



EN ESTE NÚMERO

LA RUTA HACIA EL BIENESTAR DE UN PROFESOR DE PRIMARIA.

EPISTEMOLOGÍA EN LOS MICROCURRICULOS DE LA FACULTAD DE MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES.

LAS EMOCIONES EN EL CIBERESPACIO: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE LA ETNOGRAFÍA DIGITAL

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS, RURALES, Y EDUCACIÓN BÁSICA EN AMÉRICA LATINA

INTERVENCIÓN PEDAGOGICA EN UNA ESCUELA RURAL DE MULTIGRADO DE LA CALETA SAN MARCOS DE IQUIQUE. CHILE

VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y SUS TITULADOS: EL CASO DE UNA SEDE UNIVERSITARIA CHILENA



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**





UMC
UNIVERSIDAD
MIGUEL DE CERVANTES



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**

Revista Estudios en Educación

Vol. 5, N° 8, Octubre 2022 • 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, Investigación e Innovación, 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

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

Dr. Ernesto Schiefelbein Fuenzalida, Profesor, Ingeniero Comercial, Doctor en Educación, Profesor Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) Miembro de la Junta directiva de la Universidad Autónoma de Chile, Santiago.

Dr. Oscar Antonio Martínez Molina, Licenciado en Educación Mención Orientación Educativa y Profesional. Magíster en Ciencias de la Educación Superior, Mención Andragogía. Doctor en Educación. Director Académico y de Operaciones de la Red INDTEC, Ecuador.

Dra. Cristina Rafaela Ricci, Psicopedagoga, Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Metodología de la Investigación Científica, Doctora en Ciencias de la Educación, Coordinadora General del Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas[CIPsp], Buenos Aires, Argentina.

Dr. Eduardo Atencio Bravo, Licenciado en Educación Integral, Magister Scientiarum en Docencia para la Educación Superior, Doctor en Ciencias, Coordinador de Investigación y Posgrado - Universidad Euroamericana, Panamá.

Dra. Sandra Gudiño Paredes, Licenciada en Administración, Maestría en Tecnología Educativa, Doctora en Innovación Educativa, Profesora Investigadora Asistente, Directora Regional del Departamento de Educación Tecnológico de Monterrey, México.

Dr. Víctor Hugo Meriño Córdoba, Licenciado en Matemáticas, Magíster en Educación, Doctor en Educación, Investigador Senior de la Facultad Ciencias Administrativas, Económicas y Contables de la Universidad Católica Luis Amigó Antioquia, Medellín, Colombia.

Dra. Mercedes Collazos Alarcón, Licenciada en Educación mención Biología y Química, Magíster mención Docencia y Gestión, Maestría en Administración de Negocios, Doctora en Educación, Doctora en Gestión Pública y Gobernabilidad, Docente tiempo Completo Universidad Tecnológica del Perú, 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

Indexaciones: Latindex, Road.

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

LA RUTA HACIA EL BIENESTAR DE UN PROFESOR DE PRIMARIA.	10 - 28
<i>Martha Leticia Guevara-Sanginés, Margarita Rodríguez Gómez</i>	.
EPISTEMOLOGIA EN LOS MICROCURRICULOS DE LA FACULTAD DE MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES.	29 - 50
<i>Ruth Miriam Moreno Aguilar</i>	
LAS EMOCIONES EN EL CIBERESPACIO: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE LA ETNOGRAFÍA DIGITAL	51 - 64
<i>Christian Omar Santos Lozano, Julián Granados del Toro Rodrigo & Mónica del Carmen Amador Chávez</i>	
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS, RURALES, Y EDUCACIÓN BÁSICA EN AMÉRICA LATINA	65 - 85
<i>Jorge Luis Gómez Martínez, Carlos Alberto Martínez Bernal, Luz Milena Grijalba Sáenz & Elssy Yamile Moreno Pérez</i>	86 - 99
INTERVENCIÓN PEDAGOGICA EN UNA ESCUELA RURAL DE MULTIGRADO DE LA CALETA SAN MARCOS DE IQUIQUE. CHILE	
<i>Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva, Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela</i>	
VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y SUS TITULADOS: EL CASO DE UNA SEDE UNIVERSITARIA CHILENA.	100 -122
<i>Esteban Toledo Pérez de Arce, Pedro Sotomayor Soloaga, Patricia Cepeda Campillay & Nataly Fernández Godoy</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.





**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**

Autoras

Martha Leticia Guevara-Sanginés *

Margarita Rodríguez Gómez **

México

* Mexicana, Doctora en Ciencias Naturales, Licenciada en Psicología, Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México, Correo electrónico: leticiag@ugto.mx,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8441-8110>

** Mexicana, Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Filosofía, Universidad de Guanajuato, Guanajuato, México Correo electrónico: mago.rodriguez.gomez7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1129-7247>

Cómo citar este artículo:

Guevara-S, M.& Rodríguez, M., (2022). La ruta hacia el bienestar de un profesor de primaria. *Revista Estudios en Educación* (REED), 5(8), p.p. 10 – 28.

LA RUTA HACIA EL BIENESTAR DE UN PROFESOR DE PRIMARIA

Recibido:
07-02-2022
Aprobado: 05-05-2022
Publicado: 30-10-22

The path to well-being of an elementary school teacher

RESUMEN

La vocación y la autonomía de un docente son esenciales para lograr los propósitos educativos y afrontar las dificultades derivadas de su labor con aplomo y buen ánimo. Con ello genera condiciones para su bienestar profesional y la formación de los alumnos. Por eso, el objetivo fue entender el desarrollo y proceso de constitución de Luis, profesor de primaria, bajo un enfoque cualitativo y mediante una entrevista a profundidad sometida al análisis del discurso. El hallazgo central fue que Luis se construye desde la afectividad, la temporalidad, la vocación y la relación con otros; actúa autorregulada y sensiblemente logrando gusto por aprender en sus estudiantes, así como su propia autorrealización y bienestar.

Palabras clave: historias de vida; identidad; autocontrol; satisfacción profesional; profesor de primaria

ABSTRACT

Vocation and autonomy of teachers are essential to achieve educational purposes and to cope with difficulties arising from their work with poise and courage. With this, he creates conditions for his own well-being making in parallel him a pillar for the education of students. Thus, aim of this study was to understand his development. From a qualitative approach, the constitution process was investigated in Luis, a primary school teacher, through an in-depth interview that was subjected to a discourse analysis. The central finding was the continuity and generosity of his teaching vocation, generating dynamics in which he sensibly acts, making his students learn with pleasure, as well as Luis' self-fulfillment and happiness.

Key words: life histories; self-concept; self-control; job satisfaction; primary school teacher

INTRODUCCIÓN

En un evento escolar con la comunidad educativa presente: estudiantes, progenitores o parientes de las(os) alumnas(os), docentes, el supervisor escolar y un representante del presidente municipal; la directora presenta a cada uno de los docentes; conforme pasan al centro se les brinda un aplauso. Cuando anuncia al profesor Luis, las porras, los vítores y los aplausos se escuchan intensamente por algunos minutos colmando el entorno con emociones agradables que se sienten a flor de piel. La incógnita es ¿qué suscita esta algarabía? Con esta interrogante abre esta indagación y la intención de comprender el proceso de construcción mediante el cual Luis destaca y llega a sentir bienestar. La historia de su vida es un acercamiento a lo más singular e íntimo para responder a esta cuestión.

La preocupación por gozar de bienestar y disfrutar de cierta seguridad puede ser tan antigua como la historia de la humanidad pues las personas han luchado por conseguirlos, afrontando obstáculos diversos. Es posible que, en este afán, la adversidad haya favorecido la evolución paulatina, pasando del uso exclusivo de la fuerza física y las emociones, al uso del lenguaje y el pensamiento.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las crisis de vida pueden llevar a las personas a cambiar, a veces de maneras fundamentalmente positivas, en particular, frente a un gran sufrimiento y pérdida (Tedeschi, Shakespeare-Finch, Taku & Calhoun, 2018) como la violencia, la muerte de un ser querido, el padecimiento de una enfermedad grave, etc. En la vida diaria las personas enfrentan otras adversidades que, sin ser traumáticas, llegan a cuestionar y tambalear su sí mismo por la intensidad y el significado que comportan como la pérdida del trabajo, ambientes laborales hostiles e inseguros, separaciones o enfermedad de los hijos; y en el ámbito educativo, que atañe al caso de Luis, se suman el alto número de alumnos, la escasez de recursos materiales, la incorporación de niños con discapacidad en las aulas, el tipo de organización escolar, el crecimiento acelerado de todos los campos disciplinarios, los cambios curriculares, los lineamientos para la operación de múltiples programas, etcétera; estos riesgos psicosociales generan malestares, preocupación, estrés y agotamiento (Trujillo de la Luz, Guevara-Sanginés y Martínez-Hernández, 2011).

En contraparte, para ser felices y hacer una vida buena, las personas necesitan desempeñarse bien y con gusto. Por ello, la intervención de la persona en aquello que le produce satisfacción y autoestima es primordial para mantener el esfuerzo, realizar bien sus intenciones y persistir en ello (Koole, Schlikert, Maldei, & Baumann, 2019). Lograr este desempeño con agrado resulta de un largo proceso integrado por aspectos cognoscitivos y afectivo-emocionales (Muñoz Campos et al., 2018; Gutiérrez et al., 2020) que generan bienestar, entendido como la apreciación de estar bien (Gutiérrez, et al., 2020). A ello subyacen elementos concernientes al desarrollo personal, estilo y forma de enfrentar retos, persistencia en la consecución de metas, autorrealización, expresividad, más la búsqueda de significado (Lorente et al., 2019), sentimientos de gratitud, esperanza (Dickens, 2017; García-Álvarez y Soler, 2021), pasión, orgullo, satisfacción, afecto, cuidado e interacción con otros.

Algunos aspectos generadores de bienestar entre los profesores se relacionan con la autoimagen y la identidad docente íntimamente articuladas a la percepción de autonomía y control sobre su entorno (Domínguez Martínez, 2019), el contacto y el apoyo social (Gutiérrez et al., 2020), la estima, la competencia escolar, la aceptación social y la satisfacción de otras necesidades psicógenas como ser sociable y tener relaciones interpersonales sanas (Tian et al., 2015). Así, el estar bien se relaciona con la congruencia entre lo deseado en balanza con lo alcanzado, entre las creencias y los valores (Gutiérrez, et. al, 2020) y complementariamente con un buen estado anímico. Estos elementos, vestidos de estrategias de afrontamiento, constituyen factores protectores que auxilian a las personas a adaptarse.

Estar bien no implica la ausencia de dificultades ni malestares. La diferenciación entre lo positivo y lo negativo (Watson y Tellegen, 1985) representa la principal dimensión de la experiencia afectiva. Más bien, estas experiencias marcan hitos en la trayectoria de vida dando pauta a la madurez de la persona.

El estar bien personal incide en la creatividad, su concreción promueve el éxito profesional y una mayor pericia para enfrentar los desafíos (Oswald et al., 2015) o generar ambientes amables para el desarrollo de otros. En el caso educativo, particularmente del profesorado, es necesario acentuar dos aspectos: la identidad en conjunto con la vocación. La identidad expresa la definición del sí mismo como docente, en relación a su práctica profesional (Monereo & Badía, 2020), práctica que demanda un conjunto de habilidades y un sentido de vocación representado por el entusiasmo, el compromiso, así como la confianza en el poder de la educación que es una visión de vida para otros (Larrosa, 2010).

En las cualidades docentes, se incluyen la competencia didáctica –definida como la capacidad para preparar, organizar y regular las actividades escolares del proceso de enseñanza-aprendizaje– y la administrativa –entendida como la habilidad para la gestión de la mejora escolar, el manejo de instrumentos y mecanismos para reportar desde los avances hasta los resultados de los alumnos y de la escuela–. Adicionalmente, la vocación incluye comprender desde la función social de la escuela hasta las condiciones del entorno, reconociendo a la escuela como agente de socialización, de contribución en las metas educativas, de mediación dentro de ella con alumnos, docentes y progenitores, y en el exterior, para mitigar problemas que afectan su cometido educativo. En este marco, el propósito de este estudio fue comprender cómo se construye Luis, cómo llega a ser buen docente y a sentirse bien.

METODOLOGÍA

Método

La perspectiva metodológica utilizada fue cualitativa, fundamentada en la hermenéutica que permite describir procesos y acceder a la forma como se produce el desarrollo (Denzin y Lincoln, 2018). Su orientación y formulación buscan comprender estos procesos desde una perspectiva holística, abierta, integradora y flexible con un procedimiento inductivo.

Instrumentos de recolección de datos

Se empleó el método de estudio de caso (Ebneyamini & Sadeghi Moghadam, 2018). El instrumento fue la entrevista a profundidad con el fin de capturar la experiencia personal, donde el informante se convierte en narrador de su vida o parte de ella (Denzin y Lincoln, 2018), asume la autoría de los hechos y reinventa su yo (Ricoeur, 2002).

Para rescatar la experiencia vital se contemplaron dimensiones temporales y ecológicas, generadas a partir de situaciones de vida personal (Bronfenbrenner & Morris, 2006), episodios sentidos como más relevantes, significaciones de los procesos, los acontecimientos y los contextos de su propio desarrollo. En el proceso se privilegió el diálogo.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se diseñó una estructura metodológica dirigida a recuperar y mantener los abordajes teóricos, analíticos y referenciales en un sistema integrado de voces y ejes entrecruzados. Estos ejes fueron puntos de partida, de avanzada en un constante vaivén entre los datos, el análisis así como la teoría, para ir tejiendo nuevos sentidos. Con este esquema se analizó el relato del docente; simultánea e iterativamente se identificaron los temas más significativos, categorizándolos conforme a estructuras proposicionales, contenedoras de unidades semánticas y a sus valencias. A partir de ello se diseñaron una semblanza y un esbozo como representaciones esenciales para la narración de su vida, las cuales a su vez constituyeron la base para la elaboración del proceso de construcción del docente.

La semblanza considera el acontecer histórico-biográfico del profesor, recuperando en este proceso datos y eventos relevantes en diversos momentos de su día a día, con el fin de esbozar y perfilar rasgos importantes que le hayan marcado y en este sentido, aunque concentrado, guarda el potencial de hacer explícitas acciones y pensamientos constituyentes de su proceso.

Conducción del estudio

Se acudió a una escuela primaria rural federal de turno matutino. Se conversó con la directora y se le solicitó el nombre de buenos docentes. Ella ofreció una lista y se invitó al primero: Luis, a quien se le brindó información sobre el estudio, del aceptó ser partícipe. Después se establecieron compromisos y un plan de trabajo para su colaboración.

La entrevista se estructuró en tres fases: apertura, desarrollo y cierre; se realizó en siete sesiones de dos horas; la sesión consistía en presentar el esbozo producto de la sesión anterior para su validación o reestructuración, luego se continuaba con la entrevista. Se transcribieron los registros y se hizo un análisis cualitativo del discurso.

Para este trabajo fueron seleccionados principalmente extractos de dos momentos de la vida profesional de Luis. Uno concierne a la etapa inicial como docente y el otro a la etapa de madurez (28 años de servicio docente); en ambos fueron consideradas condiciones y experiencias difíciles, preocupantes y positivas.

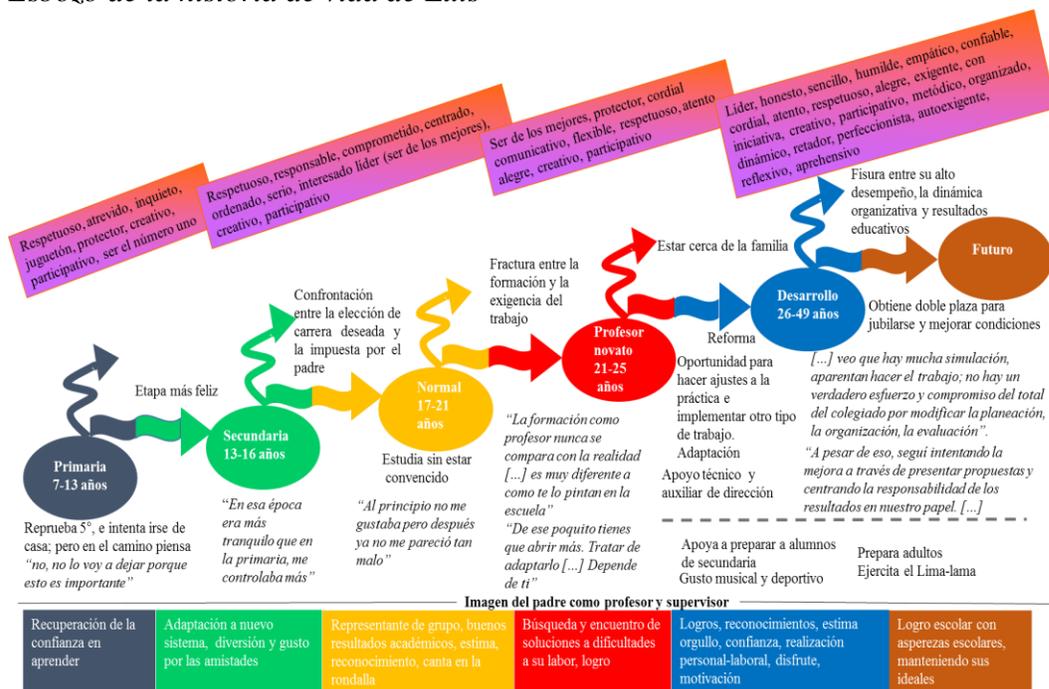
RESULTADOS

La semblanza muestra que Luis es un profesor de 49 años, casado, con dos hijos jóvenes estudiantes. Procede de una familia de once descendientes, de los cuales, seis y el padre pertenecen al magisterio. Luis reside desde hace 44 años en la ciudad de Guanajuato. Siempre estudia en escuelas públicas. Tiene 28 años de servicio. Se incorpora al servicio educativo mexicano a los 21 años de edad en una escuela del medio rural. Ha trabajado en seis escuelas y en una de ellas laboró 24 años logrando un alto reconocimiento como profesor. Ha atendido todos los grados, especialmente 4º, 5º y 6º. En la escuela actual atiende 6º grado y lleva trabajando seis meses.

El esbozo revela, a través del tiempo, una serie de acontecimientos importantes y una diversidad de intereses y aspectos que lo hacen sentir bien (Figura 1): estar cerca de la familia, hacer deporte, cantar, apoyar a otros y ganar bien.

En el recorrido docente de Luis se identificaron tres matices socioafectivos: dificultades, preocupaciones y bienandanzas; articulados con cuatro categorías transversales que dan cuenta de su proceso de construcción y desarrollo: identidad, competencias didácticas, competencias administrativas y función social de la escuela; así como tres enfoques de relación intra e interpersonal: sí mismo, del sí mismo al otro y del otro al sí mismo.

Figura 1
 Esbozo de la historia de vida de Luis



Nota. Elaboración propia

Dificultades. Experiencia: asunción y resolución

Las dificultades representan escollos que impiden guiar y dar continuidad a las acciones, así como, dar alcance a metas u objetivos. En Luis éstas se manifiestan con matices, alcances y soluciones diferenciados (tabla 1).

Al ingresar al servicio docente, las imágenes que genera Luis muestran un espíritu de gozo, soñador, casi mágico: “Iba muy ilusionado, muy contento. Para mí era una gran fiesta: bonita, espectacular.” La euforia inicial se ve contrariada dando lugar al cuestionamiento de sus saberes docentes que restringen su quehacer: “La formación como profesor en la escuela normal nunca se compara con la realidad, pues las necesidades propias del lugar no se parecían en nada a lo que se practicaba en la escuela.”

En esta etapa enfrenta un panorama de carencias y obstáculos que impiden el logro. En lo externo se identifican condiciones materiales de una escuela bidocente, ubicada en el medio rural e inaccesible: “Pedía aventón o me iba caminando para llegar a la escuela”, en condiciones de pobreza y marginalidad con pocos recursos, alumnos extraedad, repetidores y con bajo rendimiento escolar: “Tenía alumnos repetidores y con bajo conocimiento de las materias”.

En lo interno, desde su valoración profesional, Luis se ve con limitados saberes para planear y organizar el trabajo con alumnos de tres grados diferentes en un medio desfavorecido: “En las planeaciones preguntaba cómo debo hacerlas. Pero te enfrentas a algo que no manejas y que nunca te dijeron qué vas a hacer, qué estrategias utilizar en un medio pobre”. Asimismo, se percibe con dificultades para resolver aspectos administrativos y asuntos relativos a los progenitores de sus alumnos: “Yo no me sentía preparado; entras medio perdido para enfrentar la diversidad de grupos en el medio rural en situación de pobreza, además no tenía conocimiento para elaborar los guiones, los avances programáticos, el llenado de boletas, ni situaciones relacionadas con los padres de familia.”

Tabla 1
Dificultades sustantivas

Categoría	Periodo de inicio	Periodo de madurez
Identidad	-Consecución de la imagen del buen docente. -Compensación de carencias para el bienestar de sus alumnos.	-Confrontación de su imagen de buen docente con el cambio generacional de estudiantes y pares.
Competencias didácticas	-Discrepancia entre lo aprendido y lo requerido para encauzar el proceso educativo.	
Competencias administrativas	-Falta de conocimiento de aspectos administrativos.	-Falta de colaboración en el equipo académico para la mejora escolar.
Función social de la escuela	-Falta de conocimiento para tratar con los progenitores e interesarlos en el seguimiento académico de sus hijos.	-Falta de mecanismos institucionales y colaborativos para sortear las dificultades del medio que limitan el aprendizaje de los discentes.

Nota. Elaboración propia.

Así, llega Luis a un mundo distinto de lo imaginado que irrumpe en su sí mismo, desdibujando lo aprendido y generando temor e inseguridad. ¿Cómo asume estas situaciones perturbadoras y cómo logra contrarrestarlas? Se encontró que Luis: a) toma las riendas en sus manos: “Depende de ti llevar tu trabajo como docente”; b) asume su tarea animosamente: “Cabe mencionar que ahí, la verdad, no hubo desánimo” bajo un esquema reflexivo “Desde luego, de ese poquito tienes qué abrir más”; c) encuentra lo amable de las circunstancias ajustando sus acciones: “La gente era muy agradable, pero no se acostumbraba que los padres ayudaran a hacer las tareas de sus hijos. Pero que yo dijera qué desilusión, no; al contrario, yo tenía que poner más empeño por las condiciones”; y d) utiliza estrategias para reorganizar sus propios saberes y planificar su actuación profesional: “Tienes que tratar de adaptarlo para que funcione, reorganizar, preguntar, buscar.”

Una de estas estrategias consiste en buscar ayuda, pero en la escuela era difícil conseguirla, pues como refiere: “Solo éramos dos maestros: una maestra que atendía 4º, 5º y 6º grados, y yo, que me tocó atender 1º, 2º y 3º grados. Ella, en su salón y yo, en el mío.”

Más allá de la escuela, Luis encuentra apoyo en los compañeros de la casa donde habita y familiares residentes en la capital de la entidad: “En ese primer momento había dos maestros

hospedados en el mismo lugar que yo. [...] Tenía interés de hacer bien mi trabajo, así que les preguntaba y ellos me decían cómo podía hacerle o qué debía considerar. [...] Había dificultades en el grupo, pero yo iba preguntando, leyendo con mis hermanos. En la preparación del programa lo hacía en pláticas con mi padre sobre cómo empiezo. Y él me decía: sé muy observador y toma nota de todo. Me dedicaba a dosificar, hacía notas en el mismo programa.” Además de la iniciativa e interés por hacer bien su trabajo, Luis expresa la necesidad de regular las situaciones: “Yo quería poder controlar la disciplina, manejar los valores, cumplir con las obligaciones.”

Aunado a las circunstancias perturbadoras iniciales, Luis se cambia de escuela bajo condiciones materiales semejantes: “A los tres meses, me cambié a otra escuela rural, de organización completa. No había salones suficientes, así que me iba con mis niños a trabajar fuera. Estaba poco atendida: No había pizarrones, borradores, gises; a veces no había nada de eso.”

En este periodo, la ayuda surge de manera fortuita y breve, pero constante. Esto favorece su adaptación laboral y paralelamente permite ajustar su quehacer docente, mediante un ejercicio más estructurado: “Aquí, empecé a tener encuentros con una maestra conocida y otras maestras en la parada del autobús, esto me dio confianza y seguridad para adaptarme mejor al ambiente de trabajo. Ahí platicábamos, escuchaba atento los consejos y orientaciones, luego, analizaba e iba eligiendo lo que me podía funcionar.”

En esta etapa inicial de la vida profesional de Luis se advierte una habilidad para recuperarse con optimismo y determinación, además se aprecia cómo simultáneamente se encuentran elementos protectores como apoyo social de familiares y compañeros que favorecen su desarrollo.

En la segunda etapa y después de 24 años de estar en una escuela urbana de alto prestigio y de ser reconocido por la comunidad escolar como un destacado profesor, Luis se cambia de institución escolar por ser la manera de obtener doble plaza y jubilarse. Retorna a una escuela rural. Aquí permanece dos años. En este primer año se ve con brío para acometer un reto nuevo: “Como profesor he estado trabajando por mucho tiempo en 5° y 6°, así que cuando me cambié a esta escuela, deseé probar mi desempeño en primero y enseñar con el método global para la lectoescritura.”

Enfrenta este desafío con optimismo, apoyo de familiares docentes más un proceso deliberado y reflexivo, de gozo y bienestar internos: “Lo tomé como un reto y quise probar. Me reunía con mi cuñada, con mi esposa y preparábamos material; discutíamos; después cada uno hacía sus propios ajustes y probábamos. Luego, nos volvíamos a reunir para ver qué cambios o ajustes habíamos realizado; era muy cansado, pero muy bonito. Logramos resultados muy buenos en el aprendizaje de los niños, aún de aquellos que pensaban que no podían aprender tan rápido. Los profesores me felicitaron y algunos padres de familia me agradecían porque sus hijos habían aprendido a leer y a escribir.”

En el segundo año, se observa en Luis un matiz reflexivo y de reconocimiento a las carencias de los alumnos, pero con marcado optimismo: “En base a la prueba diagnóstica ves cómo

están en cuanto a disciplina, responsabilidad, valores y conocimientos; ahí ves qué no se hizo atrás, pero no como una queja sino como un reconocimiento de dónde están. Y siempre pensé sí se puede ¿cómo no van a salir? Busco siempre el lado positivo.”

También se nota la necesidad de tomar la iniciativa, enfrentar el desafío, sin dejarse llevar por la desilusión y promover la autonomía de los alumnos: “Pero cuando pasan tres o cuatro meses y te sigues quejando ¿qué estás haciendo tú? [...] Tu reto es trabajar e impulsar a los niños a partir de sus alcances, buscar estrategias para apoyarlos y organizar el trabajo”, así como aceptar retos que otros no admiten: “Había grupos que nadie quería. Yo lo veía como un reto.”

Con una emoción aunada a una experiencia que lo califica como buen profesor, al año siguiente, se cambia a otra escuela: “Este año, me cambié a otra escuela. Llegué con grandes ilusiones y consideré que mi experiencia y mis conocimientos adquiridos durante mi carrera me iban a ayudar para enfrentar mi quehacer sin problemas.”

Sin embargo, Luis enfrenta situaciones inesperadas que resquebrajan su autoconcepto, construido como profesor avezado, enfocado en llevar a buen término la formación de los alumnos: “Aquí, por primera vez, un alumno se me enfrenta, al tú por tú. Les hablo y llamo, pero no me hacen caso; son inquietos y groseros; su atención se encuentra dispersa y no logro dirigirla...” o para favorecer la participación deliberada con sus colegas para la mejora escolar: “En reunión de órgano colegiado los problemas se identificaban como producto de la rotación de maestros y de los padres de familia. Yo opiné que el problema era de todos y que las cosas estaban así debido a nuestro trabajo y que había que tener un fuerte compromiso a fin de cambiar favorablemente.”

Estas perturbaciones le motivan a tratar de cambiar esas situaciones con el fin de alcanzar los propósitos educativos mediante una planeación y estructuración de actividades: “Acepté estas dificultades como retos y me puse a trabajar: preparé presentaciones, investigué, me acerqué más a los alumnos, me puse a platicar más con ellos, dediqué tiempo extra para ayudar dentro y fuera del salón principalmente a los niños que presentaban más dificultad.”

Como parte del consejo técnico escolar, Luis se observa con iniciativa, con deseo de apoyar a sus colegas, además de un sentido de planeación estratégico y una fuerte esperanza: “Hice varias propuestas, entre ellas que todos participáramos y fuéramos más tiempo, o nos pusiéramos de acuerdo los domingos o antes de iniciar el trabajo con los niños para no limitar las actividades con ellos. La intención es mejorar nuestro trabajo para mejorar también nuestra escuela.”

Aquí se ratifica una persistencia para afanarse, manteniendo acciones dirigidas a metas distantes, resolver conflictos mediante el ajuste de los niveles de aspiración para incrementar las posibilidades de logro (Koole, et al., 2019) y un proceso reflexivo que muestra una comprensión profunda frente a las situaciones conflictivas y quizás experimentadas como algo frustrante. No es la labor académica en sí lo que pesa en estas circunstancias, sino aspectos administrativos (Galaz y Toro Arévalo, 2019): desde el aparente cumplimiento con la norma, la prioridad adjudicada a la certificación hasta la insistencia en evaluaciones no

siempre ligadas a la formación estudiantil: “Pero veo que hay mucha simulación; no hay un verdadero esfuerzo y compromiso del total del colegiado por modificar la planeación, la organización, la evaluación. No están dispuestos a invertir tiempo para el trabajo colegiado, tampoco veo que quieran hacerlo bien porque implica dar más, organizarnos mejor, reconocer la situación real de la escuela.”

Luis no se rinde a la primera, por ello persevera por conseguir los propósitos: “A pesar de eso, seguí intentando la mejora a través de presentar propuestas y centrando la responsabilidad de los resultados en nuestro papel y quehacer como profesores, pero siento que las acciones que se hacen en el colegiado son para mantener el estatus y no para mejorar los resultados educativos de la escuela y los grupos.” Lo anterior revela una coherencia entre las creencias y los valores que le ofrece bienestar.

Aunque Luis termina el ciclo escolar con bajo afecto positivo: “Me encuentro desilusionado, insatisfecho, me siento cansado; y solo tengo deseos de que llegue el fin del ciclo escolar”, ese desaliento no prevalece largo tiempo, porque al final, en esta segunda etapa se observa una mayor optimización de sus recursos, una evolución y un perfeccionamiento (Lorente et al., 2019) tanto de su quehacer, como de sí mismo: “Me animé a cambiar de escuela y afrontar el cambio, elaboré propuestas en beneficio de los alumnos y de la organización escolar, y seguiré aportando por aquello que vale la pena luchar.”

De la experiencia preocupante a la reflexión y a la acción

¿Qué preocupaciones se generan ante las adversidades? ¿Cómo se perciben, piensan y resuelven? Las preocupaciones constituyen pensamientos, inquietudes, temores que inician ante posibles circunstancias negativas y se articulan a procesos de solución de problemas (Bjørndal, Antonsen & Jakhelln, 2021); en Luis, se reflejan en las tensiones entre las exigencias laborales y las condiciones reales para atender adecuadamente sus funciones docentes (tabla 2). A todas ellas, en menor o mayor medida, hace frente.

Tabla 2

Preocupaciones sustantivas

Categoría	Periodo de inicio	Periodo de madurez
Identidad	-Aprender y cumplir la norma. -Ser buen docente.	-Fortalecer el desarrollo integral de los alumnos con visión de futuridad.
Competencias didácticas	-Motivar a los estudiantes. -Garantizar el avance programático.	-Atender la complejidad y diversidad áulica y escolar. -Desarrollar estrategias didácticas para el desarrollo integral de sus alumnos.
Competencias administrativas	-Conocer y gestionar la documentación probatoria de su labor.	-Trabajar en ambientes favorables para solucionar problemas de gestión escolar.
Función social de la escuela	-Reducir las dificultades del entorno con apoyo de los progenitores.	-Colaborar con progenitores y docentes para aminorar los problemas del entorno que afectan la formación de los pupilos.

Nota. Elaboración propia.

En el periodo inicial de Luis se encontraron elementos concernientes a nutrir el deber ser y a controlar las situaciones áulicas. En la identidad su inquietud está dirigida al cometido de enseñar y cumplir con la tarea asignada a pesar de las condiciones inequitativas: “Había que cumplir y sacar adelante al grupo, pues era mi responsabilidad.”

En la competencia didáctica, se advierten pensamientos sobre la necesidad de planear y desarrollar actividades multigrado apegadas al *currículum* en correlato con poder controlar al grupo: “Que el grupo te responda, hay preocupación por cubrir los programas. Para ello, tenía que planear y desarrollar las actividades para dos o más grupos. Así seguía el avance programático.”

Tocante a la competencia administrativa se aprecian pensamientos ligados a la cantidad y desconocimiento de documentos. Paralelamente, persiste la idea de ir por la ruta correcta: “Desconocía la documentación administrativa y quería hacerlo bien.”

Concerniente a la función social de la escuela y condiciones del entorno, la preocupación de Luis se relaciona con una situación de pobre desarrollo económico y cultural que limita la ayuda de los progenitores hacia sus hijos: “Hay poca atención de los padres para la educación de sus hijos.”

De las categorías identidad, competencia didáctica y administrativa emerge la centralización de las preocupaciones en torno a su “sí mismo” y la asunción de encontrar sentido profesional articulado al aprendizaje y aplicación de las competencias; una segunda preocupación se localiza en lo social, respecto al poco desarrollo cultural de los progenitores para ayudar en lo académico a sus hijos. Estos referentes permiten vislumbrar en Luis una dirección que lo sostiene y le brinda la fuerza necesaria para continuar, al integrar la responsabilidad con una acentuación en el proceso de planeación para controlar las situaciones.

En el periodo de madurez de Luis, la esencia de las preocupaciones se advierte en torno al alumno; ello le conduce a un proceso de profundización y conocimiento sobre la materia principal de su actuar; pero también evidencia un reconocimiento a la complejidad de la dinámica áulica y la trascendencia de este espacio, en la medida en que su quehacer se fundamenta en poner las bases para la continuidad ligado con la transición entre los niveles y grados educativos, entre la escuela, la vida diaria en conjunto con el entorno familiar y social; así como entre el presente en miras del futuro de los alumnos.

En este cúmulo de preocupaciones se identifica una incertidumbre entre la calidad de la atención educativa, que entraña un trato cálido y las condiciones de trabajo para propiciar el aprendizaje simultáneo de todos los alumnos y respetar su singularidad.

En la habilidad profesional se perciben varias inquietudes. Primera, atender la individualidad de cada alumno a partir de sus características y lograr el desarrollo de todos a la vez: “Eres responsable de atenderlos de acuerdo a sus ritmos y formas de aprendizaje. Todos son diferentes, pero atender 50 alumnos es difícil.” Segunda, orientar su quehacer bajo una perspectiva dinámica y de facilitación para los alumnos, y así favorecer su desarrollo conforme a los ideales educativos asumidos profesionalmente: “Conducir, orientar y llevar un trabajo ágil, para que salgan adelante.” Tercera, indagar sobre alternativas que brinden las bases necesarias para su desarrollo y continuidad educativa: “Buscar estrategias que apoyen su aprendizaje y desarrollo y accedan con las bases suficientes para que concluyan con éxito la escuela.” Y cuarta, promover condiciones favorables para la relación entre los alumnos y la dinámica del trabajo: “Promover los valores: el respeto y disciplina. Dar soluciones a la multiplicidad de problemas.”

Tocante a la identidad, los pensamientos giran en torno a la importancia y el significado de los alumnos. Primero, como parte de su proceso vital, de autorrealización, de aquello en lo que cree, de empatía, pues como refiere Luis: “Eres testigo de los procesos, sus características, sus conocimientos” y como eje motivante de sí mismo: “Lo que nos mueve es el niño mismo. Los niños te platican, te motivan, te siguen alentando con ello.”

Y segundo, en la asunción del compromiso y la responsabilidad de atender individual y grupalmente a los alumnos en el momento requerido, de manera adecuada: “También eres

responsable de generar la posibilidad real de promover el desarrollo de los niños, de atender las necesidades de aprendizaje en tiempo y forma.” Esta dinámica también se aprecia en la motivación ejercida por los alumnos para mantener la congruencia de sus creencias y valores con su actuar: “A veces no se tiene respuesta para todo. Yo les digo cuando no lo sé ‘vamos a ponernos a investigar’. Hasta en este sentido tienes que ser honesto.”

En cuanto a la función social de la escuela, se identifican en Luis pensamientos sobre un entorno frágil, inestable y difícil, que limita la conversación y el establecimiento de relaciones propicias con los progenitores para favorecer no solo la atención y el apoyo en las tareas académicas de sus hijos, sino también el desarrollo afectivo con acompañamiento y estimulación: “Falta atención de padres ahora más que antes. Los niños están solos o con los abuelitos... No hay imagen presente de padres, de manera tal que los niños sientan el apoyo.”

Esta tríada de preocupaciones muestra las bases de un quehacer ampliado en marcos de vulnerabilidad y complejidad (Aristizábal Fúquene, 2019) que rebasan al aula y a la escuela para la cual no se tiene proceder fijo.

Bienandanzas. Experiencias positivas

¿Qué pasa con aquellos aspectos positivos, que hicieron sentir a Luis que valieron la pena los desvelos, los esfuerzos y las penurias, para aminorar y amortiguar las preocupaciones y lo desfavorable de las situaciones difíciles y complejas? El bienestar de Luis se integra por diversas alegrías como afectos, logros, relaciones y bienestar de terceros en la escuela y su comunidad (tabla 3).

Tabla 3

Bienandanzas sustantivas

Categoría	Periodo de inicio	Periodo de madurez
Identidad	-Buen rendimiento de sus alumnos. -Reconocimiento de progenitores.	-Bienestar de estudiantes. -Práctica reconocida. -Ser docente. -Sentimiento de autorrealización.
Competencias didácticas	-Intervenciones con buenos resultados en sus pupilos.	-Integración de lo académico con lo socioafectivo. -Alegría de sus estudiantes al realizar ejercicios áulicos. -Atención individual y colectiva. -Testificación de aprendizajes en lo cotidiano.
Competencias administrativas	-Buena respuesta en su búsqueda de apoyo social para manejar aspectos administrativos.	-Convencimiento a la comunidad docente de sus propuestas de mejora. -Participación en la toma de decisiones escolares.

Categoría	Periodo de inicio	Periodo de madurez
Función social de la escuela	-Reconocimiento de los progenitores porque sus estudiantes aprendieron.	-Encuentro con ex-alumnos que tienen una vida laboral próspera. -Reconocimiento de la comunidad educativa a su quehacer docente por los buenos resultados de sus alumnos.

Nota. Elaboración propia.

En ambos periodos las alegrías se relacionan con la eficacia y la autonomía docentes. Al inicio, éstos se vinculan con los concursos y con algunos alumnos: “En quinto grado entré a un concurso de niños de escolta, de mi grupo salieron cuatro. En la olimpiada de sexto, en el concurso general, quedó mi niña a nivel estatal en segundo lugar. En el segundo año que tuve 2º grado tuve un alumno: Juan Manuel, muy inteligente; llegó a sexto grado, se fue a México en el primer lugar.”

Al principio también emergen el reconocimiento de las madres de sus alumnos y la concordia con los estudiantes: “Después, se hizo una especie de olimpiada en quinto, las mamás pidieron que me quedara y los atendí también en sexto. En ese grupo logré muy buena identificación.”

En añadidura, durante el periodo de madurez profesional, su tino y satisfacción se ven en tres aspectos: interacción con otros, rendimiento escolar y reconocimiento.

En su discurso se advierte la persistencia en el actuar y la conquista de la realización de sus propósitos. Lo máspreciado para Luis es que el efecto de su quehacer se dibuje en la felicidad de sus alumnos; lo cual se convierte en una motivante para luchar por sus ideales. Paralelamente, se perciben la importancia y el bienestar que cobra el alumno para sí mismo, en una dimensión más amplia, lo cual da cuenta de su autorrealización y florecimiento docente (Sen, 2001): “Podría decir que en el proceso tienes la oportunidad de ver los logros de los alumnos. Después de hacer varios intentos que lo logren los niños y la sonrisa que les genera te motiva para continuar y buscar los medios más adecuados. Que se pongan contentos porque ya entendieron es de los aspectos por los que vale el esfuerzo. Los pequeños logros se convierten en la satisfacción más importante y una condición para dar continuidad a su desarrollo y orientar las tareas.”

Asimismo, se aprecia el gusto por la profesión y una relación afectiva, de cuidado con los pupilos: “Los alumnos luego me escriben cartitas que guardo; recuerdo de uno que me decía, primero no lo quería y luego sí. La prioridad es que se sientan bien emocionalmente, que tengan seguridad y confianza. Hay un sentido de protección y trato de ser sensible. Me gusta enseñar, convivir con los niños.”

El reconocimiento de alumnos le genera orgullo y satisfacción e incentiva su labor: “Hubo un comentario de una maestra que recogió de un niño que dijo: este maestro sí nos explica, no como el del año pasado.”

Y el que sus ex-alumnos le recuerden con cariño nutre su autoestima: “Pero más satisfecho cuando te encuentras a alumnos después de tiempo. En una reunión se me acercó una muchacha y me dijo: ‘¿No se acuerda de mí?’ Y no me acordaba... Es el alimento del maestro para que te siga motivando.”

En el marco escolar, el trabajo de Luis es reconocido, lo cual favorece su evolución como persona y docente: “Allá hubo cambio positivo y las maestras dijeron, parece otro grupo.”

Dentro de la organización escolar, Luis juega un papel más allá del salón de clase, realizando una función de gestión escolar y se percibe con un desempeño creativo y organizativo: “Como apoyo técnico, tuve logros y me sentí muy motivado. Con el director, hacía propuestas de cambio, yo me integraba al cien por ciento al proyecto educativo escolar y organizaba las reuniones del colegiado. Era una especie de secretario técnico, asistía a los talleres, a las reuniones de órgano colegiado, donde tuve oportunidad de dar sugerencias y observaciones.”

La función de apoyo en la dirección escolar confirma otro nivel de compromiso, desempeño profesional y satisfacción. La aceptación de otros, el gusto por participar y la apertura por aprender dan cuenta de una imagen positiva de sí mismo: “Otra situación es que, cuando llegué a ser subdirector, siempre me dieron oportunidad de exponer mis puntos de vista, pero igual siempre me ha gustado participar. En reuniones de supervisores, fui al único que aceptaron. Eso para mí fue un halago: asistir, enterar, opinar, aprender.”

En este periodo se distingue en Luis una mayor amplitud de satisfacciones, tanto en la extensión como en el grado de profundidad. En los procesos se ve una motivación altamente intrínseca; y Luis aparece como el impulsor fundamental de éstos.

En general, las alegrías se encuentran entrelazadas por la responsabilidad de la tarea que repercute en la historia, la evolución y resultado de los alumnos, el reconocimiento a su labor docente y una competencia social más amplia. Estos elementos revelan una mirada de movilización integradora en la que se afirma la relación de su sí mismo con los otros importantes.

DISCUSIONES

La respuesta a la incógnita planteada sobre cómo Luis ha llegado a ser el docente que es, está enraizada en la experiencia infantil y adolescente y se acrecienta durante su formación y en su ruta docente al encarar su tarea mediante acciones deliberadas o espontáneas. Su desarrollo docente implica un recorrido de interacción que se va modificando y llenando de sentido a partir de la experiencia con los alumnos, con la administración y el conocimiento de los contenidos a enseñar, así como con las responsabilidades y compromisos asumidos para conducir y apoyar el crecimiento de sus pupilos. En el inicio, se visumbra el telos, aunque la

dinámica de Luis manifiesta una distancia entre lo que supone ideal y lo real. Espacio que aminora con el paso del tiempo adquiriendo una armonización entre lo que imaginó que podría ser con lo que hace (Gutiérrez, et., al, 2020) al ganar terreno la confianza, la autonomía y el discernimiento de alternativas para estructurar su labor.

En la cima de su madurez, se halló un camino lleno de retos y oportunidades. La amplitud y la afinación sobre los modos de afrontamiento dan cuenta de una conciencia deliberada y profunda que se advierte en abrir brecha al tomar la iniciativa, presentar propuestas de mejora, experimentar con contenidos o procesos nuevos, luchar y persistir por lo que cree, ya como docente, apoyo técnico o subdirector. Especialmente, goza de su tarea en dos sentidos: el placer de sentirse realizado y el disfrute que genera en sus alumnos, lo que muestra su crecimiento y de una vocación cimbrada en una mutua relación.

En la ruta hacia el bienestar se encontró una tríada de elementos que la sustentan.

Del “sí mismo hacia el otro”. Aquí la posición y el descentramiento le permiten a Luis observar y ser al mismo tiempo partícipe de la evolución y de los resultados de los alumnos, en tanto posibilita la vida presente y futura. Ocuparse del otro y obtener un nivel de gobierno a partir de los avances y autorregulación de los estudiantes, en tanto bien social, recompensa su quehacer y se convierte en una pieza clave de su valía, bienestar y crecimiento profesional.

De los “otros hacia el sí mismo”. Aquí el “otro” posiciona y confiere un lugar de distinción a Luis. La comunidad educativa lo reconoce cumpliendo las expectativas de la función social conferida. Ello se convierte en fuente de orgullo y motivación para continuar siendo generoso y mantener su dirección.

“El sí mismo reconocido”. Aquí Luis se descubre a sí mismo, reconociéndose en el umbral de escenarios distintos. Él tiene voz y voto en la toma de decisiones importantes; participa en procesos de innovación y mejora que le demandan altos niveles de autoexigencia bajo un sentido ético. Las relaciones en este sentido son puntos fundamentales del autodescubrimiento y la autoconfirmación, al mismo tiempo, que le permiten reconocerse realizado.

CONCLUSIONES

Respondiendo a la pregunta que originó este estudio sobre la algazara en un acontecimiento escolar, esta historia de vida lleva a concluir que, aún en las peores tormentas, Luis brilla. Este brillo –como se ha indagado– no fue gratis, fue desarrollándose frente a los avatares de su labor docente y con soportes que lo motivaron a no menguar ni detener su paso: la ayuda social, la estima, el reconocimiento, la interacción con otros y sus propias fortalezas (avidez constructiva y cognoscitiva, ánimo, involucramiento, talentos musical y deportivo).

Como se ha mostrado el bienestar de Luis desde su sí mismo y su vinculación con los otros, se ha analizado a través de cuatro categorías de desarrollo, que se manifiestan a lo largo su trayecto. En la identidad, transita de una preocupación centrada en el deber de enseñar y

cumplir con la tarea asignada a una orientada a favorecer el aprendizaje bajo una perspectiva venidera, flexible y responsable. Concerniente a la habilidad didáctica, transita de temores articulados al control de actividades hacia el crecimiento de los alumnos con base en sus características, ritmos, necesidades y contexto. Tocante a la función social de la escuela y condiciones del entorno, transita de pensamientos inherentes al bajo nivel económico y cultural de los progenitores que impiden el apoyo académico para sus hijos a pensamientos que expresan las limitaciones de la organización escolar para dialogar con los progenitores y compensar aspectos limitantes del contexto. Finalmente respecto a la competencia administrativa, Luis presenta esta inquietud en la etapa inicial con relación al manejo de instrumentos y mecanismos administrativos, pero más adelante presenta un carácter proactivo en la institución.

En esencia se descubre la determinación para mantenerse firme en sus ideales y dirigir su cauce con coraje, optimismo, gusto y amor por lo que hace. En su madurez se halló un florecimiento en sus capacidades no solo por lograr alto desempeño y reconocimiento, sino porque ello le permitió ser generoso y sentir gozo, satisfacción y bienestar (Sen, 2001).

BIBLIOGRAFIA

- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46, 189-204.
- Bjørndal, K.E.W, Antonsen, Y. & Jakhelln, R. (2021). Stress-coping Strategies amongst Newly Qualified Primary and Lower Secondary School Teachers with a Master's Degree in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2021.1983647
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner, & W. Damon (Eds.), *Theoretical models of human development* (5 ed., pp. 793-828). (Handbook of Child Psychology; Vol. 1). N.J. John Wiley & Sons.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Singapore: Sage.
- Dickens, L. R. (2017). Using gratitude to promote positive change: A series of metaanalyses investigating the effectiveness of gratitude interventions. *Basic and Applied Social Psychology*, 39(4), 193-208. <https://doi.org/10.1080/01973533.2017.1323638>.
- Domínguez Martínez, R. (2019). Libertad, desarrollo y bienestar subjetivo: una revisión crítica. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 6(2), 50-67. Doi 10.21500/238250144548

La ruta hacia el bienestar de un profesor de primaria
Martha Leticia Guevara-Sanginés & Margarita Rodríguez Gómez
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 10 – 28.
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

- Ebneyamini, S. & Sadeghi Moghadam, M.R. (2018). Toward Developing a Framework for Conducting Case Study Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1609406918817954>.
- Galaz, A. y Toro, S. (2019). Estrategias identitarias. La subjetividad del profesor ante la política de evaluación. *Andamios*, 16, 39, 353-378.
- García-Álvarez, D. y Soler, M. J. (2021). Docentes agradecidos y con bienestar: efecto de una intervención psicoeducativa. *Informes Psicológicos*, 21(1), 201-215 doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a13
- Gutiérrez, M., Tomás, J.M. y Pastor, A.M. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28, 1, pp. 17-24. doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3.
- Koole, S.L., Schlikert, C., Maldei, T. & Baumann, N. (2019). Becoming who you are: An integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory. *Journal of Personality*, 87, 15-36. DOI: 10.1111/jopy.12380
- Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 4, pp. 43-51.
- Lorente, L. Tordera, N., y Peiró, J.M. (2019). Measurement of Hedonic and Eudaimonic Orientations to Happiness: *The Spanish Journal of Psychology*, 22, E11 doi.org/10.1017/sjp.2019.12
- Monereo, C. & Badía, A. (2020). A dialogical self-approach to understanding teacher identity in times of educational innovations. *Quaderns de Psicologia*, 22, 2, e1572. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572>.
- Muñoz Campos, E. M^a., Fernández A. y Jacott L. (2018) Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117. doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007.
- Oswald, A.J., Proto, E. & Sgroi, D. (2015). Happiness and Productivity. *Journal of Labor Economies*, 33(4), 789-822 doi.org/10.1086/681096.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México: F.C.E.
- Sen, A. (2001). Capacidad y Bienestar. En Martha C. Nussbaum y Amartya Sen (Comps.). *La calidad de vida*. México: FCE, pp. 54-83.
- Tedeschi, R.G., Shakesperae-Finch, J., Taku, K. y Calhoun, L.G. (2018). *Posttraumatic Growth Theory, Research, and Applications*. London: Routledge.

La ruta hacia el bienestar de un profesor de primaria
Martha Leticia Guevara-Sanginés & Margarita Rodríguez Gómez
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 10 – 28.
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

- Tian, L., Du, M., & Huebner, E. S. (2015). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicators Research*, 122, 887-904. doi.org/10.1007/s11205-014-0712-9.
- Trujillo de la Luz, L., Guevara-Sanginés, M.L. y Martínez-Hernández, A.C. (2011). Síndrome de burnout en maestros de primaria de León, Guanajuato: ¿Realidad o mito? *Memorias del VIII Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia*. CIO: León.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.

Autora

**Ruth Miriam Moreno
Aguilar ***
Colombia

* colombiana. Administradora Pública, Magister en Planificación del Desarrollo Regional y Doctora en Urbanismo. Docente Titular, Universidad Distrital, Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia

Correo electrónico:

rmmorenoa@udistrital.edu.co,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5119-4840>

Cómo citar este artículo:

Moreno, R. (2022). Epistemología en los microcurrículos de la facultad de medio ambiente y recursos naturales. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 5(8), p.p. 29 – 50.

EPISTEMOLOGIA EN LOS MICROCURRÍCULOS DE LA FACULTAD DE MEDIO AMBIENTE Y RECURSOS NATURALES

Recibido:

16-02-2022

Aprobado: 16-05-2022

Publicado: 30-10-22

Epistemology in the micro-curriculum of the faculty of environment and natural resources

RESUMEN

Este artículo analizó el 81% de los syllabus de 9 proyectos de pregrado de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital con el fin de constatar la episteme subyacente y reflexionar sobre sus aportes y restricciones para la superación de la crisis ecológica-ambiental, en tanto dimensión del desarrollo. La aproximación teórica se alimentó de teorías de complejidad y de elementos del método de reducción fenomenológica de Husserl y transcendental de Lonergan de donde se derivó el método empleado. La unidad de análisis, los syllabus, las categorías “ecológico”, “ambiental” y las variables, los títulos, los objetivos y los contenidos. Se reconoció la predominancia de la episteme objetiva, disciplinar y enajenante y la ambivalencia epistémica sobre la categoría “ambiente” cuando se asume muchas veces lo “ecológico” como sinónimo de “ambiente”, así como también la potencialidad de asumir la unidad ecológico-ambiental para designar la denominación de esta dimensión del desarrollo y a partir de la misma red denominar el actual nombre de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales.

Palabras clave: Planes de estudio, syllabus, epistemología, eco-ambiental.

ABSTRACT

This article analyzed 81% of the syllabus of 9 undergraduate projects of the Faculty of Environment and Natural Resources of the District University in order to verify the underlying episteme and reflect on their contributions and restrictions for overcoming the ecological crisis. Environment, as a dimension of development. The theoretical approach was fed by theories of complexity and elements of Husserl's phenomenological reduction method and Lonergan's transcendental method, from which the method used was derived. The unit of analysis, the syllabus, the categories "ecological", "environmental" and the variables, the titles, the objectives and the contents. The predominance of the objective, disciplinary and alienating episteme and the epistemic ambivalence about the category "environment" were recognized when "ecological" is often assumed as synonymous with "environment", as well as the potentiality of assuming the ecological-environmental unit. to designate the denomination of this dimension of development and from the same rename the current name of the Faculty of Environment and Natural Resources.

Key words: Study plans, syllabus, epistemology, eco-environmental.

INTRODUCCIÓN

Este artículo actualiza las reflexiones sobre la oferta educativa de 9 proyectos de pregrado de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales de la Universidad Distrital en Bogotá, y la actualiza porque extiende este trabajo desde el 2017 hasta el 2020¹. El trabajo investigativo se realizó empleando elementos teórico -metodológicos tanto de complejidad como del método de reducción fenomenológica (Izquierdo, 2009, citando a Husserl y Fink), mediante el primero se postula el entrelazamiento de todos los fenómenos y mediante el segundo, se “coloca en pausa” las categorías “ecológico” y “ambiental”, desde las cuales se originó la alternativa de desarrollo sostenible y/o sustentable según el autor. El artículo tiene un sello descriptivo, analítico y propositivo, porque muestra el centramiento epistémico de los microcurrículos en la episteme objetiva, disciplinar y enajenante y una mínima presencia de la segunda episteme intersubjetiva, interdisciplinar y antropocéntrica y por ello promueve la expresión ecológico-ambiental o lo mismo eco-ambiental como una forma de reconocer la falsa dualidad dualidad o también falsa oposición (Seoane, 2019) entre estas dos formas epistémicas mediante la cual se desdibuja la complejidad de la relación humano naturaleza básica para la sostenibilidad de la vida en el planeta.

¹ La ventana temporal se extiende hasta el 2020, básicamente por tres razones una primera relativa a la continuidad del tema investigativo que obligan a mantener la atención en los planes de estudio y sus microcurrículos, una segunda, porque la norma que rige la estructura curricular de los proyectos curriculares de los pregrado, los Decretos 2767 y 277 del 2003, sigue siendo la misma y por lo tanto, la estructura de organización de los planes de estudio también, tercero porque los planes de estudio como los syllabus suelen cambiar muy poco.

Lo epistémico se describe, algunas veces, en la parte de fundamentación de los proyectos, pero desde una óptica formal (Senior, 2016) esto es, sin cruzar el sentido que otorga lo epistémico al proyecto curricular a través de los sentidos, contenidos y las prácticas del llamado microcurrículo, lo cual convierte la presentación epistémica en un referente sin efectos sobre la formación del estudiante y se exilia, así, la comprensión renovada de las complejas problemáticas actuales acorde esto con el papel otorgado por la Unesco a las Instituciones de Educación Superior, en tanto “dinamizadoras de las capacidades sociales, económicas y personales, tanto de sus integrantes como de la sociedad” (Acevedo, Aristizabal, et al. 2020).

La hipótesis planteada en esta mirada actualizada es una oportunidad para aproximarnos en el siglo XXI a la complejidad de la dinámica viviente y problematizar desde este ángulo la oferta educativa en medio ambiente. Este propósito pasa por reconocer que existen distintos “enfoques epistémicos” (p. 90) para dar cuenta de dicha trama. Por estas razones este artículo promueve una reflexión sobre la importancia de lo epistémico en el sentido, contenido y práctica de los syllabus, en cuanto el mismo permite reflexionar sobre el “conocer” en la educación superior y sus implicaciones sobre las formas de comprender e intervenir las problemáticas en este caso de orden ecológico - ambiental, a partir de la correspondencia entre lenguaje, epistemología, complejidad social.

Para este fin se propuso como hipótesis que la episteme predominante en los microcurrículos es la objetiva, disciplinar y enajenante cuyas implicaciones en lo enseñar - aprender, dificultan la inserción de las problemáticas ecológicas-ambientales en la complejidad de los procesos sociales guiados por el desarrollo, en la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales, lo cual permite aludir los aportes y restricciones de este abordaje, esbozar las contribuciones de la episteme no predominante y desde este balance proponer modificaciones a la denominación de la Facultad, para promover en lugar de la falsa confrontación entre recurso natural (objetivo- disciplinar y enajenante, ciencias naturales) y medio ambiente (intersubjetivo- interdisciplinar y antropocéntrico, ciencias sociales) una visión de continuo entre ambos en la expresión ecológico-ambiental.

Esta hipótesis postula al fundamento epistémico bajo el cual se reconocen dos grandes formas de producción de conocimiento, por un lado: (i) objetiva disciplinar y enajenante y por otro, (ii) intersubjetiva, interdisciplinar y antropocéntrica² (Moreno, 2017), citando a Piaget, (1970) y a Izquierdo (1999). La primera se centra en estudiar el objeto de estudio, de forma aislada e independiente, lo cual conduce a sentir, pensar y actuar desde una posición de exilio del sujeto y por ello enajenante de su rol y función respecto de lo pensado, episteme que sustenta algunos abordajes de la categoría ecológico y de la acepción “recursos naturales” del nombre de la Facultad, por estas características se relaciona con la alternativa de desarrollo en tanto crecimiento económico, el cual pone a su servicio los recursos naturales existentes en un territorio. La segunda, releva el papel de los sujetos, sus identidades, sus culturas en la construcción del conocimiento sobre el objeto y en lugar de solicitar

² Los estudios cognitivos muestran que el pensar no se reduce a la caja negra del cerebro y, por ello, los procesos mentales son complejos, pues implican simultáneamente el componente lógico, ético-moral, propia de la filosofía y lo cosmogónico o relativo al ámbito cultural.

Epistemología en los Microcurrículos de la Facultad de medio ambiente y Recursos Naturales

Ruth Miriam Moreno Aguilar

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 29 - 50

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

únicamente mediciones, y procesamiento cuantitativo ahora también se contextualiza y se enfoca en los aspectos más cualitativos del conocimiento, por esto soporta las aproximaciones a la categoría “lo ambiental” y a las dimensiones cultural y política del desarrollo. Se muestran los aportes de esta segunda episteme pero también sus restricciones por el carácter antropocéntrico y por ello se reitera una alocución que dé cuenta del campo unificado entre estos términos, lo ecológico-ambiental.

Este trabajo por el abordaje teórico-metodológico expuesto antes, se ubica en las denominaciones de los espacios académicos, sus objetivos y contenidos y no aborda la práctica de los docentes en dichos espacios y por este énfasis se diferencia de otros trabajos como el de Peñaloza (2009) Barron (2015). En cambio, el ejercicio expuesto acerca de las concepciones epistémicas de la oferta educativa pone en primer plano el “lenguaje” en tanto vehículo que canaliza el sentido y contenido de la formación e indudablemente, también, al sujeto que produce, usa y justifica ese lenguaje, el cual, entonces, aparece con sus convicciones sobre el conocer, vía el lenguaje, el vocabulario empleado en los syllabus.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Antecedentes: Revisión de la literatura

La revisión de la literatura subraya dos temas, por un lado, la educación superior desde la normativa del Ministerio de Educación referente obligado de la normas de la Universidad Distrital, analizando la perspectiva epistémica presente en las mismas³, con el fin de vincular, dichos rasgos, a las expresiones “ecológica” y “ambiental” en estudio en este artículo, y, por otro, las concepciones sobre la organización del currículo dentro de un contexto en el cual, la inclusión de la dimensión ambiental en el desarrollo, realizada desde 1991, bajo la denominación de desarrollo sostenible, configuró otra alternativa del desarrollo y forjó la aparición de nuevas ofertas educativas, entre estas la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales, creada en 1994.

Lo epistémico en las normas de la educación superior.

El abordaje epistémico está implícito en la Ley 30 de 1994, norma rectora, del tema educativo en Colombia y en sus correspondientes decretos reglamentarios. En Tabla 1, se describe las “áreas y componentes de formación fundamentales del saber y de la práctica que identifican el campo de la administración o de la ingeniería según el caso,” Estas dos áreas sustentan los planes de estudio objeto de reflexión. En esta tabla se puede apreciar la diferencia entre las

³ Trabajo interpretativo posibilitado por haber conformado durante más de 10 años una tertulia con orígenes en una de las cátedras impartidas entre 1991-1992, por el profesor Adolfo Izquierdo en la Maestría sobre Planificación y Desarrollo Regional, del Cider-Universidad de los Andes, en la cual se conoció y discutieron las propuestas de Izquierdo sobre las categorías, desarrollo, planificación, procesos sociales- epistemología- educación.

llamadas ciencias naturales que para los planes son lo básico y, las ciencias sociales, que constituyen el componente complementario o humanístico.

Tabla 1

Descripción de las áreas de conocimiento previstas en la normativa del MEN- Ministerio de Educación Nacional

Decretos 2767 del 2003	Decretos 2773 del 2003
Programas de Administración	Programas de Ingeniería
Área de formación básica: incluye los conocimientos de matemáticas, estadística y ciencias sociales.	Área de ciencias básicas: ciencias naturales y matemáticas. Formación básica científica del ingeniero. Suministran herramientas conceptuales que explican los fenómenos físicos. Fundamental para interpretar el mundo y la naturaleza, facilitar la realización de modelos abstractos teóricos, que le permitan la utilización de estos fenómenos en la tecnología. Matemáticas, física, química y biología.
Área de formación profesional: incluye los componentes de la administración y de las organizaciones, economía y finanzas, producción y operaciones, mercadeo e informática, gerencia de personal.	Área de ciencias básicas de ingeniería: Tiene su raíz en la matemática y en las ciencias naturales.
Área de formación sociohumanística: comprende aquellos saberes y prácticas que complementan la formación integral del administrador, para una formación axiológica y cultural.	Área de ingeniería aplicada: esta área específica de cada denominación suministra las herramientas de aplicación profesional del ingeniero.
	Área de formación complementaria: comprende los componentes en economía, administración, ciencias sociales y humanidades.

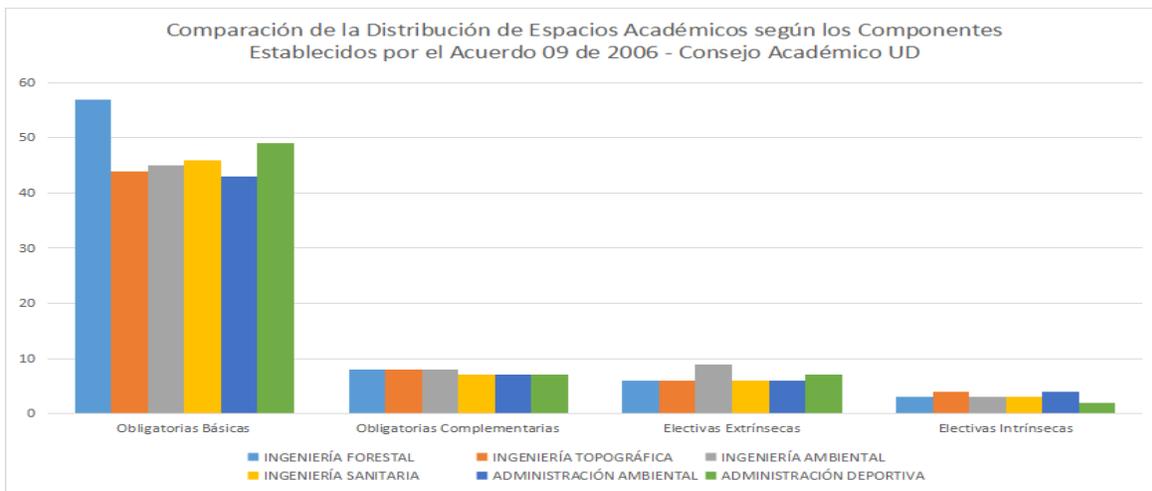
Por otra parte, en la Figura 1 se representa el efecto de esta normativa de orden nacional, aplicada en la Universidad Distrital, mediante el Acuerdo 06 de 2009, expedido por su Consejo Académico. En esta norma, los espacios de formación se clasifican como: obligatorios y electivos. Los obligatorios se clasifican como básicos y complementarios y los electivos como intrínsecos y extrínsecos al programa, en la Figura 1, se observa por proyecto curricular la preeminencia de los obligatorios básicos y la mínima presencia de los espacios obligatorios complementarios (socio humanísticos). Esto representa la formación de los pregrados centrada en el objeto de estudio de cada profesión, lo cual corresponde con la

experticia exigida a un profesional en una rama específica del saber y por ende, su epistemología responde a las características de objetiva (centrada en un objeto de estudio), disciplinar (focalizada en disciplinas propias del objeto de estudio y enajenante (sujeto excluido por el método de conocimiento) y se operacionaliza por los paradigmas positivista y empirista.

Mientras que la formación llamada socio-humanística, para los planes de estudio de los proyectos en administración y “complementaria” para las ingenierías, correspondería al enfoque bajo el cual se presenta el contexto de los problemas, esto es, los agentes, sus características, sus vínculos y roles dentro de la ventana espacio-temporal en estudio, por ello esta episteme tiene la característica de intersubjetivo-interdisciplinar (construida con la participación de varios sujetos y distintas disciplinas) y antropocéntrica (la finalidad es en función de las poblaciones humanas).

Figura 1

Tipos de espacios académicos por proyecto curricular



Nota: Información de los Syllabus registro calificados de los proyectos curriculares de la FAMARENA, 2012-2020.

El segundo aspecto subrayado de la revisión de la literatura es la organización de los planes de estudio de la cual también se coligió su carácter epistémico, ausente también de forma explícita. En la primera postura epistémica, Moreno (2017), cita a Hilda Taba (1962, 7) pues aunque esta autora, reconoce la complejidad inherente a la elaboración de un plan de estudio e inserta esta decisión en la relación escuela, sociedad, cultura, sin embargo, para ella, es el experto el que determina el contenido, la finalidad en tanto dominio del contenido temático de la asignatura, para ello la exposición tiende a ser el método principal de instrucción y el libro de texto la fuente más importante.

Sobre esta perspectiva Boarini et al. (2020, 116) señalan que la educación desde esta episteme prevalece la observación y la verificabilidad como base para construir las leyes que rigen los

Epistemología en los Microcurrículos de la Facultad de medio ambiente y Recursos Naturales

Ruth Miriam Moreno Aguilar

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 29 - 50

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

fenómenos educativos de esta forma se distingue lo científico de lo metafísico. “Dicho de otro modo, la historicidad –o lo histórico– es dejada deliberadamente de lado en defensa de una ciencia racional”

Tanto Moreno (2017) cuando cita a Taba como Boarini et al. (2020) describen que la construcción del currículo desde estas perspectivas enfatiza en la adquisición de destrezas indispensables para un saber disciplinar fundante de la profesionalización, lo significativo es el contenido, la consecución de los objetivos, la sociedad y la cultura son externos al proceso escolar y por ello la toma de decisiones es cerrada y jerárquicamente vertical, episteme que por estas características se asoció para su análisis al término “recurso natural”, “ecología”.

Como reacción a estas características emerge una segunda epistemología cuyos rasgos Cruz y Salinas (2022) describen empleando los aportes del pensamiento crítico que concibe al estudiante como un agente activo, autónomo, crítico y protagonista de su proceso de aprendizaje (Lipman, 1991, citado por Cruz y Salinas, 2022), y por supuesto, consciente de la realidad socio-política del país (Freire, 1970, citado por Cruz y Salinas (2022, 116). Jaramillo L, Jaramillo O y Murcia (2017) aportan en este mismo sentido al mencionar que frente a la educación del cansancio ejercida por la episteme objetiva, disciplinar, enajenante, emerge la escuela para el otro, en consonancia con la filosofía de la alteridad de Levinas, que supone la visibilización de lo analógico (Gutiérrez, 2017) y no sólo de lo lógico tanto en los propios estudiantes como en lo estudiado.

Ahora bien, respecto a artículos que trabajan directamente la relación entre planes de estudio y epistemología se cita en esta revisión el trabajo “Análisis Comparativo desde la Caracterización Curricular de Veintiséis Programas Presenciales de Maestrías en Administración en Colombia”, de Botero, Evans y Múnera, (2019), este estudio destaca la “debilidad en los fundamentos epistemológicos” (19) porque según los autores, algunas maestrías se ubican en el paradigma positivista (practicista) y otras en el hermenéutico (intelectualistas), pero estas últimas, aunque tienen un componente humanista privilegian el “hacer-cómo” con algo de contextualización, y olvidan la formación en habilidades suaves o blandas, esto es, las habilidades interpersonales; no obstante, sus aportes a la reflexión de la oferta educativa, el artículo toca tangencialmente la perspectiva epistémica.

En relación a artículos centrados en el tema educación en ecología y medio ambiente, se citan dos artículos, uno primero de Espejel y Flores (2017), centrado en la educación ambiental en contextos de educación secundaria, en el cual afirman citando a Dieleman y Juarez (2008, 294) que esta educación debe “impulsar valores que desarrollen el pensamiento crítico, reflexivo y argumentativo, para la resolución de problemas, basada en multimétodos pedagógicos” y un segundo artículo de Corbetta, (2019) enfocado en dar cuenta de la evolución de la inclusión de la dimensión ambiental en la educación superior el cual destaca, entre otros aspectos, la escasa presencia de equipos interdisciplinarios en la conformación del cuerpo docente y la demora, en retroceso actualmente, de las ciencias sociales por ambientalizarse.

Por otra parte, desde el punto de vista de las categorías en estudio, esto es, “ecológico”, “ambiental”, vale destacar con Giannunzo, (2010) citada por Morales (2016) quien señala la multiplicidad de usos que tiene el vocablo, “ambiental”, así, por ejemplo: “...en general, en biología y ecología, ambiente refiere a las condiciones bióticas y abióticas de un organismo, población o comunidad. En química e ingeniería, indica los componentes abióticos de los ecosistemas. En ciencias sociales y humanidades suele aludir a las condiciones externas de un fenómeno ...en el sentido de contexto. En derecho, ...como el producto de la interrelación de subsistemas, ya sean naturales, económicos o políticos. En economía indica medio, ya sea como recurso o como entorno. Además, en otras disciplinas, e incluso entre las ya mencionadas también se concibe el ambiente como naturaleza o ecología”. Esta polisemia redundaría en la consolidación de la ambivalencia en el uso de los vocablos ecológico y ambiental.

METODOLOGÍA

La connotación teórico-metodológica del trabajo de investigación.

Este artículo tomó como referencia empírica el análisis de 397 syllabus, estos representan el 81% del total de los syllabus de los 9 proyectos curriculares de pregrado, de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales, de la Universidad Distrital, tres tecnologías y 6 profesionales, para el periodo 2012-2020.

La red categorial propia de lo teórico se derivó de cada palabra del título y lo metodológico supone una forma de trabajar dichas categorías, por esta razón, la investigación, definió a los “syllabus” como su unidad de análisis, pues de su patrón de organización visto a través de las variables que son sus títulos, objetivos y contenidos programáticos, se colige el tratamiento epistémico dado a las categorías objeto de estudio “lo ecológico, lo ambiental”. El análisis de las categorías deviene de la propuesta de Husserl y de Fink, (Izquierdo, 2000).

El abordaje teórico es un referente para la metodología y el procesamiento de la información, pues se basa en elementos del método de “reducción fenomenológica” de Husserl, puesto que la selección de las “categorías claves” que determinaban la centralidad del énfasis educativo del profesor, implica poner esta selección en “pausa” para analizar su relación o bien con lo ecológico o bien con lo ambiental. Esta aproximación teórica-metodológica se alimenta también de elementos del método transcendental de Lonergan, según el cual. El sujeto realiza operaciones que se originan a partir del deseo de conocer y que son a la vez intencionales y conscientes.

La intencionalidad de las operaciones conduce a que los objetos se hagan presentes ante el sujeto. El ser consciente de las operaciones permite al sujeto que opera, estar presente a sí mismo. El modo de hacerse presente del objeto es diferente al del sujeto. “El objeto está presente como aquello a lo que se mira, se atiende, o se tiende. Pero la presencia del sujeto consiste en el mirar, el atender, el tender-a. Por esta razón el sujeto puede ser consciente de

sí mismo en cuanto atiende, y, con todo, presta íntegramente su atención al objeto en cuanto es atendido” (Lonergan, citado por Figueroa, 2012, 90).

Es decir, el método de Lonergan “no privilegia unilateralmente los datos o los resultados...sino el acto de entender, el deseo de entender “...siendo este “entender”, una de las especializaciones funcionales del conocimiento, antecedida por la “experiencia” y precedida por el “juicio” y la “decisión-acción” (Lonergan, 1999) y en estas especializaciones se implican de manera simultánea y unitaria la conciencia empírica, intelectual-racional, moral-ética y racional-no racional del o los sujetos involucrados en tanto redactores de los contenidos de los syllabus estudiados.

Este cuestionarse por el tipo de conocimiento impartido sobre medio ambiente y recursos naturales, instauro dentro del proceso educativo concerniente a las categorías en estudio, el reconocimiento de sus fundamentos que, aunque invisible, paradójicamente determina sus sentidos y le otorga a la epistemología, además, del rol de regla para producir conocimiento que busca la verdad, la potestad de posibilitar un pensar sobre las condiciones de generación de conocimiento y por supuesto del sujeto que conoce una realidad social de suyo compleja.

Por asumir el énfasis en las especializaciones funcionales es que también el estudio privilegió el método de reducción fenomenológica de Husserl, esto es, el análisis categorial,⁴ cada categoría sintetiza al objeto “estudiado, considerado” pero también y sobre todo al sujeto que está comprendiendo. El énfasis categorial rescata el poder de la palabra dentro de un contexto (Dorotti, 2019, citando a Wittgenstein, Austin y Searle 2021), pues cada categoría permite transmitir y decodificar “el modo del vínculo sujeto- objeto”, y en tanto tal, es la puerta de entrada al “entendimiento-valoración-decisión acción” de esta “experiencia-realidad”.

Desde este énfasis en las categorías, el abordaje teórico-metodológico, designa la unidad entre teoría y método, porque siguiendo a Izquierdo (2007) citado por (Moreno, 2017) las categorías se refieren a la teoría, mientras que, la manera de relacionarlas al abordaje metodológico. De igual manera, se tomó de esta forma porque las categorías definen una visión de mundo y con esta, una forma de comprender, de construir conocimiento, es decir, “se entiende al lenguaje como fuente y, a la vez, producto humano, y al ser humano, como fundamento y producto lingüístico” (Carbajal, 2016, citando a Morín, 2002)

El énfasis es las categorías de este estudio sobre el abordaje epistémico de la organización de la educación en la Facultad del Medio Ambiente y Recursos Naturales, obliga a presentarlas y a establecer su relación con el desarrollo, puesto que las problemáticas ecológicas-ambientales emergen de la conflictiva relación entre ambiente-desarrollo y este comporta distintas y entrelazadas dimensiones.

El énfasis es las categorías de este estudio sobre el abordaje epistémico de la organización de la educación en la Facultad del Medio Ambiente y Recursos Naturales, obliga a presentarlas y a establecer su relación con el desarrollo, puesto que las problemáticas ecológicas-ambientales emergen de la conflictiva relación entre ambiente-desarrollo y esta comporta distintas y entrelazadas dimensiones.

⁴ No se empleó ningún software de análisis de textos, como el Atlas TI porque todo programa de procesamiento esconde el mandato de su diseñador y con el determina exante el contenido de la rigurosidad científica.

Epistemología en los Microcurrículos de la Facultad de medio ambiente y Recursos Naturales

Ruth Miriam Moreno Aguilar

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 29 - 50

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

En este sentido el vocablo “recurso natural” del nombre de la Facultad, se vinculó con la categoría “ecología”, aunque el término ecología sea más amplio y con mayores posibilidades, no obstante, ambos son estudiados preferentemente por las ciencias naturales, es decir, por los paradigmas empirista y positivista, que rastrean al objeto desde sus aspectos más cuantificables y para ello, lo diseccionan del entramado de relaciones en las cuales se inscribe, características bajo las cuales, también se vincula este término con la opción del desarrollo como crecimiento económico, en tanto, para esta alternativa de desarrollo, la naturaleza es un recurso.

Mientras que el de “ambiente”, se vincula a la expresión “medio ambiente” y enfatiza en los efectos del deterioro medio ambiental en las poblaciones humanas, por ello este término evoca la humanización de la naturaleza (Quesada, 2022 citando a Schmidt, 1977, 84) y por ende, se vincula con la segunda episteme y sus características de intersubjetividad, interdisciplinar y antropocentrismo desde las cuales también se vincula con las alternativas de desarrollo humano y sostenible, auspiciados por las Naciones Unidas, aunque en el informe de Desarrollo Humano (2020) ya citado, se esboza una crítica al antropocentrismo, al plantear el término “antropoceno” para designar con este una nueva era geológica caracterizada por los nefastos efectos en el planeta de la acción humana.

Este énfasis categorial, también reconoce que las palabras o categorías designan una representación espacio-temporal que no es solamente síquica, porque la palabra no habita solo en la mente, emerge de allí y ocupa un tiempo espacio determinado.

Las unidades de análisis (Syllabus) y sus variables (Títulos, objetivos, contenidos) se sistematizaron en tablas analíticas y se sintetizaron en esquemas que sirven de referencia a este escrito, los cuales dan sentido, contenido y práctica⁵ a las categorías vinculadas a cada enfoque epistémico.

RESULTADOS

En la Figura 2, se observa uno de los ejercicios realizado dentro de la investigación para describir la producción de conocimiento según los syllabus analizados, esquema efectuado luego de sistematizar previamente las categorías de los títulos, de los objetivos y de los contenidos de cada uno de los syllabus.

⁵ La noción de sentido se asimila al concepto operatorio de Fink, citado por Izquierdo, concepto definido por este autor como aquello sobre lo cual no se reflexiona explícitamente pero que utiliza corrientemente, mientras que los contenidos y las prácticas los he asimilado al concepto temático de Fink, en tanto, no son unívocos, no carecen de problematicidad y contienen toda la tensión del comprender (Fink citado por Izquierdo, 2000, 22)

Epistemología en los Microcurrículos de la Facultad de medio ambiente y Recursos Naturales

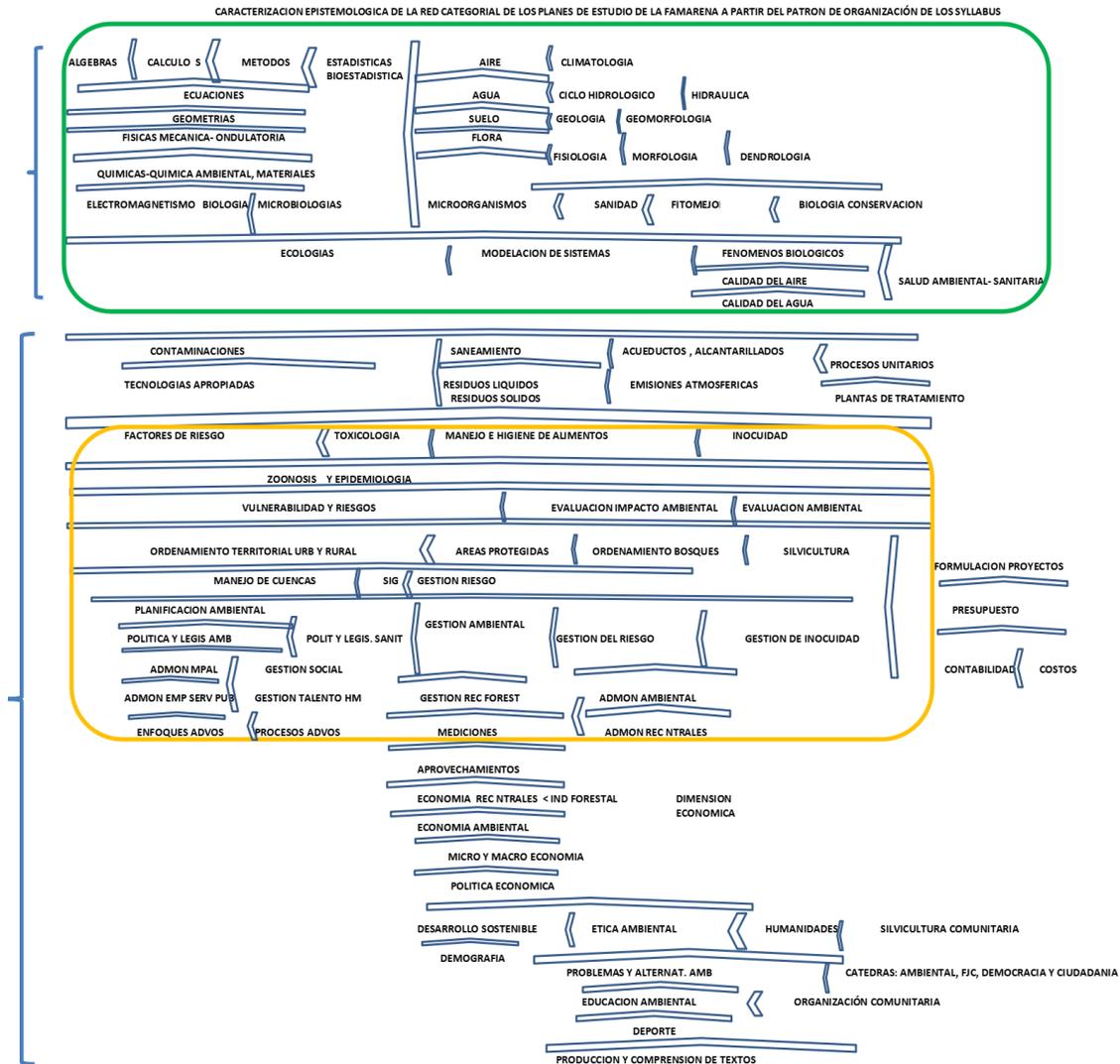
Ruth Miriam Moreno Aguilar

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 29 - 50

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

Figura 2

Categorías síntesis



Fuente: Investigación 2012-2020 Autora

Como se ha dicho para este abordaje se tomaron de los objetivos y contenidos las categorías o palabras claves que representan la intencionalidad del autor del syllabus, respecto a la naturaleza del sentido, los contenidos y las practicas a impartir. La Figura 2, equivale al 100% de los syllabus estudiados, la misma refleja el fuerte centramiento de la educación en el enfoque objetivo disciplinar, enajenante, inherente al sentido predominante en la formación de los pregrados en su connotación tecnológica o profesionalizante. Los distintos

tipos de categorías que se aprecian expresan la diversidad de los proyectos curriculares de la Facultad. Algunas de estas categorías evidencian la transversalidad del componente técnico-ingenieril propios de los proyectos curriculares de tecnologías (Saneamiento Ambiental, Gestión de Servicios públicos) y las ingenierías (Forestal, Topográfica, Sanitaria y Ambiental), dicha transversalidad podría inspirar un tratamiento distinto al parcelamiento por proyecto curricular hoy existente.

La episteme Objetiva- disciplinar- enajenante predominante en el patrón organizacional de los syllabus:

Estos rasgos enfatizan en la transmisión de un conocimiento ya producido pero justificado como necesario para una formación profesional, fundada en un “saber-hacer” preciso, puntualmente riguroso, bien sea de orden matemático, físico, químico, básicos para una formación en ingeniería topográfica, ambiental, sanitaria, forestal, las tecnologías en Gestión ambiental y servicios públicos, y en saneamiento ambiental, acompañado de un conocimiento biológico, centrado en entender las reacciones físico-químicas-biológicas del aire, agua, suelo, sus efectos en las plantas, animales y microorganismos, indispensables para el abordaje de medidas, nivelaciones, algoritmos para tratar la contaminación, evitar epidemias, etc. Aspectos básicos para intervenir problemáticas ecológicas comprendidas desde la fragmentación del hábitat, la extinción de tal “planta”, “animal”, “la biodegradación”. Se advierten también énfasis en los aspectos económicos, legislativos, de planificación, ordenamiento, proyectos, evaluación y gestión abordadas centralmente desde el contenido normativo, esto es, estándares, protocolos y/o procedimientos, normas ISO acento bajo el cual también son inscritos en la episteme objetiva descrita antes.

Esta organización supone que son condición básica para la formación disciplinar, inherente a los estudios de pregrado, es decir, son al contrario de accesorios, centrales a la misma. En este sentido, lo básico de los planes de estudio subyace en un conocimiento centrado en un “objeto” específico y en los métodos para conocerlo, “representativos” del comportamiento, la composición, los niveles de organización y en tanto, representativos son manifestación de la tendencia desde esta episteme a universalizar las características del objeto de estudio, es decir, del recurso natural, visión afín al desarrollo como crecimiento económico que invisibilizó las dinámicas naturales.

La oferta educativa centrada en estos aspectos enfatiza un conocer objetos separados o en términos de Morín: Se estudia al objeto desde:” el punto de vista del espacio (posición, velocidad), desde las cualidades físicas (masa, energía), químicas, las leyes generales que los rigen. Todo lo que caracteriza al objeto debe ser medible, su naturaleza debe ser descomponible”. (Morín, 1977, 117). Desde esta perspectiva y como advierte el mismo Morín, Citado por Parrilla (2022), esta, la disciplina- «entraña a la vez un riesgo de hiperespecialización del investigador y un riesgo de cosificación del objeto de estudio donde se corre el riesgo de olvidar que éste es extraído o construido» Parrilla amplía exponiendo que el saber disciplinar es experimentado como un hecho innegable, persistente a través de las pautas dadas y por la tendencia a ratificar , esto es a suponer los productos de la actividad

Epistemología en los Microcurrículos de la Facultad de medio ambiente y Recursos Naturales

Ruth Miriam Moreno Aguilar

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 29 - 50

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

humana como distintos al humano (Berger y Luckmann, 1968:, 114, citados por Parrilla, 2020, 171).

Aun así, su utilidad para conocer el fenómeno es fundamental pero sólo es el primer paso para la comprensión del problema, por lo que quedarse sólo en este paso muestra sus deficiencias, pues escinde al objeto de sus múltiples y complejas interacciones simultáneas en las distintas dimensiones del desarrollo y responde de suyo a un carácter sectorial de las problemáticas que desde un tratamiento de parte pretende intervenir el daño ambiental, contaminación, etc. Sin embargo, está inscrito en un proceso social complejo por la simultaneidad de relaciones implicadas en el mismo.

Predomina en los contenidos de los syllabus las dimensiones: técnico-ecológica, la institucional administrativa, mientras que las dimensiones culturales, política, está ausente o se asume como político lo institucional administrativo, y se olvida que esta dimensión está cruzada por intereses casi siempre en conflicto. Por otra parte, la dimensión económica, se advierte más fuerte en los proyectos de administración ambiental o deportiva mientras en las ingenierías se reduce a uno, o dos espacios, de un total de 64 ofertados, y es abordado en algunos casos desde lógicas presupuestales, financieras ajenas a las dinámicas ecológico-ambientales y otras veces desde el tema de los servicios ambientales, que otorga valor al ecosistema natural sólo desde su servicio a la vida humana, aproximaciones que necesitan ser inscritas dentro de la complejidad de las problemáticas ecológico-ambientales insertas de suyo en una dinámica social diversa, incierta, conflictiva.

De lo ecológico objetivo, disciplinar y enajenante a lo ambiental intersubjetivo-interdisciplinar y antropocéntrico

La categoría “ambiental” da preeminencia al sujeto humano y a sus formas de interactuar con la naturaleza, visibiliza los efectos tanto de sus positivas como de sus erróneas y negativas interacciones. El análisis de este segundo enfoque epistémico sigue el mismo derrotero descrito para la anterior, es decir, se posiciona en el análisis de las palabras claves de los syllabus, ejercicio descrito de manera sintética en la Figura 3.

Figura 3

Categorías que representan el abordaje epistémico intersubjetivo e interdisciplinar en los títulos de los syllabus



Fuente: Procesamiento de las categorías de los syllabus. Investigación 2012-2020. Autora

La figura 3 ilustra la exigua presencia de este enfoque epistémico en los planes de estudio. Las palabras descritas en el esquema expresan la centralidad del sujeto humano, para este fin, se proponen espacios cuyos contenidos desarrollen el sentido intergeneracional del desarrollo sostenible, ejemplo, la ética ambiental, pues es por el futuro de nuestros hijos que debe promoverse una ética ambiental, esto es, promover actitudes de consideración, respeto por los ecosistemas del planeta, lo cual a su vez dignifica al humano en sus diferentes formas de vida cultural, para lo cual las humanidades sensibilizan en torno a los problemas y alternativas ambientales emergentes dentro de contextos complejos que las cátedras Ambiental, democracia y Ciudadanía ayudan a bosquejar y a plantear a la educación ambiental, el deporte, la organización comunitaria y la escritura como elementos que aportan a la solución de esas problemáticas. En algunos de estos syllabus prima los enfoques socio-críticos, propio del materialismo histórico, mientras en otros, prevalece el pragmatismo al aludir a los contenidos desde las políticas públicas existentes.

En este sentido, la Figura 3, representa los espacios académicos complementarios obligatorios, los espacios electivos ubicados en esta episteme están relacionados con música, fotografía, análisis de conflictos, turismo sostenible, que buscan aportar al desarrollo de las llamadas competencias blandas.

DISCUSIONES

Dado que la investigación constata la hipótesis acerca del énfasis epistémico objetivo, disciplinar y enajenante presente en los syllabus de los 9 planes de estudios analizados a lo largo de los años 2012 al 2020, y por ende el centramiento en la categoría “recurso natural” afin a la expresión “ecológico” de la oferta educativa de la Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales, hallazgo natural, pues está establecido en las normas de orden nacional

aquí comentadas, por ello comprobar la hipótesis supuso desde su inicio discutir estos resultados, desde la relación entre el enfoque predominante en la oferta educativa superior en medio ambiente y las complejas problemáticas ecológica-ambientales del siglo XXI, las cuales desde la política pública son expuestas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.

Para este fin, los resultados de las Figuras 2 y 3 se discuten interpretativamente y epistémicamente en las Tablas 5 y 6 que describen los sentidos, contenidos y prácticas derivados de las categorías descritas. Esta aproximación objetiva el “acto subjetivo” expuesto en estos conceptos y con este se despliega la conciencia (Figuroa citando a Lonergan, 2012), puesto que los sentidos aluden al momento quizás más abstracto (propio de la naturaleza de cada categoría y que manifiesta también el momento de la producción) pero al mismo tiempo más sustantivo, esto es, aquello que se invoca y está presente pero no se enuncia; los contenidos, aluden al texto coherente, que constituye un mensaje a través del cual se explícita el sentido y que justifica la producción realizada; mientras las prácticas (los usos, maneras instrumentales), conducen a la acción y necesariamente implican habilidades, destrezas en el uso de algo y por ende aproximan el momento del uso del conocimiento.

Tabla 2

Algunos rasgos epistémicos de la educación impartida - Según las variables analizadas de los syllabus - Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales

Parámetros	Categoría ecología: Episteme de Objetividad- Disciplinar- Enajenante
SENTIDOS	Se tiende a conocer el “todo” como algo que se muestra por sí mismo eludiendo la subjetividad de quien lo presenta. Para ello el objeto es abordado por partes, tratadas en forma desconectada, haciendo énfasis en el dónde pero no en el cuándo, el cual se considera innecesario por la tendencia a universalizar estos hallazgos gracias al abordaje metodológico que enfatiza en la modelación matemática, estadística, geométrica, experimental, métodos para los cuales la sistematicidad cuantitativa es ilustrativa y suficiente.
CONTENIDOS	Se centran en temáticas disciplinares, unidimensionales o multidimensionales, sectoriales, institucionales. Abordados desde una prescripción química matemática, biológica, ecológica (separación tajante entre lo vivo y lo inorgánico no vivo) técnico-normativa, institucional, procedimental, para dar cuenta entre otros aspectos de la extinción, desaparición, desgaste de la fauna, flora y de los elementos “abióticos” que la sustentan, como agua, aire, tierra, fuego, que ponen en peligro la vida de los distintos ecosistemas o de algunas aproximaciones a lo económico desde lo cuantitativo y a lo político desde lo normativo- institucional.

Tabla 2

Algunos rasgos epistémicos de la educación impartida - Según las variables analizadas de los syllabus - Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales

Parámetros	Categoría ecológica: Episteme de Objetividad- Disciplinar- Enajenante
PRACTICAS	Predomina la experiencia inmediata, mediante la aplicación de herramientas de conteo, laboratorios, salidas de campo, mediciones y proyecciones bajo modelaciones de los fenómenos útiles para planificar, administrar con fines de optimización los recursos tales como las reglamentaciones específicas, vedas, cotos de caza, niveles de vertimientos, estrategias de comando y control afines al que contamina paga, áreas protegidas bajo la figura de preservación, estudios de orden estructuralista de especies (abundancia, frecuencia y dominancias), usos del suelo, tecnologías para frenar la contaminación, el deterioro de los ecosistemas, el procedimiento, el software, la modelación es sustantiva, la educación se centra en los medios pero no en la pregunta por los fines, estos, se dan por descontados.

De acuerdo a lo expuesto en la Tabla 2, la educación está proyectada para especializarse, esta tendencia disciplinar, objetiva predominante en estos planes de estudio requiere del experto en el tema y en consecuencia se corresponde con una forma de compartir el conocimiento unilateral, vertical y unidimensional, olvidando las habilidades blandas (Moreno, 2017 citando a Taba,1962) las cuales también son extrañadas en la investigación adelantada por Botero et. al (2019) sobre los planes de estudio de las Maestrías, como También Espejel y Flores (2018), cuando aluden al componente de construcción de valores y ética en el estudiante.

Tanto Botero et al. (2019) como Cruz y Salinas, (2022) se centran en el sujeto desde el punto de vista de su desarrollo integral, sin embargo, esta construcción individual y colectiva del sujeto, aunque necesaria para abrir la sensibilidad a los procesos requiere potenciarse con los elementos para entender la complejidad de los procesos sociales, pues de lo contrario se continua validando la disección del objeto del todo en el cual se encuentra inscrito, lo cual se refleja no sólo en el cansancio tal como lo describe Jaramillo et al. (2017), sino en una actitud indiferente de los estudiantes frente a abordajes de reflexión sobre esta complejidad social, entendida como el entrelazamiento simultáneo pero diferencial en su pluriculturalidad de las problemáticas ecológica-ambientales en todas las dimensiones del desarrollo sustentable, son estas la Socio-cultural, la política-ideológica y la técnico-económica⁶, y se genera entre algunos estudiantes, una especie de perplejidad inhibitoria, bajo la cual se refuerza aún más

⁶ Se toma esta denominación de las dimensiones de Izquierdo, 2007, porque complementan las tradicionales dimensiones de Ambiental, social y económica proveniente del informe Brundtland y configurantes de los ODS, destacando la dimensión cultural y la político invisibilizada en los ODS.

la expectativa centrada en el aprendizaje de métodos y técnicas, normalización procedimental, entre otras, intervenciones necesarias pero centradas en una visión recortada del problema de contaminación, deforestación, extinción, del “recurso natural”, etc. y por ende enajenantes del rol y función cultural de la especie humana, (Fernández, Matias, 2018) y en esa medida desconocedoras del contexto del problema, pues esta contextualización requeriría una conformación interdisciplinar del cuerpo docente, como dice Corbetta, (2019) y del plan curricular, organización que, sin embargo, seguiría siendo antropocéntrica y reiterativa de la falsa dualidad sujeto-objeto, predominantes en las epistemologías actuales la cual empieza a ser superada por las actuales investigaciones en neurociencias (Castellanos, 2021).

Entonces, por insistir en el énfasis disciplinar, ingenieril, cibernético de las problemáticas eco-ambientales, se acude a la modelación de las problemáticas ambientales desde la rigurosidad del comando control bajo las premisas de prueba y simulación apoyada en el “proceso sistemático, riguroso y reproducible” (Franco, 2013, 35). Con estas tendencias tecno-eficientes se tiende a deshumanizar en la expresión de Matías y Fernández, (2017) y enajenar, la educación ofertada en medio ambiente y recursos naturales porque las soluciones tienden por la vía técnica a reconstituir el paisaje, los ecosistemas pero invisibilizan la reconstrucción de las relaciones entre las poblaciones humanas y entre estas y la naturaleza lo cual requiere situar estas problemáticas en un contexto espacio temporal determinado y promover la pregunta por el cambio cultural inherente a la actual crisis ambiental, juzgada por algunos autores como crisis civilizatoria.

Ahora bien, como se dijo ya, la contra tendencia a la episteme objetiva, disciplinar y enajenante, es la episteme intersubjetiva- interdisciplinar y antropocéntrica, en esta episteme se destaca la construcción del “sujeto humano” en tanto ser social, así como un currículo abierto y flexible y con él la construcción social del territorio. No obstante, y tal como se mostró en la Figura 2, la epistemología interdisciplinar tiene una débil presencia en estos planes y así desconoce el contextualismo o constructivismo epistemológico (Martín, 2007, citado por Boarino, et al., 2020).

Tabla 3

Algunos rasgos epistémicos de la educación impartida. Según las variables analizadas de los syllabus. Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales

Ejes o parámetros	Características centrales: Intersubjetivo, interdisciplinar y antropocéntrico
SENTIDOS	Aparece la subjetivación del objeto por quien lo estudia. Ello implica inscribir el tiempo espacio, como una forma de dar cuenta de la contextualidad, en un antes, un ahora y un después del evento-proceso estudiado, de la diversidad (policromía, polifonía, pluriversos, las identidades, el lugar de enunciación,) que obliga al

Tabla 3

Algunos rasgos epistémicos de la educación impartida. Según las variables analizadas de los syllabus. Facultad de Medio Ambiente y Recursos Naturales

Ejes o parámetros	Características centrales: Intersubjetivo, interdisciplinar y antropocéntrico
CONTENIDOS	reconocimiento de lo único y lo procesual y, por supuesto, del antropocentrismo. Estos deben ubicar temáticas interdisciplinarias, interdimensionales, interinstitucionales, intersectoriales, interculturales para enfatizar en los intercambios entre poblaciones y su entorno, los procesos de sucesión, estabilidad y persistencia de especies supone vincular comunidades de lugares específicos, tanto en el diagnóstico como en las propuestas de solución.
PRACTICAS	Fundamentadas en métodos y técnicas etnográficas que promueven la participación de las poblaciones humanas, dada la internalización de las percepciones y las comprensiones de las mismas, sus saberes ancestrales- tradicionales, sobre x o y tópicos, y para ello se emplean técnicas y herramientas propias del materialismo histórico (y sus corrientes posestructurales) y el pragmatismo tales como observación directa, análisis de discurso, cartografía social, focus group, entrevistas abiertas, historias de vida, sistematización de experiencias de vida, escalas de Likert etc.

La episteme interdisciplinar inscribe los fenómenos y procesos ambientales, en una visión sistémica, es decir, en las interacciones entre dimensiones del desarrollo y por ello, en una realidad bien sea cooperativa o conflictiva. Esta segunda episteme es una deuda en la educación superior sobre “recursos naturales” y “medio ambiente”, ofertada en la Facultad del mismo nombre. Esta ausencia obliga a que sólo en la práctica profesional, cuando ello es posible, se reconozca las afectaciones que sufren las aproximaciones disciplinares al enfrentarse por ejemplo, a la resistencia cultural, a las violencias de los distintos actores presentes en un territorio, al conflicto surgido cuando distintos actores usan los ecosistemas con intereses distintos, al desconocimiento de como propiciar las apropiaciones de sus propuestas, ello sin duda disminuye el potencial del egresado para construir alternativas de solución creativas por contextuales capaces de cruzar distintas pero complementarias disciplinas, como por ejemplo, cuando la biología de la conservación, se une con la economía campesina, con el trabajo social, con la comunicación social, con la sociología y la historia, en la silvicultura y el turismo sostenible, de ahí la conjunción de múltiples y diversos tipos de métodos y técnicas centradas en la participación de las comunidades y la construcción social de su territorio.

Epistemología en los Microcurrículos de la Facultad de medio ambiente y Recursos Naturales

Ruth Miriam Moreno Aguilar

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 29 - 50

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

No obstante, en los syllabus que dan cuenta de la oferta educativa en esta segunda episteme se refleja una aproximación atomizada del proceso social, al centrarse, por un lado, en potenciar las habilidades blandas individuales y por otro, en presentar las vulnerabilidades de los grupos sociales por múltiples factores de exclusión, pero sin inscribirlas en la complejidad multi e interdimensional del desarrollo sustentable. Por lo expuesto es que la propuesta de este escrito apunta a la redenominación de la Facultad como Facultad de Estudios Ecológico-ambientales, para desde este continuum entre lo que Schmidt citado por Quesada (2022) llamo el intercambio orgánico entre la “naturalización del humano y la humanización de la naturaleza”, revisar los planes de estudio vigentes y la conformación del cuerpo profesoral.

CONCLUSIONES

Destacar la necesidad de reflexionar sobre lo epistémico en la educación en general y en la superior en particular dados su vínculos directos con lo laboral, no en tanto reglas para producir conocimiento sino también y sobre todo en tanto fundamento para pensar la relación sujeto - objeto pensado, y propiciar en el siglo XXI, el reconocimiento de los aportes de las neurociencias cognitivas que interrogan la dualidad “realidad externa versus realidad interna del sujeto” (Osorio, 2015) y da un nuevo soporte a la ética ambiental.

Reconocer la deuda con la perspectiva interdisciplinar en la educación superior en recursos naturales -ecología- y ambiente, deuda que además vela las restricciones del antropocentrismo propio de esta episteme para el abordaje de la crisis ecológico-ambiental desde la pregunta compleja por la Vida para desde esta transmutar la conciencia de parte en las perspectivas objetiva, disciplinar y enajenante o intersubjetiva, interdisciplinar y antropocéntrica a una conciencia de campo unificado viviente, (Izquierdo, 2007) expresión esta última que contribuiría a la cualificación de la educación superior sobre recursos naturales y medio ambiente dentro de una perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida para aprender a vivir “juntos”, asumiendo el continuum entre lo ecológico-ambiental, pues con la predominancia del conocimiento objetivo, disciplinar y enajenante se continúa con la falsa dualidad ciencias naturales versus ciencias sociales que tiende a fijar el mutuo desprecio y el estancamiento para la emergencia de la conciencia necesaria para la sustentabilidad de la vida en el planeta.

BIBLIOGRAFIA

Acevedo, Y., Aristizabal, C. (2020). Formulación de modelos de gestión del conocimiento aplicados al contexto de instituciones de educación superior. *Inf. tecnol.* [online]. 2020, 31, n.1. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000100103>.

AESFAHU (2019). Edgar Morín: "Epistemología de la Complejidad"

Epistemología en los Microcurrículos de la Facultad de medio ambiente y Recursos Naturales

Ruth Miriam Moreno Aguilar

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 29 - 50

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

Epistemología de la Complejidad: la incorporación de un pensamiento necesario frente a la iatrogenia de la simplicidad. [Mensaje en un bloG]. Recuperado de <https://aesfashu.es/D/post/edgar-morin-epistemologia-de-la-complejidad/>

Barron, C. (2015) Concepciones epistemológicas y práctica docente: Una revisión en *Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 13 (1), Enero-Abril 2015, 35-56

Boarini, M, Portela, A. y Di Marco M. (2020) Epistemología y educación: ciencias de la educación e investigación educativa desde una mirada epistemológica. En *Apuntes Universitarios*, 2020: 10(3), julio-setiembre ISSN: 2304-0335 DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v10i3.464>

Botero, L; Velez- E, Ana M. y Munera, P. (2019). Análisis Comparativo desde la Caracterización Curricular de Veintiséis Programas Presenciales de Maestrías en Administración en Colombia. *Form. Univ.* [online]. 12, n.5 [citado 2021-09-14], pp.69-78.

Capra, F (1999). *La Trama de la Vida: Una Nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona. Editorial Anagrama, S.A.

Carbajal, S. (2016). El aprendizaje del lenguaje y los saberes necesarios para la educación de hoy. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 20(1), pp. 177-194 DOI: 10.17163/soph. n20.2016.08

Castellanos, N. (2021). *El espejo del cerebro*. Editorial la Huerta Grande.

Cruz Picón, P y Salinas, W. (2022). Innovación curricular: una mirada desde el enfoque del pensamiento crítico en la escuela. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23) pp. 103-117, Universidad Nacional del Centro del Perú. Doi: <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1467>

Corbetta, S. (2019). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Educación*, vol. 43, núm. 1, pp. 1-28. Universidad de Costa Rica. DOI:<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29143>

Dorotti, A. (2019). La teoría de los actos de habla y su relevancia sociológica. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, vol. LXIV, núm. 235, 2019. UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, División de Estudios de Posgrado. DOI: [10.22201/fcpys.2448492xe.2019.235.63020](https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.235.63020)

Espejel, A, Flores, A. (2017). Experiencias exitosas de educación ambiental en los jóvenes del bachillerato de Tlaxcala, México. *Revista Luna Azul*, núm. 44, pp. 294-315, 2017. Universidad de Caldas. DOI: <https://doi.org/10.17151/luaz.2017.44.18>

Epistemología en los Microcurrículos de la Facultad de medio ambiente y Recursos Naturales

Ruth Miriam Moreno Aguilar

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 29 - 50

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

- Franco, H. (2013). Validación de modelos desde la perspectiva epistemológica. *En el Modelamiento Matemático en la formación del ingeniero*. Editor. Luis Facundo Maldonado. Universidad Central.
- Figueroa, P. (2012). La cuestión de los fundamentos en la ética de Lonergan. En revista Revista Teología. Tomo XLIX N° 107 Abril. Fernández, O, Matías, A (2018) Desafíos epistemológicos en la educación superior del Siglo XXI. En Cuadernos Pesquisa. São Luís, 25(1).
- Gamboa, M. y Borrero, Y. (2017). Influencia de la realidad contextual en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas. En Epistemología y práctica en las Instituciones de Educación Superior. Comp Román, Porras et al. Lima, Perú. Red de Estudios sobre Educación.
- Gudynas, E. (2011). Desarrollo y Sustentabilidad Ambiental: Diversidad de posturas, tensiones persistentes. En: “La Tierra no es muda: diálogos entre el desarrollo sostenible y el postdesarrollo”. Alberto Matarán Ruíz y Fernando López Castellano (editores). Universidad de Granada, Granada, p. 69-96.
- Gutiérrez, D. (2017). Conocimiento lógico y analógico en el discurso pedagógico. En Epistemología y práctica en las Instituciones de Educación Superior. Comp Román, Porras et al. Lima, Perú. Red de Estudios sobre Educación.
- Herranz, J. (2016). Un estudio de la relación sujeto objeto en la epistemología de Edgar Morín. Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía. Universidad Complutense de Madrid. Informe de Desarrollo Humano (2020) La próxima frontera El desarrollo humano y el Antropoceno. PNUD-NU.
- Izquierdo, A. (1999). Espacio - temporalidad y objetividad: una aproximación epistemológica. *Nómadas*, (11) Universidad Central.241-248.
- Izquierdo, A. (2007). Siete Aportes Epistemológicos desde Teorías de Complejidad. En *El Desarrollo: Perspectivas y dimensiones. Aportes interdisciplinarios*. Comp. Carlos Zorro. Universidad de los Andes. Bogotá. Edición Uniandes- Konikrijk. 337-365.
- Jaramillo, L, Jaramillo O, Murcia N. (2017). De la Sociedad del cansancio a la escuela para el otro. En Epistemología y práctica en las Instituciones de Educación Superior. Comp Román, Porras et al. Lima, Perú. Red de Estudios sobre Educación.45-69
- Matias, A., Fernández, O. (2017). Desafíos epistemológicos de la educación superior en el siglo XXI. En Epistemología y práctica en las Instituciones de Educación Superior. Comp Román, Porras et al. Lima, Perú. Red de Estudios sobre Educación.
- Mayorca, E, Padilla, A. (2014). Medioambiente, naturaleza y ecología: un problema racional. *En Revista Panorama Económico*. Universidad de Cartagena, Vol. 22,

Epistemología en los Microcurrículos de la Facultad de medio ambiente y Recursos Naturales

Ruth Miriam Moreno Aguilar

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 29 - 50

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

octubre 2014 - septiembre 2015, pp. 141-150. <https://doi.org/10.32997/2463-0470-22-num.0-2014-1366>

- Morales, G. (2016). La categoría “ambiente”. Una reflexión epistemológica sobre su uso y su estandarización en las ciencias ambientales. *En Revista Nova scientia [online]*, 8, No.17, pp.579-613. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-07052016000200579&script=sci_abstract
- Moreno, R. (2017). Reflexiones sobre la educación. Un Análisis epistemológico de nueve proyectos de pregrado. Bogotá. Editorial. Universidad Distrital, Francisco José de Caldas.
- Moreno, R. (2017). Aproximaciones a la categoría ciudad. Desde una perspectiva epistemológica. *Revista LIS, Letra. Imagen. Sonido. Ciudad mediatizada Año IX*, (17), Primer semestre 2017 Buenos Aires, Págs. 123 a 143.
- Morin, E. (1986). *El método 3. El Conocimiento del Conocimiento*. Edition Seuil.
- Osorio, S. (2015). Epistemología axiológica y conocimiento transdisciplinar. Estrategias cognoscitivas para el reconocimiento y cultivo de la cualidad humana profunda y la dimensión sagrada de la existencia. *En Rev Horizonte, Belo Horizonte*, 13, No 37, Págs. 213-257.
- Parrilla, I. (2022). Síntomas e implicaciones de la necesidad de legitimación científica en las ciencias sociales: Hiperespecialización e incremento de los espacios «No Man’s Land» *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. (54) mayo-agosto, 2022, pp. 169-196. ISSN: 1139-5737, DOI/ [empiria.54.2022.33739](https://doi.org/10.13043/DYS.78.2)
- Pérez, L. (2019). Análisis de la calidad de la educación superior en Colombia. *Revista Criterio Libre Vol. 17 N.º 31* Bogotá (Colombia) Julio-Diciembre 2019, pp. 185-20. DOI: <https://doi.org/10.13043/DYS.78.2>
- Quintero, M y Solarte, M. (2019). Las Concepciones de Ambiente inciden en el modelo de la educación ambiental. *En Entramado*. Julio – diciembre. 15, No 2, p 131-147.<http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.560>.
- Quesada, F. (2022). Naturaleza y Metabolismo en Karl Marx: ¿Ecosocialismo? *En Rev Filosofía Universidad de Costa Rica*, LXI (159), 11-42, Enero-Abril.
- Seoane, J. (2019). Falsa oposición: cinco enigmas para el intérprete. *Diánoia*, vol. LXIV, núm. 82, 2019. Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM. DOI: [10.22201/iifs.18704913e.2019.82.1636](https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2019.82.1636)
- Senior, J. (2016). *La epistemología en la Educación Superior: ¿fundamento o debate?* *Revista, Biociencias*, 11, Número 2 -11 - 14, Julio-Diciembre.

Autores

**Christian Omar Santos
Lozano ***

**Julián Granados del Toro

**Mónica del Carmen
Amador Chávez *****

México

Mexicano, Doctor en Educación, Postdoctor en investigación, Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Prof. Gregorio Torres Quintero” (ISENCO), Colima, México

Correo electrónico:
santos.christian@isencolima.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6663-5584>

** Mexicano, Magíster en Educación, docente en el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Prof. Gregorio Torres Quintero” (ISENCO), Colima, México
Correo electrónico:
julian.granados.ceb@isencolima.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4563-0359>

LAS EMOCIONES EN EL CIBERESPACIO: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE LA ETNOGRAFÍA DIGITAL

Recibido:
24-06-2022

Aprobado: 27-07-
2022

Publicado: 30-10-
2022

**Emotions in cyberspace: a
methodological approach from
digital ethnography approach**

RESUMEN

Las emociones están presentes a lo largo de la vida del ser humano y en los medios tecnológicos no son la excepción, es por ello que la etnografía digital representa una alternativa para investigar en el internet y comprender las interacciones en ambientes virtuales. El presente es un artículo metodológico en el que se incorpora una propuesta para el estudio de las emociones en el ciberespacio (internet) empleando como método la netnografía. En él se considera la definición del problema, la entrada a la comunidad virtual, el trabajo de campo, la recolección y análisis de los datos, la interpretación y descripción del contexto de estudio desde una perspectiva centrada en los sujetos.

Palabras clave: etnografía virtual, emociones, ciberespacio, metodología netnográfica, tecnología.

ABSTRACT

Emotions are present through human's life and the technological media is not the exception, that is why digital ethnography represents an alternative to investigate in cyberspace and understand the interactions in virtual environments. This is a methodological article where there are incorporate a propose for the study of the emotions in cyberspace using the netnography method; this considerate the definition of the problem, the entrance to the virtual community, field work, data collection and analysis, the interpretation and description of the study community from an object-centered perspective.

Key words: virtual netnography, emotions, cyberspace, netnographical methodology, technology.

***Mexicana, Doctorado en educación en innovación tecnológica, Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Prof. Gregorio Torres Quintero” (ISENCO), Colima, México,

Correo electrónico:

amador.monica@isencolima.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0588-4218>

Cómo citar este artículo:

Santos, C., Granados, J. & Amador, M (2022). Las emociones en el ciberespacio: una propuesta metodológica desde la etnografía digital. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 5(8), p.p. 51 – 64.

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos han evolucionado en el uso, aplicación e investigación de las prácticas, experiencias y las relaciones que se llevan a cabo utilizando los medios digitales, específicamente diversas plataformas de comunicación propiciando que el ciberespacio y la multidimensionalidad formen parte de la vida cotidiana. Esta situación se maximiza en tiempos del COVID-19 donde las formas de interactuar, las estrategias y la concepción de una práctica frente a frente se vio transformada, dando origen a nuevas posibilidades de hacer docencia y con ello investigación.

Con los avances tecnológicos la humanidad se encuentra inmersa en una cibercultura que ha permitido transformar diversas áreas de la vida: las vías de comunicación, la salud, la industria de la construcción y la educación. Además, se han gestado cambios significativos en los diversos ámbitos de nuestra existencia que implican aportaciones tecnológicas. Prueba de ello es que actualmente las formas de leer documentos están vinculadas a la era digital: computadoras, tabletas o mediados por la pantalla del televisor inteligente. En el ámbito educativo tales transformaciones no son la excepción, donde el hombre, la tecnología y la sociedad han formado un entramado indisoluble conformando la era digital en la que cada vez es más frecuente: la comunicación virtual a través de videollamadas, salas de chat, foros de discusión, wikis, entre otros medios de comunicación virtual.

Las interacciones, prácticas y experiencias mediadas con tecnología plantean la necesidad de discernir de manera distinta lo que ocurre detrás de las pantallas, tal es el caso de las emociones que forman parte inherente del ser humano; asimismo resulta interesante profundizar e inferir su estudio por medios digitales. Una de las propuestas que permite este acercamiento metodológico es la investigación en comunidades virtuales, porque posibilitan las interacciones y la comprensión de fenómenos con una mirada diferente. Por lo anterior, en el presente artículo se busca dar respuesta a dos cuestionamientos centrales sobre la relación entre las emociones y la netnografía, con la finalidad de esbozar una propuesta metodológica: ¿cómo investigar los estados emocionales en la virtualidad? y ¿cuál es

el papel que juega en la indagación de sentimientos como la alegría, la tristeza o el miedo en escenarios digitalizados?

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las emociones

Las emociones son reacciones espontáneas que surgen de forma natural ante los diversos acontecimientos del día a día. Estas tienen su origen en el sistema límbico, aunque existe una relación estrecha entre estas, la cognición y el aprendizaje. Su estudio es equivalente a desentrañar una parte íntima de los seres humanos, aspecto que en tiempos recientes ha tenido un gran impulso en el caso de México, específicamente con la incorporación de elementos socioemocionales en el currículum de la educación básica. Hay que tener en cuenta que el trabajo emocional en la escuela marca un elemento histórico importante para el desarrollo integral de los estudiantes, pues se coloca en el centro al ser humano y se le confiere valor a lo que se vive y se experimenta, no tan solo a la razón. (Secretaría de Educación Pública, 2016)

Aunado al análisis de las sensaciones y sentimientos del ser humano, se tiene el uso e incorporación de las diversas tecnologías que permiten la comunicación e interacciones, que dan origen a la ubicuidad y la copresencia, planteando nuevas interrogantes y su relación con los medios de interacción digitales. Al respecto Medina, Luzardo & Diaz (2019) en sus pesquisas sobre la virtualidad, refieren que:

Las sensaciones que se transmiten a través de las pantallas y que se convierten en emociones positivas y, por ende, estimulaciones de la dopamina, parecen contribuir a la fidelización, porque este tipo de nuevas relaciones con nuestro cerebro, tienden a proyectar las decisiones de consumo en el siglo XXI. (p.8)

No obstante que los autores refieren los hábitos del consumidor, no se debe olvidar que la relación docente-alumno-contenido establecida por diversos medios es generadora de emociones. Por otro lado, el modelo tradicional de comunicación está rebasado y al conjugar los elementos que interactúan entre sí, cada uno representa prioridad, pero si se descuida la parte humana las consecuencias no solo serán de contenido.

Al indagar el tema de las emociones existen diversos modelos que pueden ser motivo de escudriñamiento, entre ellos podemos distinguir las 6 emociones básicas de Paul Ekman (2004), la galaxia de emociones de Rafael Bisquerra (2016) y la propuesta de las emociones académicas propuesta por Pekrun,(2012) sobre ellas se abordan elementos generales en el desarrollo del trabajo con la finalidad de establecer comparativas y permitir la delimitación de las mismas dependiendo de los fines investigativos.

Las emociones universales

Durante mucho tiempo existió la disyuntiva entre sí las emociones responden o no a elementos contextuales; el psicólogo norteamericano Paul Ekman (2004), realizó una de las clasificaciones conocidas como el modelo de las 6 emociones básicas que incluyen: el miedo, el enojo, la ira, la tristeza, la alegría, la aversión (asco). Actualmente se recurre a esta taxonomía por su claridad y sencillez, aunque no es el único. Al respecto Vivas, Gallego y González (2007) expresan sobre las emociones básicas que “están grabadas en los circuitos nerviosos de los genes y no a través de la cultura. Solo una vez activada la conciencia, transcurridos unos cientos de milisegundos, las reglas de exhibición culturalmente determinadas se imponen sobre la respuesta biológica elemental” (pp. 23-24).

Gracias a los aportes de Ekman en el 2004, se concluye que las expresiones son universalmente compartidas por asiáticos, europeos, africanos y pueden existir más de diez mil en un solo rostro. Este pudo profundizar en su propuesta debido al estudio de la musculatura facial y a las respuestas de estos ante diversos estímulos.

Las emociones son un proceso, un tipo particular de valoración automática influenciado por nuestro pasado evolutivo y personal, en el que tenemos la sensación de que algo importante para el bienestar está ocurriendo, y una serie de cambios fisiológicos y comportamientos emocionales comienza a lidiar con la situación. La expresión verbal es una manera de luchar con nuestras emociones [...] pero no podemos reducir la emoción a las palabras. (Ekman, 2004, pp.20-21)

La relevancia de las emociones en el aspecto social, económico y educativo debe ser reconocida, favorecida y propiciada, pues se ha demostrado que las instituciones que desarrollan programas de índole socioemocional han mejorado su desempeño académico, además de beneficios como la disminución de conductas de riesgo como: drogadicción, alcoholismo, infecciones de transmisión sexual (ITS) o decrecimiento de la pobreza. Es tal su efecto que “los países que promuevan una educación emocional podrían estar generando una reacción en cadena sobre los niveles de motivación, autocontrol y bienestar de la ciudadanía” (Pérez-González, 2012, p.57).

El universo de emociones

Rafael Bisquerra (2016) rescata de forma extraordinaria el concepto del universo y lo combina con asombro fascinante a las emociones; así da origen al denominado universo de las sensaciones y los sentimientos. La propuesta amplía detalladamente el vocabulario emocional y permite explorar un sinfín de nombres pues el listado se puede alargar a más de quinientas expresiones verbales o no verbales diferentes, en esta representación artística-científica se pueden agrupar en grandes familias denominadas constelaciones de las emociones positivas, negativas y ambiguas.

El mismo autor precisa que las emociones son valoraciones automáticas que predisponen a la acción. Estas tienen tres componentes, el neurofisiológico, el comportamental y el cognitivo, el primero es el responsable de las respuestas corporales (sudoración, vasoconstricción, taquicardia); el segundo alude a la expresión emocional, el lenguaje no verbal, el rostro y tono de voz; mientras que el componente cognitivo hace referencia a la toma de conciencia y a la etiqueta que se le asigna dependiendo del dominio del lenguaje emocional. Esta última coincide con lo que se denomina sentimiento (Bisquerra, 2009, pp. 18-21).

El conocimiento de las emociones y sus componentes permite comprender de mejor manera su estudio a través de medios virtuales, siempre y cuando se logre una interacción directa, aunque mediada tecnológicamente, como es el caso de las cámaras que en muchas ocasiones se mantienen apagadas, dificultando la comprensión de lo que se vive en las interacciones, sin olvidar que el lugar de estudio del alumno también puede influir, pues no es lo mismo tomar una clase en un lugar silencioso, ventilado y bien iluminado que en medio de la sala por donde cruzan los familiares, la televisión encendida o existen múltiples distractores.

Como refiere Sánchez y Serrano (2008):

El factor espacial, y la forma en que un entorno virtual es sentido y percibido por los sujetos, así como las posibilidades que dicho ámbito permite y promueve, se convierten en factores condicionantes en el diseño de una propuesta de enseñanza-aprendizaje apoyada en las tecnologías. (p.8)

Por ello el estudio emocional a través de medios digitales debe contemplar aspectos contextuales que de forma presencial no son necesarios fortaleciendo un enfoque no-medio-céntrico. Además, considerar las diversas perspectivas sobre el comportamiento, las formas de expresión de las emociones, así como los momentos detonantes como el caso de la pandemia, en la cual se vivieron emociones diversas, dejando ver las habilidades para la vida de estudiantes y profesores.

Las emociones académicas

Hasta el momento se han abordado propuestas generales sobre las emociones, sin embargo, existe una alternativa académica que alude a los docentes y alumnos, estas son expuestas por Pekrun, (2012) quien revela la existencia de 3 dimensiones: la valencia, la de activación y el foco atencional. La valencia clasifica a las emociones en las que generan placer o displacer, la de activación que permite movilizar fisiológicamente a la persona para realizar una determinada tarea y el foco atencional que puede estar enfocado en las actividades o en los resultados. Además, se reorganizan en epistémicas, temáticas, sociales y de logro (Aroca & Martínez, 2021, P. 22).

Como ejemplo de emociones académicas Lozano (2021) en su estudio denominado enseñar y aprender en tiempos de COVID-19 en un contexto de educación a distancia, menciona la

presencia de impresiones y sensaciones negativas durante la etapa de confinamiento en estudiantes de nivel superior como: el miedo, la ira, la frustración, el pánico, la desesperación, la tristeza y la ansiedad; acompañadas de pensamientos negativos rumiantes y somatización que generó dolores de cabeza, colitis, gastritis (pp.125-126).

Lo anterior es muestra de la presencia una valencia en las emociones que genera placer o displacer, dependiendo de las condiciones y momentos en los cuales se encontraron los estudiantes y en concordancia con el desarrollo de habilidades para afrontar los desafíos propuestos por el COVID-19. Así mismo, durante el estudio el foco atencional se centró en los resultados y fue realizado en un contexto de educación a distancia.

La netnografía como método de investigación

La netnografía es un método de corte cualitativo que permite una mirada social y cultural del hombre, la sociedad, la tecnología y la naturaleza. Esta propuesta emergente comprende las cualidades de la comunidad motivo de estudio mediante herramientas en línea. Es decir, es indispensable que a los sujetos de estudio se les comprenda utilizando medios tecnológicos como: videollamadas, grabaciones, cuestionarios en línea, aplicaciones, por ejemplo, mentimeter o a través de las redes sociales; pues constituyen un ejemplo de la interacción que se da entre los actores involucrados y que a diferencia de otros métodos se centra en el espacio virtual. Al respecto Huitema (1995) refiere que “Puede verse que el ciberespacio es un objeto colectivo, dinámico, construido, o al menos alimentado, por todos aquellos que lo utilizan, creando un vínculo por el hecho de ser, al mismo tiempo, objeto colectivo de sus productores y sus usuarios” (Martínez, Ceseñas y Martínez, 2017, p. 70).

La netnografía, también llamada etnografía digital, etnografía en internet, ciber etnografía, etnografía aplicada a contextos virtuales estudia la comunicación, las experiencias, las interacciones, las prácticas e incluso los objetos en línea que mantienen los miembros de una comunidad virtual, para ello es preciso distinguir con claridad el contexto presencial del digital, así como las diferencias entre ambos; además es posible hacer etnografía mediante o sin la intervención por parte del investigador, dependiendo de las características y necesidades propias de la investigación. En el caso de México y el mundo, la pandemia por COVID19 trajo consigo un aumento en la utilización de plataformas y herramientas digitales, propiciando así, la posibilidad de investigar en la virtualidad.

Como refiere Pink et al (2019) “en la etnografía digital a menudo establecemos contacto con los participantes a través de los medios, un contacto mediado más que a través de la presencia directa” (p.19)[sic]. Los mismos autores mencionan una serie de aspectos que pueden ser estudiados mediante la netnografía y que conviene tener presente al momento de investigar las emociones; estos son: las experiencias (lo que sentimos), las prácticas (lo que hacemos), las cosas (los objetos que forman parte de nuestra vida), las relaciones (nuestros entornos íntimos), los mundos sociales (los grupos y las configuraciones más amplias en que las personas nos relacionamos mutuamente), las localidades (los contextos reales físicamente compartidos en que habitamos) y los eventos (espacios públicos, por ejemplo).

En el caso del estudio de las emociones a través de medios digitales, se abordan las experiencias, es decir lo que se siente, se vive y experimenta ante determinada circunstancia e incluso son motivo de investigación las prácticas y los objetos pues las actividades que se realizan de forma repetida conllevan aspectos sensibles de estudio. Las sensaciones y sentimientos ocurren en el ser humano con naturaleza y espontaneidad, por ello no se deben restringir, alterar o evitar. Estas constituyen parte de la esencia del ser y su tratamiento puede ser realizado con el apoyo de las nuevas tecnologías.

La etnografía digital, aunque parezca una contradicción no debe estar centrada en el medio tecnológico, ya que, permite la expansión de la creatividad y se vale de elementos que facilitan el trabajo del investigador quien puede recurrir a múltiples técnicas e instrumentos. Su uso va más allá de la interacción-persona-ordenador (IPO), trasciende las prácticas que comúnmente ha venido realizando el método etnográfico, implica imaginación y una postura clara de la mirada comprensiva de las interacciones de los sujetos que viven en comunidad, pues gracias a la modernidad, interactúan, aplican, conviven y han combinado elementos tecnológicos. No obstante estos pueden ser motivo de estudio cuando se recurre a las cámaras y videograbaciones para indagar y profundizar sobre las formas de ser y estar de los sujetos en una relación cara a cara, pero con la utilización de medios tecnológicos.

Algunos principios enunciados por Pink et al (2019) sobre la etnografía virtual son: la multiplicidad, el no-digital-centrismo, la apertura, la reflexividad y la heterodoxia. Estos no son limitativos, pero, representan una orientación que puede considerarse para su realización. En este trabajo donde se esbozan las posibilidades del estudio emocional y la netnografía se hace énfasis especial en el principio de la multiplicidad, la heterodoxia y el no digital-centrismo, como aspectos relevantes para el tratamiento de las emociones.

El principio de multiplicidad hace alusión a las condiciones propias de cada contexto para realizar el trabajo en línea o a distancia, por ejemplo, dada la dependencia de los medios digitales con la infraestructura de la vida cotidiana, tal es el caso del uso de internet, la capacidad para acceder al wifi, la velocidad de banda ancha entre otros. Por su parte el enfoque no-medio-céntrico refiere a que las relaciones en la netnografía aunque contengan una base principal online, no pueden convertirse en puramente virtuales; es por ello que su énfasis no está en los medios que se utilizan, entre ellos páginas y sitios web, redes sociales, base de datos, entre otros, ya que las tecnologías y los contenidos propios de esos escenarios, forman parte de configuraciones más amplias.

El principio de heterodoxia refiere a las diferentes formas que existen de comunicarse desde la netnografía tales como: las páginas webs, los blogs, libros académicos, foros públicos en You Tube, chats, mensajes de texto y de Whatsapp; además las notas de campo a través de diversos formatos son maneras heterodoxas de hacer etnografía, que apalancan a los medios digitales y van más allá del modelo de radiodifusión. (Pink et al, 2019, pp. 25-31)

Algunas de las técnicas que se pueden emplear para el trabajo netnográfico y de las emociones son: el videorecorrido, la video-reconstrucción ambos denominados métodos del encuentro intensivo. Estos se utilizan en actividades precisas donde el investigador no interviene de tiempo completo, ya sea por los horarios, o porque implica un seguimiento durante días o semanas, pero que se reproducen bajo la guía de este, modelando acciones específicas a petición de quien lleva a cabo la investigación. Por ejemplo, lo que hace la persona al levantarse, cuando llega o sale de su casa; el uso que se le da al teléfono celular, cuando toma sus clases, así como las aplicaciones más utilizadas y usos particulares. Estos ilustran con claridad el proceso a seguir para reconstruir por medios electrónicos digitales o analógicos.

Una de las cuestionantes sobre el uso de la netnografía y el estudio de las emociones es lo referente a la metodología. En este sentido, la propuesta surge como una adaptación de Sánchez, Ortiz y Rendón (2017) aunque es preciso clarificar que el aspecto metodológico no debe estar condicionado a una estructura rígida, según lo refiere Leal (2009) “es necesario romper con el pensamiento embalsamado, lineal y rígido que ha imperado por años en el mundo”. En definitiva, la propuesta pretende orientar, sin establecer lineamientos o prescripciones y dejando libertad al investigador de que use su creatividad, intuición e imaginación. Ver anexo 1. Denominado propuesta netnográfica para investigar las emociones.

A continuación, se esbozan los pasos o aspectos sugeridos para la implementación de la propuesta que aquí se refiere, hay que hacer notar que se presenta una alternativa, aunque sin duda es deseable que quien investiga, explore sus propios caminos.

METODOLOGÍA

Definición del problema

La propuesta que se presenta retoma el planteamiento de un problema que se desea investigar, lo cual se realiza mediante preguntas detonadoras, y con la elaboración de los objetivos desprendidos de las mismas donde el sujeto de estudio se concibe como un mediador y traductor entre dos realidades antes separadas, entre lo virtual y lo presencial. Estos elementos son fundamentales para tener claridad sobre el origen de la situación de desea resolverse y de los motivos e intereses de quien sigue la huella. En este aspecto se sugiere tener claridad de qué se desea investigar y en qué elementos se convierte el objeto o sujetos de investigación en etnografía digital.

Entrada y descripción de la comunidad virtual y trabajo de campo

La entrada a la comunidad virtual o al campo implica el involucramiento con los sujetos participantes, donde, el investigador puede o no estar inmerso en ese espacio comunitario. Para ello es importante que se establezca con claridad el contexto de estudio, las formas de

comunicación existentes, así como las propias características de los actores involucrados que deben ser comprendidas a profundidad. Hay que destacar que se debe considerar la cantidad de personas, los modos de interacción, los géneros, las edades, mecanismos de diálogo y de relacionarse, sin olvidar si en la interrelación se utiliza alguna herramienta tecnológica como: zoom, meet, teams, classroom, un canal de youtube, todo ello con la intención de describir con detalle a los individuos y medios correspondientes.

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

La recolección de los datos es el proceso mediante el cual el investigador obtiene información de dos formas principales, la primera referida a la que es recabada por el investigador desde el computador o cualquier medio digital, mientras que la segunda corresponde a todos aquellos datos recolectadas en la comunidad, sus miembros, sus interacciones y significados (Sánchez, Ortiz y Rendón, 2017, p.10). No obstante, conviene tener presente durante la búsqueda de información las diversas técnicas empleadas en la etnografía digital como: los escenarios de uso, los diarios, las entrevistas grabadas, los videos sobre un día de la vida, la observación participante y el software captura de pantalla. En su conjunto brindan una idea global de las alternativas con las que se cuenta para realizar un estudio netnográfico.

Por su parte los datos de campo son aquellos que el investigador describe a partir de la observación, interacción y participación con la comunidad y sus miembros. Esto depende de los fines que se pretenden, además estas se refieren al proceso de interconexión comunitario, sus reflexiones e intereses analizados y cualquier otra observación pertinente, donde la capacidad de análisis y experiencia de quien investiga son vitales. En consecuencia, cobra relevancia el pensamiento crítico, la observación y el análisis desde afuera (agente externo), con la intención de comprender a profundidad lo que se estudia. Desde esta perspectiva de análisis de la realidad netnográfica se rastrean nuevos códigos y señales que trascienden la presencialidad.

Durante el desarrollo de las entrevistas, estas pueden ser cara a cara con apoyo de los medios tecnológicos para videograbar o mediante alguna plataforma como zoom, meet, Microsoft teams entre otras; conviene establecer con claridad el guión de entrevista, validarlo mediante personas clave o expertos en el tema a investigar y de forma posterior proceder a su aplicación. También hay que recordar los aspectos éticos, entre ellos el consentimiento informado donde se clarifican los posibles usos de la investigación; además de la confidencialidad de los participantes. Del Fresno (2011) concede importancia a la conversación y a las entrevistas antes y después ya que permiten al investigador conocer el lenguaje utilizado en la comunidad, el paralenguaje y las competencias escritas que se deben formalizar en un entorno digital. (p.10)

EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La recolección de los datos es el proceso mediante el cual el investigador obtiene información de dos formas principales, la primera referida a los hallazgos recabados por desde el computador o cualquier medio digital, mientras que la segunda corresponde a todos aquellos datos recolectados en la comunidad, sus miembros, sus interacciones y significados (Sánchez, Ortiz y Rendón, 2017, p.10). Conviene tener presente durante la recolección de datos las diversas técnicas empleadas en la etnografía digital como: los escenarios de uso, los diarios, las entrevistas grabadas, los videos sobre un día de la vida, la observación participante y el software captura de pantalla. En su conjunto brindan una idea global de las alternativas con las que se cuenta para realizar un estudio netnográfico.

Otra de las propuestas para el análisis de datos cualitativos es la referida por Martínez (2015), la cual consiste en 4 pasos y se denomina proceso de teorización, estos son: la categorización, la estructuración, la contrastación y la teorización.

El proceso de categorización comprende la transcripción, la creación de unidades temáticas, la sistematización donde se clasifica, conceptualiza y codifica mediante un término o expresión breve que sean claros e inequívocos; además se pueden crear subcategorías; una vez establecidas estas se agrupan o asocian de acuerdo con sus naturaleza y contenido; el proceso de estructuración donde se integran clasificaciones específicas, generales y comprensivas. La contrastación alude a la relación de resultados con estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico referencial, permitiendo entender las posibles diferencias y enriquecer el área estudiada. Por último, la teorización sintetiza el estudio integrando en un todo coherente los productos de lo investigado en curso, proceso que termina con la evaluación de las teorías formuladas. (Martínez, 2015, pp. 263-287)

Hasta aquí se han esbozado una serie de ideas que proponen una alternativa para el estudio de las emociones en el ciberespacio y que brindan luz a quienes desean incorporarse en el trabajo de la netnografía, en su comprensión, alcances y limitaciones. Para ello es preciso reconocer que no existen recetas para la etnografía digital y que, los caminos serán aquellos que combinen la expertis del investigador con su creatividad, intuición y comprensión metodológica.

CONCLUSIONES

La netnografía es un método de investigación que permite la comprensión de la vida de las comunidades virtuales de estudio, esta representa una valiosa oportunidad para explorar el mundo de las emociones en la virtualidad, pues la emocionalidad es un concepto inherente al ser humano que trasciende los elementos de la presencialidad y que está inmersa en los diálogos, vídeos, expresiones, gestos e interacciones que se generan en el ciberespacio o que se estudian a partir de los componentes digitales como se ha abordado en este trabajo.

Las emociones pueden ser estudiadas mediante la etnografía digital de diversas formas, ya sea a través de la interacción ordenador-persona-ordenador (OPO) o por intercomunicación directa donde la tecnología se utiliza para recabar evidencia e incluso la misma tecnología se convierte en objeto de investigación. Hay que hacer notar que el ser humano es emocional y que dicho aspecto trasciende los límites del ciberespacio. Es por ello que, en el estudio emocional y la etnografía no existen recetas preestablecidas y es indispensable la creatividad e intuición del investigador para incorporar propuestas que permitan profundizar y comprender el estudio en el ciberespacio.

Sobre la función que tiene la netnografía en el estudio de las emociones, esta se posiciona bajo argumentos innovadores que permiten comprender los límites que van más allá del contacto de persona a persona, sin olvidar que la esencia de esta no debe estar centrada en el medio digital, sino en las interacciones que se generan. Actualmente se esbozan plataformas que promueven espacios virtuales 3D a través de las cuales se migra a una versión tridimensional donde se utilizan avatares, con escenarios de interrelación como universidades, teatros, cafés, con la intención de intercambiar opiniones, charlar con personas de todo el mundo y en el cual las emociones juegan un papel preponderante.

Ante tales avances en la realidad basada en el empleo de ordenadores y otros dispositivos no sería extraño ver en algunos años que las personas vayan a tu despacho, clínica, hospital virtual para que le realices un chequeo, una consulta o un diagnóstico. Todo ello contempla a su vez el estudio de las emociones, pues, en la medida que este ciberespacio se vuelve más real los personajes deberán brindar una idea de los aspectos emocionales del paciente. Esto permitiría atenderte o diagnosticarte virtualmente estando en Europa con un nosocomio de México o viceversa. El futuro de la tecnología no puede separarse de las emociones como se ha dicho hasta este momento.

Escenarios como el COVID-19 en todo el mundo, dieron fuerza y permitieron la comprensión de los fenómenos y formas que coexisten en los medios digitales, también brindaron la posibilidad de innovar y combinar de mejor manera los espacios tecnológicos, pues siempre y cuando la tecnología esté al servicio de la humanidad, los cambios, innovaciones y avances serán un gran aporte a la ciencia y al conocimiento.

Para concluir, es necesario reconocer que no existen recetas en el mundo de la investigación ni en la netnografía, pero sí propuestas como la que se presenta que coadyuva a la comprensión y establecimiento de líneas generales o posibles rutas metodológicas para profundizar en el conocimiento de las emociones y el ciberespacio. Por ello debe haber apertura, sentido crítico y flexibilidad, para no convertirlas en camisa de fuerza, pues de lo contrario estaríamos limitando las posibilidades, la creatividad e innovación al momento de investigar.

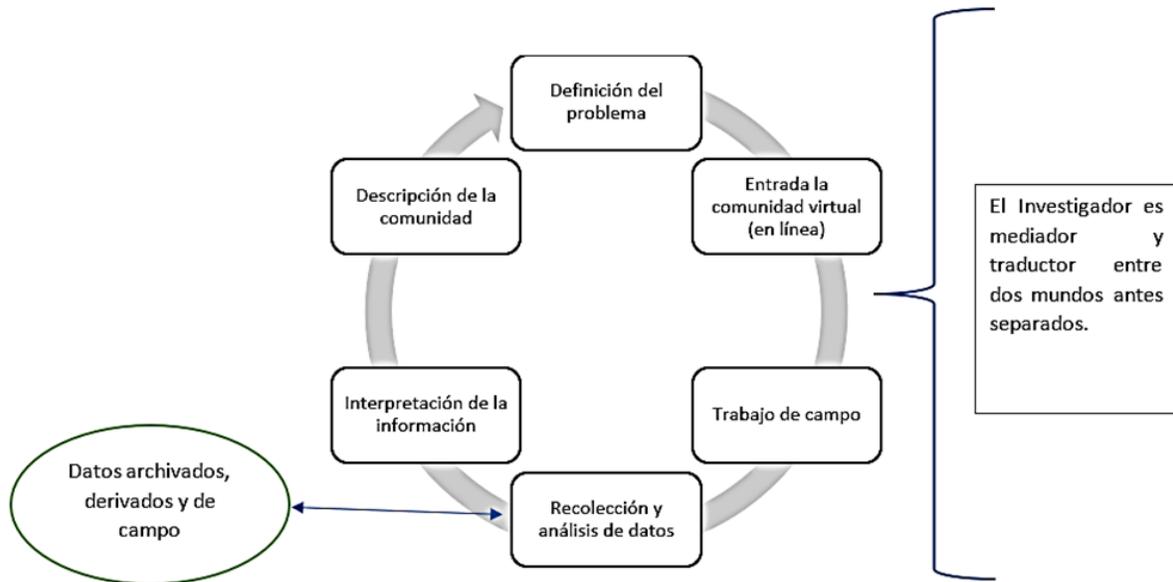
BIBLIOGRAFIA

- Aroca Erraez, T. E., & Martínez Macías, N. C. (2021). *Estrategias de regulación emocional en estudiantes universitarios frente a las exigencias académicas en virtualidad* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil-Facultad de Ciencias Psicológicas). Recuperado de: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/56904>
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*.
- Chacón, E. (2004). El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. *Primeras Jornadas Universitarias*. Recuperado de: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Atlas.ti-UNED-Edixon-Chacon-2004pdf.pdf>
- Del Fresno García, M. (2011). *Netnografía*. Editorial UOC.
- Ekman, P. (2004). Emociones reveladas. *Bmj*, 328 (Suplemento S5).
- Franco, Y. A., & Morillo, J. P. (2016). Glasser y Strauss: Construyendo una teoría sobre apropiación de la gaita zuliana. *Revista de ciencias sociales*, 22(4), 115-129. Ver el documento con el ejemplo para tener más claridad
- Leal, J. G. (2009). *La Autonomía del Sujeto Investigador*. Valencia, Venezuela. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/55786071/Autonomia_del_Sujeto_Invstigador_03_-_Jesus_Leal.pdf
- Lozano, C. S. (2021). Enseñar y aprender en tiempos de COVID-19 en un contexto de educación a distancia. *Revista Electrónica de Divulgación de Metodologías emergentes en el desarrollo de las STEM*, 3(2), 115-133. Recuperado de: https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=30eP7RsAAAAJ&citation_for_view=30eP7RsAAAAJ:e5wmG9Sq2KIC
- Martínez , M. (2015). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (No. Sirsi) i9789682475689).
- Martínez, L; Ceseñas, P; Martínez, D. (2017). *La etnografía virtual*. Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Medina, W. A. A., Luzardo, D. M. B., & Díaz, F. E. M. (2019). La virtualidad como generadora de valor a través de las emociones: el papel de la pantalla. Recuperado de: https://www.ucentral.edu.co/sites/default/files/inline-files/WP03_Lavirtualidad_zapata_Web.pdf

- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. *Cómo educar las emociones*, 56-69.
- Pink, S., Horst, H., Postill, J., Hjorth, L., Lewis, T., & Tacchi, J. (2019). *Etnografía digital*. Ediciones Morata.
- Sanchez, W. C., & Ortiz, P. A. (2017). La netnografía, un modelo etnográfico en la era digital. *Revista Espacios*, 38(13). Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n13/17381328.html>
- Sánchez, M. G., & Serrano, M. J. H. (2008). Interpretación de la virtualidad. El conocimiento mediado por espacios de interacción social. *Apertura*, (9). Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1180>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). El modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vivas, M., Gallego, D. J., & González, B. (2007). *Educación las emociones*. Dickinson.

Anexo

Anexo 1. Propuesta netnográfica para investigar las emociones



Elaborado por los autores a partir de Sanchez Ortíz y Rendón (2017)

Autores

**Jorge Luis Gómez
Martínez***
**Carlos Alberto Martínez
Bernal ****
**Luz Milena Grijalba
Sáenz*****
**Elssy Yamile Moreno
Pérez******

Colombia

* Colombiano. Licenciado en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Estudiante de maestría en Educación en UNIMINUTO, Bogotá. Colombia Correo electrónico: jorge.gomez-ma@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1963-3524>

** Colombiano. Licenciado en Ciencias Sociales. Estudiante de maestría en Educación en UNIMINUTO, Bogotá. Colombia Correo electrónico: carlos.martinez-be@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7599-2321>

*** Colombiana. Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante de maestría en Educación en UNIMINUTO, Bogotá. Colombia Correo electrónico: luz.grijalba@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8150-0976>

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS UNIVERSITARIOS, RURALES, Y EDUCACIÓN BÁSICA EN AMÉRICA LATINA

Recibido:
23-05-2022
Aprobado: 05-05-2022
Publicado: 30-10-22

Pedagogical practices in university, rural and basic education contexts in Latin America

Este escrito presenta los resultados de una indagación bibliográfica cuyo objetivo fue entender desde qué perspectivas teóricas se configuran y se comprenden cuatro categorías de análisis que se sitúan en diferentes escenarios educativos. Las fuentes consultadas son especialmente del ámbito latinoamericano. Los resultados de la indagación evidencian diferentes contrasentidos en el nivel discursivo de la práctica pedagógica. En donde varios escenarios presentan disonancias entre las políticas públicas, las necesidades del contexto y las intenciones educativas. Entender cómo se configuran estas categorías permite una mayor comprensión sobre algunas variables que intervienen en los procesos educativos.

Palabras clave: Práctica pedagógica, enseñanza, formación, estudiante, medios de enseñanza (Fuente Tesauro Eric)

ABSTRACT

This paper presents the results of a bibliographical investigation, whose objective was to understand from what theoretical perspectives four categories of analysis are configured and understood that are located in different educational scenarios. The sources consulted are especially from the Latin American sphere. The results of the investigation show different contradictions in the discursive level of the pedagogical practice. Where several scenarios present dissonances between public policies, the needs of the context and educational intentions. Understanding how these categories are configured allows a greater understanding of some variables that intervene in educational processes.

Key words: pedagogical practices, teaching, training, student, teaching aids

**** Colombiana. Comunicadora Social - Periodista, Magister en Desarrollo Educativo y Social, PhD en Educación. Filiación Maestría en Educación en UNIMINUTO, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico:

emorenop@uniminuto.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9606-0654>

Cómo citar este artículo:

Gómez, J, F., Ibarra, F., Martínez, C., Grijalba, L. & Moreno, E. (2022). Prácticas pedagógicas en contextos educativos universitarios, rurales, y educación básica en América Latina. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 5(8), p.p. 65 – 85.

INTRODUCCIÓN

No es un secreto que el mundo actual cambia de manera veloz en los ámbitos sociales, políticos y económicos. En este sentido, la escuela y los diferentes escenarios educativos se presentan como lugares en los que todos esos cambios toman forma a través de las prácticas pedagógicas ya que están cargadas de intencionalidad y todo tipo de intereses individuales y colectivos. El presente artículo indaga sobre *las prácticas pedagógicas* en contextos educativos y se presenta una aproximación teórica de este concepto, del cual se desprenden a su vez una serie de categorías que permiten analizar las prácticas pedagógicas en diversos escenarios educativos.

De esta manera, el texto permite reflexionar sobre las diversas connotaciones y relaciones que se dan desde las prácticas pedagógicas con los modelos pedagógicos, el discurso, los procesos de enseñanza y aprendizaje y con una pluralidad de conceptos que se ponen a prueba desde lo teórico y lo práctico (Gómez y Perozo, 2020). Evidenciando la relación maestro-estudiante que se enriquece a través de las acciones que el docente emprende para favorecer el proceso de formación integral del estudiante (Loaiza y Duque, 2017, p. 64).

En la práctica pedagógica se presenta una simbiosis entre la teoría y la práctica docente, factores que se asocian en la formación, desarrollo y dominio de saberes que el maestro aprehendió en su formación y que van a guiar los diversos procesos de enseñanza que lleve a cabo; acompañando las estructuras disciplinarias y brindando respuestas a las demandas y aperturas de la gestión del sistema educativo (De Tezanos citado por Pineda y Loaiza, 2018, p. 266).

La reflexión que puede desarrollarse a partir de los diferentes contextos educativos latinoamericanos permite preguntarnos por las formas de implementación que tienen las prácticas pedagógicas. Una práctica pedagógica que facilite el aprendizaje significativo se adapta y responde a las necesidades del contexto donde se aplican (Rincón y Quiñones, 2017). Por esto la diversidad de contextos educativos Latinoamericanos favorecen los análisis y reflexiones de sus prácticas educativas, más no en muchas ocasiones su aplicación debido a las condiciones como deben transcurrir las mismas, en escenarios donde contrastan la

falta de inversión pública, y el acceso a herramientas educativas tecnológicas como sucede en la mayoría de contextos rurales, con el apoyo e inversión por parte de varios sectores en los contextos educativos universitarios y en la educación básica en especial las del sector privado (Freire et al, 2021).

METODOLOGÍA

El presente artículo de revisión se enfoca en hallar algunas contribuciones referidas a las prácticas pedagógicas en contextos educativos de América Latina, para esto se tuvo en cuenta un periodo de tiempo comprendido entre los años 2011 y 2021. El artículo presenta un enfoque cualitativo, permitiendo la recolección de datos no estandarizados, ni completamente predeterminados (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Para la recolección de la información se hizo una búsqueda y rastreo a través de fuentes de información electrónicas, utilizando bases de datos tales como: Dialnet, Google Académico, Scielo, Ebsco, Proquest, Sage, Springer, Wiley, Redalyc y repositorios de universidades como el de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y el de la Universidad de Antioquia. De este modo, se pudo acceder a fuentes documentales como revistas, artículos (tabla 1), tesis doctorales, libros y artículos de universidades y de centros o grupos de investigación nacionales e internacionales.

Tabla 1.

Revistas de investigación consultadas

País	Revista	Cantidad de artículos consultados por revista
Colombia	Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía	2
	Praxis y saber	1
	Educación y educadores	1
	Plumilla educativa	1
	Revista científica Guillermo de Ockham	1
	Revista Entornos	1
	Dictamen Libre	1
	Aletheia Revista	1
	de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo	

Prácticas pedagógicas en contextos educativos universitarios, rurales, y educación básica en América Latina

Jorge Luis Gómez Martínez, Carlos Alberto Martínez Bernal, Luz Milena Grijalba Sáenz & Elssy Yamile Moreno Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 65 – 85

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

	Revista Latinoamericana de estudios educativos	1
	Revistas Uniminuto	1
	Academia y virtualidad	1
	Magis	6
	Zona próxima	1
	Revista Rostros y Rastros del Saber	1
	Pedagogía y Saberes	1
	Revista Electrónica de Investigación Educativa	1
	Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo	1
México	Salud pública de México	1
	Perfiles educativos	1
	Sinéctica	1
	Revista del centro de investigación	1
	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	1
Brasil	Cadernos de Pesquisa	1
	Educação e Pesquisa	1
	Revista: Praxis Educativa	1
Costa Rica	Revista Electrónica Educare	1
	Estudios pedagógicos	4
	Revista de Estudios y Experiencias en Educación	2
Chile	Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva	1
	Rexe: Revista de estudios y experiencias en educación	1

Prácticas pedagógicas en contextos educativos universitarios, rurales, y educación básica en América Latina

Jorge Luis Gómez Martínez, Carlos Alberto Martínez Bernal, Luz Milena Grijalba Sáenz & Elssy Yamile Moreno Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 65 – 85

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

Bolivia	Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación	1
Argentina	Informe Científico Técnico UNPA	1
	Revista: Raes	1
Ecuador	Revista: Ciencia América	1
Perú	Revista de Investigación Apuntes Universitarios	1
Venezuela	Revista: Espacios	1
El Salvador	Revista Conocimiento educativo	1
	UNESCO	1

Nota: Adaptado de (Pineda y Loaiza, 2018)

La información obtenida se recopiló en una matriz cuyos elementos centrales son: año de publicación, tipo de documento (tesis, artículo, libro), datos bibliográficos (según normas apa 7), temas trabajados, objetivos, metodologías, problema/s (qué identifica el/los autores en el tratamiento de las categorías), categorías y conclusiones.

La información encontrada proveniente en su mayoría de artículos de revistas corresponde a 11 países latinoamericanos distribuida de la siguiente manera: 21 artículos y 1 libro de Colombia, 6 artículos de México, 4 de Brasil, 1 de Costa Rica, 8 de Chile, 1 de Bolivia, 2 de Argentina, 1 de Ecuador, 1 de Perú, 1 de Venezuela y 2 de El Salvador (tabla 2).

Tabla 2.

Distribución total por países

Países	Total de revistas	Libros
Colombia	21	1
México	6	
Brasil	4	
Costa Rica	1	
Chile	8	
Bolivia	1	
Argentina	2	
Ecuador	1	

Prácticas pedagógicas en contextos educativos universitarios, rurales, y educación básica en América Latina

Jorge Luis Gómez Martínez, Carlos Alberto Martínez Bernal, Luz Milena Grijalba Sáenz & Elssy Yamile Moreno Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 65 – 85

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

Perú	1
Venezuela	1
El Salvador	2

Nota: Adaptado de (Pineda y Loaiza, 2018)

El rastreo de información abarcó diversidad temática que plantean las prácticas pedagógicas en contextos educativos latinoamericanos tales como educación básica, educación en contextos rurales, educación universitaria, práctica reflexiva, formación docente, pedagogía, inclusión, TIC, virtualidad, entre otras (Zuluaga y Duque, 2017). Conceptos que soportan el eje fundamental de las practicas pedagógicas como el campo en el que subyacen y se integran lo teórico y lo discursivo con las acciones y los ambientes pedagógicos en el que se desenvuelven los maestros colocando a disposición de los estudiantes sus estrategias de enseñanza y saberes (Rincón y Quiñones, 2017). De igual manera estas temáticas buscan atender y solucionar problemáticas que se originan en los contextos educativos latinoamericanos (Pineda y Loaiza, 2018).

Las técnicas operacionales utilizadas para el manejo de las fuentes fueron la lectura y la selección a partir del subrayado de los extractos de textos, que fueron significativos para la realización del presente trabajo.

A partir de la búsqueda, revisión, relación y análisis, de las micro teorías que plantean y explican algunas dimensiones asociadas a las de prácticas pedagógicas en contextos educativos, se desprenden una serie de desarrollos conceptuales. Con base en los cuales se hallan las siguientes categorías emergentes: en primer lugar, el concepto de prácticas pedagógicas, que cuenta con un gran recorrido y diferentes denominaciones; en autores como Valladares (2017), y Figueroa (2020) se asume como práctica educativa. En segundo lugar, las prácticas pedagógicas en contextos universitarios, es vista a la luz de varios autores, entre ellos Castellanos (2013), quien considera que existen unos contrasentidos en los discursos de los docentes y la práctica pedagógica que desarrollan en sus espacios de clase. La tercera categoría son las prácticas pedagógicas en educación básica de las que se encuentran distintas miradas entre ellas las de Zuluaga y Duque (2017), quienes consideran que la práctica pedagógica en la educación básica está permeada por la experiencia y la formación docente, teniendo en cuenta que allí hay un universo amplio de personas con diferentes niveles de preparación e intereses profesionales. Por último, las prácticas pedagógicas en contextos rurales que se ven influenciadas por una gran cantidad de condiciones entre ellas políticas, contextuales y económicas (Molano y Aliaga, 2021).

RESULTADOS

En este apartado se exponen las cuatro categorías identificadas tras la recolección de la información, cada una de ellas contiene las principales ideas de los hallazgos, de este modo se aborda una aproximación sobre el concepto de las prácticas pedagógicas, a la vez que se

considera la influencia y desarrollo de las prácticas pedagógicas en tres campos académicos como son: los contextos universitarios, los contextos rurales y la educación básica.

Sobre el concepto de prácticas pedagógicas

El concepto de prácticas pedagógicas se puede entender como las diversas formas que tiene el docente para diseñar, desarrollar y aplicar estrategias que permitan el proceso de formación integral de los estudiantes, esto implica llevar una gran variedad de actividades, así por ejemplo el docente debe: enseñar, aprender, comunicar ideas, proponer y sugerir actividades, reflexionar sobre su práctica, evaluar todos los procesos que desarrolla, y además relacionarse con todos los miembros de la comunidad educativa (Loaiza y Duque, 2017).

Así mismo las prácticas pedagógicas como lo menciona Avalos (2002) citado por Loaiza y Duque (2017) son el eje que posibilitan articular todas las actividades curriculares de la formación docente, desde la teoría hasta la práctica, permitiendo que el docente prepare, organice y adapte materiales de clase que luego pone a disposición del estudiante y que facilitan la respuesta a problemáticas y situaciones que surgen dentro y fuera del aula, obligando a pensar en la práctica pedagógica como un quehacer que convoca los diversos saberes del maestro y las maneras como estos se transmiten transformando la vida cotidiana de los demás.

De igual manera, la forma como el docente lleve a cabo su práctica pedagógica será la que finalmente defina cuál será el desarrollo de las competencias cognitivas de los estudiantes, posibilitando la significación y comprensión de los conocimientos y la interacción con sus pares y el desarrollo de su autonomía Zabala (2008 citado por Castillo y Rojas, 2016).

Las prácticas pedagógicas pueden transformar el quehacer y actuar, ya que tienen impacto en el ser de las personas como lo señala Díaz (2010 citado por Gómez 2016). Quien menciona que estas descontextualizan y recontextualizan el ejercicio mental y las ideas que se tienen del otro, las cuales surgen en los contextos educativos con base en la relación que surge entre los actores pedagógicos, alterando los canales de comunicación que se construyen entre ellos, manejando posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela.

Por otra parte, se hace pertinente hacer uso de las distinciones con respecto la práctica pedagógica que realiza Valladares (2017):

Distinguimos las nociones de ‘práctica docente’ y ‘práctica de la enseñanza’, entendiendo la práctica docente como aquella desarrollada alrededor del quehacer educativo (procesos de enseñanza y aprendizaje) que supone determinados procesos de circulación de conocimientos (Achilli, 2001). La práctica docente, se constituye desde la práctica pedagógica, pero la trasciende, al implicar un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. La práctica docente puede implicar actividades que van desde las ‘planificaciones’ del trabajo áulico a las actividades de asistencias alimenticias, de salud, legales, de colaboración con documentación de los alumnos u otras (Achilli, 2001. p.23). En

tanto, la práctica de la enseñanza o pedagógica es aquella práctica que se despliega en el contexto del aula, caracterizada por la relación docente, alumno y conocimientos.

De lo anterior, es pertinente señalar que en los diferentes contextos en los que se desarrollan las prácticas pedagógicas, las fronteras son muy grises si se tiene en cuenta que la enunciación de práctica docente y práctica pedagógica van ligadas a políticas institucionales contribuyen a que se ven difuminadas llevando de esta manera a generar los contrasentidos de las mismas, limitando o generando una serie de obligaciones que no tienen nada que ver con el quehacer de los docentes.

Para referirse a la práctica educativa derivada del conocimiento científico, Valladares (2017) hace referencia a que la práctica que tiene que ver con la particularidad o condición del conocimiento como se entiende en la actualidad, corresponde a un entramado de prácticas en las cuales se articula la experiencia que conllevan una serie de normativas, lenguajes y conceptos que en ocasiones pueden estar en contradicción, pero que de una u otra manera configuran las prácticas.

En el mismo sentido, una interpretación del concepto de práctica en las humanidades como realización empírica viene relacionado con lo que dice Valladares (2017), que la práctica educativa es posible entenderla como acción, esto quiere decir que es una práctica con compromisos morales, pero también que es informada a los sujetos y contextos en los que se lleva a cabo y en este sentido es productora también de la historia porque influye directamente en la transformación de la vida de los sujetos.

Así mismo, Arreola (2019), sugiere que las prácticas pedagógicas son una forma de interacción con el mundo y no se presenta de manera aislada, sino que siempre se da interacción con otros sujetos, al respecto menciona que:

el aprendizaje no se da en individuos solitarios, la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotsky está presente en el mediador quien promueve el aprendizaje y lo sitúa en dos planos: en lo social y en lo psicológico (p.78)

En Beltrán (2018) se encuentra que la práctica pedagógica está ligada a una serie de nociones que parten desde al ámbito institucional, a saber, instrucción pública que aglutina los elementos políticos de las prácticas pedagógicas. Estos elementos se condensan en *una triada* institución-sujeto-discurso, que configuran desde una perspectiva histórica de la práctica, la categoría de práctica pedagógica.

Para Tobón (2018) la práctica es entendida como lo contrario u opuesto a la teoría educativa, ya que esta es producto de un proceso más sistemático y con alto grado de formalidad sobre los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación a partir de la investigación y la contrastación entre pares. Lo señala de la siguiente manera:

La teoría es el conocimiento base de la enseñanza (Shulman, 1987). Las prácticas pedagógicas, en cambio, es lo que hacen cotidianamente los docentes con los alumnos, principalmente en las aulas (Álvarez, 2015). Son las actividades que se

hacen en las escuelas y que pueden o no estar basadas en un cuerpo teórico concreto” (p.35)

En este sentido, cabe señalar que la distinción entre teoría y práctica gira en torno a la comprensión del significado de la teoría como un conocimiento que es necesario en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y que las prácticas son el proceso que se lleva a cabo en el contexto propiamente dicho, sin embargo las prácticas son dinámicas y pueden estar o no basadas en un cuerpo teórico y esto necesariamente debe comprenderse en este sentido porque los contextos educativos traen consigo una serie de particularidades que normalmente rebasan los constructos teóricos.

Con respecto a perspectivas que profundizan un poco más en condiciones internas del sujeto, mencionan que la práctica contiene varios elementos que la hacen una actividad mucho más holística, al respecto Barragán (2012), señala que la práctica es un elemento que hace parte de lo íntimo en un maestro y están más allá de las técnicas que se aprenden en la preparación académica y la experiencia, las prácticas contienen también una carga de intencionalidades y contemplan un escenario posible y otro concreto en el que se materializan. El maestro debe saber su disciplina, las técnicas para enseñar la disciplina y el ser maestro so complementa en el reflexionar sobre su práctica docente.

En el mismo sentido, advierte que la práctica pedagógica no debe reducirse a procesos técnicos derivados de acciones que emprende los maestros. Se considera el dominio crítico que el docente tenga de lo humano como pieza clave para poner en balanza *las relaciones culturales, políticas, morales, éticas y axiológicas* que también determinan la labor del docente.

Otros dominios que deben hacer parte de la práctica docente están relacionados con las acciones que identifican al sujeto como profesor. Esto porque el profesor debe conocer muy bien lo que hace con el fin de reflexionar sobre su práctica y cambiarla en los momentos que considere necesario. Así mismo, el dominio de las técnicas de su saber pedagógico, teniendo en cuenta que estas técnicas cumplen funciones individuales y sociales que en cierta manera materializan en el *currículo, la didáctica y la evaluación* como escenarios que develan las intencionalidades de las prácticas pedagógicas. En el mismo sentido, el dominio de las construcciones teóricas que dirigen la práctica docente, son los motores que le guían y que dan cuenta de la materialidad de su discurso, el discurso del docente debe derivar en lo práctico, eso sí, diferenciando la instrumentalidad del conocimiento de la aplicación reflexionada y contextualizada.

Ahora bien, el conocimiento disciplinar es algo inherente a la práctica pedagógica, está ahí presente, el docente debe enseñarlo con los métodos propios de la disciplina, pero también con las diferentes herramientas que a lo largo del tiempo han proporcionado la reflexión pedagógica y didáctica, sin embargo el docente debe ir más allá, con el se pone en juego la condición humana, compartir el saber no es solo el conocimiento por el conocimiento, en el interviene una serie de condiciones y elementos que hacen de las prácticas pedagógicas una hacer desde lo holístico u multidimensional algo humano y humanizante.

Prácticas pedagógicas en contextos universitarios

De la práctica pedagógica en el contexto universitario son innumerables los trabajos que se han realizado al respecto. Es un escenario en el cual se pone en juego el conocimiento, la labor del docente, los conocimientos del estudiante y variables correspondientes al contexto, las políticas educativas y los intereses de los establecimientos universitarios. Para Loaiza y Duque (2017), las prácticas pedagógicas universitarias tienen una perspectiva distinta, la mirada por parte del docente y de los estudiantes presentan unas particularidades que no son las mismas del contexto educativo escolar. En el estudio realizado por estos autores encuentran que, en algunos casos los docentes universitarios consideran que sus estudiantes son un *producto acabado*¹ y que la necesidad que identifican y en la que ponen todo su esfuerzo es la de transmitirle conocimientos que le sirvan en el ámbito profesional en el que se van a desempeñar. Desde este criterio, la perspectiva humana queda de lado y lo más importante es el saber disciplinar.

Así mismo, consideran que desde esta lógica se logra cumplir con el fundamento teórico, pero cuando los estudiantes se enfrentan al mundo laboral presentan una gran cantidad de vacíos en la forma en la que deben utilizar los conocimientos acumulados a lo largo de su carrera y en este mismo sentido, como los principios y valores no son un tema relevante en el currículo y programas de estudio, “se evidencia en la mayoría de profesionales egresados de diferentes universidades, que carecen de una verdadera formación desde lo humano, desde la sensibilidad ante la presencia y existencia de los otros” (Loaiza y Duque, 2017, p. 72)

De la misma manera, se considera que en el sector universitario “las prácticas pedagógicas se caracterizan por la instrumentalización de los procesos, los cuales responden al consumo de políticas y modelos establecidos” Lo que se espera de las prácticas pedagógicas en el ámbito universitario es que genere una “movilidad cognitiva, afectiva y emocional” (Loaiza y Duque, 2017, p. 73), con el fin de conseguir profesionales más integrales lograr una transformación social. También se sugiere que la práctica pedagógica universitaria debe promover en los estudiantes una conciencia por el aprendizaje, capacidad de estudio y rigor intelectual, de la mano de principios y valores más allá de la transmisión de contenidos y de las lógicas de poder-saber que circulan en el ámbito universitario.

Las prácticas pedagógicas en docentes universitarios, estudiadas por Basto (2011), buscan develar las concepciones y las acciones de un grupo de profesores a la luz del enfoque interpretativo producto de un estudio de caso que dio lugar a las siguientes categorías de análisis: “*concepciones (saber), prácticas (hacer), actuaciones (ser) y reflexión (pensar)*”. La primera categoría hace referencia a la naturaleza de las creencias que tienen los docentes sobre el conocimiento, en la segunda, son las acciones que desarrolla el docente en el aula con las mediaciones que utiliza, la tercera, son las teorías explícitas e implícitas que utiliza el docente y la cuarta, la identidad del profesor, la relación con él mismo y con los otros. Según los resultados del estudio, se evidencian contradicciones entre lo que los docentes sugieren ser en sus prácticas pedagógicas y lo que realmente ejecutan. En este sentido, se señala “que los procesos pedagógicos están siendo orientados a promover la relación teoría-

Prácticas pedagógicas en contextos educativos universitarios, rurales, y educación básica en América Latina

Jorge Luis Gómez Martínez, Carlos Alberto Martínez Bernal, Luz Milena Grijalba Sáenz & Elsy Yamile Moreno Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 65 – 85

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

práctica, desde posturas positivistas y no desde la reflexión crítica del conocimiento. Los docentes valoran el trabajo investigativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero las prácticas no son consecuentes con ese sentir. Todavía hace uso de modelos tradicionales.

Prácticas pedagógicas en educación básica

Para la elaboración de este apartado se tuvo en cuenta la información de 13 artículos, los cuales apuntan a analizar, identificar, evaluar y plantear soluciones desde diferentes escenarios geográficos latinoamericanos al desarrollo de las prácticas pedagógicas en educación básica, las cuales como lo señalan Loaiza y Duque (2017) se centran en algunos casos a “caracterizar, identificar y entender las necesidades de los estudiantes” (p. 71); para lo cual el acompañamiento por parte del docente es fundamental ya que su rol en la educación básica puede ir más allá de ser un facilitador o promotor de saberes, haciendo que en muchos casos los maestros se convierten en referentes a seguir, (Zuluaga y Duque, 2017) es por esto que las prácticas deben asumirse como eje central de la formación en todas las dimensiones de los escolares y no solo en la que permita los conocimientos disciplinares y académicos, reconociendo obviamente su importancia, pero teniendo claro que una de las intencionalidades de la escuela es aportar a la formación de personas integrales, permitiendo un mejor conocimiento del mundo (Sepúlveda et al. 2021).

Para reconocer la importancia de las prácticas pedagógicas en la educación básica como se planteó anteriormente, es preciso reconocer que en las instituciones latinoamericanas donde se llevan a cabo estas prácticas se hacen cambios y se desarrollan estrategias de implementación de las mismas (Flores, 2021), reformas que buscan: tanto la calidad y profesionalización docente como la calidad educativa, enmarcada en los principios de equidad y descentralización (Guzmán, 2011), que permiten establecer modelos educativos que responden a las necesidades de la sociedad actual, educando y formando personas responsables con el cuidado del planeta y de sí mismas, atendiendo y solucionando problemáticas del entorno y evaluando el impacto de las acciones desarrolladas en la vida cotidiana (Melo et al. 2019).

Independientemente de las transformaciones y actualizaciones que se lleven a cabo a nivel institucional, uno de los retos mayores de las prácticas pedagógicas de los docentes latinoamericanos según Villalta y Assael (2018) es vencer el desafío de la pobreza, la desigualdad social en que se ven sumidos los estudiantes y sus familias, y la manera como estas condicionan las respuestas a las exigencias académicas de la escuela (Muñoz, 2018), por lo que se propone la implementación de prácticas inclusivas y reflexivas que impacten la cultura escolar (Rodelo, 2019) permitiendo la sensibilización y apertura de las fronteras sociales (Espinoza et al. 2020) en que se ve sumida gran parte de la población estudiantil latinoamericana (Mendoza et al. 2020).

Hay varios elementos transformadores e influyentes que se exigen a nivel institucional y que impactan el desarrollo de las prácticas docentes en básica primaria, algunos de estos son los lineamientos curriculares, los planes de áreas y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (en

Colombia), factores que como lo indican Gómez y Perozo (2020) se concentran en dos propósitos, uno político que alude a la participación en la construcción de los procesos educativos y otro técnico centrado en los contenidos, metas y acciones que pueden desarrollarse una vez construido el marco político. La influencia de estos en las prácticas pedagógicas radica en que establecen acciones y normas “que deben realizarse en la ejecución de la clase y considerarse en su planificación, lo cual obliga a modificar acciones que no necesariamente han sido pensadas o diseñadas por los y las docentes” (Melo et al. 2019, p. 188).

Sumado a esto las responsabilidades y trabajos administrativos que deben ejecutar los docentes en la básica primaria, tiene una incidencia rotunda en sus prácticas, ya que demanda gran cantidad de tiempo (Melo et al. 2019), obligando a priorizar actividades ajenas a su rol en el aula, tratando de evidenciar a través de papeleos y trámites administrativos procesos exigidos a nivel institucional y gubernamental que en muchos casos no se llevan a cabo en las clases (Zambrano, 2018).

Es claro que para el docente desarrollar su práctica pedagógica en la educación básica debe responder a muchas obligaciones y necesidades de la población que atiende, es por esto que se hace prioritario mantenerse actualizado y en constante proceso de formación, que le permita identificar las características y exigencias de los estudiantes, (Loaiza y Duque, 2017) es decir, adecuar las prácticas a las necesidades reales de los estudiantes, de esta manera los conocimientos que circulan en el aula pueden trascender y llegar a la cotidianidad de sus vidas para que estos a su vez comprendan la importancia y el uso de los mismos en su realidad (Rincón y Quiñones, 2017).

Otro aspecto importante es la confluencia que el docente debe lograr entre la autonomía y la disciplina, buscando que a partir de su autoridad el estudiante adapte su actuar a las normas de conducta social que le permitirán relacionarse integralmente con los demás, sin embargo, teniendo en cuenta que la autonomía y la libertad personal de los estudiantes debe generarse en la escuela, para posibilitar la construcción de una personalidad independiente que permita el autoconocimiento y el autocontrol (Loaiza y Duque, 2017).

En este sentido, es claro que en la educación básica primaria el quehacer docente va más allá de la puesta en marcha de sus prácticas pedagógicas, este exige amor por su vocación y sus estudiantes a quienes se busca entender y conocerles mejor cada día, lo cual no es suficiente si se busca brindar un aprendizaje significativo que les permita transformar su contexto (Loaiza y Duque, 2017), lo que se puede lograr a través de la actualización y aprendizaje constante en nuevas teorías pedagógicas, didácticas, disciplinares, curriculares y evaluativas, que se convierten en un punto de motivación constante para el docente en el desarrollo de su labor educativa (Mendoza et al. 2020).

Las prácticas pedagógicas en educación básica son una muestra latente de los contextos y formas de vida de los latinoamericanos, quienes afrontan una realidad que exige y convoca constantemente a la búsqueda de estrategias de mejoramiento y solución de necesidades, por lo que la educación es fundamental para el cambio.

Prácticas pedagógicas en contextos rurales

Este apartado se construye a partir de 15 artículos de revistas de prácticas pedagógicas realizadas en contextos educativos rurales, debido a que estas, especialmente en Latinoamérica, pueden desarrollarse en escenarios hostiles, muchos de los cuales se caracterizan por la desigualdad, pobreza y abandono estatal, en estos contextos rurales es en muchos casos el docente el encargado de orientar el desarrollo curricular en todos los grados o niveles mediante la metodología escuela nueva o multigrado.

Para León & Giammaria (2020) las prácticas pedagógicas reflejan la formación integral vocación y profesionalismo del estudiante de acuerdo con la realidad educativa, desarrollando así una postura crítica la cual le permitirá tomar las mejores decisiones y solucionar inconvenientes en su entorno inmediato, la práctica pedagógica permite reflexionar constantemente en su quehacer docente respondiendo a las necesidades propias del contexto dejando atrás las prácticas tradicionales las cuales se repiten día tras día sin tener mayores connotaciones ni generar ningún cambio en la comunidad, develando así el compromiso social del estudiante en sus prácticas pedagógicas e impactando favorablemente al mayor número de personas con las que comparte su entorno laboral.

Sin duda alguna las prácticas pedagógicas realizadas en contextos rurales presentan situaciones complejas como lo plantea Zambrano (2019) “en las escuelas rurales multigrado el profesorado se ve confrontado a problemas” (p. 14), cómo conflicto armado, analfabetismo, desplazamiento forzado, desnutrición, falta de servicios públicos, deserción escolar, trabajo familiar, narcotráfico, etc. Estos factores influyen desfavorablemente en las prácticas pedagógicas impidiendo un aprendizaje óptimo en los estudiantes, razón por la cual las prácticas pedagógicas en los contextos rurales se llevan a cabo con mayor grado de dificultad casi de una manera apoteósica sin disponer de los recursos necesarios para el buen desarrollo de la profesión docente.

Teniendo en cuenta que las características de la ruralidad son propias y diferentes a los contextos universitarios o a la educación básica siendo territorios con particularidades específicas muy marcadas Gómez, Bernal y Medrano (2015) afirman que los contextos rurales no disponen de los recursos tecnológicos para el desarrollo de las diferentes prácticas pedagógicas mediadas por las TICs, paralelamente “el solo uso del computador no garantiza aprendizajes significativos si se continúa con las prácticas tradicionales” (p. 45), retrasando aún más el desarrollo de esta población sesgada por la inequidad; se hace necesario la cualificación de maestros en el manejo y apropiación de la nuevas tecnologías de la información y comunicación para lograr transformaciones en las prácticas pedagógicas compartiendo los conocimientos adquiridos no solo con los estudiantes sino a la comunidad en general.

De acuerdo con Ávila (2017) “las iniciativas y prácticas pedagógicas fortalecen el liderazgo de los estudiantes propician condiciones de mejoramiento con proyectos familiares y comunitarios” (p. 144-145) las prácticas pedagógicas en los contextos rurales ayudan al

estudiante a adquirir el rol de líder para llevar a cabo proyectos comunitarios logrando contribuir en los aprendizajes en otras personas; trabajando mancomunadamente con los integrantes de la comunidad para un fin en común el cual beneficiará a todos sus miembros. La nueva puesta en escena de la ruralidad son proyectos pedagógicos productivos con estas estrategias se intenta mitigar un poco las dificultades generando igualdad y equidad con la ayuda de escuela, familia y comunidad.

Por su parte De la Hoz (2011) intenta dar un paso adelante entre estudiantes y profesores tratando de reflexionar sobre las construcciones propias del aprendizaje una de estas innovaciones son las Comunidades de Aprendizaje (CA) respondiendo a las exigencias de los diferentes escenarios los cuales intercambian saberes colectivos y favorecen la unión del grupo (p. 47-48) la primera concepción que precede a estas comunidades se basa en el enfoque constructivista del aprendizaje, la segunda el aprendizaje como una actividad social que tiene en cuenta las relaciones interpersonales entre las personas y la tercera el desarrollo de procesos de aprendizaje colectivos, sociales y culturales en busca de mejores oportunidades laborales o personales señalando el enfoque crítico de la educación desde el campo de las humanidades en las prácticas pedagógicas.

Desde el año 2009 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) a través del Programa de Educación Rural (PER) promueve el acceso a la educación de calidad desde el nivel de preescolar hasta secundaria en las zonas rurales ampliando la cobertura y creando nuevas estrategias en pro de mejorar las prácticas pedagógicas (Zambrano, 2019).

Para finalizar existen prácticas pedagógicas que trascienden más allá del aula impactando positivamente a las comunidades, el docente marca la diferencia ampliando conocimientos basados en humanismo, solidaridad y respeto hacia los demás (Cruz y López, 2014). Es así como las comunidades rurales intentan reconstruir el tejido social mejorando los aprendizajes y el trabajo productivo en los territorios a través de la riqueza intercultural apoyados en la introducción de saberes en su vida diaria en las dinámicas escolares logrando transformaciones significativas en las prácticas pedagógicas en América latina apostando por la mejora en la calidad de la educación.

DISCUSIONES

La información consultada permite una aproximación a la definición del concepto de prácticas pedagógicas, el cual se puede entender de diversas maneras, destacándose como el eje que articula la teoría con la práctica docente dando cabida a las diferentes maneras como se diseñan, desarrollan y aplican las estrategias que facilitan el proceso educativo de los estudiantes (Loaiza y Duque, 2017), las metodologías que implementa el docente para llevar a cabo su práctica generan impacto e influencia que transforman los modos de vida de las personas. Es así como las prácticas pedagógicas en Latinoamérica cumplen más que un rol

Prácticas pedagógicas en contextos educativos universitarios, rurales, y educación básica en América Latina

Jorge Luis Gómez Martínez, Carlos Alberto Martínez Bernal, Luz Milena Grijalba Sáenz & Elssy Yamile Moreno Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 65 – 85

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

académico con un papel social, que contribuye a superar situaciones como la pobreza, la desigualdad, la falta de oportunidades, la deserción escolar, entre otras; situaciones que en ocasiones además de obstaculizar permiten un desarrollo creativo del quehacer docente.

La interpretación de la información consultada toma como punto de partida la relación entre las prácticas pedagógicas y los contextos educativos, a partir de los que surgen tres categorías en las que se describen las incidencias de las prácticas en contextos educativos como el universitario, el rural y el de la educación básica (Álvarez et al. 2020).

Así mismo, no deja de ser preocupante que existan todavía dificultades a la hora de definir las prácticas pedagógicas en los diferentes contextos, si bien es una oportunidad de indagación y construcción de conocimiento, de otro modo, también genera incertidumbres teniendo en cuenta que al docente en el contexto actual se le demanda un sin número de tareas que rebasan todas las fronteras de su quehacer. Pero también preocupa que un contexto universitario, la práctica docente, en algunos casos deja de ser reflexionada. Esto tiene varias explicaciones pero que no son concluyentes del todo, por mencionar algunas podemos decir en primer lugar que, las dinámicas que se tejen alrededor de los espacios universitarios estatizan la reflexión sobre la práctica docente.

En segundo lugar, se piensa que los sujetos que acuden a la universidad ya tienen una serie de herramientas con las cuales se aproximan al conocimiento que son estos los que se adaptan a las formas de transmitir desde la universidad y no la universidad la que se debe adaptar a los sujetos. Si bien a este respecto se puede argumentar que el cambio tecnológico a contribuido a cambiar ciertas formas, no siempre es producto de la reflexión sobre la práctica pedagógica sino una necesidad del mercado.

Ahora bien, los contextos de educación media y educación rural son escenarios de múltiples reflexiones porque ellos son también el reflejo de las sociedades latinoamericanas, sociedades con una serie de desigualdades caleidoscópicas que muestran diferentes perspectivas. Lugares que cuentan con una serie de condiciones favorables para la práctica pedagógica y otros en los que abundan las necesidades permiten a los docentes de todas las áreas y niveles llevar a cabo una un sin número de reflexiones acerca de su práctica, que posteriormente terminan develando las carencias de ciertos lugares, pero también aflorando la creatividad y dando lugar a la creación de herramientas que enriquecen el quehacer de los docentes.

Por último, mencionar que las dificultades para llevar a cabo la realización de este artículo, son de orden experimental si se quiere, la imposibilidad de cubrir todos los escenarios posibles desde la experiencia o cercanía a través de metodologías etnográficas y hermenéuticas, solo nos permite ver una aspecto de esta realidad, pero que sin duda contribuye en la reflexión sobre la actividad docente.

CONCLUSIONES

En el contexto universitario las prácticas pedagógicas dan mayor relevancia a la transmisión de conocimientos aplicables en el campo profesional y laboral, más que en brindar una formación humana e integral, que facilite a los estudiantes un mejor desarrollo de su ser como persona (Loaiza y Duque, 2017), estas situaciones permiten proponer la implementación de prácticas pedagógicas reflexivas que generen una toma de conciencia por el otro y por sí mismo, contribuyendo a la formación en valores. Igualmente es de destacar que los currículos por competencias permiten una transversalidad e interdisciplinariedad en las prácticas pedagógicas que ponen de relieve la responsabilidad de educar con las necesidades de la sociedad actual (Villalta y Assael, 2018).

En la educación básica las prácticas pedagógicas reflejan incidencia en múltiples aspectos, la diversidad de contextos y la atención a necesidades tales como la pobreza y la desigualdad social son factores que condicionan las respuestas de los estudiantes a las exigencias propuestas desde las prácticas (Martínez-Maldonado et al. 2019), y las escuelas, que además deben responder a exigencias administrativas de carácter político, las cuales son desarrolladas por los docentes quienes desdibujan su rol para convertirse en muchos casos en auxiliares administrativos, realizando papeleos, registrando evidencias y archivando documentos que entorpecen su práctica pedagógica debido a la cantidad de tiempo que se hace necesario destinar para cumplir con estas exigencias gubernamentales (Melo et al. 2019).

Los contextos rurales presentan similitudes complejas debido a las características propias de las regiones latinoamericanas las cuales presentan desafíos a nivel social, económico y político, los maestros requieren fortalecer y transformar las prácticas pedagógicas adaptándolas fácilmente a los diferentes contextos, realizando prácticas innovadoras, creativas las cuales contribuyan a mejorar la calidad en la educación. En la última década se evidencian cambios significativos en las prácticas pedagógicas en estos contextos resaltando su cultura y la riqueza de sus tradiciones y saberes sustentables y amigables con el medio ambiente mejorando las condiciones de vida de sus integrantes.

La nueva puesta en estos escenarios es la implementación de Proyectos Pedagógicos Productivos y el acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación TICS para ello se trabaja mancomunadamente entre docentes, familias y comunidades mitigando un poco las brechas en el ámbito educativo.

Teniendo en cuenta los hallazgos del presente artículo, es importante señalar que la indagación y la reflexión teórico-práctica sobre las prácticas pedagógicas es fundamental en los diferentes escenarios educativos, con el fin de responder a las necesidades particulares de cada contexto. Es propio de las prácticas que lleguen a situarse en un estado de confort y el resultado de este confort es el estancamiento de los procesos educativos o la no respuesta social y política a las necesidades de los estudiantes y las instituciones educativas. La reflexión e indagación constante sobre las prácticas pedagógicas toma la dimensión de proyecto pedagógico y político al responder a las necesidades y la visión de un proyecto nacional. En este sentido, el ejercicio realizado aporta significativamente al develar diferentes

interpretaciones que se dan en los escenarios educativos y que deben evaluarse al no responder, en algunos casos, a las necesidades de los estudiantes en los diferentes escenarios.

BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, A., Mendoza, M., Moreno, L., y Garavito, J. (2020). Lectura crítica y pensamiento reflexivo en la práctica pedagógica. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 39-60. doi:10.4067/S0718-07052020000200039
- Arreola, A. P. (2019). La práctica pedagógica desde la socioformación. *RAES*, 11(18), 74-87.
- Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 14(48), 121-158158: doi<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34254710006>
- Basto, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393-412.
- Barragan, D. G. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. *Práctica Pedagógica perspectivas teóricas*. Bogotá: Ecoe ediciones. Primera edición: Bogotá, D.C. (p. 20-38), ISBN: 978-958-648-823-5. <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otros/practica-pedagogica-pensar-mas-alla-de-las-tecnicas-barragan-diego.pdf>
- Bautista, S., y Méndez de Cuellar, M. (2015). Prácticas de lectura y escritura mediadas por las TIC en contextos educativos rurales. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 97-107. <https://doi.org/10.21500/22563202.1692>
- Beltran, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. . *Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación*. 3(49), 27-40.
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo. . *Revista Iberoamericana de Educación* 55, 2-10.
- Castellanos, S. Y. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica*. 41 (1), 1-18.

Prácticas pedagógicas en contextos educativos universitarios, rurales, y educación básica en América Latina

Jorge Luis Gómez Martínez, Carlos Alberto Martínez Bernal, Luz Milena Grijalba Sáenz & Elssy Yamile Moreno Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 65 – 85

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

Colivoro, C., y Galaretto, M. (2011). Representaciones sociales de los docentes en torno a la introducción de las TIC en sus prácticas pedagógicas 3 (3), 50-61.

Cruz, G. & López, K. (2014). Las poderosas prácticas educativas. Aletheia, 6(2) <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/215>

De la Hoz, C. (2011). Impacto de las comunidades de aprendizaje en la transformación de las prácticas pedagógicas. Dictamen Libre, (8), 45–48. Recuperado a partir de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dictamenlibre/article/view/3048>

Espinoza, L., Hernández, K., y Ledezma, D. (2020). Prácticas inclusivas del profesorado en aulas de escuelas chilenas: un estudio comparativo. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 183-201. doi:10.4067/S0718-07052020000100183

Figueroa, A. (2020). Vinculación de conocimientos locales a la Práctica pedagógica en contextos rurales. *Educación y Educadores*, 23(3), 379-401. doi:<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.2>

Figueroa, L., Ospina, M., y Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *IyD*, 6(2), 4–14.

doi:<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>

Flores, R. C. (2021). Representaciones sociales y prácticas. *Educ. Pesquisa*, 47, 1-20. doi:e234768

Freire, P., Llanquini, G., Neira, V., Queupumil, E., Riquelme, L., y Arias, K. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: Principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-18. doi:<https://doi.org/10.1590/19805314704>

Gajardo, M. (2016). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 7(3). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3099>

García, A., Barrero, M, y Cuenca, A. (2010) Prácticas pedagógicas al tablero. *Revista entornos*

Gómez, M., Bernal De Felipe, G., y Medrano, C. (2015). Uso de las TIC en la Práctica Pedagógica de los Docentes Rurales en Colombia. *Conocimiento Educativo*, 2, 41–64. <https://doi.org/10.5377/ce.v2i0.5639>

Prácticas pedagógicas en contextos educativos universitarios, rurales, y educación básica en América Latina

Jorge Luis Gómez Martínez, Carlos Alberto Martínez Bernal, Luz Milena Grijalba Sáenz & Elsy Yamile Moreno Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 65 – 85

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

Gómez, L., y Perozo, S. (2020). Las prácticas pedagógicas de los docentes en Colombia, en función del Proyecto Educativo Institucional (PEI). *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(14), 102-117. doi:<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i14.95>

Guzmán, C. (2011). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/882Guzman.PDF>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (Quinta edición ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill.

Huenteo, v. V. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la covid-19. *CienciAmérica*, 9 (2), 1-21.

Jaramillo, L., Osorio, M., y Irirarte, F. (2011). Reflexiones en torno al acompañamiento en los procesos de mejora de la práctica educativa en la *Zona Próxima*, 15 (8) 150-163.

León, R. y Giammaria, G. (2020). La pedagogía social crítica Una propuesta pedagógica de buenas prácticas profesionales en territorios en condición de vulnerabilidad. *Acta Hispanica*, (II), 859-865. doi <http://dx.doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.859-865>.

Loaiza, Y., y Duque, P. (2017). Contextos de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla educativa (19)1*, 60-78.

Martínez-Maldonado, P., Armengol, C., y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectiva. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74. doi:10.21703/rexe.20191836martinez13

Melo, P., Mendoza, M., y Pérez, C. (2019). Elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas docentes: Modelo explicativo desde la percepción docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (43), 181-205. doi:<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Mendoza, M., Drouilly, N., y Covarrubias, C. (2020). Dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 139-157. doi:10.4067/S0718-07052020000200139

Molano, M., y Aliaga, F. A. (2021). Reconocimiento: una característica de las prácticas pedagógicas en relatos de maestros de escuelas normales superiores en cotextos de conflicto interno en Colombia. *Ensaio: aval. pol. Públ. Educ*, 1-20. doi:<https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902569>

Prácticas pedagógicas en contextos educativos universitarios, rurales, y educación básica en América Latina

Jorge Luis Gómez Martínez, Carlos Alberto Martínez Bernal, Luz Milena Grijalba Sáenz & Elssy Yamile Moreno Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 65 – 85

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

- Muñoz, C. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. Seis Experiencias en El Salvador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 95-110. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100007>
- Peñaranda, F., Bastidas, M., Escobar, G., Torres, J. N., y Arango, A. (2006). Análisis integral de las prácticas pedagógicas de un programa educativo en Colombia. *Revista de salud pública*, 48(3), 229-235. doi:<https://web-p-ebshost.com.ezproxy.uniminuto.edu/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=0a5c8361-6b87-4155-b6ef-38a84e548d11%40redis>
- Pineda, Y., y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas. *Praxis*, 14(2), 265-285. doi:<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Rincón, J., y Quiñones, A. (2017). Prácticas pedagógicas en el contexto de la cultura digital para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. *Revista Interamericana De Investigación Educación Y Pedagogía*, 10(1), 9-32. doi:<https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.01>
- Rodelo, J. (2019). Las prácticas pedagógicas en la universidad: sujetos y saberes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.554>
- Rojas, L. y Gutiérrez, M. (2016). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo, *Rostros y rastros del saber*, 1 (1)., 74-88. doi:<http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/1986>.
- Schilling, C. (2011). La práctica pedagógica comunitaria: una experiencia de reconstrucción dialógica y colaborativa desde el contexto de comunidades que viven en la adversidad. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10 (20), 75-89.
- Sepúlveda, F. C. (2019). Caracterización de prácticas pedagógicas de personal docente. *Revista Electrónica Educare*, 1-24.
- Sepúlveda, F. F., Calderón, E., y Espinoza, M. J. (2021). Caracterización de prácticas pedagógicas de personal docente. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-24. doi:<http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.8>.
- Tobón, S. M. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista espacios*, 39 (53), 31-42.
- Tunjo, L, y Yangali, J. (2021). Incidencia de inteligencia creativa del docente en su práctica pedagógica de docentes durante la pandemia.

Prácticas pedagógicas en contextos educativos universitarios, rurales, y educación básica en América Latina

Jorge Luis Gómez Martínez, Carlos Alberto Martínez Bernal, Luz Milena Grijalba Sáenz & Elssy Yamile Moreno Pérez

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 65 – 85

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

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/incidencia-de-inteligencia-creativa-del-docente/docview/2524892569/se-2>

Unesco, (2007). *Discusión de las políticas educativas para América Latina y el Caribe.* (2007). Educación de calidad para todos. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>.

Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*, 39 (158), 186-203.

Villalta, M., y Assael, C. (2018). Contexto socioeconómico, práctica pedagógica. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 49-68. Obtenido de [file:///C:/Users/Usuario/Desktop/MAESTRIA/Proyecto%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Aplicada%20I/Documentos/Marco%20referencial/Referentes%202/Contexto%20socioeconomico,%20PP%20\(Marco%20Villalta,%20Cecilia%20Assael\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Desktop/MAESTRIA/Proyecto%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Aplicada%20I/Documentos/Marco%20referencial/Referentes%202/Contexto%20socioeconomico,%20PP%20(Marco%20Villalta,%20Cecilia%20Assael).pdf)

Zambrano, E. (2018). Prácticas pedagógicas para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20 (1), 69-82. doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1409>

Zambrano, A. (2019). Buenas prácticas pedagógicas y proyectos pedagógicos productivos. Una experiencia en las instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 11-30

Zuluaga, Y., y Duque, P. (2017). Contextos de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla educativa*, 19(1), 60-78.

Autores

Jessica Barraza*

Mónica Cabezas**

Juan Silva ***

Delia Martínez ****

Elizabeth Ortiz*****

Claudia López*** &**

Maria Teresa

Valenzuela*****

Chile

*Chilena, Licenciada en Sociología, Magister © en Patrimonio Intangible, Sociedad y Desarrollo Territorial, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile

Correo electrónico:

jebarrazar@unap.cl

ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-2134-5799>

** Chilena. Licenciada en Educación, Educadora de Párvulo, Colegio Caleta San Marcos, CORMUDESI, Iquique, Chile.

Correo electrónico:

monica.cabezas@esmarcos.cl

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2065-0962>

*** Chileno. Licenciado en Educación, Profesor Educación General Básica, Colegio Caleta San Marcos, CORMUDESI, Iquique, Chile

Correo electrónico:

Juan.silva@esmarcos.cl

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-3041-3370>

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN UNA ESCUELA RURAL DE MULTIGRADO DE LA CALETA SAN MARCOS DE IQUIQUE. CHILE

Recibido:

15-06-2022

*Aprobado:*27-07-2022

*Publicado:*30-10-22

Pedagogical intervention in a multigrade rural school in Caleta San Marcos, Iquique, Chile

RESUMEN

El artículo describe y analiza la utilización del método marco lógico en el desarrollo de un proyecto colaborativo de aplicación de Metodologías Activas de Enseñanza para el rescate de un huerto escolar comunitario que busca cumplir con el Proyecto Educativo Institucional de una institución en contexto rural, costero del sur de Iquique, Chile donde se pudo ver que, a pesar de la pandemia y las cuarentenas, las cuales afectaron a los procesos educativos de la institución, si se logró, con las dinámicas realizadas mediante la aplicación del proyecto, cumplir los objetivos propuestos por los desarrolladores de una intervención pedagógica situada.

Palabras clave: Escuela Rural- Metodologías Activas de Enseñanza-trabajo colaborativo-Pandemia COVID-19-Huerto escolar-Caleta San Marcos.

ABSTRACT

The article describes and analyzes a collaborative project which used active teaching methodologies and the logical framework approach. The project consisted in rescuing a community school garden that seeks to comply with the Institutional Educational Project of a coastal and rural school in the south of Iquique, Chile. The results showed that despite the pandemic and quarantines, which affected the educational processes of the institution, it was possible, with the dynamics carried out through the application of the project, to meet the objectives proposed by the developers of a situated pedagogical intervention.

Key words: Rural School - Active Teaching Methodologies - Collaborative work - COVID-19 Pandemic - School garden – Caleta (cove) San Marcos.

¹ Investigación enmarcada en el proyecto FIC código BIP 40018727-0 “Formación de Capital Humano Avanzado Técnico – Pedagógico en el área de las Matemáticas, Ciencias y Tecnología” financiado por el Gobierno Regional de Tarapacá y ejecutado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Arturo Prat, Chile.

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

**** Chilena. Licenciada en Educación, Profesora Educación General Básica, Colegio Caleta San Marcos, CORMUDESI, Iquique, Chile. Correo electrónico: delia.martinez@esmarcos.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9282-7598>

***** Chilena. Licenciada en Educación, Profesor Educación General Básica, Colegio Caleta San Marcos, CORMUDESI, Iquique, Chile. Correo electrónico: elizabethcortesortiz3@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8749-3191>

***** Chilena. Licenciada en Educación, Profesor Educación General Básica, Colegio Caleta San Marcos, CORMUDESI, Iquique, Chile. Correo electrónico: claudia.lopez@esmarcos.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3873-5710>

***** Chilena. Estudiante de Sociología. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile. Correo: maritevalfaro@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1015-6933>

Cómo citar este artículo:

Barraza, J., Cabezas, M., Silva, J., Martínez, D., Ortiz, E., López, C, R. & Valenzuela, M (2022). Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile. *Revista Estudios en Educación (REeED)*, 5(8), p.p. 86 – 99.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se basa en la escuela básica rural Caleta San Marcos, ubicada en el borde costero al sur de la ciudad de Iquique (Chile). El proyecto escolar de esta unidad educativa tiene como objetivo poder concientizar al estudiantado y a la comunidad escolar sobre el cuidado de las plantas. Para ello, se decide impulsar el rescate de un pequeño huerto escolar presente en la escuela y que por el contexto sanitario de pandemia quedó en abandono. Este proceso involucró las asignaturas de ciencias, matemáticas, así como comprensión del medio, a través del abordaje de objetivos de aprendizaje priorizados, por medio de la aplicación de metodologías activas de enseñanza. Todo esto, tributando al cumplimiento de la Misión Institucional, la que declara formar estudiantes comprometidos/as con su entorno, con énfasis en el mejoramiento de los aprendizajes con el apoyo de metodologías innovadoras, que procuren un desarrollo integral en los distintos ámbitos educativos en coherencia con el respeto y cuidado del medio ambiente.

Por tanto, la propuesta es una descripción y análisis de la instalación en una comunidad educativa rural del método del marco lógico, en el desarrollo de un proyecto colaborativo de aplicación de Metodologías Activas de Enseñanza para el rescate de un huerto escolar comunitario, de acuerdo al cumplimiento del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento que se implementa mediante un proceso de construcción colaborativa que se sistematizaron en un proceso de planificación de las actividades docentes, desarrollando innovaciones metodológicas y sus resultados para contribuir en el rescate del Huerto Escolar.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La educación en los contextos rurales tiene una estrecha relación con el concepto de vulnerabilidad social (Díaz, et al., 2018). En este sentido, las diferentes circunstancias que condicionan la pobreza rural desde un punto de vista socioeconómico hacen difícil concebir soluciones eficaces que permitan mejorar el bienestar de dicha población (Díaz, et al., 2018).

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

**Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela**

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99

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

Es así, como la presencia de escuelas multigrado² y el aislamiento geográfico en la mayoría de las instituciones educativas rurales trae como consecuencia que muy pocos docentes o incluso uno solo deban atender las características y necesidades individuales de las y los estudiantes con distintas edades y niveles de conocimiento. Esta realidad los obliga a conocer y a utilizar estrategias pedagógicas que les permitan guiar a un grupo diverso de estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje (González Guerrero et al., 2012).

Por lo cual, para la realización de esta investigación se analizaron las propuestas de Metodologías Activas de Aprendizaje (desde ahora MAE) en educación, lo cual, tiene una relevancia importante, generalmente asociada a la innovación pedagógica (Silva y Maturana, 2017). Además, en el uso de las MAE, se debe considerar un compromiso docente con su conocimiento de estas, mediante capacitaciones y talleres, como en su aplicación (Cano et al., 2019). En este proceso de desarrollo en aula se debe considerar el motivar al estudiante y generar una enseñanza integral, valórica, creativa y con aprendizajes significativos (Puga y Jaramillo, 2015) que necesariamente se establecen en base a procesos de transición desde metodologías tradicionales, hasta el desarrollo de competencias en base a las metodologías activas (Fernández, 2006).

Las MAE, tienen un rol efectivo cuando se despliegan, considerando los contextos de cada unidad educativa para alcanzar aprendizajes significativos (Rodríguez et al., 2017). En este sentido, tras el escenario de crisis sanitaria (2020-2021) por el SARCOV-19 y con fines de asegurar cobertura se estableció la Docencia Remota de Emergencia (desde ahora DRE), según la definición de C. Hodges y otros (2020). Por tanto, las MAE, pueden desarrollar nuevas formas de enseñanza y entre éstas surge el trabajo colaborativo de los docentes (Castillo-Montes y Ramírez-Santana, 2020). Ahora en unidades escolares, esta forma de trabajo participativo permite una reflexión conjunta e innovaciones para mejorar los aprendizajes de los estudiantes (Cona, 2020 p. 23). Por tanto, esta modalidad constituye una forma de labor mutua para los docentes chilenos que implica “trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común y velando, porque no solo la actuación individual, sino la que todo el colectivo, se fortalezca” (MINEDUC-CPEIP, 2019, s/p).

La dinámica del trabajo colaborativo, sumado a metodologías activo-participativas, se enriquece y se potencia en contextos rurales, demostrando eficacia (Ribadeneira, 2020). En este contexto, la modalidad de proyectos que se desarrollen mediante el trabajo colaborativo,

² En el caso de las escuelas rurales, la existencia de cursos multigrado es su característica más singular, significa que las clases se llevan a cabo en un aula donde se combinan al menos dos o más niveles. En Chile es hasta la enseñanza de 6° grado (Moreno, 2007, citando a Peirano et al., 2015).

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

**Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela**

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99

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

organizando a la comunidad educativa con las tecnologías disponibles y valorando la identidad cultural y local en que está inserta la escuela, resultan elementales como formas o modelos de innovación pedagógicas en zonas rurales (Peirano et al., 2015). Asimismo, el trabajo en las zonas rurales es intencionado ya que existen en un aula pocos alumnos y/o son de multigrado lo que facilita que se den procesos de enseñanza complejos e integrales, permitiendo también que el docente conozca mucho mejor a sus alumnos (Mulryan-Kyne, 2005). Asimismo, que se debe tomar en cuenta la diversidad que hay en el aula y reorientarla hacia el alumnado implicado, de modo que obtenga un mejor beneficio al construir sus aprendizajes, sin perder de vista la ayuda mutua entre sus compañeros, pero a la vez hacia una mejor socialización entre los miembros del grupo (Castro, 2018). Para Freire-Contreras et al. (2021), ello implica una colaboración directa entre pares, independientemente del nivel escolar y el rango etario, puesto que los estudiantes al compartir el mismo espacio educativo están en constante interacción.

Ahora, desde la perspectiva de la teoría sociocultural, para Kostiuk (1986, encontrado en Luria, Leontiev & Vigotsky), la educación fracasa si no toma en consideración las diversas interconexiones del niño con el ambiente y/o si está alejada de su vida real. De este modo, el espacio donde se desarrollan las interacciones entre la escuela y la comunidad favorece al desarrollo integral de los estudiantes, teniendo en consideración su propio marco de referencia (Freire-Contreras, 2021).

METODOLOGÍA

El abordaje de este estudio, de acuerdo a su naturaleza, será un enfoque cualitativo, por ser aquel que permite una aproximación a la realidad desde dentro, junto con las personas implicadas y comprometidas con dicha realidad” (Bisquerra, 2009, p.273). De esta manera buscamos el acercamiento y comprensión de los fenómenos sociales que se dan dentro del contexto educativo, adscribiendo de esta manera al paradigma interpretativo, en tanto “la complejidad y singularidad de los fenómenos sociales y educativos no pueden reducirse a una explicación basada en unas leyes predecibles y controlables” (Bisquerra 2009, p.23).

Por tanto, entendiendo que el proceso de obtención de la información en una investigación cualitativa es “emergente y cambiante” (Bisquerra 2009, p.329), se completa y precisa a medida que se puede avanzar y profundizar en el contacto con los informantes claves, se ha recurrido a la flexibilidad para la recogida de información. Por esta razón, se ha utilizado la observación participante como técnica de recogida de datos, ya que se participó de las actividades propias del grupo investigado para el desarrollo del proyecto colaborativo de aplicación con Metodologías Activas de Enseñanza para el rescate de un huerto escolar comunitario.

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

**Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela**

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99

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

Sumado a lo anterior, se tomaron notas de campo, tanto en el desarrollo de las reuniones de los que el equipo se hizo partícipe, como durante la implementación en terreno del rescate del huerto comunitario realizado en la localidad de Caleta San Marcos.

De esta manera, se trabajó directamente con la Escuela de la Caleta San Marcos, dependiente a la CORMUDES³, con una matrícula de 79 Alumnos desde educación parvularia a octavo básico.

La muestra estuvo determinada por 5 docentes de las diversas asignaturas como ciencias, matemática y tecnología y se identificarán como: 1) C.M; 2) S.C.J; 3) LC; 4) M.D y 5) ... además de 2 directivos: 1) A.A y 2 R M).Esta selección es considerable dada la implicación de la iniciativa, como la cantidad que es representativa, considerando la matrícula y la cobertura docente que es de 11 docentes(PEI, 2020 p3).

El contexto de estudio se desarrolló en las asignaturas de ciencias, lenguaje y comprensión del medio de los programas de estudio de enseñanza básica, y la intervención se realizó en los siguientes cursos: NT1/pre-kinder, 1º básico, 3º básico 6º básico y 7º básico, recordando que la escuela de caleta San Marcos, trabaja con la modalidad de multigrado.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. La construcción colaborativa del Método del Marco Lógico en una escuela rural:

El equipo docente de la Escuela Caleta San Marcos participa de forma colaborativa en el desarrollo del proyecto que permita fomentar algunos de los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional. Para el mejor ordenamiento del proceso, se decide implementar los pasos del Método del Marco Lógico, el cual, les permite decidir sobre la implementación del rescate de un huerto escolar deteriorado producto de la pandemia.

La primera etapa del proceso lo constituyó la construcción del mapa de actores implicados, entre los que destacan la 1) CORMUDES; 2) los docentes, quienes son los que implementaron el proyecto a través de actividades que permitan el cumplimiento de Objetivos de Aprendizajes, según nivel y asignatura y; 3) la dirección del establecimiento, quienes son los responsables de realizar el vínculo con las familias de las/os estudiantes.

La segunda etapa de la implementación del Modelo del Marco Lógico implicó la identificación del problema central, el cual, finalmente fue definido como la falta de conciencia ambiental por parte de la comunidad educativa, esto reflejado en el poco cuidado y aprecio que presentan, respecto del entorno natural rural costero en el cual se desenvuelven,

³ Corporación Municipal de Desarrollo Social, Iquique. Esta institución presenta una relación de dependencia ya que es como el sostenedor del establecimiento educativo.

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

**Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela**

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99

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

a pesar de que dentro de la visión y misión institucional se encuentra el cuidado del entorno, lo cual, según lo indicado por el árbol de problema desarrollado, tendría consecuencias en el poco cuidado con la emisión de basura, falta de hábitos de reciclaje, contaminación de las costas, uso ineficiente del agua y la energía entre otros problemas, que se agudizan entendiendo el contexto limitado tanto geográficamente como en servicios de la caleta San Marcos.

Es en este contexto, la tercera etapa de la implementación del Marco Lógico, correspondió a la propuesta de una solución a la problemática detectada, surgiendo: el poder rescatar nuestro Huerto Escolar, lo que posteriormente se transformaría en un proyecto colaborativo que tiene como objetivo fundamental concientizar a la comunidad educativa de la Escuela Caleta San Marcos, acerca de la importancia del cuidado del medio ambiente y su entorno, así como del rol protagónico que las ciudadanas y ciudadanos deben de tener para el cuidado y preservación y que por el contexto sanitario actual de pandemia ha quedado en abandono.

Asimismo, es destacable que esta iniciativa impacta directamente en el PEI Institucional, en que uno de sus sellos educativos se relaciona con poder formar a estudiantes comprometidos/as con su entorno, con énfasis en el mejoramiento de los aprendizajes con el apoyo de metodologías innovadoras, que procuren un desarrollo integral en los distintos ámbitos educativos en coherencia con el respeto y cuidado del medio ambiente.

Entonces para llevar a cabo este proyecto colaborativo, los docentes de distintos niveles abordaron los Objetivos de Aprendizaje (OA) priorizados en las asignaturas de ciencias, matemáticas y comprensión del medio (prekínder), a través de la aplicación de innovaciones metodológicas en base a las Metodologías Activas de Enseñanza. Previo a esto, la comunidad educativa de la Escuela Caleta San Marcos desarrolla una actividad de donación y recolección de plantas de diferentes usos: medicinales, ornamentación y alimentario para la revitalización del huerto escolar, procurando con ello también, el buen desarrollo de las respectivas planificaciones. Por tanto, para planificar el proceso, se construye la matriz de marco lógico, con los objetivos de aprendizaje (OA) priorizados del currículum nacional de las asignaturas de ciencias y matemáticas, en distintos niveles de primero a octavo básico.

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

Tabla 1

Matriz de Marco Lógico

Objetivos de aprendizajes priorizados	Estrategias-acciones
OA1: Comunicar sus observaciones, los instrumentos utilizados y los hallazgos obtenidos en experiencias de indagación en el entorno natural, mediante relatos, representaciones gráficas o fotografías.	Representa (dibuja, dramatiza, fotografía, modela, entre otros) los hallazgos obtenidos y los instrumentos que utilizó al explorar el entorno.
	Describe la forma en que utilizó los instrumentos y herramientas al explorar, de manera respetuosa, el entorno natural.
OA4: Describir la importancia de las plantas para los seres vivos, el ser humano y el medio ambiente (por ejemplo: alimentación, aire para respirar, productos derivados, ornamentación, uso medicinal) proponiendo y comunicando medidas de cuidado.	Ilustran variadas formas de dependencia entre diferentes plantas y animales.
	Comunican el rol alimenticio y protector de árboles sobre diversos seres vivos.
	Describen las consecuencias de la destrucción de plantas (pastizales, arbustos o bosques) para otros seres vivos.
	Explican la importancia de las plantas sobre otros seres vivos, dando ejemplos.
	Proponen medidas de cuidado de las plantas
OA3: Representar datos obtenidos en una muestra mediante tablas de frecuencias absolutas y relativas, utilizando gráficos apropiados, de manera manual y/o con software educativo	Distinguen plantas con utilidad medicinal, alimenticia y ornamental.
	Confecionan tablas de frecuencias absolutas y relativas de los datos obtenidos en las muestras.
	Elaboran el gráfico más conveniente para representar los datos; por ejemplo: el gráfico de tallo y hojas si se representan muestras opuestas, como alumnos, fumadores y no fumadores, etc.
	Sacan datos de los gráficos y los registran en tablas, diferenciando entre la frecuencia relativa y la absoluta.
	Verbalizan y comunican información presentada en gráficos. Plantean, realizan y documentan

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

	encuestas, elaborando escalas categóricas de varios temas de interés.
	Ilustran (a través de dibujos) plantas y animales del entorno.
OA4: Reconocer y comparar diversas plantas y animales de nuestro país, considerando las características observables, y proponiendo medidas para su cuidado.	Dan ejemplos de animales y plantas típicas chilenas.
	Construyen modelos que representan plantas y animales chilenos.
	Comparan plantas y animales de distintas regiones de Chile
	Ilustran, por medio de dibujos y proponen situaciones que representen o se relacionen con la protección de plantas y animales
	Explican el porcentaje como una parte de 100.
	Explican el porcentaje como una razón consecuyente de 100.
OA5: Demostrar que comprenden el concepto de porcentaje de manera concreta, pictórica y simbólica, de forma manual y/o usando software educativo.	Usan representaciones pictóricas para ilustrar un porcentaje.
	Expresan un porcentaje como una fracción o un decimal.
	Identifican y describen porcentajes en contextos cotidianos, y lo registran simbólicamente
	Resuelven problemas que involucran porcentajes.

Nota: Elaboración propia, basado en la matriz del marco lógico.

2. Aplicación y percepción de las y los docentes en torno a la utilización de las MAE y el proyecto en general.

Se explicita que el trabajo realizado fue mediante la colaboración del equipo de docentes y directivos. Por tanto, la primera etapa del proyecto consistió en la definición por parte de los equipos de su Carta Gantt, identificando las distintas actividades; definición de instrumentos de recolección de datos (fotografías, dibujos, audios, videos, entre otros), exploración del huerto y registro de sus observaciones, análisis y presentación de la información. Todo esto, con el apoyo de recursos pedagógicos tecnológicos, que permitirán a las y los niños desarrollar la actividad de forma lúdica e interactiva.

Asimismo, las y los educandos realizaron su salida de campo al huerto, donde desarrollaron registros de su proceso de observación e indagación del entorno, lo cual les permitió en colaboración al apoyo docente introducirse a una metodología más científica como también a generar un ordenamiento y validez de los procesos de indagación del entorno.

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

**Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela**
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

Por otro lado, los equipos previamente conformados, desarrollan un trabajo de campo exploratorio acerca de las principales características de las plantas presentes en el huerto escolar, además de una propuesta para procurar el cuidado de las plantas. De igual forma, conforman equipos y analizan de forma colaborativa las causas de su abandono, así como también se construyen respuestas tentativas (hipótesis) acerca de posibles medidas para revertir la situación.

Por último, los equipos apoyan la revitalización del huerto escolar, a través de la plantación de las plantas donadas, procurando reunir las según sus distintos usos: medicinal, ornamentación y alimentarios e identificando la cantidad de plantas y el porcentaje de ellas recolectadas en las jornadas de donación por curso. Para luego intercambiar la información recopilada por equipo, la cual es integrada para dar una propuesta de los porcentajes de plantas requeridas según el espacio para su desarrollo equilibrado.

La implementación de las innovaciones de todos los niveles se desarrolló de forma simultánea entre todos los niveles implicados, permitiéndoles desarrollar observaciones tanto al interior como en el exterior del aula.

Las implementaciones de las diferentes metodologías activas de enseñanzas, contó con el apoyo de toda la comunidad educativa. El proceso permitió contar con apoyo técnico para desarrollar de manera correcta las innovaciones, sobre todo, en lo que respecta al uso material tecnológico por parte de aquellos/as profesores/as con menor dominio en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Por lo demás, el profesorado revisó cada uno de los objetivos de clases, para establecer sus planificaciones y articularlas de la mejor manera.

Es necesario destacar, la opinión que tuvieron las y los docentes respecto a la implementación del proceso. En este sentido, algunas de sus expresiones hacen referencia a la localidad rural en que se encuentra inserta el colegio y sus particularidades, como, por ejemplo: el tener pocos estudiantes y así poder trabajar de manera cohesionada con los otros docentes que componen el colegio. La docente:

... Entonces, como somos de una zona rural, somos una escuela pequeña, lo cierto es que la conforman un poco cantidad de niños, [...] en este proyecto que en un principio [...] era para básica exclusivamente y se extendió la invitación, bonito que es el rescate, el incluir a todos los niveles (C.M).

Por otro lado, el poder generar este proceso de articulación trabajando los objetivos de aprendizajes y los objetivos de aprendizaje transversales en el colegio,

... sacamos estos objetivos de aprendizaje que en el fondo son objetivos que van siguiendo una trayectoria educativa, por lo tanto, comenzamos desde lo más básico que tenemos que sería la observación hasta la ejecución, por ende, [...] vamos desarrollando con nuestros niveles esta trayectoria educativa (C.M).

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

**Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela**
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

A la vez, lo expresa (L.C) en relación con las aulas de multigrado y la planificación desarrollada:

Nosotros trabajamos [...] con cursos combinados y cuando trabajamos con la planificación, solo sale un curso lo que nos conlleva a la elección de los OA similares para que el otro curso no quede afuera, ya que nuestra situación es especial de hecho, somos el único colegio de la región que posee aun esta bi-modalidad.

En este mismo sentido, parte del equipo directivo expresa que el rescate del huerto y el trabajo realizado con las y los docentes en el proceso de enseñanza, responde a los lineamientos fundamentales del proyecto educativo de la escuela San Marcos,

... Cabe mencionar que dentro de nuestros sellos educativos el que más nos enmarca es el ecológico y eso fue lo que nos llevó a tomar la decisión para poder generar este proyecto o poder llevarlo a cabo, ya que el sello habla de fomento del cuidado medio ambiental y el promover dicho cuidado, entonces se llegó a la conclusión que esto es lo que nos une (A.A).

Lo que genera además beneficios el volver a poner en marcha el huerto escolar, mediante el trabajo de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes y fortaleciendo, además, el ámbito valórico. Es así como S.C.J, nos expone lo siguiente:

... Estábamos intentando [...] que todos los cursos se vayan relacionando debido a que nosotros, siendo tan pocos [...] pensamos que los niños deberían ser un poco más unidos y que tengan un poco más de relación y bueno como teníamos este espacio y es un lugar en donde gran parte del Grupo de los chicos escolares va... por ende, se tenía que recuperar y más aún cuando la pandemia fue alejando a todos los trabajadores de la escuela provoca que se fuera secando nuestro huerto.

Ahora, dentro de la enseñanza, una de las docentes expone, explicitando los logros en el trabajo de guía con los estudiantes, resaltando su creatividad.

... hemos hecho varias cosas en el colegio con los niños, ellos ya están casi listos con todo este proyecto porque les llama mucho la atención el huerto, que tipo de flores y plantas podrán tener a futuro todo eso les encanta con nuestra actividad de la plantatón, por ello, a los estudiantes debemos guiarlos a lo que es la investigación, porque de por si los niños son muy creativos especialmente en estos últimos tiempos... (M.D)

Entorno a ello, M.C señala que los estudiantes desarrollan autoaprendizajes a través del uso de tecnologías de internet, teniendo los docentes la guía de este proceso.

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

**Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela**

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99

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

Me he dado cuenta alrededor del tiempo que son los niños los que deben ir generando su propio aprendizaje ya que ellos todo lo tiene en el internet en el que pueden buscar la información que quieran y nosotros somos simplemente los guías en el aprendizaje. Por eso es importante trabajar en conjunto...

RESULTADOS

En los resultados de este estudio, es que se hace necesario señalar algunos relevantes para un ambiente rural pedagógico de una caleta costera. En este sentido, la pandemia y las cuarentenas afectó indudablemente los procesos educativos que se tenían planificado, evidenciándose menos posibilidades al encontrarse anclado en un sector rural, llevando a los docentes a un diseño basado en la docencia remota de emergencia.

En lo que respecta a las prácticas de las y los docentes específicamente al desarrollo de sus planificaciones, es que podemos evidenciar diferentes dominios sobre el desarrollo, mientras que por un lado existen docentes que manejan con claridad cada una de las etapas de la aplicación de su respectiva metodología, otros/as presentan inseguridad, sobre todo del orden de la incorporación del material didáctico.

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, se debe considerar que el trabajo realizado con las y los estudiantes, fue bastante productivo en ello, destacamos a los niños y niñas que cursan los niveles de transición y de primer ciclo, dado que ellos fueron los más participativos en la implementación de la innovación metodológica, sobre todo, porque la actividad contemplaba el uso de herramientas tecnológicas, mostrando vasto dominio en el uso de celulares, concretamente de la cámara de la fotográfica para recoger evidencia de su exploración del huerto escolar. Por lo cual, es posible proyectar que las generaciones iniciales sean mas conscientes sobre el cuidado de nuestro planeta, tomando en cuenta la cercanía de esta niñez al espacio geográfico marítimo de costa, cordillera de la costa que define en su relieve la caleta San Marcos. Esta proyección, se refuerza si se aplican actividades basadas en el cuidado medioambiental, como en su instalación permanente en coherencia al Proyecto Educativo Institucional.

En consecuencia, los objetivos propuestos se dieron de manera positiva, lo que se evidencia en las autoevaluaciones de las y los estudiantes. De esta manera, las dinámicas realizadas mediante la aplicación del proyecto contribuyeron al desarrollo del pensamiento, donde el proceso reflexivo adquirió un aprendizaje significativo (Rodríguez et al, 2017). Es de destacar además el rol facilitador que tuvo el/la docente al desarrollar las actividades propuestas que evidenció que la innovación se potencia con el compromiso docente (Cano et al, 2019) y su impacto como cobertura se demostró en el involucramiento de variados cursos en una experiencia escolar que demostró ser integral y basada en un contexto situado

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

**Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela**
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

de carácter rural costero (Ribadeneira, 2020), aún considerando que esta se realizó en un contexto de Docencia Remota de Emergencia (Hodges et al, 2020).

BIBLIOGRAFIA

- Bisquerra, R. (2009), *Metodología de la Investigación Educativa* (4º edición ed.). Madrid, España: La Muralla S.A.
- Cano de la Cruz, Y., Aguiar Monar, J. y Mendoza Román, M. (2019 julio - diciembre) Metodologías Activas: una necesidad en la Unidad Educativa Reino de Inglaterra. *Revista Educación*, 43(2), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.29094>
- Castillo- Montes, M., & Ramírez - Santana, M. (2020), Experiencia de enseñanza usando metodologías activas, y tecnologías de información y comunicación en estudiantes de medicina del ciclo clínico. *Formación universitaria*, 13(3), 65-76. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300065>
- Castro Miranda, R. (2018), El desarrollo de competencias para el trabajo docente en escuelas multigrado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 335-350. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.344>
- Cona Núñez, C. (2020), Metodologías activas y reflexión docente: a partir de la autoobservación de clases y la metodología del juego, en primero y segundo básico en la asignatura de lenguaje. [Tesis de Magíster de la Universidad del Desarrollo]. Recuperado de <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/11447/3623/Metodolog%C3%ADas%20activas%20y%20reflexi%C3%B3n%20docente%2C%20a%20partir%20de%20la%20autoobservaci%C3%B3n%20de%20clases%20y%20la%20metodolog%C3%ADa%20del%20juego.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz Fuentes, R., Osses Bustingorry, S., & Muñoz Navarro, S. (2018). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 111-128. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400006>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. Perú: The Learning Factor.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

**Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela**
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

- Freire-Contreras, P. A., Llanquín-Yaupi, G. N., Neira-Toledo, V. E., Queupumil-Huaiquinao, E. N., Riquelme-Hueichaleo, L. A., & Arias-Ortega, K. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cuadernos de Pesquisa*, 51. <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- González Guerrero, K., & Ruiz, Luis A., & Barrios Castañeda, P. (2012). La bitácora como instrumento para seguimiento y evaluación - Formación de residentes en el programa de Oftalmología -. *Investigaciones Andina*, 14(24),402-412. [fecha de Consulta 8 de junio de 2022]. ISSN: 0124-8146. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239024334004>
- Kostiuk, G. (1986). "Algunos aspectos de la relación recíproca entre educación y desarrollo de la personalidad". En Luria, Leontiev & Vigotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid, España: Akal.
- MINEDUC - CPEIP (2019). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Mulryan-Kyne, C. (2005). Teaching and learning in multigrade classrooms: More questions than answers. *Oideas*, 51, 85–95.
- Peirano R., Claudia, Estévez S., Swapna Puni, & Astorga, María Isabel. (2015), Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 53-70. Recuperado el 23 de febrero de 2022, de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042015000100004&lng=es&tlng=es.
- Proyecto Educativo Institucional. PEI. 2020-2021. Escuela Caleta San Marcos. CORMUDESI. Disponible en <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/12542/ProyectoEducativo12542.pdf>
- Puga Peña, Luis A., & Jaramillo Naranjo, L. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 291-314. [fecha de Consulta 23 de febrero de 2022]. ISSN: 1390-3861. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096015>
- Ribadeneira Cuñez, F. (2020), Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Conrado*, 16(72), 242-247. Epub 02 de febrero de 2020. Recuperado en 23 de febrero de 2022, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000100242&lng=es&tlng=es.

Intervención pedagógica en una escuela rural de multigrado de la Caleta San Marcos de Iquique. Chile

**Jessica Barraza, Mónica Cabezas, Juan Silva,
Delia Martínez, Elizabeth Ortiz, Claudia López, & María Teresa Valenzuela**
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 86 - 99
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

Rodríguez, A., Ramírez, Leonardo J, & Fernández, W. (2017). Metodologías Activas para Alcanzar el Comprender. *Formación universitaria*, 10(1), 79-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100009>

Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131. Recuperado en 23 de febrero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000100117&lng=es&tlng=es.

Autores

Esteban Toledo Pérez de Arce *

Pedro Sotomayor Soloaga **

Patricia Cepeda Campillay ***

Nataly Fernández Godoy****

Chile

* Chileno, Ingeniero Civil en computación e informática, Magíster en Gestión Integral de Proyectos. Académico Universidad de Atacama, Sede Vallenar, Chile.

Correo electrónico:
esteban.toledo@uda.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9255-0285>

** Chileno, Psicólogo, Magíster en Desarrollo Organizacional y Gestión Estratégica de Personas, Doctor en Educación. Académico Universidad de Atacama, Sede Vallenar, Chile.

Correo electrónico:
pedro.sotomayor@uda.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9143-8280>

VINCULACIÓN DE LA UNIVERSIDAD Y SUS TITULADOS: EL CASO DE UNA SEDE UNIVERSITARIA CHILENA.

Recibido:
09-05-2022
Aprobado: 16-07-2022
Publicado: 30-10-22

Linking the university and its graduates: The case of a Chilean university headquarters.

RESUMEN

Se presenta un estudio cuyo objetivo fue elaborar una propuesta de vinculación con los titulados, previo levantamiento de información, con el fin de favorecer una de las áreas misionales de la institución a través de una gestión más eficiente para con sus titulados. Los resultados obtenidos corroboran la necesidad de actualizar la información referida a los titulados de esta unidad académica, sentando bases para la elaboración de la propuesta y reconociendo la importancia de generar instancias de participación efectiva entre la sede y sus titulados en torno a 4 lineamientos principales: identificación de oportunidades, fomento a los emprendedores, instancias de formación y gestión de la información. Se releva la necesidad de implementar sistemas de información que faciliten la recogida de datos para la toma de decisiones con miras a la actualización de sus planes formativos y el diseño de instancias formativas de postgrado que les permita mantenerse vigentes en el mercado laboral.

Palabras clave: Titulados, Vinculación con el Medio, Educación Superior; Participación Efectiva

ABSTRACT

A study is presented whose objective was to elaborate a proposal for linking with the graduates, after collecting information, in order to favor one of the mission areas of the institution through a more efficient management for its graduates. The results obtained corroborate the need to update the information referring to the graduates of this academic unit, laying the foundations for the elaboration of the proposal and recognizing the importance of generating instances of effective participation between the headquarters and its graduates around 4 main guidelines: identification of opportunities, promotion of entrepreneurs, training instances and information management. The need to implement information systems that facilitate the collection of data for decision-making with a view to updating their training plans and the design of postgraduate training instances that allow them to remain current in the labor market is highlighted.

Key words: Graduates, University Community Engagement, Higher Education. Effective Participation.

***Chilena, Ingeniera de Ejecución en Administración de Empresas. Universidad de Atacama, Sede Vallenar, Chile.
patycepedac@gmail.com

Correo electrónico:
patycepedac@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8656-7811>

**** Chilena, Ingeniera de Ejecución en Administración de Empresas. Universidad de Atacama, Sede Vallenar, Chile.

Correo electrónico:
goyferna@live.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5505-8600>

Cómo citar este artículo:

Toledo, E., Sotomayor, P., Cepeda, P., Parra, J. & Fernández, M (2022). Vinculación de la universidad y sus titulados: El caso de una Sede universitaria chilena. *Revista Estudios en Educación* (REeED), 5(8), p.p. 100 – 122.

INTRODUCCIÓN

La gestión de indicadores de calidad en la Educación Superior chilena ha ido evolucionando desde un foco exclusivo en la docencia hasta temática referente a la vinculación efectiva con el medio y sus estudiantes y titulada. Específicamente, la vinculación efectiva y sinérgica con los titulados representa en la actualidad tanto un imperativo como una oportunidad para la mejora de los distintos procesos asociados a las áreas misionales de las instituciones de educación superior.

En términos generales, este trabajo tiene como foco la gestión de titulados en una Sede Universitaria ubicada en el norte de Chile. Esta institución tiene identificado un perfil particular del público objetivo al cual le ofrece sus servicios, en su mayoría estudiantes que buscan ingresar a la educación superior en una institución estatal y acreditada, sin selección previa, trabajadores y con amplias brechas de aprendizajes elementales. Sumado a esto, las instituciones de educación secundarias desde donde provienen estos estudiantes son, en su mayoría, liceos públicos técnico-profesionales.

En este contexto, la Sede Vallenar cumple un importante rol en la formación de técnicos universitarios y profesionales, constituyendo una oportunidad real y cercana para muchos estudiantes de la provincia, que ven en esta casa de estudios una oportunidad de desarrollo social y económico que trascienda el plano personal e impacte además en el desarrollo de la provincia y región. En la práctica, esto se ve materializado cuando el estudiante logra insertarse exitosamente en el mundo del trabajo, aportando además retroalimentación a la institución para la optimización de sus procesos, especialmente de aquellos relacionados con el plano formativo y desarrollo de competencias.

Es relevante mencionar que, durante el proceso formativo, la institución tiene a disposición de sus estudiantes la plataforma Moodle que constituye el entorno virtual de aprendizaje institucional, herramienta que funciona como medio de comunicación formal entre docentes y estudiantes, pudiendo estos últimos acceder a toda la información de sus cursos además de revisar y descargar materiales. En la actualidad, y a propósito del contexto pandémico, esta plataforma favorece la interacción concreta, cercana e inmediata con el estudiantado a través de recursos y actividades desarrollados tanto sincrónica como asincrónicamente.

Vinculación de la universidad y sus titulados: El caso de una Sede universitaria chilena. Esteban Toledo Pérez de Arce, Pedro Sotomayor Soloaga, Patricia Cepeda Campillay & Nataly Fernández Godoy

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 100 – 122

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

Sin embargo, al finalizar la carrera, el otrora estudiante pierde acceso a dicha plataforma y con ello, el vínculo con su casa de estudios. El devenir del trabajo y sus responsabilidades lo aleja paulatinamente de su alma mater, por lo que en caso de requerir alguna información o realizar algún trámite, debe acercarse de forma directa a la institución y/o comunicarse con alguno de sus docentes. Lamentablemente, hoy día esto se presenta como el único método de acercamiento del titulado con la Universidad, situación que se torna aún más crítica al constatar que la Sede no cuenta con información de contacto actualizada y que ésta se maneja de forma centralizada, dificultando la socialización con los encargados de vinculación en lo referido a la gestión de exalumnos, debilidad identificada y explicitada en procesos de acreditación institucional.

Bajo este panorama, el no contar con información actualizada y que ésta sea manejada de forma centralizada, dificulta la toma de decisiones junto con alterar la planificación, ejecución, seguimiento y monitoreo de los resultados de las distintas acciones que apuntan al desarrollo de la institución y su vinculación con el entorno. De esta forma, se presenta la experiencia de la Sede Vallenar en la elaboración de una propuesta de vinculación con sus titulados que, más allá de considerar acciones intuitivas, se sustenta en un diagnóstico previo y se nutre de experiencias reportadas por la literatura, relevando la necesidad de contar con información fiable, precisa, actualizada y validada para la toma de decisiones.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Antecedentes teóricos

La vinculación con el medio se considera hoy en día un desafío fundamental para la gestión de las universidades, en tanto determina no solo su éxito como organización, sino que además constituye una dimensión trascendental para el desarrollo del país en la sociedad del conocimiento (von Baer, 2009). Si bien a nivel latinoamericano no hay un consenso respecto del concepto, es posible observar conceptos similares como vinculación con la sociedad (Rofman y Vázquez, 2006; Cedeño Ferrín, 2012) o vinculación social (Mato, 2015), englobando las distintas actividades que realizan las instituciones con un foco en la relación con su medio. Beltrán-Llevador, Íñigo-Bajo y Mata-Segreda, (2014) utilizan igualmente el concepto de vinculación social haciendo referencias a las relaciones de la universidad con la sociedad desde una perspectiva de pertinencia y responsabilidad.

Por su parte, De Aparicio, Chinini y Toledo (2017) conciben la vinculación con el medio como aquella decisión universitaria de ponerse al servicio del medio social en el que está inserto, identificándola como la gestión principal sobre la que se cimenta la investigación y la docencia, buscando dar respuesta a las demandas que la sociedad.

Al respecto, si bien en el contexto latinoamericano se han desarrollado diversos modelos de vinculación con el medio (Serna, 2007), en Chile la Comisión Nacional de Acreditación (2016), entiende la vinculación con el medio como

El conjunto de nexos establecidos con el medio disciplinario, artístico, tecnológico, productivo o profesional, con el fin de mejorar el desempeño de las funciones institucionales, de facilitar el desarrollo académico y profesional de los miembros de

la institución y su actualización o perfeccionamiento, o de cumplir con los objetivos institucionales (p.16).

Vinculación con el medio y bidireccionalidad

Resulta necesario relevar el hecho que el concepto de vinculación con el medio se sobrepone al de extensión universitaria, aun cuando en la actualidad aún existen posturas que no marcan una diferencia entre ambos conceptos, tal como lo hacen Duarte Sánchez, Ramírez Girett, Díaz Vega y Kwan Chung (2022). Al respecto, Von Baer (2009) postula que se debiera transitar desde un “modo tradicional”, caracterizado básicamente por una relación unidireccional desde la universidad hacia un medio compuesto por grupos e instituciones acotadas, a un “modo bidireccional”, donde el medio, compuesto ahora por grupos de interés más amplios, abriendo el debate en los que posteriormente Dougnac (2016) defendería como la necesaria diferenciación entre los conceptos de extensión y vinculación con el medio, en donde este último tendría un foco en la bidireccionalidad y en su relación con la docencia e investigación.

Para Amtmann (2017, citado Fleet et al., 2017) el concepto de bidireccionalidad y el proceso que lleva implícito, resulta ser de difícil aprehensión, en tanto “implica diálogos con los consiguientes intercambios y sinergias, convergencias o eventuales confrontaciones entre el conocimiento académico o científico, siempre de carácter explícito, y el conocimiento que acumulan profesionales y técnicos en variados tipos de instituciones públicas o privadas, así como los saberes locales o indígenas con componentes tácitos” (p.14). En este sentido, continúa argumentando que el concepto de bidireccionalidad resulta clave y amerita esfuerzos para generar indicadores adecuados de ello, énfasis que queda plasmado en la Ley sobre Educación Superior (Ley 21.091, 2018).

La bidireccionalidad cobra más relevancia en un contexto como el actual, en donde la búsqueda de respuestas ante los complejos problemas que emergen, interpelan directamente a las universidades respecto de su rol público que permita integrar en su quehacer el compromiso con la sociedad desde una perspectiva bidireccional que impone nuevos desafíos, debiendo movilizarse ante la necesidad de buscar respuestas y soluciones, muchas de éstas de manera urgente (Concha, Sánchez y Rojas, 2020).

En suma, la bidireccionalidad se relaciona directamente con el concepto de innovación social, en tanto ésta constituye una estrategia para la vinculación con el medio que promueve el análisis sistémico de los problemas complejos contemporáneos y recoge dos de los atributos más significativos de la vinculación con el medio: la bidireccionalidad, como co-construcción del conocimiento y el logro de impactos positivos para la institución y la comunidad (Domic, Goles y Music, 2020).

Las relaciones con los egresados

Vinculación de la universidad y sus titulados: El caso de una Sede universitaria chilena. Esteban Toledo Pérez de Arce, Pedro Sotomayor Soloaga, Patricia Cepeda Campillay & Nataly Fernández Godoy

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 100 – 122
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

Las instituciones educativas han debido introducir requieren de nuevas formas de relacionamiento nuevas formas de relacionamiento con docentes, estudiantes y egresados y con la comunidad en general en función del sector de actividad en el que están insertas. Esto conlleva que las instituciones deban replantear permanentemente sus propios sistemas internos y externos de relacionamiento, con el fin de ser más eficientes y sostenibles en el tiempo (Petrella, 2008). Esta idea es coincidente con lo planteado por Arrieta y Andrés (2010), que afirman que el seguimiento de egresados se convierte en un elemento estratégico e importante para las universidades, pues genera información valiosa y esencial relacionada con la calidad y efectividad de la formación ofrecida por las IES.

Al respecto, Schlesinger, Cervera y Calderón (2014) sostienen que “establecer y mantener el vínculo entre las instituciones educativas y sus egresados es una de las estrategias que deberían orientar sus acciones institucionales, dado que estas interacciones ofrecen la posibilidad de conocer demandas, necesidades y percepciones de su experiencia cuando fueron alumnos y sus intenciones futuras de comportamientos de lealtad” (p.127).

En este sentido, salta a la vista la necesidad de las universidades de establecer relaciones estrechas y permanentes con sus egresados, pues son ellos los que personifican o evidencian el cumplimiento de la propuesta de valor de las universidades, y como tal, son los encargados de difundir su calidad académica, siendo referentes directos para potenciales estudiantes y podrían regresar a la institución como estudiantes de programa de extensión o postgrado o como docentes. (Aguilar Berastain et al., 2016). Por tanto, “los egresados constituyen la mejor carta de presentación ante la sociedad, demarcada por los criterios de aceptabilidad, confianza, calidad, demanda y representatividad demostrada en su actitud para emprender una carrera de tipo profesional que les permita adquirir las competencias personales y laborales (Cristancho et al., 2020, p. 54).

Es importante relevar lo ya planteado por Feudo (1999) hace más de dos décadas atrás, al señalar que el involucramiento de los egresados comienza con una experiencia positiva cuando ellos fueron estudiantes. Desde este punto de vista, la experiencia del estudiante es fundamental para comenzar a cimentar un buen vínculo con los egresados, pues aquellos alumnos más involucrados y comprometidos con su institución tienden a convertirse en egresados más activos.

Los estudios de egresados que realizan las IES han tomado un alto protagonismo en las últimas dos décadas, pues se consideran importantes insumos para conocer la pertinencia de los planes y programas de estudio, facilitando la toma de decisiones para la implementación de acciones de mejora y actualización (Sánchez, 2020). Esta idea ya fue enfatizada dos décadas antes por Flores et al. (2001), quienes le atribuyen a estos estudios la posibilidad de contar con una visión objetiva de los logros y fallas en la formación de estudiantes, pudiendo retroalimentar los planes y programas de estudio.

Posturas recientes como la de García, Treviño y Banda (2019) defienden la idea de que los estudios de seguimiento de egresados corresponden a un proceso continuo con el fin de contar con información que conduzca a la verificación de la pertinencia del currículo, al

Vinculación de la universidad y sus titulados: El caso de una Sede universitaria chilena. Esteban Toledo Pérez de Arce, Pedro Sotomayor Soloaga, Patricia Cepeda Campillay & Nataly Fernández Godoy

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 100 – 122

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

ofrecimiento de capacitación y actualización en relación con su formación para gestionar su inserción ante el sector laboral productivo.

En ese sentido, Arrieta y Andrés (2010) afirman que el seguimiento de egresados se convierte en un elemento estratégico e importante para las universidades, pues genera información valiosa y esencial relacionada con la calidad y efectividad de la formación ofrecida por las IES para retroalimentar los programas y para conocer el impacto que dichos estudios tienen en el campo profesional donde se desarrollan, así como la relación que hay entre los egresados y el campo laboral.

En suma, tal y como lo plantea Morales (2020), el seguimiento que se realiza a los egresados se puede distinguir por sus finalidades según se tenga como objetivo evaluar su inserción laboral o profesional, la calidad y actualidad de los contenidos curriculares de la formación, o fomentar y fortalecer los vínculos con la universidad. En este sentido, destaca que los estudios de seguimiento de egresados pueden focalizar sus objetivos en la valoración sobre la inserción laboral, en el ámbito institucional y en el fortalecimiento de vínculos.

Finalmente, es importante relevar el concepto de fidelidad y vínculo relacional del egresado con su universidad (Cabana et al. 2021). Al respecto, la fidelidad del egresado posee un componente actitudinal y de comportamiento, siendo este último donde se aprecian las conductas de vinculación de su institución (Ali et al., 2016). En este sentido, cuidar el vínculo con el egresado es uno de los grandes esfuerzos que realizan las Instituciones de Educación Superior, toda vez que, después de obtener sus títulos, los egresados pueden convertirse en fuertes defensores de su universidad, manteniendo un vínculo en el tiempo que permita seguir construyendo relaciones, debiendo las organizaciones de educación integrar de forma planificada al estudiante en la co-creación de innovaciones en procesos de apoyo y en los servicios educacionales (Schlesinger et al., 2015; Cabana et al., 2021).

METODOLOGÍA

Diseño general de la experiencia

Se diseñó un cuestionario que constaba de 112 ítems, el cual fue validado por cinco jueces expertos considerando los criterios de univocidad, relevancia y pertinencia. Posterior a su validación, el instrumento, en formato Google Forms, fue respondido por 158 titulados de las carreras impartidas por la Sede Vallenar de la Universidad de Atacama.

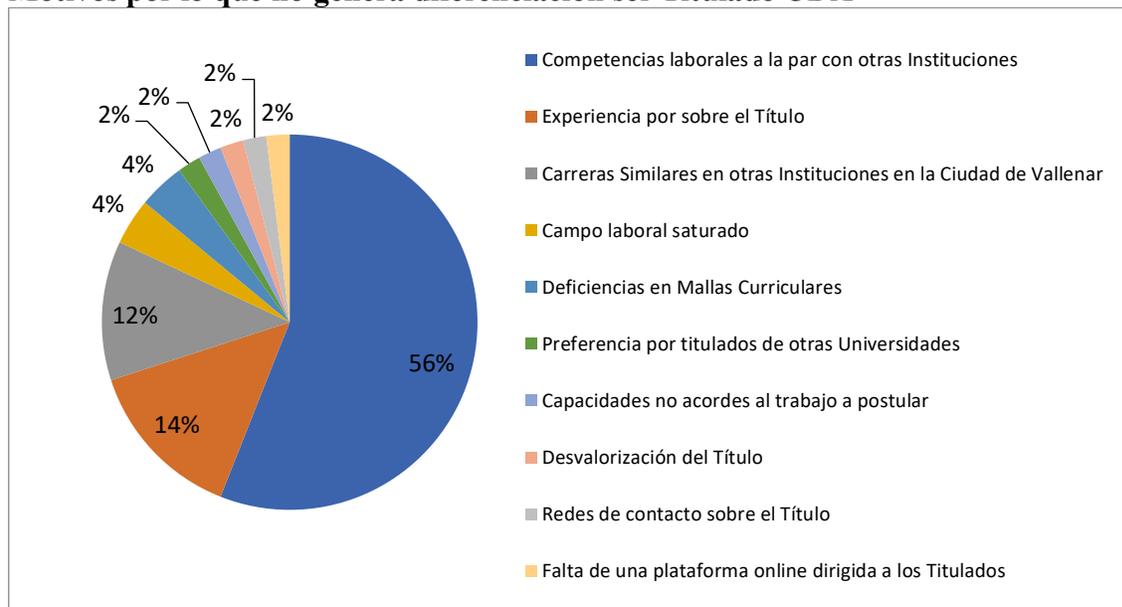
Los datos recogidos fueron analizados descriptivamente y, considerando que el objetivo de este trabajo es el diseño de una propuesta de vinculación universidad-titulados, en el siguiente apartado se muestran sólo los resultados más relevantes que permitan sustentar los lineamientos contenidos en la propuesta. Por tanto, el producto de esta experiencia se sustentará por una parte en los datos recogidos y, por otra, en elementos y experiencias reseñadas en la literatura.

RESULTADOS

Respecto de la percepción de los titulados sobre el grado de diferenciación que le otorga un título profesional adquirido en la Universidad de Atacama Sede Vallenar, el 68% respondió que el ser titulado de la institución genera distinción. Específicamente, las cualidades que le entregan diferenciación ante otros profesionales en el mercado son: Formación en una Universidad de prestigio y Competencias profesionales adquiridas en la UDA, destacando con 50,4% la opción que indica que la institución forma profesionales acordes a las necesidades del mercado.

Por su parte, de los titulados encuestados que señalaron no percibir diferenciación expusieron diversas razones, tal y como se exponen en la Figura 1.

Figura 1.
Motivos por lo que no genera diferenciación ser Titulado UDA

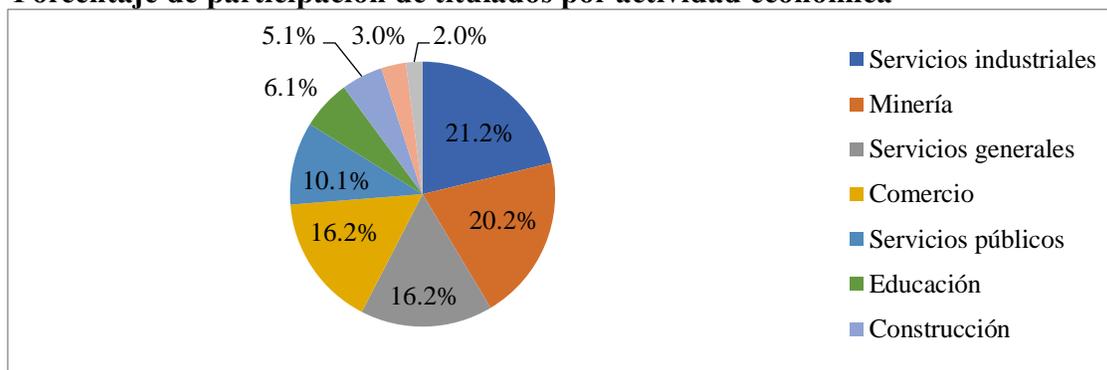


(Fuente: Elaboración Propia)

En relación con los diversos rubros en que se desempeñan los titulados, se distingue que en su mayoría los profesionales UDA trabajan en prestando servicios industriales en empresas mineras o relacionadas a la minería, lo cual es esperable considerando que la región de Atacama en una zona con alto desarrollo de la minería. Le siguen los rubros de servicios y en el sector de comercio, destacando titulados que se desempeñan en funciones administrativas o financieras. Finalmente, en menor medida, existen titulados trabajando en el rubro educación, salud, construcción y energía (Véase Figura 2).

Figura 2

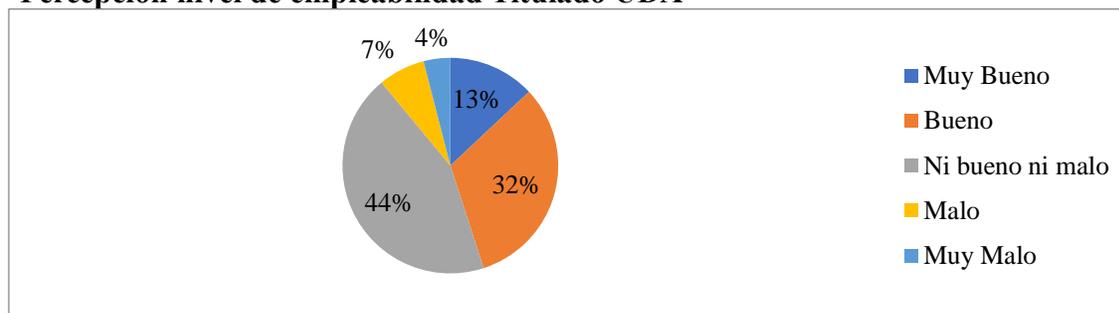
Porcentaje de participación de titulados por actividad económica



(Fuente: Elaboración propia)

Respecto a la pregunta *Basado en su experiencia personal, ¿Cómo calificaría el nivel de empleabilidad de los titulados UDA?* Los titulados plantearon sus opiniones como se puede apreciar en la Figura 3, considerándose en términos generales de regular a bueno este indicador.

Figura 3
Percepción nivel de empleabilidad Titulado UDA

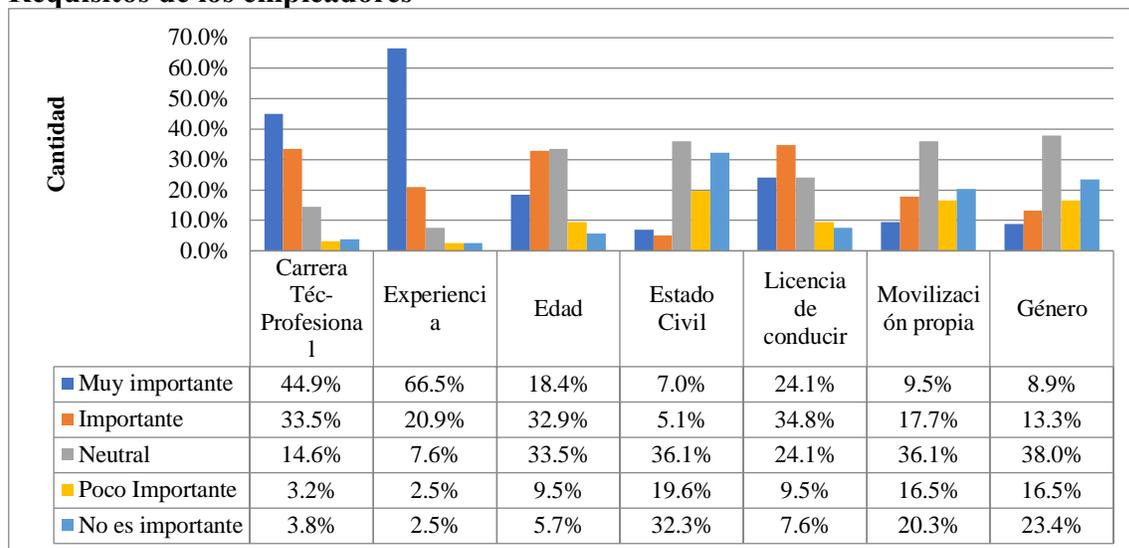


(Fuente: Elaboración propia)

Es menester destacar que los titulados UDA tienen una visión positiva respecto de su empleabilidad, aun cuando en la actualidad a nivel regional la cifra de desempleados creció 3,8 puntos porcentuales sobrepasando un 12,3%, mientras que a nivel País la tasa de desocupación nacional alcanzó un 13,1% (INE, 2020) producto de la situación económica (recesión), social (estadillo social) y de salud (Pandemia COVID-19) que actualmente enfrentamos.

En otra arista, se consultó respecto de los requisitos más importantes para ser seleccionados en un empleo. Tal y como se aprecia en la Figura 4, los titulados consideran que contar con experiencia y con una carrera técnica o profesional es “Muy importante” para ser seleccionado en un puesto de trabajo. Las variables edad y contar con licencia de conducir fueron consideradas importantes, pero en menor medida, en tanto el estado civil y el género los consideran como algo poco importante (Véase Figura 4).

Figura 4
Requisitos de los empleadores



(Fuente: Elaboración propia)

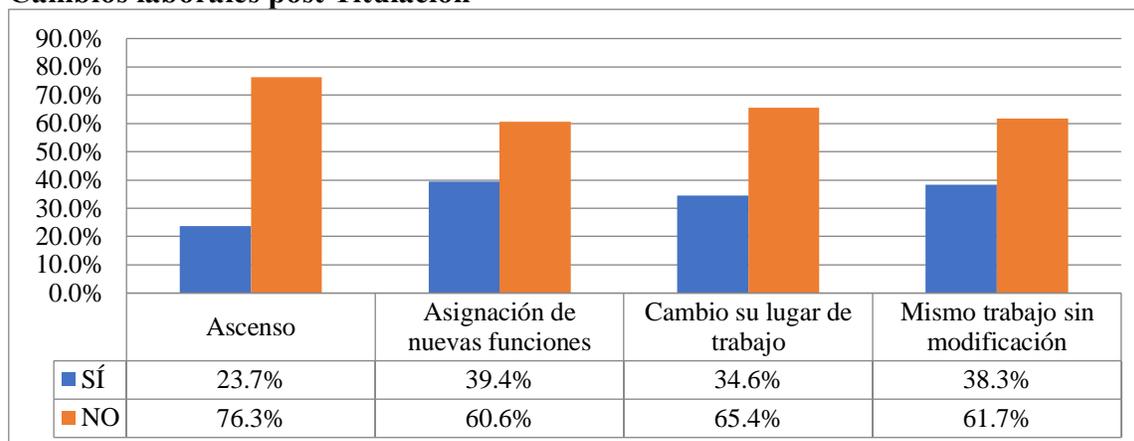
Respecto a la pregunta si trabajaron simultáneamente mientras estaban cursando una carrera en la Sede Vallenar, un 75% de los titulados respondió que Sí y un 25% señaló que No, lo cual indica que en su mayoría los estudiantes de la institución son personas que ya comenzaron su vida laboral y no necesariamente son estudiantes recién salidos de la enseñanza media, lo cual constituyen un elemento distintivo del perfil de ingreso de los estudiantes de esta unidad académica.

De la pregunta anterior, nace la interrogante sobre la relación directa entre el trabajo que mantenía y la carrera que cursaba, donde un 71%, afirmó tener relación. Con respecto a la relación directa entre su trabajo actual y el título profesional obtenido, un 61% respondió que existe relación, lo cual, permite deducir que existe coherencia entre la experiencia obtenida durante la formación en su carrera y la experiencia desarrollada en su vida laboral actual (Véase Figura 5).

Una variable relevante que se buscó medir fue el de los cambios en sus condiciones laborales luego de obtener su título, donde en su mayoría respondieron que no ocurrieron cambios significativos. Respecto a lo anterior, nace la interrogante de cómo los estudiantes se estarían insertando en los contextos laborales. Otra visión aceptable, considera que los estudiantes ingresan a la institución por una motivación de desarrollo personal que no necesariamente se vincula a un cambio de posición laboral.

Figura 5

Cambios laborales post Titulación



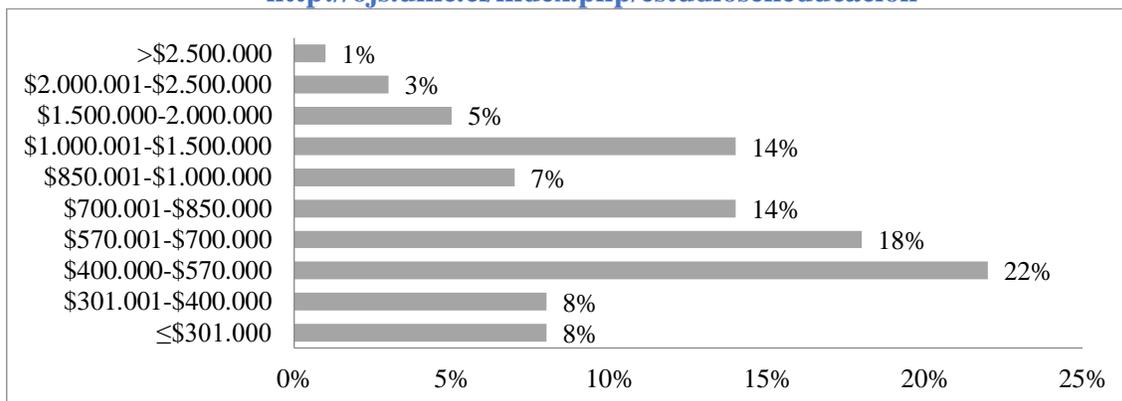
(Fuente: Elaboración propia)

Con relación al sector laboral, en su mayoría manifestaron estar insertos en el sector privado con un 73% y minoritariamente un 27% se desenvuelve en el sector público. Lo anterior, probablemente se deba a que en su mayoría el titulado trabaja en servicios industriales y minería, puesto que, en la provincia predominan las empresas privadas en dichos rubros. A partir de esto, surge la interrogante sobre la importancia de desarrollar lineamientos que permitan una vinculación efectiva principalmente con empresas de estos rubros.

En lo que respecta al nivel de ingreso mensual de los titulados de la Sede Vallenar, en la Figura 6 se aprecia que un 16% percibe un sueldo menor o igual a \$400.000 pesos mensuales. En tanto, un 40% recibe una remuneración entre los \$400.001 y \$700.000 pesos. En contraste que 35% tiene un sueldo entre \$700.001 y \$1.500.000 pesos.

Finalmente, un 8% de los encuestados perciben un sueldo mensual superior a \$1.500.000 pesos, lo cual corresponde a estudiantes con un título de ingeniería. Es importante mencionar que las remuneraciones más bajas corresponden a titulados de carreras técnicas universitarias.

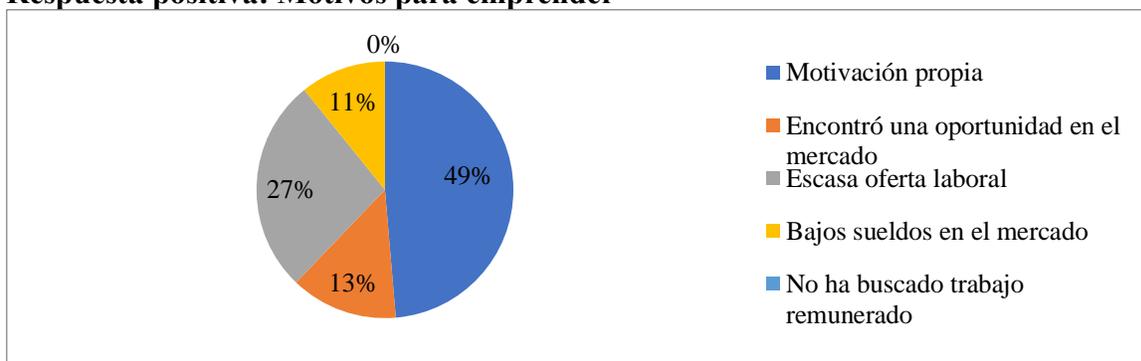
Figura 6
Nivel de ingresos



(Fuente: Elaboración propia)

Con respecto a los motivos que los titulados de la Sede Vallenar consideran al momento de aceptar un trabajo, destaca el crecimiento laboral y personal, remuneraciones, jornada y horario de trabajo, representando más del 50% promedio en las preferencias (Véase Figura 7).

Figura 7
Respuesta positiva: Motivos para emprender



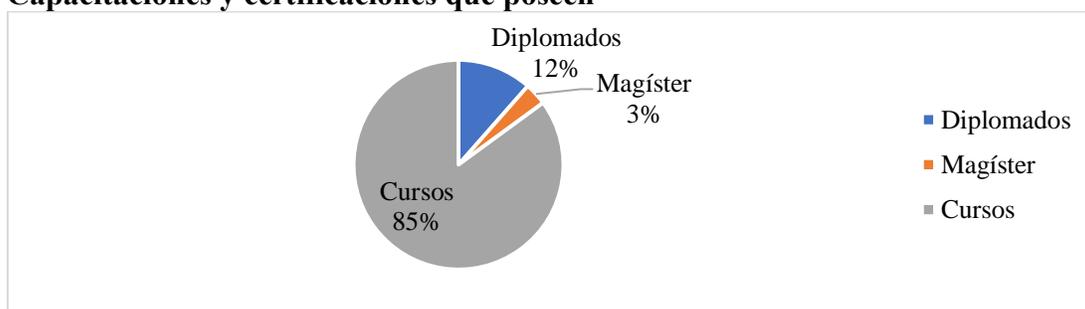
(Fuente: Elaboración propia)

Con el objetivo de obtener información sobre el porcentaje de titulados que tienen un emprendimiento, un 23% de ellos declara se emprendedor. Con respecto a la relación con las razones que los profesionales tuvieron para emprender, responden mayoritariamente que fue por motivación propia, escasa oferta laboral, oportunidades en el mercado y por último un menor porcentaje declara que sus motivos fueron los bajos sueldos ofertados en el mercado laboral.

En relación con el interés que tienen los titulados en continuar estudios en un futuro, un 90% de los profesionales encuestados manifiesta tener planes de seguir estudiando. Con respecto a nuevos conocimientos a través de capacitaciones y especializaciones en áreas de interés relacionadas a su carrera profesional, se consultó respecto a cuáles han sido los cursos,

capacitaciones y certificaciones realizados, en donde el 85% poseen cursos de capacitación, un 12% diplomados y finalmente, un 3% poseen un título de postgrado (Véase Figura 8).

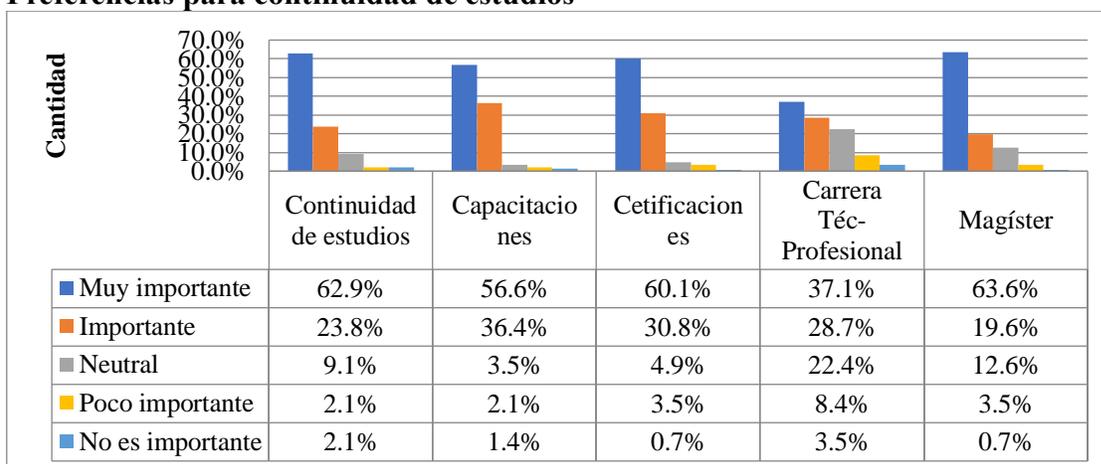
Figura 8
Capacitaciones y certificaciones que poseen



(Fuente: Elaboración propia)

Los titulados cuentan con cursos mayoritariamente en áreas administrativas y de gestión, seguidos de capacitaciones de su especialidad e idiomas. Con respecto a la intención de proseguir estudios a futuro, los titulados valoran como muy importante e importante las cinco opciones de respuesta entregadas, lo cual deja en evidencia la necesidad y motivación de los titulados por desarrollar acciones formativas posterior a la obtención de su título y carreras técnicas y/o profesionales, como se puede apreciar en la Figura 9.

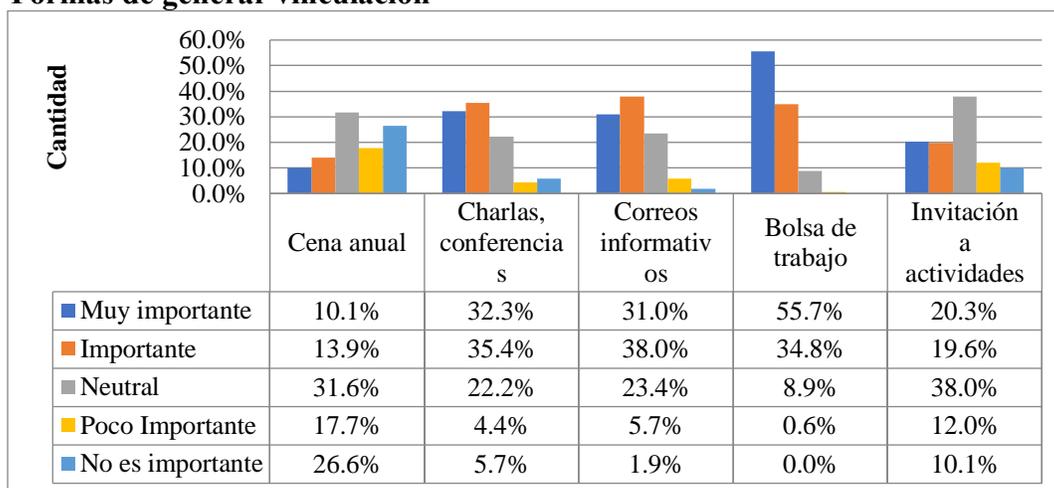
Figura 9
Preferencias para continuidad de estudios



(Fuente: Elaboración Propia)

Según las respuestas de los titulados encuestados, frente a la interrogante sobre las actividades que podrían generar un vínculo con su Casa de Estudios, una amplia mayoría exteriorizó su interés en ser participe en una bolsa de empleo, además de visualizar el interés de mantenerse informado sobre el acontecer de la Sede Vallenar, al respecto de las demás opciones estas obtuvieron una distribución equitativa, los detalles se aprecian a continuación en la Figura 10.

Figura 10
Formas de generar vinculación



(Fuente: Elaboración Propia)

PROPUESTA

Las instituciones educativas que implementan modelos de integración con sus titulados se ven favorecidas gracias a la retroalimentación producida entre ambas partes, desde que el profesional incursiona en el mundo laboral y gana experiencia, hasta que vuelve a la institución buscando oportunidades de especialización y/o continuidad de estudios.

Bajo esta lógica, resulta necesario implementar sistemas de información que faciliten la recogida de datos para la toma de decisiones y el diseño de diversos mecanismos y planes formativos para las generaciones futuras, junto con la posibilidad de que los ex estudiantes, ahora profesionales, constituyan una fuente de retroalimentación para la universidad con miras a la actualización de sus planes formativos y el diseño de instancias formativas de postgrado que les permita mantenerse vigentes en el mercado laboral.

A continuación, se esboza una propuesta que, sobre la base de cuatro lineamientos, busca orientar el desarrollo de la vinculación con los titulados:

a) Identificación de oportunidades

Principalmente destacan, la implementación de un espacio en la plataforma online de la institución, la creación de una bolsa de trabajo para los titulados UDA y el énfasis en la diferenciación del titulado, lo cual, permite inferir que los titulados son profesionales que están en constante aprendizaje y un porcentaje mayor valora la calidad de educación que adquirieron en la Sede Vallenar. Con respecto a la identificación de una oportunidad valorada para diversificar ingresos, para conocer de manera concreta las preferencias que se expusieron en la encuesta, se propone que el Área de Vinculación con el Medio realice un levantamiento de información donde se consulte de manera más detallada sobre las opciones que fueron nombradas anteriormente, para que los titulados tengan como prioridad la Sede Vallenar entre las otras instituciones presentes en la ciudad, región y/o país. Por medio de lo anterior, se pretende generar diferenciación al entregar la posibilidad de participar en cursos que potencien su título frente a un mercado competitivo, además de producir la reintegración de los titulados a la Sede Vallenar.

b) Fomento a los Emprendedores UDA

Entre las consultas que fueron realizadas a los titulados se encontraba la interrogante sobre la realización de un emprendimiento personal, donde un 23% indica ser emprendedor, lo cual presenta una importante oportunidad a ser desarrollada. Destaca la iniciativa interna de elaboración de un *Manual para la formación de microempresas en Chile*. Dicha iniciativa tiene como fin el facilitar el proceso de formalización de emprendimientos, siendo esto un insumo que, en base a información legal, estadística, informativa y de fuentes de financiamiento, permitirá al emprendedor mejorar sus oportunidades de crecimiento y desarrollo del propio negocio y entorno donde esté inserta.

c) Ofrecer instancias de formación para titulados de la Sede Vallenar

Las Instituciones de Educación Superior, deben cubrir la necesidad de los titulados que deseen continuar estudios, teniendo una oferta académica acorde a las necesidades del mercado. Se propone la gestión de instancias de atracción dirigidas a los titulados de la Sede Vallenar en base a la implementación de nuevas carreras, en relación con el interés que mantienen los titulados por continuar estudios.

Lo anterior se encuentra en consonancia con lo declarado por el CINDA (2013) en el sentido que “las universidades son centros de educación que focalizan su accionar académico en el desarrollo y potenciamiento del segmento superior de los conocimientos en cada disciplina, [debiendo] estar en sintonía con los problemas y necesidades estructurales del país, asumiendo así un nuevo rol que les permita optimizar su oferta académica que satisfagan estas nuevas demandas” (p.137), vislumbrando la responsabilidad de la Universidad de Atacama ante la necesidad de impulsar una educación continua para los titulados, que

Vinculación de la universidad y sus titulados: El caso de una Sede universitaria chilena. Esteban Toledo Pérez de Arce, Pedro Sotomayor Soloaga, Patricia Cepeda Campillay & Nataly Fernández Godoy

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 100 – 122

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

favorezca el perfeccionamiento de habilidades, destrezas y herramientas que sirvan de apoyo para su el desarrollo profesional y personal del titulado.

Los titulados señalaron en un 75,8% de los casos que no han sido contactados por la Sede Vallenar desde su titulación. Se asume que esta desconexión entre ambas partes ha sido producto de la desactualización que mantenía la Sede Vallenar con relación al almacenamiento de los datos de contacto de los titulados y a la falta de gestiones tendientes a realizar un acercamiento efectivo. En dichos términos, un 51% de los encuestados afirma no sentir un vínculo actualmente con la institución, en donde un 84% afirma no haber recibido invitaciones, en comparación al 16% de los encuestados que dice que ha sido invitado a actividades de la Sede Vallenar, este último dato es comparado con la información que fue obtenida desde las unidades de análisis en la investigación cuando se realizaron las entrevistas, en donde el encargado del Área de Vinculación con el Medio señaló que no existe un nexo de carácter formal entre la Sede y sus titulados, pero que aun así existen docentes que mantienen una relación de cercanía con quienes fueron sus alumnos, por lo que las invitaciones que se han efectuado se asumen que son producto de la relación que mantienen docentes con los titulados.

La Universidad, por su parte, debería atender requerimientos de educación continua, así como mantener canales de comunicación sistemáticos para informar a sus egresados sobre desarrollo disciplinario de interés para ellos, convocándolos a diferentes actividades académicas, científicas y culturales (CINDA, 2012).

En base a lo anterior, se propone la realización de un seguimiento periódico de los titulados para facilitar la actualización de datos, con el fin de lograr una comunicación eficiente entre ambas partes, haciendo partícipe a los titulados de actividades de diversos ámbitos que generen una relación e información recíproca, permanente y que fortalezca el vínculo con la Sede Vallenar.

De igual forma, se propone institucionalizar aquellos vínculos que no tienen un carácter formal, y que responden principalmente a los vínculos entre las personas (docentes y titulados), ampliando la mirada tal como lo propone el CINDA (2012), yendo más allá de la realización de reuniones o encuentros con egresados/titulados, para lo cual se proponen además acciones de difusión de oportunidades laborales y la actualización permanente de los sitios web y las redes sociales dando mayor soporte a los centros o agrupaciones de ex alumnos y la mantención de bases de datos.

d) Gestión de la información

Se propone que una vez actualizada la base de datos correspondiente a los titulados UDA se realice el seguimiento a los profesionales, considerando que las Instituciones de Educación Superior deben incorporar de manera natural los siguientes puntos:

- a. El seguimiento a egresados debe formar parte de las prioridades institucionales de la alta dirección.
- b. Las unidades académicas deben tomar conciencia de su responsabilidad para con los estudiantes después del egreso.

Vinculación de la universidad y sus titulados: El caso de una Sede universitaria chilena. Esteban Toledo Pérez de Arce, Pedro Sotomayor Soloaga, Patricia Cepeda Campillay & Nataly Fernández Godoy

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 100 – 122

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

- c. Las unidades académicas deben tomar acciones para utilizar los resultados de los estudios de seguimiento a egresados.
- d. Las universidades deben proporcionar a la sociedad argumentos sólidos sobre la calidad de sus egresados.
- e. El seguimiento a egresados debe ser un elemento estratégico de los programas de mejora continua de la Universidad.
- f. Los procesos metodológicos de los estudios de seguimiento de egresados deben sustentarse adecuadamente ante la comunidad universitaria. (Red GRADUA2 y Asociación Columbus, 2006)

Algunos criterios que destacar para el seguimiento de los titulados:

- a. Definición de objetivos y propósitos: El foco del proceso de seguimiento es fundamental para la recogida de datos, su análisis y la construcción de información sustantiva y pertinente, ya que discriminaría en la amplitud del estudio los actores y los contenidos, entre otros. Los datos que se recogen y la información que se genera depende de los propósitos de la institución y de los ámbitos y procesos que se requieran retroalimentar.
- b. Periodicidad: Los estudios de seguimiento requieren de cierta frecuencia, de cierta regularidad en el tiempo, a fin de permitir a las instituciones elaborar curvas evolutivas de las situaciones bajo estudio e introducir los cambios, teniendo en cuenta el estado de desarrollo alcanzado.
- c. Contextualización: Los instrumentos que se diseñen para los estudios de seguimiento deben reflejar las características de los contextos sociales, culturales y geográficos de aplicación, con el fin de no generar sesgos o confusiones, tanto en quienes son los consultados como en quienes deben realizar el tratamiento y análisis de la información.

Estas consideraciones técnicas básicas ayudarían a garantizar la calidad del diseño del proceso. Sin embargo, el verdadero sentido de estos estudios está en el uso de la información que hacen las instituciones para el mejoramiento de los procesos institucionales y particularmente formativos (CINDA, 2012).

RECOMENDACIONES FINALES

Para obtener una perspectiva integral de la gestión de titulados, se recomienda realizar un proceso de benchmarking en otras instituciones de educación superior. De forma inicial, se investigaron diversas tesis relacionadas a la Vinculación con titulados de otras universidades nacionales e internacionales, de las cuales se seleccionaron recomendaciones en las cuales se tenía un grado mayor de similitud.

Vinculación de la universidad y sus titulados: El caso de una Sede universitaria chilena. Esteban Toledo Pérez de Arce, Pedro Sotomayor Soloaga, Patricia Cepeda Campillay & Nataly Fernández Godoy

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 100 – 122

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

De esta forma, se toma como referencia el trabajo de Medina Sagués, Mena Katan y Peña Salinas (2009), seleccionando las siguientes acciones:

a) Actividades

- Reuniones de egresados: Consiste en realizar reuniones anuales donde participan todas las generaciones egresadas de la Facultad. Normalmente esta actividad consiste en una cena o fiesta donde se comparte con los excompañeros, se entregan premios, etc.
- Grupos de interés: Son grupos creados por las redes de egresados, con la finalidad de que los socios potencien sus habilidades profesionales y personales. Estos círculos desarrollan temas específicos en los cuales los socios pueden participar según sus intereses. También existe la posibilidad que los socios formen sus propios círculos de interés según temas que sean de su preferencia.

b) Desarrollo profesional

- Bolsas de trabajo: Este servicio ofrece la posibilidad a los asociados a encontrar oportunidades de trabajo en forma exclusiva, ya que estas ofertas laborales son dirigidas de forma específica a los asociados de determinada red.
- Charlas y seminarios: Las redes de egresados ofrecen diversos seminarios y charlas sobre algún tema de interés, y a las que los asociados pueden acceder de forma gratuita o pagando un precio preferencial en caso de que sean abiertas a todo público.

c) Directorio de Egresados: Este es un directorio en el cual se encuentran los datos de todos los egresados de la Facultad y/o Universidad, y que entrega información relevante para poder realizar contactos personales o profesionales entre ellos.

d) Descuentos en estudios de post grado en la Universidad respectiva: Existen precios preferenciales en estudios de post grado en la universidad de la cual se egresó para los asociados a la red respectiva.

e) Canales de comunicación

- Sitio Web: Todas las redes poseen un sitio web en donde se encargan de informar a los socios sobre noticias, beneficios, actividades, etc.
- Correo Electrónico: Se envían e-mails informativos a los socios a fin de mantenerlos actualizados sobre los temas relacionados con la red.

Vinculación de la universidad y sus titulados: El caso de una Sede universitaria chilena. Esteban Toledo Pérez de Arce, Pedro Sotomayor Soloaga, Patricia Cepeda Campillay & Nataly Fernández Godoy
Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 100 – 122
<http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion>

- Teléfono: Se realizan llamados telefónicos tanto a socios como no socios, principalmente con la finalidad de actualizar datos y ofrecer asociarse a la red.
- Boletines vía e-mail: Se envían boletines a los asociados en forma periódica, donde se tocan temas sobre actividades desarrolladas por las redes de egresados en el último tiempo, en qué se encuentran los egresados, actividades a realizar, etc.

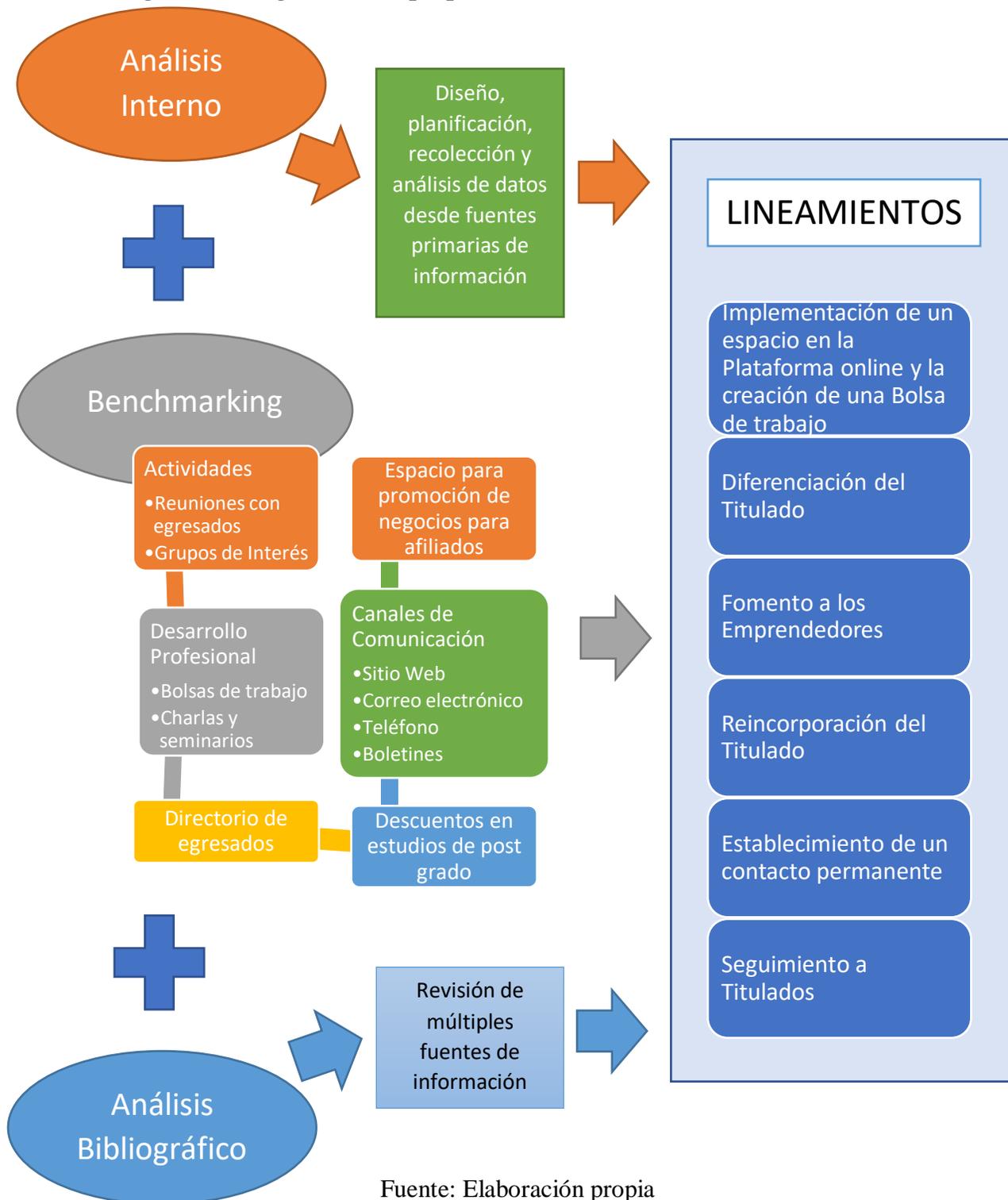
f) Espacio para promoción de negocios para afiliados:

Este servicio es ofrecido por la Red ICI, y consiste en que los asociados a la red pueden publicitar sus propios negocios o empresas, de tal forma que la asociación les sirve como medio de promoción, permitiendo un fácil contacto por parte de otros asociados interesados en el negocio respectivo.

La propuesta completa se sintetiza en la Figura 11.

Finalmente, se hace necesario reconocer la necesidad de ampliar el alcance de este estudio en el corto plazo, de tal forma de contar con una mirada más holística de la temática y una mayor fiabilidad en los datos, permitiendo, entre otras cosas, hacer análisis comparativos entre carreras, identificando problemáticas específicas. En este mismo tenor, resulta relevante considerar la mirada de otros actores clave dentro de la comunidad universitaria no sólo desde la mirada diagnóstica sino principalmente para el planteamiento de estrategias y acciones que tendientes a fortalecer la relación universidad-titulados.

Figura 11. Diagrama de la propuesta de vinculación universidad-titulados



BIBLIOGRAFIA

- Aguilar Berastain, L., Ginocchio Blanco, F., Jerí Gómez, F., Silva Burga, F. y Sotelo Raffo, F. (2016). *Propuesta de un modelo alumni para la gestión de la relación con egresados de la UPC*. https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/623710/aguilan_bl.pdf?sequence=9
- Alcántar, V.M, Arcos, J.L y Mungaray, A. (2006). *Vinculación y Posicionamiento de la Universidad Autónoma de Baja California con su entorno social y productivo*. Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior-Universidad Autónoma de Baja California
- Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P. K. y Ragavan, N. A. (2016). Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities. *Quality assurance in education*, 24(1), 70-94, <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2014-0008>
- Arrieta, T. W. y Andrés, d. l. (10 de 05 de 2010). Universidad Industrial de Santander. *Estudio de Seguimiento a Egresados del programa de Ingeniería Industrial de la Universidad de Santander*.
- Beltrán Llavador, J., Mata Segreda, A. y Iñigo Bajos, E. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 5(14). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.14.128>
- Cabana, S. R., Cortés, F. H., Farías, I. V. y Véliz, R. P. (2021). Modelo de vínculo relacional de egresados con una universidad regional del estado en Chile. *Formación universitaria*, 14(5), 53-64.
- Cedeño Ferrín, J. (2012). Tendencias del proceso de gestión de la Extensión Universitaria y su impacto cultural. *Humanidades Médicas*, 12(3), 499-514. <https://www.medigraphic.com/pdfs/hummed/hm-2012/hm123i.pdf>
- CINDA, Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2012). Seguimiento de egresados e inserción laboral: experiencias universitarias. Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
- CINDA, Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2013). Articulación entre el pregrado y el postgrado: experiencias universitarias. Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2016). *Guía para la autoevaluación interna de acreditación institucional: Universidades*. CNA.

Vinculación de la universidad y sus titulados: El caso de una Sede universitaria chilena. Esteban Toledo Pérez de Arce, Pedro Sotomayor Soloaga, Patricia Cepeda Campillay & Nataly Fernández Godoy

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 100 – 122

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

- Concha, C., Sánchez, G. y Rojas, C. (2020). Innovación social en la docencia universitaria: una estrategia de interacción academia y sociedad. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 347-363.
- Cristancho, S., Alba, C., Gualdrón O., López, S., Peñaloza B. y Velásquez, L. (2020). Seguimiento a Egresados. Una Oportunidad para la Mejora Continua de las Instituciones Educativas. En S. Cristancho. *Perspectiva Educativa. Una mirada del rol docente en el aula*. Universidad Libre.
- De Aparicio, X., Chinin, M.A. y Toledo, O. (2017). The role of binding in the integration of the substantive functions of the metropolitan university of Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(4), 37-43. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400005&lng=es&tlng=en.
- Domic, H., Goles, L., y Music, J. (2020). *Innovación Social el nuevo paradigma de la Vinculación con el Medio*. AEQUALIS. <https://aequalis.cl/category/ensayos/>
- Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.11>
- Duarte Sánchez, D. D., Ramírez Girett, V. A., Ruiz Díaz Vega, M. y Kwan Chung, C. K. (2022). Extensión universitaria en la facultad de ciencias económicas y empresariales de la Universidad Nacional de Canindeyú, 2019-2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 1857-1872. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2334
- Feudo, J (1999). *Alumni relations. A newcomer's guide to success*. Council for Advancement and Support of Education.
- Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B. y Cutipa, J. (2017). *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas. (Vol. N°6)*. Comisión Nacional de Acreditación. Serie Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad.
- Flores, E. R., Sánchez, F. A., Coronado, H. M. y Amador, C. J. (Marzo-Abril de 2001). *La formación médica en México y los procesos en búsqueda de garantizar la calidad de los egresados*.
- García, A. C., Treviño, C. A., & Banda, M. F. (2019). *Caracterización del Seguimiento de Egresados Universitarios*. Estudios del Desarrollo Social.

Vinculación de la universidad y sus titulados: El caso de una Sede universitaria chilena. Esteban Toledo Pérez de Arce, Pedro Sotomayor Soloaga, Patricia Cepeda Campillay & Nataly Fernández Godoy

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 100 – 122

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

- Gerónimo Bautista, Evelio, & Calderón García, Rocío. (2020). La formación de talento e innovación a través de la vinculación y los modelos de hélice basados en la sociedad del conocimiento. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.641>
- Ley N° 21.091 sobre educación superior, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2018.
- Márquez Jiménez, A. (2017). Educación y desarrollo en la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos*, 39(158), 3-17.
- Morales, M. I. (2020) (coord.). *Sistema de vinculación con egresados, graduados y bachilleres*. <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/18288/proyecto-PEP-06-Sistema-vinculacion-egresados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mato, D. (2015). Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 131-149.
- Petrella, C. (2008). Gestión de la relación de las universidades con docentes, estudiantes y egresados. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(5), 1-14.
- Red GRADUA2 y Asociación Columbus (2006). Manual de instrumentos y recomendaciones sobre el seguimiento de egresados. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
- Rodríguez-Ponce, E., Cohen-Hornickel, W., Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C. y Rodríguez-Ponce, J. (2014). La gestión del conocimiento y la calidad de la docencia de postgrado en las universidades: un estudio exploratorio. *Innovar*, 24(52), 59-66. <https://doi.org/10.15446/innovar.v24n52.42506>
- Rofman, A. y Vázquez Blanco, J. M. (2006). La extensión universitaria en tiempos de crisis económico-social. La experiencia de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires en el lapso 2004-2006. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 17(32),9-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14503201>
- Ruiz Durán, C. (1997). *El reto de la educación superior en la sociedad del conocimiento*. Anuies.
- Sánchez, J.L. (2020). Estudio de egresados de la licenciatura en gestión y dirección de negocios. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/coatza/admon/files/2020/09/Reporte_Estudio_Egresados_LGD_N.pdf

Vinculación de la universidad y sus titulados: El caso de una Sede universitaria chilena. Esteban Toledo Pérez de Arce, Pedro Sotomayor Soloaga, Patricia Cepeda Campillay & Nataly Fernández Godoy

Revista Estudios en Educación (2022), Vol. 5, Núm. 8, p.p 100 – 122

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

- Schlesinger, W., Cervera, A., & Calderón, H. (2014). El papel de la confianza, la imagen y los valores compartidos en la creación de valor y lealtad: aplicación a la relación egresado-universidad. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, 18(2), 126-139.
- Sánchez Barrioluengo, M., Uyarra, E. y Kitagawa, F. (2016). *Understanding the Dynamics of Triple Helix Interactions. The Case of English Higher Education Institutions. CIMR Research Working Paper Series, Working Paper 32*
- Serna, G. (2007). Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-7.
- Von Baer, H. (2009). *Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad. Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Comisión Nacional de Acreditación. [https://www.cnachile.cl/Biblioteca% 20Documentos% 20de% 20Interes/Desafios-y-Perspectivas. Pdf](https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.Pdf)



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
- Curriculum 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: cbastidas@corp.umc.cl, revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl

- 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.

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.

- El artículo puede tener una extensión máxima total de veinticinco (25) páginas, incluyendo ilustraciones, tablas, esquemas, fórmulas, gráficos, introducción, bibliografía y anexos. De manera excepcional, el Editor podrá autorizar la recepción de artículos de mayor extensión.
- De ser necesario la inclusión de notas complementarias al contenido de un artículo, se deben incorporar a pie de página en tamaño de fuente 10.
- Las ilustraciones, tablas, esquemas, fórmulas, gráficos y similares, que hayan sido creados en un programa diferente de Word, además de estar contenidas en el artículo, deben ser enviados en archivos independientes en un formato que sea posible editar, de modo que permitan su adecuado diseño y diagramación.

Cita de fuentes y listado de bibliografía

Revista “Estudios en Educación” utiliza el sistema de citación y referencias bibliográficas APA (2016), por lo que las citas de fuentes se incluyen en el cuerpo del texto del artículo, en general entre paréntesis y con el formato (Apellido del autor, año).

Por su parte, la referencia completa de las fuentes se incluye al final del trabajo, bajo el título de Bibliografía, las que se ordenan alfabéticamente por apellido del autor, usando el estilo APA y con sangría francesa, por ejemplo:

Cómo incluir un artículo de revista en bibliografía

Apellido(s), iniciales del nombre o nombres (fecha completa de publicación). Título del artículo. *Título de la revista en cursiva*, volumen de la revista (número del fascículo entre paréntesis), primera página-última página del artículo.

Cómo incluir un libro con autor en bibliografía

Apellido autor, Iniciales del nombre (año de publicación), *Título del libro en cursiva*, ciudad, país de publicación: editorial.

Cómo incluir un libro con editor en bibliografía

Apellido editor, Iniciales del nombre. (Ed.). (año de publicación). Título del libro. Ciudad, país de publicación: editorial.

Cómo incluir un libro en versión electrónica

Apellido autor, Iniciales del nombre (año de publicación). *Título del libro en cursiva*. Recuperado de <http://www.....>

Cesión de derechos de autor y buenas prácticas

Al presentar un artículo al proceso de recepción, revisión, arbitraje y selección de trabajos de Revista “Estudios en Educación”, el(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) acepta(n) las siguientes condiciones, asumiendo la responsabilidad de su total cumplimiento:

a) El artículo presentado es de su autoría, cita de forma adecuada las fuentes consultadas y los datos se han obtenido usando prácticas éticas según estándares internacionales y respetando las normas legales del país donde se desarrolló el trabajo.

b) El texto es original, inédito, no ha sido publicado y no se encuentra en proceso de arbitraje en otra publicación o medio digital o impreso, en cualquier idioma, y es el resultado de trabajos de investigación concluidos o en desarrollo, informes técnicos, ponencias presentadas en congresos, artículos de revisión o estados del arte.

c) En el texto del artículo se incorpora en forma explícita cada vez que es necesario, de acuerdo a lo señalado en las normas de publicación de la Revista, lo siguiente:

- datos de congresos, seminarios o eventos semejantes a los que el trabajo fue enviado y/o fue expuesto;

- las fuentes de financiamiento externo a la(s) institución(es) de pertenencia del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as);

- los conflictos de interés de la(s) institución(es) de pertenencia y/o del(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) en relación al objeto o sujeto del artículo, o de partes relacionadas.

d) Poseer de manera exclusiva los derechos de autor sobre el texto presentado, los que están libres de prohibiciones, embargos, gravámenes, limitaciones y/o cualquier medida que afecte su cesión.

e) A partir de la presentación de un artículo para ser sometido al proceso de recepción, evaluación y selección de trabajos de Revista “Estudios en Educación”, su(s) autor(a)(es)(as) cede(n) en forma voluntaria, gratuita, a título universal y sin límite de tiempo, lugar, modo, términos o número de ejemplares, la totalidad de los derechos de autor a la Universidad Miguel de Cervantes, institución sin fines de lucro, incluyendo pero no limitándose a su edición, síntesis, publicación, reproducción, distribución, difusión, etc. en cualquier tipo de instancia, como congresos, foros, seminarios u otro semejante, o medios ya sean digitales, impresos, audiovisuales u otros, a nivel del territorio chileno o extranjero, así como para incluirlo en índices y/o bases de datos de producción y de contenidos.

Como contrapartida, esta Universidad se obliga a citar en forma adecuada a su(s) autor(a)(es)(as), el título del trabajo y procurar mantener la integridad de su contenido, evitando su modificación por sobre lo imprescindible y que no se distorsione su comprensión.

Proceso de recepción, revisión, arbitraje y selección de artículos

1. A partir de la recepción de un artículo en el correo electrónico del Editor de la Revista “Estudios en Educación”, se asume que es para ser sometido a su proceso de arbitraje, por lo cual el Editor enviará una carta de confirmación de recepción por correo electrónico al(la)(los)(las) autor(a)(es)(as) en un plazo no superior a 5 días hábiles (de Chile).

2. Luego, el Editor efectuará una primera revisión del artículo para verificar lo siguiente: (a) si se ajusta a la línea editorial de la Revista, (b) si corresponde a un texto de corriente principal y (c) si cumple con los aspectos formales de presentación según lo establecido en las normas de publicación. Si no cumple satisfactoriamente alguno de estos 3 aspectos, el Editor informará de la situación a su(s) autor(a)(es)(as), mediante carta enviada por correo electrónico en un plazo no superior a los 5 días hábiles siguientes (de Chile), a fin de que adopten las acciones que consideren pertinentes.

3. Un artículo que apruebe esta primera revisión, será incorporado al proceso de evaluación, basado en el sistema doble ciego, por lo cual será remitido a dos especialistas independientes, quienes no conocerán la identidad del(la)(los)(as) autor(a)(es)(as) del trabajo. El perfil de estos expertos corresponde a académicos 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. 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
1. <i>Ajuste a las normas de publicación en cuanto a:</i> 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	<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
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: cbastidas@corp.umc.cl, revista_estudioseneducacion@corp.umc.cl



**CENTRO DE ESTUDIOS
EN EDUCACIÓN**

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**
