**, los gestores poco a poco nos han suplido de recursos para poder desarrollar el idioma en m nuestros jóvenes

Informante 3: Efectivamente, **he recibido el apoyo incondicional de la escuela** para desarrollas las aulas de español con éxito.

Se puede evidenciar, el papel de la escuela y sus gestores en la formación de sus educandos, los informantes dejan al descubierto el alto grado de compromiso que tienen los gestores para que su estudiantado sea formado bajo un estándar de calidad, que en un mediano tiempo pueda dar sus frutos.

Es importante que cuando se hable de juego, la escuela en el proceso de formación de sus educandos pueda contribuir con los profesionales de la educación, para que ellos puedan poner en práctica el juego con finalidad pedagógica, aunque todavía se pueden encontrar con docentes que no permite al aprendiz adquirir conocimientos usando el juego. Por su parte, Almeida (2009) dice que implementar el juego también en la formación de los educandos, permite que tenga una comprensión práctica cuando es llevada a la sala de clases. El citado autor también advierte sobre la falta de formación recreativa en el currículo escolar. Por lo que cuestiona a la escuela tradicional, que no apoya los elementos lúdicos.

Pregunta 5 ¿Qué elementos pueden ser catalogados como negativos al momento de implementarlo el juego en la sala de clases?

Informante 1: Yo soy muy **cuidadoso porque si no se establecen las reglas al inicio** se puede convertir en un desorden en el aula y hasta puede ocasionar interrupción en otras salas de clase.

Informante 2: Si dejamos a los estudiantes por su cuenta en la sala, **lamentablemente el juego se va a ser catalogado como negativo**, pues solo van a tomar en cuenta el desorden y ruido que pueda ocasionar y no verlo como algo que beneficia el conocimiento de los estudiantes.

Informante 3: Creo que **cuando el juego no tiene una finalidad pedagógica se puede convertir en un peligro para la clase**, pues nadie tiene el control en la sala de aula, y puede ser mal visto por el resto del personal de la institución educativa.

Se puede observar en las repuestas de los informantes clave que, si no hay un control en la aplicación del juego, se puede convertir en un elemento negativo para la clase e incluso para la institución educativa, puesto que al existir un desorden en el aula, este puede acarrear serios problemas de indisciplina al colegio, e incluso puede ser prohibido por el tren directivo al no ser beneficioso para los estudiantes de forma directa.

Se entiende que los juegos hacen una contribución significativa para el desarrollo de los educandos, insertándolos en la vida social, transmisión cultural, historia, desarrollo de habilidades motoras complejas, identidad, autonomía, además de no requerir espacio ni material y poder ser practicado en cualquier grupo de edad, pero se debe tener cuidado en su aplicación sino puede ser vista como un elemento negativo en el aula (Barbosa y Almeida, 2020).

CONSIDERACIONES FINALES

Los profesores del área de español como lengua extranjera ponen en práctica cada vez más herramientas recreativas, promoviendo un mejor uso de las clases y contribuyendo a brindar un aprendizaje tanto relevante como placentero. Sin embargo, en este proceso de enseñanza-aprendizaje, la implementación del juego solo será eficaz cuando se utilice en el momento oportuno e idealizado de acuerdo con el objetivo establecido por el docente y con el interés de los educandos; logrando de esa forma que, el propósito a alcanzar sea visto como un desafío enriquecedor.

En cuanto a los beneficios del uso del juego como metodología activa, se observa que son una alternativa importante para que los docentes faciliten el proceso de aprendizaje de sus estudiantes y modifiquen la información en conocimiento, favoreciendo el pensamiento y su expresividad. Algunos juegos promueven el desarrollo de conocimientos, estimulando así el ingenio de los educandos en habilidades extralingüísticas, funcionando como una estrategia para estimular el aprendizaje, contribuyendo en la participación de los estudiantes en las clases.

Como se ve, el uso de juegos en el aula de clase permite un mayor interés y motivación de los estudiantes, facilitando una secuencia didáctica con mayor calidad y producción. Además, es una forma de diversificar y agilizar la forma de enseñar, dejando atrás el patrón rutinario muy frecuente entre los docentes que enseñan lenguas extranjeras. Es de vital importancia enfatizar que el juego debe empleado en los diferentes escenarios educativos, pero el mismo debe estar normado bajo unas reglas, de forma que se evite un mal uso y después ocasione en un elemento disruptivo en la institución educativa.

Otro punto que, debe ser catalogado como positivo es la posibilidad de que los estudiantes interactúen entre sí, lo que permite incrementar el intercambio de conocimientos y experiencias entre sus propios colegas de estudio, lo que se traduce no solo con la contribución de las actividades diarias en el aula, sino que, enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se amplía la adquisición de saberes, además del contacto con otros campos culturales, promovidos por los retos que el juego puede conllevar.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A (2009). Ludicidade como instrumento pedagógico. Disponível em: <https://www.cdof.com.br/recrea22.htm> . Acesso em: 18 de outubro de 2021.
- Andrade, B. Stach, H. (2018) Active methodologies and games in teaching and learning mathematics. In: pbl for next generation. Electronic proceedings. Santa Clara (California – USA): Santa Clara University.
- Arão, R et al. (2018) A metodologia ativa no processo ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Disponível em: www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/trabalho_ev117_md1_sal_id7_934_03092018225642.pdf. Acesso em: 24 de out. 2021.
- Araújo, O y Santos, R. (2014) Ludicidade no ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: percepções de professores do ensino fundamental da cidade de Boa Vista - RR. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos14/42720511.pdf> > Acesso em: 12 de out. 2021.
- Barbosa, P y Almeida, O. (2020) As veredas do ordenamento jurídico da educação infantil do campo: um olhar sobre os jogos e brincadeiras. Dialogia, São Paulo, n. 36
- Baumgatel, P (2020) O uso de jogos como metodologia de ensino da Matemática. Anais do Xx Ebrapem – 20º Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. Curitiba. Disponível em <www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd2_priscila_baumgartel.pdf>. Acesso em 28 out. 2021.
- Cardozo, D.; Meneghelli, J.; Possamai, P. (2018) Concepções dos professores de matemática quanto a utilização de exercícios, situações contextualizadas e problemas. Amazônia: *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 14, n. 31.
- Chaguri, J y Tonelli, P. (2014) O jogo nas aulas de língua estrangeira para crianças. Fólio – *Revista de Letras. Vitória da Conquista*. v. 6, n. 2.
- Cotonhoto, L; Rossetti, C; Missawa, D. (2019). A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. Constr. Psicopedag. Vol. 27, n. 28.
- Del Canto, E. (2012). Investigación y métodos cualitativos: un abordaje teórico desde un nuevo paradigma. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n40/art09.pdf>. [Consulta: 2021, oct, 19].
- Diesel, A et Al. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. In: *Revista Thema, Volume 14, Número 1*.

- Franquet, H y Torquato, G. (2018). O uso das metodologias ativas nas aulas de espanhol no nível fundamental: uma revisão integrativa. Disponível em: < <http://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/senac/pdf/comunicacao-oral>. Acesso em: 30 de out. 2021.
- Goetz, J& M. Lecompte. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata.
- Gomes, Ty Diniz, P. (2017). Proposta de jogo lúdico para o ensino-aprendizagem de português e de espanhol em Teletandem. 2017. Disponível em: < http://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Proposta_de_uso_de_jogo_l%C3%BAdico_para_o_ensino-aprendizagem_de_portugu%C3%AAs_e_de_espanhol_em_Teletandem.pdf. Acesso em: 02 de nov. 2020.
- García, C. (2014). Creatividad y espíritu lúdico: una actitud global en el aula. Actas del X seminario de Dificultades de la enseñanza del español a Luso hablantes, 13-18. ISSN 1677- 4051/.
- Inciarte, A. (2016) Acción Social Universitaria Desde Las Políticas Públicas De Ciencia, Tecnología E Innovación. Trabajo de Grado para optar al título de Doctora en Ciencias. Venezuela. Universidad Rafael Beloso Chacín.
- Leitão, M. (2013) O uso dos jogos na aula de E/LE. 2013. Disponível em: < https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10225/1/ulfpie044885_tm.pdf> Acesso em: 10 de out. 2021.
- Martínez, P. (2009) Didáctica de línguas estrangeiras. São Paulo: Parábola Editorial.
- Moraes, A.; Anicézio, C. (2019) Metodologias ativas para o ensino de inglês e espanhol no ensino médio profissionalizante. *Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem*, v. 1.
- Pintado, T. (2008) Desarrollo de un sistema predictivo para productos de alta implicación basado en variables comportamentales. Madrid. ESIC Editorial.
- Rusque, A. (2010). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. (4a. Ed.) Venezuela: Vadell hermanos editores c.a
- Santos, N y Silva, A. (2019) Ludicidade e a importância da Educação Física para o ensino fundamental I. Euclides da Cunha – BA.
- Silva N. (2018) Reflexões sobre componente lúdico no ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira. 2018. Disponível em: < <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/17816/1/PDF%20->

El juego como metodología activa en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)

Ramón Hernández , Francisco Silva

Revista Estudios en Educación (2021), Vol. 4, Núm. 7, p.p 113 – 129.

[%20Aline%20do%20Nascimento%20Silva.pdf](#) Acceso em: 08 de nov. 2021.

Silva, M. et al. (2015) Produção de jogos para aprendizagem de espanhol/LE: relato de experiência. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/>.
Aceso em: 10 de nov. 2021.

Tonelli, F y Cruzado, G. (2017) Jogos de língua espanhola: um projeto para promoção linguística e motivação de estudantes de EM. *Revista Compartilhar*, v. 2.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994), Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados, Buenos Aires: Paidós.



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**

Revista Estudios en Educación

Resumen



Volumen4, Número 7

AUTORES	TÍTULO	PAÍS	FECHA DE RECEPCIÓN	FECHA DE ACEPTACIÓN	FECHA DE PUBLICACIÓN
Patricio Guzmán Contreras	El valor formativo de la disciplina histórica en el texto del estudiante de 1° medio.	Chile	28 de julio 2021	13 de octubre 2021	30 de diciembre 2021
Ariel Yévenes Subiabre	Réplica a escala y expresión territorial del centralismo en educación.	Chile	27 de agosto 2021	15 de octubre 2021	30 de diciembre 2021
Lynda L. Laurin, Valentin Sierra Arias, Guillermo A. Sáez Abello & Andrés M. Ariza Viviescas	Estilos de liderazgo en jóvenes estudiantes de caldas, Colombia	Colombia	10 de septiembre 2021	15 de octubre 2021	30 de diciembre 2021
Rodrigo Cisternas Muñoz	El impacto de la pandemia sobre el rol formador del profesor	Chile	15 de octubre del 2021	15 de noviembre 2021	30 de diciembre 2021
Felipe Contreras Cueva, Fernanda Ibarra Muñoz, Matías Sánchez Cruz, Javiera Parra Muñoz, Rodrigo Sobarzo Ruiz & Miguel Gutiérrez Soto	Descripción de la praxis Institucional de un centro educativo respecto al enfoque de educación inclusiva.	Chile	01 de diciembre 2021	13 de diciembre 2021	30 de diciembre 2021

Ángel Prince Torres	Abandono de la escolaridad y covid-19: incidencia mundial en pandemia	Venezuela	01 de diciembre 2021	13 de diciembre 2021	30 de diciembre 2021
Ramón Hernández y Francisco Silva.	El juego como metodología activa en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE).	Brasil	01 de diciembre 2021	13 de diciembre 2021	30 de diciembre 2021



Revista Estudios en Educación

La Revista “Estudios en Educación” es una publicación científica seriada, editada por el Centro de Estudios en Educación – CESE, de la Universidad Miguel de Cervantes, en Santiago de Chile.

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

Revista Estudios en Educación - Centro de Estudios en Educación – CESE -

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

Universidad Miguel de Cervantes – Mac Iver 370, piso 9, Santiago de Chile – www.umcervantes.cl

Email Editor: myanez@umcervantes.cl ; RevistaEstudiosEnEducacion@gmail.com

-) Sociología de la educación
-) Filosofía de la educación
-) Economía de la educación
-) Globalización de la Educación
-) Ciencia y tecnología

Para ello, Revista "Estudios en Educación" recepciona 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.

Revista Estudios en Educación - Centro de Estudios en Educación – CESE -

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

Universidad Miguel de Cervantes – Mac Iver 370, piso 9, Santiago de Chile – www.umcervantes.cl

Email Editor: myanez@umcervantes.cl ; RevistaEstudiosEnEducacion@gmail.com

Normas de publicación de artículos

Como parte de sus estándares de publicación científica, Revista "Estudios en Educación" 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.

Revista Estudios en Educación - Centro de Estudios en Educación – CESE -

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

Universidad Miguel de Cervantes – Mac Iver 370, piso 9, Santiago de Chile – www.umcervantes.cl

Email Editor: myanez@umcervantes.cl ; RevistaEstudiosEnEducacion@gmail.com

- 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.....>

Revista Estudios en Educación - Centro de Estudios en Educación – CESE -

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

Universidad Miguel de Cervantes – Mac Iver 370, piso 9, Santiago de Chile – www.umcervantes.cl

Email Editor: myanez@umcervantes.cl ; RevistaEstudiosEnEducacion@gmail.com

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, 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.

Revista Estudios en Educación - Centro de Estudios en Educación – CESE -

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

Universidad Miguel de Cervantes – Mac Iver 370, piso 9, Santiago de Chile – www.umcervantes.cl

Email Editor: myanez@umcervantes.cl ; RevistaEstudiosEnEducacion@gmail.com

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 e/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:

Universidad Miguel de Cervantes
Centro de Estudios en Educación – CESE
Revista "Estudios en Educación"

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. Currículum 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
1. Ajuste a las normas de publicación en cuanto a: a) Título (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 15 palabras, está en castellano e inglés)	<input type="checkbox"/>	
b) Resumen (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 8 líneas, está en castellano e inglés)	<input type="checkbox"/>	
c) Palabras clave (reflejan adecuadamente contenido del artículo, máximo 6 palabras, están en castellano e inglés)	<input type="checkbox"/>	
d) Cita de fuentes en el texto del artículo (uso estilo APA 2016, son suficientes, pertinentes, acorde la temporalidad del artículo)	<input type="checkbox"/>	
e) Bibliografía al final del artículo (uso estilo APA 2016, orden alfabético según apellido de autor, incluye todas las fuentes citadas en el texto)	<input type="checkbox"/>	

2. Ajuste del texto en cuanto a cumplimiento de normas de: a) Ortografía		
b) Redacción		
c) Puntuación		
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	
- Condicionar la publicación del artículo a que se introduzcan las mejoras recomendadas	
- No publicar el artículo por no cumplir los estándares de calidad requeridos por la Revista	

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
Correos electrónicos myanez@umcervantes.cl; RevistaEstudiosEnEducacion@gmail.com

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:

Editor Revista "Estudios en Educación"
Centro de Estudios en Educación
Universidad Miguel de Cervantes
Correos electrónicos myanez@umcervantes.cl; RevistaEstudiosEnEducacion@gmail.com



Revista Estudios en Educación - Centro de Estudios en Educación – CESE -
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>
Universidad Miguel de Cervantes – Mac Iver 370, piso 9, Santiago de Chile – www.umcervantes.cl
Email Editor: myanez@umcervantes.cl ; RevistaEstudiosEnEducacion@gmail.com

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) Título (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 15 palabras, está en castellano e inglés)</p>		
<p>b) Resumen (refleja adecuadamente contenido del artículo, extensión máxima 8 líneas, está en castellano e inglés)</p>		
<p>c) Palabras clave (reflejan adecuadamente contenido del artículo, máximo 6 palabras, están en castellano e inglés)</p>		
<p>d) Cita de fuentes en el texto del artículo (uso estilo APA 2016, son suficientes, pertinentes, acorde la temporalidad del artículo)</p>		
<p>e) Bibliografía al final del artículo (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

O bien, luego de registrarse como autor(a), los artículos pueden ser subidos directamente en:

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



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**
