



Julio – Diciembre – 2025
VOLUMEN 7. NÚMERO 2.
Facultad de Educación
Universidad de Huelva

SEPTIEMBRE - 2019
VOLUMEN 7. NÚMERO 2
Facultad de Educación y
Humanidades
Universidad del Bio-Bio

A black and white photograph of a document. A silver paperclip is clipped to the top edge of the paper. In the upper left corner, a small black silhouette of a person is standing on a dashed line that runs diagonally across the frame. The document itself contains several lines of text, which are mostly obscured by the paperclip and the silhouette. The visible text appears to be a mix of Latin and English words, such as "Lorem ipsum", "dolor", "sit", "amet", "consectetur", "ut", "labore", "et", "dolore", "magna", "aliquip", "exercitation", "occecat", "cupidatat", "non", "proide", "anim", "id", "est", "laborum", "Sed", "ut", "perspiciatis", "accusantium", "dolorum", "quasi", "architecto", "inventore", "veritatis", "et", "quasi", "voluptas", "sit", "ar", "ipsam", "dolores", "eos", "qui", "ratione", "volun", "magni", "dolor", "incidunt", "ut", "labor", "dolor", "modi", "tempora", "incidunt", "voluptatem", "Lorem", "ipsum", "ullam", "tempor", "exercitation", "ut", "labor", "nostrud", "dolor", "in", "reprehen", "irure", "dolor", "sit", "labor", "Excepteur", "sint", "dolor", "accusantium", "dolor", "anim", "id", "est", "labor", "inventore", "verit", "accusantium", "dolor", "ipsam", "dol", "magni", "dolor", "eius", "volu", "ter".



REINED
Revista Reflexión e
Investigación Educacional

DIRECTORA

Nelly Lagos San Martín

**CONSEJO
EDITORIAL**

Nelly Lagos San Martín

Carlos Ossa Cornejo

Rodrigo Faúndez Carreño

Maritza Palma Luengo

INDEXACIONES

latindex

Dialnet



Google Scholar



Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

Dr. Ricardo Castro Cáceres
Universidad Católica de la Santísima
Concepción

Dra. Claudia Vargas Díaz
Universidad de Santiago de Chile

Dra. María Constanza Ayala Reyes
Universidad de Valparaíso

Dr. Arturo González Olguín
Universidad Central

Dra. Olga Casanova Cárdenas
Universidad de los Lagos

Dra. Erika Díaz Suazo
Universidad de Playa Ancha

Dra. Yasna Anabalón Anabalón
Universidad de las Américas

Alejandra Nocetti De La Barra
Universidad Católica de la Santísima
Concepción

Alejandro Gustavo Gallardo Jaque
Universidad de Playa Ancha

María José Seckel Santis
Universidad Católica de la Santísima
Concepción

Paulina Subiabre Ubilla
Universidad de Talca

Luis Pincheira Muñoz
Programa Interdisciplinario de
Investigaciones en Educación

Andrew Philominraj
Universidad Católica del Maule

Ximena Suárez Cretton
Universidad Arturo Prat

Emmanuel Vega Roman
Universidad de Concepción

Carmen Verónica López López
Universidad de Concepción

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dra. María Inés Berrino.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires (UNICEN), Argentina

Dra. Carla Leticia Paz Delgado.
Universidad Pedagógica Nacional Francisco
Morazán, Honduras

Dra. Lucía Granados Alós.
Universidad Internacional de Valencia, España.

Dr. José Manuel García Fernández.
Universidad de Alicante, España

Dra. Carolina González Maciá.
Universidad de Alicante, España

Dr. Ricardo Sanmartín López.
Universidad de Alicante, España

Dra. María Vicent Juan.
Universidad de Alicante, España

Dr. José Roa Venegas.
Universidad de Granada, España

Gemma Filella Guíu
Universidad de Lleida, España

Cecilia Ruiz Esteban
Universidad de Murcia, España

María Pilar Aparicio Flores
Universidad de Alicante, España

Aitana Fernández Sogorb
Universidad de Alicante, España

Marisel Beteta Salas
Universidad de Lima, Perú

Reinhard Zúñiga Barrera
Universidad Privada del Norte, Perú

EDITOR WEB/DISEÑO

Claudia Ojeda Delgado

GESTOR WEB

Karina Leiva Parra

DIRECCIÓN POSTAL

Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades
Brasil 1180, Chillán Chile
Casilla 447 - Fono (56-42) 2462450
E-mail: nlagos@ubiobio.cl

revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED

PRESENTACIÓN

La Revista REINED (Revista de Investigación en Educación) es una publicación académica que tiene como propósito difundir conocimiento científico y reflexiones críticas en el ámbito educativo, contribuyendo al fortalecimiento de prácticas pedagógicas, formativas e institucionales en los distintos niveles del sistema educativo. Desde una perspectiva interdisciplinaria, REINED promueve el diálogo entre investigación empírica, innovación pedagógica y reflexión teórica, con especial atención a los desafíos contemporáneos que enfrentan la educación y la formación profesional en contextos diversos.

El presente número reúne un conjunto de investigaciones y reflexiones que abordan problemáticas centrales del quehacer educativo actual, tales como la inteligencia emocional, el bienestar y la felicidad, la formación por competencias, la evaluación de los aprendizajes, la inclusión, la convivencia escolar, la violencia en contextos educativos y el uso pedagógico de las tecnologías digitales. En su conjunto, los trabajos publicados evidencian la creciente preocupación por comprender la educación como un proceso integral, donde lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo institucional se articulan de manera indisoluble.

Los artículos de investigación presentan estudios empíricos, revisiones sistemáticas y análisis bibliométricos que aportan evidencia relevante para la toma de decisiones pedagógicas y formativas. Entre ellos, se destacan investigaciones sobre inteligencia emocional y bienestar en la formación profesional; modelos de formación por competencias en educación superior; la relación entre aprendizaje y ansiedad matemática; los efectos de la danza folclórica en el bienestar y rendimiento académico; las competencias emocionales en la formación inicial docente; y el diseño y validación de instrumentos y plataformas orientadas a la acreditación y al fortalecimiento de la competencia digital docente. Asimismo, se incluyen estudios que abordan prácticas evaluativas, políticas institucionales e inclusión en educación superior, gestión de la convivencia escolar, y percepciones docentes sobre la violencia escolar en distintos contextos territoriales del país.

De manera complementaria, la sección Reflexiones Pedagógicas abre un espacio para el análisis crítico y propositivo, incorporando trabajos que profundizan en la educación emocional aplicada en contextos educativos y sanitarios, así como en el estudio de las masculinidades en Educación Parvularia desde el enfoque de la injusticia epistémica. Estas contribuciones invitan a repensar las prácticas educativas desde una mirada ética, inclusiva y transformadora.

Con este número, la revista REINED reafirma su compromiso con la producción y difusión de conocimiento situado, pertinente y de calidad, orientado a investigadores, docentes, directivos y profesionales de la educación interesados en comprender y transformar los procesos educativos a la luz de los desafíos sociales, culturales y tecnológicos del siglo XXI.

EDITORIAL

Se presenta un nuevo número de la *Revista REINED*, publicación orientada a la difusión de investigaciones y reflexiones que contribuyen al desarrollo del conocimiento educativo desde una perspectiva interdisciplinaria. En un contexto marcado por profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, esta edición busca aportar al análisis y fortalecimiento de los procesos formativos en los distintos niveles del sistema educativo, poniendo en valor la complejidad y diversidad de los escenarios en los que actualmente se desarrolla la educación.

Los trabajos que conforman este número abordan problemáticas de alta relevancia para la educación contemporánea, dialogando con los desafíos que enfrentan las comunidades educativas en ámbitos como la formación integral, el bienestar, la equidad, la inclusión, la innovación pedagógica y la gestión institucional. En su conjunto, las contribuciones promueven una reflexión crítica sobre las prácticas educativas y aportan conocimiento pertinente para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos.

En un escenario educativo caracterizado por la complejidad, la incertidumbre y la constante transformación social, REINED promueve una comprensión profunda de los procesos formativos, situando en el centro a las personas, los contextos y las prácticas educativas como ejes fundamentales del quehacer pedagógico. La esencia de la revista se sustenta en una concepción integral de la educación, entendida no solo como transmisión de saberes, sino como un proceso relacional, ético y político que incide directamente en el bienestar individual y colectivo. Desde esta perspectiva, REINED impulsa investigaciones y reflexiones que articulan dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, culturales y tecnológicas, reconociendo que los aprendizajes significativos se construyen en contextos situados, atravesados por múltiples realidades y tensiones propias de cada comunidad educativa.

Este número reafirma el compromiso de la revista con una educación orientada al desarrollo humano, a la equidad y a la justicia social. Las contribuciones aquí reunidas dialogan con los desafíos actuales del sistema educativo, invitando a repensar la formación profesional, la labor docente, la gestión institucional y las políticas educativas desde enfoques críticos, inclusivos y transformadores. En este sentido, REINED valora tanto la evidencia empírica como la reflexión teórica, entendiendo que ambas resultan indispensables para impulsar cambios significativos y sostenibles en educación.

Asimismo, la revista asume la responsabilidad de visibilizar problemáticas emergentes y persistentes del campo educativo, fomentando una mirada reflexiva que interpele las prácticas naturalizadas y abra posibilidades para nuevas formas de comprender y habitar los espacios educativos. De este modo, REINED apuesta por una producción académica comprometida con la mejora continua de los procesos educativos y con el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje críticas, colaborativas y socialmente responsables.

Finalmente, este número se propone como un aporte al diálogo académico y pedagógico, invitando a la reflexión, al cuestionamiento y a la construcción colectiva de saberes que contribuyan al desarrollo de una educación más humana, pertinente y comprometida con los desafíos del presente.

Atentamente
Consejo Editorial Revista

REINED

ÍNDICE

INVESTIGACIONES

Inteligencia emocional, bienestar y felicidad: Un estudio exploratorio en formación profesional 1-15

Concepción Granados-Perea, Violeta Rubiales-Rodríguez, Luis Miguel López-Bonilla, Jesús Manuel López-Bonilla

Formación por competencias. Modelo de Desempeño de Aprendizaje aplicado a una carrera Universitaria 1-15

Jacqueline Santos Luarte, Marcela Mora Donoso, Juan Alejandro Saldías Mardones, Ricardo Uribe Manríquez

Aprendizaje y ansiedad matemática entre 2014 y 2023: un estudio bibliométrico 1-17

Josefa Aliaga Troncoso

Efectos de la danza folclórica en el bienestar y el rendimiento académico de estudiantes universitarios 1-11

María Angélica Castillo Cerda, Catalina Javiera Asenjo Paredes, Esperanza Eunice Ahumada Flos, Florencia Andrea Catalán Catalán

Competencias emocionales en la formación inicial docente: una revisión sistemática 1-19

Ana Quiroz Bravo, Andrew Philominraj, Rodrigo Arellano, Nelly Lagos San Martín

Plataforma Integral para la Acreditación de Carreras de Pedagogía: Marco Conceptual y Validación en TRL 2 1-14

Francisco Novoa Muñoz, Marcela Mora Donoso

¿Cómo se evalúa? Exploración de prácticas y estrategias de evaluación en docentes de lenguaje y comunicación en la región de Tarapacá 1-15

Josefa Esperanza Melany Magaña Ulloa

Política institucional y prácticas inclusivas: percepciones docentes de educación superior en Chile 1-11

Maritza Andrea Escobar Montero, Natalia Loreto Morales Antúnez, Andrea Araya Bravo

Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: perspectiva de las coordinaciones comunales en la provincia del Biobío 1-13

Ítalo Sebastián Gallegos Pulido

"Si vive en una familia violenta, el niño es violento": estudio de la violencia escolar en docentes de educación básica de Tarapacá	.....	1-9
Ginella Ignacia Bergamini Pinto, Javiera Milenka Muñoz Varas, Magdalena Fernanda Tabilo		
Diseño y validación de un Cuestionario sobre Competencia Digital en Formación Docente	.....	1-27
María Graciela Badilla-Quintana, Juan José Galindo Ledezma, Gerlys María Villalobos Fontalvo, Mario Hernán Bravo Molina		
Las TIC como herramientas pedagógicas para la enseñanza de números y operaciones en primer ciclo de educación básica	.....	1-10
Ricardo Alfredo Lancelot Garrido Alfaro, Whillhem Leonardo Jesús Martínez Páez		

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y/O ACADÉMICAS

Educación emocional aplicada: Fortaleciendo habilidades socioemocionales en contextos educativos y sanitarios	.....	1-11
Mónica Cardona Valencia, Claudia Fraile Escudero Deserción docente en Chile: factores, consecuencias y políticas públicas		
Masculinidades en Educación Parvularia, desde una injusticia epistémica	.....	1-9
Valentín Américo Díaz Montecino, Rodrigo Arellano Saavedra		
Telepráctica en Atención Temprana: Reflexión Fonoaudiológica con un enfoque en la educación parental y el vínculo afectivo	.....	1-9
Paula Lorena Merlino, Mónica Cardona Valencia, Patricia Vázquez Fernández		
El pastor y las ovejas, esquilando realidades: metodología en investigación educativa con participantes del espectro autista	.....	1-14
Kevin Riquelme Jara		
El impacto del ausentismo y la escasez docente en Chile: implicaciones para los aprendizajes y el futuro educativo	.....	1-11
Alberto Andrés Mora de la Fuente		
Profesionalización docente, enfoque de género y recursos pedagógicos	.....	1-10
Alan Jiménez Cruces		
Diagnósticos educativos: Una perspectiva sistémica y multimetodológica para la intervención	.....	1-15
Alejandro Sánchez-Oñate, Pablo González-Montenegro		

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y/O ACADÉMICAS

Interacción en clases. Sistematización de una experiencia pedagógica **1-13**

Claudia Inés Carreño

Integración de Plickers como estrategia para el aprendizaje significativo en educación superior **1-12**

Patricia Huerta-Riveros

Desafíos y aprendizajes en la ejecución de proyectos COIL: una mirada desde la experiencia docente **1-8**

Richard Gillibrand Peña

INVESTIGACIONES



INTELIGENCIA EMOCIONAL, BIENESTAR Y FELICIDAD: UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN FORMACIÓN PROFESIONAL

EMOTIONAL INTELLIGENCE, WELL-BEING AND HAPPINESS: AN EXPLORATORY STUDY IN VOCATIONAL EDUCATION

Concepción Granados-Perea | <https://orcid.org/0000-0003-2466-2669> | Universidad de Sevilla,
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, España | cgranados@us.es

Violeta Rubiales-Rodríguez | Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias Económicas y
Empresariales, España | violeta.rubiales.98@gmail.com

Luis Miguel López-Bonilla | <https://orcid.org/0000-0002-5324-7715> | Universidad de Sevilla,
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, España | luismi@us.es

Jesús Manuel López-Bonilla | <https://orcid.org/0000-0003-0623-1048> | Universidad de Sevilla |
Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, España | lopezbon@us.es

RESUMEN

El bienestar y la felicidad del estudiante reciben cada vez más interés por la comunidad científica, así como por las administraciones públicas. Esto es debido a que representan valores que aportan grandes ventajas para mejorar el rendimiento académico de los alumnos e incluso el rendimiento profesional de los egresados. En el presente estudio se plantea contrastar las posibles relaciones que existen entre la inteligencia emocional y distintos tipos de bienestar respecto a la felicidad del alumnado de Formación Profesional. Los resultados indicaron que el bienestar académico es el único constructo analizado que influye significativamente sobre la felicidad de los discentes. Las implicaciones y limitaciones de los hallazgos obtenidos, incluyendo futuras investigaciones, son discutidos.

Palabras clave: Bienestar académico, bienestar psicológico, bienestar social, felicidad.

ABSTRACT

Student well-being and happiness are receiving increasing attention from the scientific community and public administrations. This is because they represent values that offer significant advantages for improving students' academic performance and even the professional performance of graduates. This study aims to compare the possible relationships between emotional intelligence and different types of well-being with regard to the happiness of vocational training students. The results indicated that academic well-being is the only construct analyzed that significantly influences student happiness. The implications and limitations of the findings, including future research, are discussed.

Keywords: Academic well-being; happiness, psychological well-being, social well-being



INTRODUCCIÓN

El interés por conocer el bienestar dentro de los centros educativos constituye un eje central en la investigación actual (Requejo et al., 2022). El bienestar del estudiante ha surgido recientemente como un factor crítico en la agenda educativa debido a que aporta amplios beneficios para los discentes mejorando su rendimiento académico y su formación como adultos (Hossain et al., 2022). A pesar del creciente interés en la investigación sobre el bienestar del alumnado, su concepto sigue estando pobremente definido (Powell, & Graham, 2017; Danker et al., 2019). Hay ciertos autores que lo vinculan con la satisfacción del alumno en el contexto educativo (e.g. Diener et al., 2009) y otros autores que lo relacionan con las oportunidades de buscar metas significativas que ofrecen los centros educativos a los estudiantes (e.g. Keyes, & Annas, 2009).

El creciente interés de la comunidad científica por el bienestar de los estudiantes se extiende también a la preocupación de las administraciones públicas. En concreto, la Secretaría de Estado de Educación del Gobierno de España -Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes- (2023) ha aprobado el Programa de bienestar emocional en el ámbito educativo. Este programa no solo aborda las acciones preventivas y educativas relativas a la salud mental y el bienestar emocional, sino que también busca la propuesta de un entorno académico más comprensivo y solidario. De esta manera, la integración de estas metas en el sistema educativo establece las bases para un desarrollo más equilibrado y saludable de los alumnos.

En general, la educación tiene un impacto positivo y directo sobre la felicidad (Cuñado, & De Gracia, 2012; Haryati, 2017). La educación se debe

considerar un pilar fundamental para la mejora continua del bienestar, siendo entendida como una parte relevante de la formación, y que es necesario que se extienda hacia el docente, el estudiante, las familias y a toda la sociedad (Bisquerra, & Hernández, 2017). El bienestar y la felicidad del alumnado de todos los niveles educativos en la actualidad se han convertido en factores esenciales para garantizar un desarrollo integral y un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. La salud mental y emocional de los estudiantes no solo tiene incidencia en su bienestar personal, sino que también afecta de manera considerable en su rendimiento académico, su capacidad de adaptación y su habilidad y herramientas para afrontar los desafíos que se pueden presentar en una sociedad tan cambiante como la que nos encontramos hoy día.

En un principio, la educación poseía un valor meramente académico, ocupándose de impartir clases magistrales centradas más bien en el aprendizaje y transmisión de conocimientos, sin abordar temas externos o transversales a la educación formal, como serían aquellos vinculados con el bienestar del alumnado destacando la importancia que puede significar para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En suma, la educación de carácter emocional no se planteaba como un aspecto relevante en el desarrollo del alumnado, quedando excluida como medida de contribución a la mejora de las situaciones personales y/o sociales a experimentar por el alumnado. Sin embargo, en la actualidad se considera a la educación como un proceso integral, que engloba tanto el desarrollo académico del alumnado como también su bienestar y su felicidad. Así, todo ello se configura como un conjunto de factores vitales para favorecer el desarrollo académico, personal y, posteriormente, laboral o profesional de los egresados. Por lo tanto, el éxito en la educación no

se puede medir exclusivamente por los logros académicos, sino que resulta necesario tener muy en cuenta los factores determinantes del bienestar y la felicidad del alumnado para conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo y duradero en el tiempo. Como indica Campo (2020), una educación formal tiene que estar acompañada de una educación emocional a través de los conceptos de felicidad y bienestar, que consiga enriquecer la cadena educativa que conforman profesores, alumnos, familias y sociedad, en general.

De esta manera, la educación emocional se considera cada vez más como un aspecto primordial en la educación en España, aunque todavía queda un largo recorrido y muchos cambios en el sistema educativo para que se introduzcan plenamente estos factores claves dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación emocional debe entenderse como un proceso educativo permanente y continuado en todos los niveles educativos, ya que se va a favorecer, como expone Bisquerra (2012), el desarrollo integral del individuo, con el propósito de capacitarlo para afrontar todos los retos a los que se puede enfrentar en su vida cotidiana, personal, social y educativa. Por todo ello, el objetivo general del presente estudio es tratar de explorar una serie de factores emocionales, sociales y educativos que ejerzan su posible efecto sobre la felicidad del alumnado, así como tratar de ofrecer las herramientas necesarias para su mejora.

El bienestar de los estudiantes ha crecido en importancia en la investigación y práctica educativa en los últimos años, como algunas recientes revisiones de la literatura lo han confirmado (Losada-Puente et al., 2022; Ribeiro-Silva et al., 2022; Douwes et al., 2023). Sin embargo, el concepto de bienestar posee una naturaleza multidimensional y la falta de precisión para definirlo conlleva una limitación de su conocimiento, haciendo necesario un estudio más profundo (Ribeiro-Silva et al., 2022). En este

sentido, se puede entender el bienestar como un metaconstructo que abarca todos los aspectos de una vida sana y satisfactoria, incluyendo aspectos psicológicos y físicos, así como de otros ámbitos (Renshaw, & Chenier, 2019). Como sugieren Zenteno-Osorio y Leal-Soto (2023), en un contexto psicológico, la calidad educativa puede considerarse inherente al bienestar. Siguiendo a Seligman et al. (2009), el bienestar debe enseñarse en las aulas por tres motivos, que suponen un antídoto a la depresión, un vehículo para aumentar la satisfacción con la vida y una ayuda para mejorar el aprendizaje y el pensamiento creativo.

Por su parte, la felicidad se refiere al grado en el que una persona evalúa favorablemente la calidad de su vida o la vida que lleva en la actualidad en su conjunto (Veenhoven, 2015). El término de felicidad se identifica con frecuencia en la literatura con el concepto de bienestar subjetivo (Carpentier, 2023; Diener et al., 2009; Muratori et al., 2009; Yildirim, & Tanriverdi, 2021), pero este último es un indicador o componente de aquella y no hay que entenderlo como la felicidad como un todo (Alarcón, 2006). Igualmente, la felicidad y el bienestar pueden solaparse con otros términos emparejados como es el concepto de disfrute (Schmidt et al., 2022). Por lo tanto, ambos conceptos están intrínsecamente vinculados y desempeñan un papel crucial en el proceso educativo, dado que puede afectar a elementos como la motivación, la autoestima, la resiliencia o la capacidad del alumnado para afrontar sus propios desafíos académicos y personales.

Revisando la literatura existente, se puede observar un cierto predominio de diversos estudios que han planteado la relación entre la inteligencia emocional, el bienestar y la felicidad en todos los niveles educativos. Así, por ejemplo, en educación primaria, Ros et al. (2017), comprobaron que existen correlaciones significativas entre competencias emocionales, autoestima y clima social en el aula. Estos autores destacaron la importancia del desarrollo de competencias emocionales y la



autoestima para mejorar el bienestar y el rendimiento del alumnado. Más recientemente, Akyürek (2024) señaló también que un mejor clima escolar aumentaba la felicidad de los alumnos. Por su parte, Requejo, Losada-Puente, Rebollo-Quintela y Mendiri (2022) han subrayado que las relaciones interpersonales y el ambiente escolar desempeñan un papel crucial en el bienestar escolar.

En enseñanza secundaria, Hoyo-Rivas (2021) confirmó también la importancia de la autoestima a la hora de potenciar la felicidad de los alumnos. Asimismo, Martínez, de la Barrera, Jiménez y Montoya (2019) indicaron correlaciones positivas entre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida. Estos autores encontraron que la claridad de los sentimientos y la reparación emocional estaban fuertemente relacionados con un mayor bienestar emocional. Salavera y Usán (2017) señalaron que las estrategias de afrontamiento del estrés, en las que el adolescente busca ayuda y compañía de otros, aumenta la percepción de su felicidad. Telef (2021) indicó también que la satisfacción escolar, la persistencia y el optimismo eran antecedentes de la felicidad. Yam (2022) consideró que la felicidad supone un efecto moderador entre la satisfacción con la escuela y el bienestar psicológico de los alumnos.

En el contexto de los estudios de Bachillerato y de Formación Profesional, Sanmartín et al., (2018) destacaron la influencia del programa educativo y la edad de los alumnos en relación con la inteligencia emocional. Valenzuela y Frías (2024) detectaron una relación directa y positiva entre el ambiente escolar y la experimentación del bienestar. García, Orts y Peña (2020) confirmaron que la inteligencia emocional se correlaciona estadísticamente con la satisfacción vital. Sin embargo, Andrés (2012) no observó correlaciones significativas entre ciertas áreas de la inteligencia emocional y algunos aspectos concretos del bienestar subjetivo de los estudiantes de bachillerato.

También en el ámbito universitario se han realizado distintos estudios que han contrastado, por ejemplo, que existe una relación significativa y directa entre felicidad e inteligencia emocional (Pulido, & Herrera, 2018), que el bienestar social y el compromiso académico son predictores del bienestar académico (Chávez, 2023), que hay relaciones significativas entre el bienestar psicológico, la felicidad y la satisfacción educativa (Demirbatir, 2015), o bien, que existe una relación significativa entre el bienestar académico y la felicidad (Khodapana, & Tamannaeifar, 2022).

En general, los estudios resaltan el valor que suponen el apoyo emocional, el desarrollo de competencias emocionales y la autoestima como factores principales que contribuyen al bienestar del alumnado. La emotividad es una dimensión esencial de la experiencia social de individuos y grupos (Kaplan, & Silva, 2016), siendo las emociones la energía que activa y orienta el aprendizaje (Pérez, 2020). La consideración del bienestar y la felicidad del alumnado se convierten en elementos fundamentales para su desarrollo integral, su rendimiento académico y su preparación para el desempeño profesional en el futuro. Sin embargo, el concepto de bienestar ha sido interpretado y analizado de distinta forma, quedando poco claras sus dimensiones y sus relaciones entre sus componentes (Govorova et al., 2020; Ribeiro-Silva et al., 2022). De este modo, se echa en falta profundizar en el estudio del bienestar y la felicidad de los alumnos de una manera más desagregada. Así, se cree conveniente investigar no solo aspectos propios de la inteligencia emocional, sino también elementos relacionados con diversos aspectos del bienestar. En este sentido, Bisquerra (2009) desglosa el concepto de bienestar en cuatro tipos diferenciados como son: bienestar material, bienestar físico, bienestar social y bienestar emocional. No obstante, el bienestar emocional se conoce también como bienestar subjetivo, que se refiere a la valoración global que realiza la persona sobre su satisfacción con la vida, por lo que también

está estrechamente vinculado al concepto de felicidad.

El propio Bisquerra (2013) amplía esta clasificación citando además del bienestar subjetivo, el psicológico, el profesional, el hedónico y el eudaimónico. Ante tanta diversidad terminológica, Bisquerra y Hernández (2017) aseguran que todos estos tipos del bienestar deben formar parte de la educación, dado que sirven como orientación del camino a seguir en la vida. Asimismo, según la OCDE (2017), el bienestar de los estudiantes supone una serie de capacidades psicológica, cognitiva, material, social y física que los estudiantes necesitan para alcanzar una vida feliz y plena.

Debido al amplio campo de investigación del estudio sobre el bienestar, su desarrollo se ha planteado desde diferentes enfoques (Yiğit, & Çakmak, 2024). En una revisión sistemática sobre el bienestar general y escolar, Losada-Puente et al. (2022), determinan que los componentes subjetivo, psicológico y social deben ser atendidos de manera diferenciada, aunque también interconectada, con lo cual se trate de superar la visión restrictiva de estudios previos y se permita el desarrollo de propuestas educativas integradoras para promover el bienestar escolar.

Por todo lo cual, en el presente estudio se ha tratado de establecer una mayor distancia conceptual entre todos estos términos y se propone analizar más específicamente el bienestar psicológico, el bienestar social y el bienestar académico, además de considerar la inteligencia emocional, para observar sus efectos sobre la felicidad del alumnado. Para ello, el contexto educativo se ha establecido en la Formación Profesional, que está adquiriendo cada vez mayor importancia en España, aumentando un 32,6% el número de alumnos en los últimos cinco años (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024), a la vez que se ha detectado una menor atención científica sobre esta materia en la revisión de la literatura existente hasta la fecha.

MÉTODO

La idea del trabajo de investigación surge dentro del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, en la especialidad de Hostelería y Turismo. En concreto, este estudio se ha llevado a cabo en el contexto educativo de la Formación Profesional y, específicamente, en el Ciclo de Grado Superior de Agencia de Viajes y Gestión de Eventos. Se trata de un alumnado mayor de edad, siendo la media de edad de 27 años. Aunque la mayoría de los alumnos se hallan en edades comprendidas entre 18 y 22 años, hay dos alumnas que tienen en torno a los 40 años. La muestra se compone de 20 alumnos, contando con 14 mujeres y 6 hombres. Varios alumnos ya han completado otro ciclo o nivel educativo superior y buscan complementar su formación, por lo que podemos anticipar que es un grupo muy heterogéneo.

Se ha elaborado un cuestionario con 20 ítems, a partir de los estudios previos revisados de medidas que representan a las escalas sobre la inteligencia emocional, el bienestar y la felicidad. Todas ellas adoptan un formato de escala de Likert, compuestas de cinco opciones de respuesta que van desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo. Las 20 cuestiones han sido organizadas en el cuestionario de forma aleatoria y el proceso de recogida de datos se ha realizado mediante Google Forms durante la sesión de clase del día 31 de enero de 2024, en la que previamente se explicó al alumnado, siguiendo a Koch et al. (2021), que el cuestionario es anónimo y la importancia de responder sinceramente, ofreciéndoles todo el tiempo necesario para leer las preguntas y responderlas sin presión, para así poder obtener unas respuestas lo más ajustadas



a la realidad y que permitan analizar adecuadamente sus resultados. Participaron todos los alumnos que estaban presentes en el aula durante ese día, de un total de 25 alumnos que están inscritos en el curso.

El análisis de los datos se ha realizado a través del programa estadístico IBM SPSS Statistics, versión 29.0.1. El tamaño de la muestra es reducido y por ello se va a emplear pruebas no paramétricas.

RESULTADOS

La tabla 1 presenta los datos descriptivos de los distintos ítems de las escalas de medida. Los ítems aparecen con el número de orden en el que figuraban en el cuestionario. Los valores medios han sido de 3.32 para la variable de Inteligencia emocional, de 4.18 para el Bienestar psicológico, de 3.68 para el Bienestar social, de 3.56 para el Bienestar académico y de 3.85 para la Felicidad del alumnado. Los valores promedios de todos los constructos resumen adecuadamente los valores analizados dado que las desviaciones no superan el porcentaje del 30%, con lo cual se va a disponer de una mayor precisión en los resultados. Las escalas que presentan mayor o menor variabilidad son inteligencia emocional, con un valor de 27.3%, y bienestar psicológico, con un 13.7%.

Se puede observar que entre las puntuaciones más reducidas se destacan claramente aspectos relacionados con la gestión del estrés y de las emociones y sentimientos (ítems 6 y 19), así como aspectos vinculados con la motivación de asistencia a clase (ítems 9 y 14).

Tabla 1. Datos descriptivos de ítems de escalas de medida

Indicadores	M	DE
6. Soy capaz de manejar el estrés y las situaciones difíciles que se me presentan en la vida	3	1.414
17. Hago autorreflexión sobre mis emociones y sentimientos	3.75	1.020
19. Se gestionar mis emociones y sentimientos	3.20	1.152
INTELIGENCIA EMOCIONAL	3.32	0.908
2. Mis amistades y relaciones sociales mejoran mi bienestar psicológico	4.30	0.865
7. Mis hobbies y actividades de ocio contribuyen a mi bienestar y me ayudan a sentirme mejor conmigo mismo/a	4.35	1.089
8. Mis relaciones familiares me ayudan a mejorar mi bienestar emocional	4.05	0.826
15. Tengo metas y planes de futuro	4.65	0.745



16. La comunicación con mis compañeros/as de clase contribuye a mi bienestar	3.55	0.945
BIENESTAR PSICOLÓGICO	4.18	0.573
4. Las relaciones con mis compañeros/as de clase mejora mi felicidad y bienestar social	3.55	0.945
10. Siento que mis relaciones con mis amistades son reales y me ayudan a mejorar como persona	3.70	1.174
11. Me siento comprendido/a y apoyado/a por mis familiares	4.10	0.968
12. Tengo el apoyo de mis compañeros/as para afrontar mis problemas	3.40	1.095
13. Pertenecer a un grupo de amigos me ayuda a ser más feliz	3.65	1.268
BIENESTAR SOCIAL	3.68	0.727
3. Estoy satisfecho/a con mi rendimiento académico	3.35	0.988
5. Mis logros académicos contribuyen a mi bienestar	4.35	0.813
9. Acudir a clase contribuye positivamente a mi felicidad y bienestar	3.05	1.234
14. Me siento motivado/a viniendo a clase	2.75	1.251
18. Es importante para mí tener un equilibrio entre mi vida académica y personal	4.30	1.174
BIENESTAR ACADÉMICO	3.56	0.778
1. En general, ¿cómo evalúo mi nivel de felicidad?	3.70	1.081
20. Me siento feliz con el rumbo que está llevando mi vida	4.00	0.795
FELICIDAD	3.85	0.844

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2 se puede apreciar que las cinco escalas de medida alcanzan un Alfa de Cronbach entre 0.617 en Inteligencia emocional y 0.745 en Bienestar académico. Todas ellas superan un valor mínimo de 0.6 y, como indican Hair et al. (2010), se consideran suficientes para verificar la consistencia interna en los estudios de carácter exploratorios. No obstante, si se eliminan el ítem 17 en la escala de inteligencia emocional, los ítems 8 y 15 en la escala de bienestar psicológico y el ítem 11 en la escala de bienestar social se alcanzan indicadores de consistencia interna más robustos superando el valor de 0.7 que se aconseja en la investigación, en general.

Tabla 2. Fiabilidad de las escalas de medida.



Escalas	Nº de ítems	Alfa de Cronbach (conjunto de ítems)	Alfa de Cronbach (restando ítems)
Inteligencia emocional	3	0,617	0,715
Bienestar Psicológico	5	0,631	0,801
Bienestar Social	5	0,680	0,709
Bienestar Académico	5	0,745	0,745
Felicidad	2	0,738	0,738

Fuente: elaboración propia

La tabla 3 presenta un análisis de correlaciones entre las cinco variables de estudio, utilizando para ello las escalas reducidas, que presentan un mayor nivel de consistencia interna. Como prueba no paramétrica se utiliza el coeficiente de correlación de Spearman. Se puede comprobar que existe una correlación positiva y moderada (con un valor en torno a 0.5) entre el bienestar psicológico (V2) y el bienestar social (V3), así como entre el bienestar académico (V4) y la felicidad (V5), que en ambos casos ocurre con un nivel de significación del 5%.

Tabla 3. Correlaciones entre constructos

	Rho de Spearman	V1	V2	V3	V4	V5
Inteligencia emocional (V1)	Coef. de correlación	.014	1.000	.489*	.443	.172
	Sig. (bilateral)	---	.953	.355	.395	.121
Bienestar psicológico (V2)	Coef. de correlación	.014	1.000	.489*	.443	.172
	Sig. (bilateral)	.953	---	.029	.051	.469
Bienestar social (V3)	Coef. de correlación	.218	.489*	1.000	.419	.286
	Sig. (bilateral)	.355	.029	---	.066	.222
Bienestar académico	Coef. de correlación	.201	.443	.419	1.000	.485*



(V4)	Sig. (bilateral)					
		.395	.051	.066	---	.030
	Coef. de correlación					
Felicidad		.317	.172	.286	.485*	1.000
(V5)	Sig. (bilateral)					
		.121	.469	.222	.030	---

Fuente: elaboración propia

Por último, en la tabla 4 se indican los resultados de las pruebas U de Mann-Whitney, como prueba no paramétrica considerando dos muestras independientes, y se observa que el bienestar académico es la única variable que afecta significativamente a la felicidad del alumnado ($p < 0,05$).

Tabla 4. Pruebas U de Mann-Whitney

	V1	V2	V3	V4
U de Mann-Whitney	7.50	20.00	41.00	14.00
W de Wilcoxon	10.50	26.00	62.00	29.00
Z	-.834	-.592	-.084	-2.084
Sig. asin. (bilateral)	.405	.554	.933	.037
Significación exacta [2*(sig. unilateral)]	.440	.616	.968	.042

Fuente: elaboración propia

Se hace constar también que los resultados obtenidos son idénticos tanto con las escalas reducidas, con objeto de aumentar su consistencia interna, como con las escalas iniciales, es decir, el bienestar académico es el único constructo estudiado que afecta significativamente a la felicidad del alumnado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En lo relacionado con la inteligencia emocional, el bienestar y la felicidad de los estudiantes de Formación Profesional que han participado en este estudio se pueden generar varias

conclusiones e implicaciones que pueden dar lugar a la posterior propuesta de mejora e intervención con el alumnado.

En relación con la inteligencia emocional destaca el manejo del estrés y las situaciones difíciles que se presentan en la vida. Se puede observar que el alumnado presenta algunos inconvenientes para gestionar dichas situaciones difíciles. Los



alumnos podrían estar luchando con la gestión del estrés y los desafíos a los que se enfrentan cotidianamente. Es un aspecto relevante al que se debe atender para trabajarlo y asimilarlo mejor con el alumnado. Asimismo, los estudiantes han mostrado también un cierto déficit en lo que supone la gestión de emociones y sentimientos, por lo que este grupo de estudiantes podría beneficiarse de técnicas y herramientas de conocimiento que hagan posible una mejora de las diferentes habilidades de regulación emocional.

Por otro lado, se aprecia un menor nivel de bienestar psicológico como consecuencia de las relaciones con los compañeros de clase. Esto puede ser entendido como una necesidad de más apoyo emocional por parte de su grupo de clase. De este modo, es relevante destacar la importancia que puede suponer el desarrollo de programas que conlleven el apoyo e integración social dentro del grupo de clase, dado que la sensación de pertenencia al grupo va a contribuir en gran medida a los niveles de bienestar del alumnado.

En los aspectos relacionados con el bienestar académico se puede hacer mención a las puntuaciones relativamente bajas que se han otorgado sobre la motivación de asistir a clase y su contribución a la felicidad y bienestar del alumnado. Estas respuestas plantean la necesidad de conocer en mayor profundidad las razones académicas y no académicas que pueden provocarlas, así como reclaman un interés por potenciar valores positivos y motivadores para combatir y reducir el absentismo.

Los resultados del presente estudio han indicado que el bienestar académico es el único constructo de los analizados que afecta significativamente sobre la felicidad de los alumnos. Esta relación positiva y directa está en consonancia con algunos estudios previos (v.gr., Telef, 2021; Khodapana, & Tamannaeifar, 2022), aunque diverge de otros estudios que han

corroborado otras relaciones significativas respecto a la felicidad del alumnado (v.gr., Pulido, & Herrera, 2018; García et al., 2020; Hoyo-Rivas, 2021). Además, se han realizado otras pruebas no paramétricas para comprobar la posible incidencia indirecta que podría haber sobre la felicidad, contrastando las relaciones ente inteligencia emocional, bienestar psicológico y bienestar social en relación con el bienestar académico, pero no se han obtenido resultados significativos. Creemos que es importante resaltar que se ha observado en la literatura una cierta falta de concreción sobre el concepto de bienestar (Ribeiro-Silva et al., 2022), pero también es necesario ser más precisos con otros constructos, como la inteligencia emocional, sobre la que cabe considerar aspectos específicos cuando se trata de evaluar su relación con el bienestar y la felicidad (Andrés, 2012).

En cuanto a las implicaciones prácticas del presente estudio, como medida para fomentar el bienestar y la felicidad del alumnado, sería interesante crear un entorno seguro y de apoyo en el que los estudiantes puedan expresar sus inquietudes y recibir ayuda de sus propios compañeros para facilitar su desarrollo integral. Para ello, una de las actuaciones que pueden ser más efectivas para lograrlo está vinculada al uso de aplicaciones específicas que favorezcan la comunicación y el apoyo entre los alumnos, ofreciendo la posibilidad de crear un entorno en el que puedan plantear sus problemas o inquietudes, de manera que el resto de alumnos pueda ofrecer su colaboración para afrontar y superar situaciones problemáticas. El hecho de compartir problemas con otros compañeros puede generar sentimientos positivos, valorando que disponen de una red de apoyo del grupo de clase que les ofrezca una variedad de perspectivas y soluciones. Cada alumno puede aportar diferentes enfoques basados en sus propias experiencias y conocimientos, siendo este intercambio muy enriquecedor a la hora de



encontrar soluciones más efectivas y sentirse menos solo o diferente a los demás en las situaciones que se estén afrontando.

Por último, este estudio ha pretendido ampliar el cuerpo de conocimiento sobre aquellos factores que pueden influir en el bienestar y la felicidad del alumnado, pero su mayor limitación es, sin duda, el número reducido de encuestas realizadas, ya que tan solo se ha dirigido a un grupo de clase de primer curso de un grado superior en Formación Profesional. Por lo tanto, se hace necesario profundizar en este conjunto de relaciones entre los distintos constructos implicados a partir de una población objetiva más extensa, abarcando incluso distintos niveles educativos. Sin embargo, sería interesante hacer más hincapié en el análisis de los ciclos de Formación Profesional, observando sus posibles diferencias y verificando si existen situaciones deficitarias de bienestar y felicidad del alumnado, en cuyo caso habría que contrarrestarlas con acciones educativas acordes con el Programa de bienestar emocional en el

ámbito educativo que ha propuesto recientemente el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Además, hay que señalar que las escalas de medida utilizadas son propuestas preliminares, por lo que sería conveniente revisarlas en futuros estudios y, en su caso, refinarlas o completarlas. Por ejemplo, en lo que respecta a la inteligencia emocional, se ha utilizado una escala muy reducida, contemplando tan solo tres ítems que representan dos dimensiones diferenciadas, como son el manejo del estrés y la gestión de las emociones. Otros constructos, como el bienestar psicológico y el bienestar social, se han presentado como escalas basadas en una sola dimensión, pero se podrían considerar desde una perspectiva más amplia en próximas investigaciones. Asimismo, con tamaños muestrales mayores, se podría plantear un modelo de investigación con relaciones directas e indirectas entre las variables de estudio, que cabría contrastar con técnicas de ecuaciones estructurales.

REFERENCIAS

- Akyürek, M.I. (2024). Examining the relationship between school climate and happiness according to primary school students' perceptions. *Education*, 52(3), 328-341. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2089711>
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 99-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440110>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En Bisquerra, R. (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital San Joan de Déu.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Síntesis.



- Bisquerra, R., & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el Programa Aulas Felices. *Papeles de Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77849972006>
- Campo Moraga, S.A. (2020). Desde la felicidad al bienestar: Una mirada desde la psicología positiva. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 3(1), 137-148. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4507>
- Carpentier, E. (2023). The Economics of Happiness: A Brief Review. *Intersect*, 16(3), 1-27. <https://ojs.stanford.edu/ojs/index.php/intersect/article/view/2668>
- Chávez Ortega, E.A. (2023). Bienestar social y compromiso académico predictores del bienestar académico en estudiantes mexicanos de educación superior. *Revista de Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia*, 1(1), 58-73. <https://doi.org/10.71770/rieipd.v1i1.1791>
- Cuñado, J., & De Gracia, F.P. (2012). Does education affect happiness? Evidence for Spain. *Social Indicators Research*, 108, 185-196. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9874-x>
- Danker, J., Strnadová, I., & Cumming, T.M. (2019). Picture my well-being: Listening to the voices of students with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 89, 130-140. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.005>
- Demirbatir, R.E. (2015). Relationships between psychological well-being, happiness, and educational satisfaction in a group of university music students. *Educational Research and Reviews*, 10(15), 2198-2206. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2375>
- Diener, E., Lucas, R.E., & Scollon, C.N. (2009). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. En E. Diener (Ed.), *The Science of Well-Being* (pp. 103-118). Springer, New York. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_5
- Douwes, R., Metselaar, J., Pijnenborg, G.H.M., & Boonstra, N. (2023). Well-being of students in higher education: The importance of a student perspective. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190697>
- García, L., Orts, C.Q., & Peña, L.R. (2020). Cibervictimización y satisfacción vital en adolescentes: la inteligencia emocional como variable mediadora. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(1), 38-45. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.1.5>
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). How schools affect student well-being: A cross-cultural approach in 35 OECD countries. *Frontiers in Psychology*, 11, 431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.Y.A., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. 7th ed. Pearson Prentice Hall.
- Haryati, H.U. (2023). The Effect of Education on Happiness, Self-Acceptance, and Family Harmony (Empirical Evidence from Indonesia). *The Journal of Indonesia Sustainable Development Planning*, 4(1), 35-56. <https://doi.org/10.46456/jisdep.v4i1.371>
- Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What constitutes student well-being: a scoping review of students' perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2), 447-483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>



- Hoyo-Rivas, S.C. (2021). Factores de resiliencia y autoestima asociados a la felicidad en estudiantes de educación secundaria. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 1-12. <https://orcid.org/0000-0001-5858-2101>
- Kaplan, C., & Silva, V. (2016). Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones / Respect and civilizing processes. Socio-psychic overlap of emotions. *Praxis Educativa*, 20(1), 28-36. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200103>
- Keyes, C.L., & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197-201. <https://doi.org/10.1080/17439760902844228>
- Khodapana, F., & Tamannaefar, M.R. (2022). The mediating role of happiness and academic self-efficacy in the relationship between self-compassion and academic well-being in student. *Journal of Psychological Science*, 21(118), 2067-2089. <https://doi.org/10.52547/JPS.21.118.2067>
- Kock, F., Berbekova, A., & Assaf, A.G. (2021). Understanding and managing the threat of common method bias: Detection, prevention and control. *Tourism Management*, 86, 104330. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2021.104330>
- Losada-Puente, L., Mendi, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(1), 1-29. <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>
- Martínez Esparza, A., de la Barrera Marzal, U., Jiménez Rodríguez, T., & Montoya Castilla, I. (2019). Inteligencia emocional y bienestar subjetivo en adolescentes: un estudio longitudinal. En E. Bresó y M. Sánchez (Eds.), *Organizaciones emocionalmente inteligentes: experiencias en evaluación e intervención* (pp. 27-33). Servei de Comunicació i Publicacions.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). Enseñanzas no universitarias. Estadística del alumnado de Formación Profesional. Curso 2023-2024. Datos avances. Madrid. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>
- Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S., González, J.L., & Bobowik, M. (2015). Felicidad y bienestar psicológico: estudio comparativo entre Argentina y España. *Psykhé*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.900>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III)*. Paris: OECD.
- Pérez Gómez, A. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis Educativa*, 24(3), 1-24. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240302>
- Powell, M.A., & Graham, A. (2017). Wellbeing in schools: Examining the policy-practice nexus. *The Australian Educational Researcher*, 44, 213-231. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0222-7>
- Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2018). Predictores de la felicidad y la inteligencia emocional en la educación secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 71-84. <https://doi.org/10.15446/rcp.v27n1.62705>



- Renshaw, T.L., & Chenier, J. S. (2019). Screening for student subjective wellbeing: An analog evaluation of broad and targeted models. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(6), 1-18. <https://doi.org/10.1177/0734282918795797>
- Requejo, E., Losada-Puente, L., Rebollo-Quintela, N., & Mendiri, P. (2022). Narrativas del alumnado de Educación Primaria sobre su bienestar escolar: un diagnóstico inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 20(1), 5-20. <https://doi.org/10.35869/reined.v20i1.3964>
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., Aparicio-Herguedas, J.L., & Batista, P. (2022). Trends of active learning in higher education and students' well-being: A literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, 844236. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844236>
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., & Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en una muestra de escolares de educación primaria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Salavera, C., & Usán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>
- Sanmartín, R., González, C., & Vicent, M. (2018). Inteligencia Emocional en alumnado de Formación Profesional. Diferencias en función del curso, del género y de la edad. *Educación*, 54(1), 229-245. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.797>
- Schmidt, V., Molina, M.F., Celsi, I., & Corti, J.F. (2022). La experiencia de disfrute y su contribución a la realización personal en jóvenes estudiantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 59-78. <https://doi.org/10.6018/reifop.517201>
- Secretaría de Estado de Educación, Gobierno de España (2023). Resolución de 5 de julio de 2023, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 7 de junio de 2023, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al Programa de Bienestar Emocional en el ámbito educativo, en el ejercicio presupuestario 2023. Boletín Oficial del Estado, 170, 103763-103774.
- Seligman, M.E., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Telef, B.B. (2021). The Relation between Happiness, School Satisfaction, and Positive Experiences at School in Secondary School Students. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 46(205), 359-371. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.5587>
- Valenzuela, B.M., & Frías, M. (2024). Ambiente escolar positivo, justicia escolar, conducta sostenible y bienestar en estudiantes de bachillerato. *CES Psicología*, 17(1), 68-86. <https://doi.org/10.21615/cesp.7056>
- Veenhoven, R. (2015). Informed pursuit of happiness: What we should know, do know and can get to know. *Journal of Happiness Studies*, 16, 1035-1071. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9560-1>



- Yam, F.C. (2022). The relationship between school satisfaction and psychological well-being of secondary school students: the mediating role of happiness at school. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(2), 248-262. <https://doi.org/10.51535/tell.1200847>
- Yiğit, B., & Çakmak, B.Y. (2024). Discovering psychological well-being: A bibliometric review. *Journal of Happiness Studies*, 25(5), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10902-024-00754-7>
- Yıldırım, M., & Tanrıverdi, F.Ç. (2021). Social support, resilience and subjective well-being in college students. *Journal of Positive School Psychology*, 5(2), 127-135. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i2.229>
- Zenteno-Osorio, S., & Leal Soto, F. (2023). Transferencia de un Sistema de Información y Seguimiento del Bienestar Psicológico en Contextos Educativos: experiencia de colaboración entre un centro de investigación y escuelas de la región de Tarapacá – Chile. *Praxis Educativa*, 27(1), 1-22. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270120>



FORMACIÓN POR COMPETENCIAS. MODELO DE DESEMPEÑO DE APRENDIZAJE APLICADO A UNA CARRERA UNIVERSITARIA

COMPETENCY-BASED TRAINING. PERFORMANCE MODEL TO A UNIVERSITY APPLIED CAREER

Jacqueline Santos Duarte, <https://orcid.org/0000-0001-5157-845X> | Universidad del Bío-Bío,
Facultad de Arquitectura Construcción y Diseño, Chile | jsantos@ubiobio.cl

Marcela Mora Donoso <https://orcid.org/0000-0002-8263-6816> | Universidad del Bío-Bío, Unidad de
Gestión Curricular y Monitoreo, Chile | mamora@ubiobio.cl

Juan Alejandro Saldías Mardones <https://orcid.org/0000-0003-1563-0411> | Universidad del Bío-Bío,
Facultad de Arquitectura Construcción y Diseño, Chile | jsaldias@ubiobio.cl

Ricardo Uribe Manríquez <https://orcid.org/0000-0009-0863-9400> | Universidad del Bío-Bío,
Facultad de Arquitectura Construcción y Diseño, Chile | ruribe@ubiobio.cl

RESUMEN

Este estudio tiene como finalidad comunicar el resultado de la renovación curricular de la carrera de Diseño Gráfico de una Universidad Estatal y Pública Birregional de Chile, enfatizando en la formulación de un modelo curricular de desempeños de aprendizaje, el cual se basa en competencias disciplinares y genéricas, implementado desde el año 2020. La metodología utilizada fue de naturaleza cualitativa, siendo su unidad de análisis el currículum de la Carrera. Los principales hallazgos demuestran la coherencia con el diseño curricular en áreas de formación, la consistencia interna entre los elementos de la estructura curricular, y el tránsito desde un enfoque epistemológico disciplinar que va de lo comercial a lo social. Como principal limitación se evidencia una resistencia al cambio por parte del profesorado universitario, que tiende a continuar con el enfoque arraigado de formación por contenido y no por competencias. Por lo mismo, la originalidad de este artículo, es comunicar cómo se construyó la nueva propuesta formativa de la carrera de Diseño Gráfico, la cual consistió en analizar y sistematizar el currículum en fases, teniendo como punto estratégico el nuevo perfil de egreso, considerando la formación compleja de una actuación en un contexto situado.

Palabras clave: Proceso de aprendizaje, competencia profesional, formación profesional, evaluación del currículum.

ABSTRACT

The purpose of this study is to communicate the results of the curriculum renewal of the Graphic Design program at a bi-regional public state university in Chile, emphasizing the formulation of a curriculum model based on learning outcomes, which is based on disciplinary and generic competencies and has been implemented since 2020. The methodology used was qualitative in nature, with the program's curriculum as the unit of analysis. The main findings demonstrate consistency with the curriculum design in areas of training, internal consistency among the elements of the curriculum structure, and the transition from a disciplinary epistemological approach that ranges from commercial to social. The main limitation is resistance to change on the part of university professors, who tend to continue with the entrenched approach of training by content rather than by competencies. Therefore, the originality of this article lies in communicating how the new training proposal for the Graphic Design degree program was constructed, which consisted of analyzing and systematizing the curriculum in phases, with the new graduate profile as a strategic point, considering the complex training required to perform in a specific context.

Keywords: Learning process, professional competence, professional education, curriculum evaluation.



INTRODUCCIÓN

El año 2020, la carrera de Diseño Gráfico, comienza la implementación del currículum renovado, el cual implicó diversas acciones, procesos y tomas de decisiones por parte del profesorado universitario, a la luz de revisiones sistemáticas de diversas fuentes informativas, como fueron los documentos institucionales, documentos de política pública y artículos relacionados con los avances de la disciplina y levantamiento de información de los propios estudiantes de otras generaciones como fuente relevante para las actualizaciones del currículum.

En este proceso de configuración del perfil de egreso, se formularon desempeños del aprendizaje, que corresponden a actuaciones en contexto por parte del estudiantado de la carrera de Diseño Gráfico de la Universidad del Bío-Bío Chile, los cuales permitieron evidenciar los logros de aprendizajes en la formación (Modelo Educativo UBB 2008) y cumplir con los requerimientos que propone la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2023), respecto a los mecanismos de monitoreo y seguimiento del mismo.

De este modo, los desempeños de aprendizaje son de interés: a) para la Universidad, que lleva a cabo la definición de títulos y grados de la formación de sus estudiantes, esencialmente a través de los programas de asignaturas y/o actividades curriculares; b) para el ámbito nacional, pues se realiza la definición del marco de cualificaciones o la evaluación externa para el aseguramiento de la calidad universitaria, c) para los ámbitos nacional e internacional pues se han determinado propósitos como fomentar el reconocimiento, la movilidad, y la transparencia de títulos en sus distintos niveles, Técnico de Nivel Superior en Producción Gráfica, Licenciado en Diseño y el Profesional Diseñador/a Gráfico/a.

Es así como el propósito de este artículo es compartir los procesos claves que se abordaron en la renovación curricular de la carrera de Diseño Gráfico y enfatizar en la formulación de un modelo curricular de desempeños de aprendizaje, el cual se basa en competencias disciplinares y genéricas, que permiten generar procesos de mejora continua y contextualización con el entorno laboral, disciplinario, dando respuesta así a las consultas de pares evaluadores de acreditación en relación a la convergencia entre las competencias de la carrera y las competencias de las instituciones formadoras, como sellos.

Contexto Institucional: la necesidad de actualizar el currículum de la carrera de Diseño Gráfico.

El plan de estudio renovado tenía una data desde el año 2005, cuya característica era de régimen semestral de períodos lectivos y centrado en el aprendizaje de contenidos, y como tendencia principal hacia contextos del área económica, mientras que el plan renovado, el cual se inicia el año 2020, se creó con la idea de mejorar la oferta formativa, atendiendo a la calidad y a una mayor competitividad, se consideró altamente relevante y una oportunidad real la propuesta de modificar el Plan de Estudio de la Carrera, incorporando elementos que la sitúen y distingan de otras ofertas nacionales, otorgándole un sello diferenciador, el cual releva el fundamento teórico, que se otorga a los contenidos que se abordan, a su vez, las líneas curriculares que se plasman, son: Observación de la realidad, negocio y emprendimiento, fundamentación del pensamiento de diseño y gestión tecnológica.

El inicio de esta renovación, fue realizado en el contexto del Modelo Educativo UBB (2008), el proyecto MECESUP UVA 0709 "Armonización de una propuesta basal para la formación de diseñadores profesionales universitarios orientada en competencias de la Red de Escuelas de Diseño pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, RED-CRUCH" y aspectos



del proyecto ALFA TUNING – AMÉRICA LATINA. Es así como, se reformula el Plan de Estudio de la Carrera y el perfil profesional semestral de períodos lectivos, con un enfoque centrado en el estudiante, basado en formación por competencias. Un currículum con tendencia a un enfoque social, considerando los niveles disciplinares informativo, educativo, persuasivo y de entretención. Lo anterior con la finalidad de ofrecer una oferta renovada y acorde a las exigencias del medio, al campo laboral existente y emergente en el ejercicio actual de la disciplina del Diseño Gráfico, y a las tendencias en el área a nivel nacional e internacional.

Es así como en este proceso, se consideraron antecedentes de estándares nacionales e internacionales y los criterios de calidad de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), específicamente de la Ley de Aseguramiento de la Calidad, 20.129-2006 y, por último, en consideración con el marco de la Ley, 21.091, (2018) se incorpora la vinculación con el medio como una dimensión que enfatiza la bidireccionalidad y obligatoria (Irrázaval, 2020, p. 302).

La enseñanza del Diseño Gráfico a nivel nacional: desde lo comercial a lo social, cambio de paradigma.

La carrera de Diseño Gráfico tiene una historia formativa desde el año 1969, cuando la de la Universidad del Bío-Bío era una sede de la Universidad de Chile, siendo la segunda carrera más antigua del país. Al momento de cerrarse las sedes de la Universidad de Chile producto de los cambios políticos, se forma el Instituto Profesional de Chillán, para luego convertirse en Universidad del Bío-Bío. En este devenir histórico la Carrera de Diseño Gráfico sobrevive a estos escenarios de cambio político y de administración.

Así, desde sus inicios, la carrera se sostuvo bajo un enfoque comercial-publicitario, generando productos o soportes ligados a esta área y a contar desde las últimas dos décadas, se evidencia un énfasis hacia proyectos sociales y educativos.

Permitiendo así que las demandas del entorno estuviesen plasmadas en el ámbito curricular. A su vez, con la implementación del modelo educativo centrado en el aprendizaje y orientado a competencias, se enfatiza en la responsabilidad social, generando el inicio de un cambio importante de realizar.

A nivel nacional, la formación de diseñadores gráficos ha sido compromiso de las Escuelas, las cuales han tenido la responsabilidad en la formación profesional de la disciplina y la libertad de tener su impronta particular, según su historia y contexto.

En esa línea, un ámbito de reciente incorporación en el contexto global, es el definido por Birgit Mager presidenta de Global Service Design Network (2017) es el Diseño de Servicios definición que plantea que este ámbito de la disciplina «aspira a diseñar servicios útiles, usables y deseables para el usuario; eficientes, efectivos y diferentes para el proveedor.

Esta área ayuda a innovar, a crear o mejorar servicios para hacerlos más útiles y deseables para las personas y más eficientes para las organizaciones. Como nuevo campo es integral, multidisciplinario y holístico, y basa sus principios en poner al centro al usuario y consumidor en co-creación, y tiene múltiples aplicaciones en lo social específicamente; la salud, turismo, entretención, entre otras.

Con ello, se visualiza que el diseño participa y presenta desde todos sus ámbitos un gran potencial para promover la inclusión de los ciudadanos, lo que constituye un gran desafío para la política pública. En la actual Política de Fomento del Diseño Chile (2017-2022), se destaca la oportunidad que existe dentro del espacio universitario para el trabajo colaborativo con otros ámbitos del conocimiento y del desarrollo social y productivo, y la relevancia de promover el trabajo interdisciplinario.



MÉTODO

Esta investigación se adscribe al paradigma comprensivo interpretativo que según Denzin y Lincoln, (2018), explora fenómenos de estudio mediante el discurso, cuyo enfoque es un estudio de caso que según Merriam (2009). Yin por su parte (en Neubert, 2023), plantea que un caso puede ser un programa, una institución, una persona, un proceso o una unidad social. Es así como en esta investigación el estudio de caso abordado, fue el proceso de renovación curricular de la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad del Bío-Bío, que se implementa el año 2020. Se utilizó una muestra de 53 asignaturas del plan de estudio, siendo éstas materializadas en los programas de estudio, constituyendo éstos el material en que se aplicó la técnica de análisis de contenido, la cual es “un análisis basado en una grilla que integra la aproximación semiótica y el análisis de contenido con base en un trasfondo teórico socio antropológico” (Beccaria, 2001, en Cáceres, 2003, p. 55).

Como soporte metodológico de la investigación se realizaron análisis de contenido, como tablas de análisis para determinar desde los elementos de la competencia el carácter disciplinar,

interdisciplinar y meta disciplinar de los componentes de las competencias de la carrera de Diseño Gráfico, como también, esquemas de análisis desde lo macro curricular a lo micro curricular, a partir del Modelo Educativo UBB, y las políticas de la institución universitaria, así también se analizó mediante proyecciones sobre niveles de tributación de competencias según porcentaje de cumplimiento y análisis de las metas de las asignaturas.

Los análisis efectuados en los programas de estudio y en el plan formativo, se abordó desde la técnica de análisis de contenido, mediante categorías teóricas especializadas, aportados desde los referentes teóricos de Gimeno, (2008), Perrenoud, (2007), Imbernón, (2011) y Fullan, (2023), destacando lo que los autores proponen como el tipo de construcción de persona, tipo de sociedad, principios de planificación curricular, pensamiento complejo (Bogoya, 2000), e integralidad de los desempeños disciplinares y genéricos.

Con estos referentes teóricos se abordó un objetivo general de la investigación que fue: Proponer un Modelo de Desempeños de aprendizajes complejos que determine la coherencia y consistencia interna en el marco de los ciclos formativos del Diseñador/a Gráfico/a.

RESULTADOS

A partir de las categorías de análisis, se formularon 5 fases de desarrollo curricular, las cuales en términos metodológicos permiten construir un Modelo Curricular de Desempeño de aprendizajes.

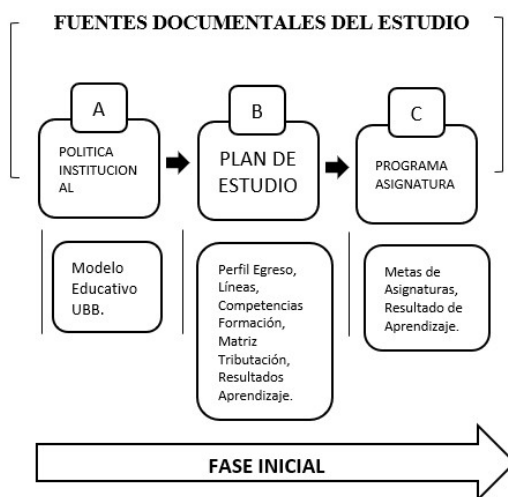
Fases del Modelo Desempeño Curricular de Aprendizaje

1.- Fase Inicial del Modelo

Las fuentes documentales que constituyeron el corpus de conocimiento del modelo de desempeño curricular se desglosan principalmente en tres hitos: A. Política Institucional y su Modelo Educativo; B. Plan

de Estudio con el perfil de egreso, líneas de formación, competencias, matriz de tributación, resultados de aprendizajes; C. Programas de asignaturas con las metas de las asignaturas y resultados de aprendizajes, tal como se visualiza en la figura 1.

Figura 1. Fase Inicial del Modelo



Fuente: Elaboración propia

2.- Fase 2 del Modelo

En esta Fase se realiza el análisis curricular y determinación de las competencias troncales, enfocándose en la coherencia, consistencia y correlación cuantitativa de los elementos curriculares; competencias tributadas, matriz de tributación, líneas curriculares, selección de asignaturas integradoras para evaluar el perfil de egreso según ciclos formativos.

Esto se efectuó a partir de la observación del porcentaje de tributación en los tres Ciclos Formativos, los cuales son: Técnico/a, Licenciado/a, y Profesional, se determinó utilizar los porcentajes de tributación de la etapa formativa profesional para establecer las competencias troncales de acuerdo a su relevancia en el plan de estudio se instauran tres competencias específicas sobre el 40% de tributación en niveles 3 y 2; (a nivel institucional se plantean tres niveles de tributación de competencia, 1 que la asignatura aborda algunos aspectos tangenciales de la competencias, nivel 2, se abordan más de un elemento de la competencia y nivel 3 lo aborda en su mayoría). Esta relación queda explícita en las siguientes competencias:

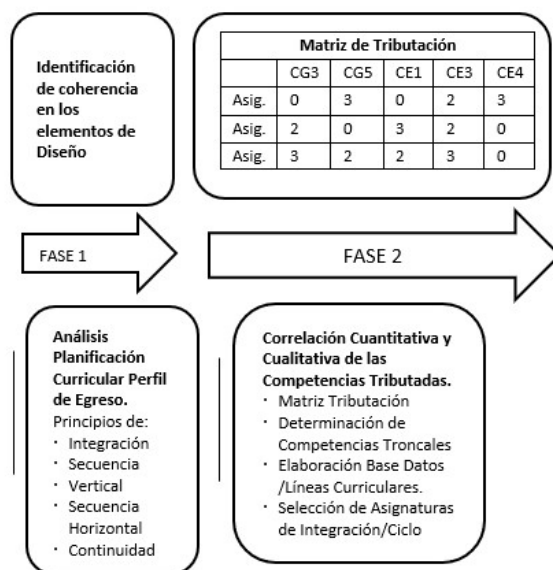
CE1: Observar las necesidades de los usuarios utilizando recursos metodológicos y tecnológicos para la realización de un proyecto de diseño gráfico; CE3: Fundamentar el pensamiento de diseño en la toma de decisiones de un proyecto de comunicación visual; CE4: Crear propuestas de diseño innovadoras y funcionales según el contexto social, cultural y económico. Y, dos competencias genéricas sobre el 30 % de tributación en niveles 3 y 2; CG3: Trabajo Colaborativo: Establecer relaciones dialogantes para el intercambio de aportes constructivos con otras disciplinas y actuar éticamente en su profesión. Trabajar de manera asociativa en la consecución de objetivos; y CG5: Capacidad para comunicarse: Comunicar ideas y sentimientos en forma oral y escrita para interactuar efectivamente en el entorno social y profesional en su lengua materna y en un nivel



inicial en un segundo idioma. (Proyecto de Renovación Curricular Carrera de Diseño Gráfico, 2020, pág.35). Esto, en relación a los resultados de las Fases 1 y 2, tal como se explicita en la figura a continuación.

Figura 2 Análisis Curricular. Coherencia y consistencia cuantitativa y cualitativa de los elementos curriculares.

ANÁLISIS CURRICULAR Y DETERMINACIÓN DE COMPETENCIAS TRONCALES



Fuente: Elaboración propia

Para realizar esta investigación distinguimos operacionalmente tres ámbitos del diseño y desarrollo curricular:

1. Carácter disciplinar, interdisciplinar y metadisciplinar de las competencias del diseño curricular en el marco de los ciclos formativos
2. Cuatro principios de planificación del plan de estudio: P. de integración, secuencia vertical, de continuidad y coherencia horizontal.
3. Estructura de desempeños complejos según los ciclos formativos que se develaran en las asignaturas integradas.

Por otra parte, para realizar el estudio se revisó el curriculum que se organiza desde cuatro Líneas Curriculares donde se enmarcan las competencias disciplinares; una estructura de cinco criterios, y el cuarto Criterio Curricular contempla cuatro principios de planificación curricular con el propósito de cautelar la coherencia y consistencia del Perfil de Egreso contemplado en el Plan de Estudio:

Secuencia Horizontalidad: Se consideró en el diseño la articulación y congruencia horizontal, de todos los elementos del Curriculum, garante de una organización adecuada de: programas de asignaturas y sistemas de créditos transferibles (SCT).

Secuencia vertical: Se consideró en el diseño la organización curricular y sus elementos en un orden en que va complejizando la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, respecto de los Ciclos Formativos.

Integración: Se consideró en el diseño curricular de aprendizajes que el estudiante conozca y comprenda el mundo en su totalidad y, por tal razón, los saberes disciplinares, interdisciplinares, y metadisciplinares, y lo referido a las competencias genéricas, que se integran y se relacionan entre sí.

Continuidad: Se consideró en el diseño el carácter progresivo en que el estudiante construirá el aprendizaje como saberes integrados, permitiendo la profundización por medio de experiencias contextualizadas cada vez más complejas.

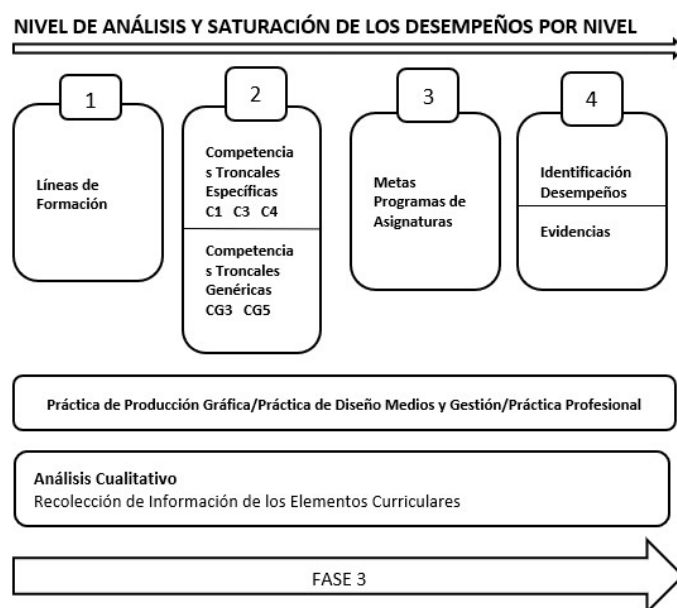
3.- Fase 3 del Modelo

Enfocada al análisis de los desempeños por nivel según las siguientes acciones:

La elaboración de la Matriz de Tributación se completó como una tabla de doble entrada, entre los programas de asignaturas que conforman el plan de estudio y las competencias del perfil de egreso de la Carrera. El cruce entre ambas se estableció a través de un análisis cuantitativo en tres niveles. Se establece el porcentaje de tributación del plan de estudio seleccionando las tributaciones en niveles 2 y 3. Nivel 3 Alta; la asignatura tributa directamente a la competencia. Se refleja en fondo y forma, y Nivel 2 Medio, la asignatura sirve de medio o fundamento, de relación próxima (cercana) a esa competencia, (Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío, 2008, pág.25).

Se realizó un análisis cualitativo de la red de asignaturas seleccionadas del Plan de Estudio de Diseño Gráfico, focalizándose en las metas de las asignaturas. Esta Fase se enfoca inicialmente desde las metas de las asignaturas que otorgan sustento en los siguientes principios de planificación curricular (Ornstein, & Hunkins, 1988; Hyman, 1973).

Figura 3. Análisis y Saturación de los Desempeños por Nivel



Fuente: Elaboración propia



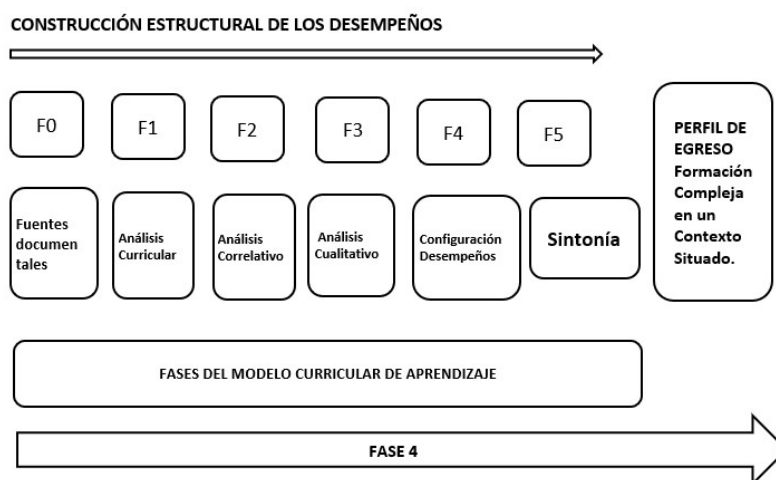
Esta fase asume un concepto de sintonía en relación con las Líneas de Formación, competencias troncales disciplinarias, interdisciplinarias y genéricas declaradas en el diseño del perfil de egreso y las metas del corpus de los 53 programas de asignaturas en los diferentes ciclos.

Dadas las Fases anteriores, se construyeron los Desempeños de Aprendizajes por Niveles de Logro, desde una perspectiva socioformativa expresada en las competencias troncales (observar, fundamentar, crear, colaborar y comunicar) y las respectivas evidencias que dan sentido a la actuación del estudiante en un contexto situado y operacionalizado en las prácticas expresadas en el Plan de Estudio.

Para dar estructura a los desempeños se explicita un verbo, un objeto y una condición. La condición debe determinar si el estudiante cumple con el criterio descrito de "idoneidad": Se presenta a modo de ejemplo el siguiente Desempeño: Argumenta proyectos con fundamentos de la planificación estratégica y el diseño instructivo digital en la creación individual o colaborativa de proyectos comunicacionales en respuesta a las necesidades del contexto sociocultural (Modelo de Niveles de Logros de Aprendizajes, bajo el marco de principios y carácter curricular de la Carrera de Diseño Gráfico, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile, 2017-2018, Código MECE 1299).

4.- Fase 4 del Modelo

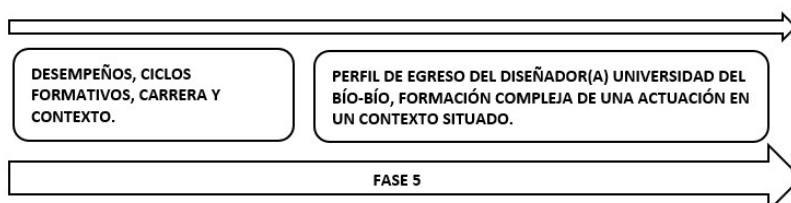
Figura 4. Construcción Estructural de Desempeños



Fuente: Elaboración propia

5. Fase final del Modelo evaluación de la armonización del Perfil de Egreso de la Carrera

Figura 5 Quinta Fase. Sintonía con el Perfil de Egreso



Fuente: Elaboración propia

Los desempeños en sintonía con las Líneas de Formación del Plan de Estudio: Observación de la realidad primaria en el acto creativo y funcional; Fundamentación del pensamiento de diseño y su intención comunicativa; Negocios y emprendimiento en proyectos; Gestión tecnológica en proyectos, constituyendo la generación de niveles de logros de aprendizajes para los tres niveles de formación de títulos y grados: Técnico/a de Nivel Superior en Producción Gráfica, Licenciado/a en Diseño y Diseñador/a Gráfico/a. Estos niveles de logros del estudiantado serán evaluados en diferentes actividades en los 3 momentos en las Asignaturas de Integración: Taller de Sistemas de Comunicación Visual; Taller de Proyecto Profesional y Práctica Profesional, con el propósito de evidenciar y expresar el cumplimiento de desempeños de las competencias.

La creación del Modelo Curricular de Desempeños de Aprendizajes (MCDA), permite sistematizar los elementos constitutivos del diseño curricular que permitirán evaluar el proceso formativo del diseñador/a Gráfico/a en los tres niveles de logro de aprendizajes. La evaluación formativa juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo retroalimentar y mejorar el proceso educativo" (Ahumada, 2005 El Plan de Estudio en sus certificaciones y titulación de Técnico/a de Nivel Superior en Producción Gráfica, Licenciado/a en Diseño y Título Profesional de Diseñador/a Gráfico/a y apoyar y orientar la toma de decisiones en cuanto a los resultados de los procesos evaluativos dando respuesta a las competencias que constituyen el perfil de egreso de la carrera de Diseño Gráfico en los tres Ciclos Formativos. En lo específico:

El Modelo permitió visualizar la sintonía entre el perfil egresado de la Universidad del Bío-Bío y el perfil egresado de Diseño Gráfico.

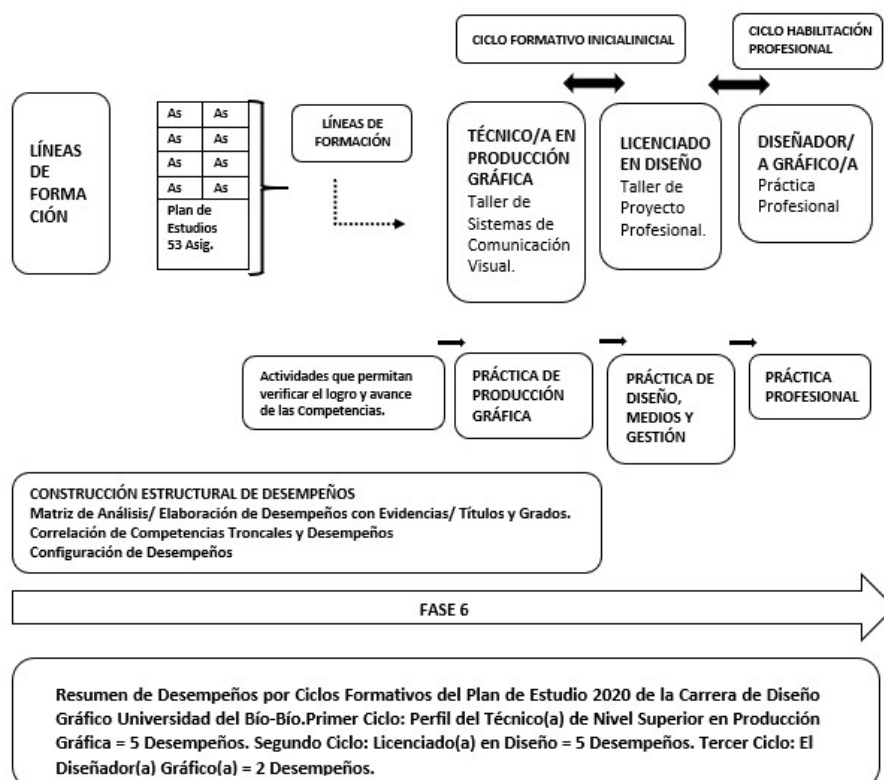
El Modelo ha permitido conectar los diferentes elementos constitutivos del diseño curricular de la Carrera, que configuran la formación del egresado Diseñador/a Gráfico/a.

El Modelo ha permitido sistematizar en los tres Niveles de Logro de Aprendizaje del Plan de Estudios en sus certificaciones y titulación de Técnico/a de Nivel Superior en Producción Gráfica, Licenciado/a en Diseño y Título Profesional de Diseñador/a Gráfico/a, operacionalizado en las Asignaturas de Integración.

El Modelo visual que se presenta sistematiza la información investigada, facilita la comprensión y análisis de la información conceptual (esquema, elementos, conceptos) y la información formal acerca del nuevo "producto" curricular propuesto.

Constituye una herramienta de apoyo a los procesos de evaluativos de las competencias en la carrera de Diseño Gráfico y que indudablemente facilita y sistematiza el proceso de información de los avances o no de las Competencia/ Nivel de Logro/ Desempeño.

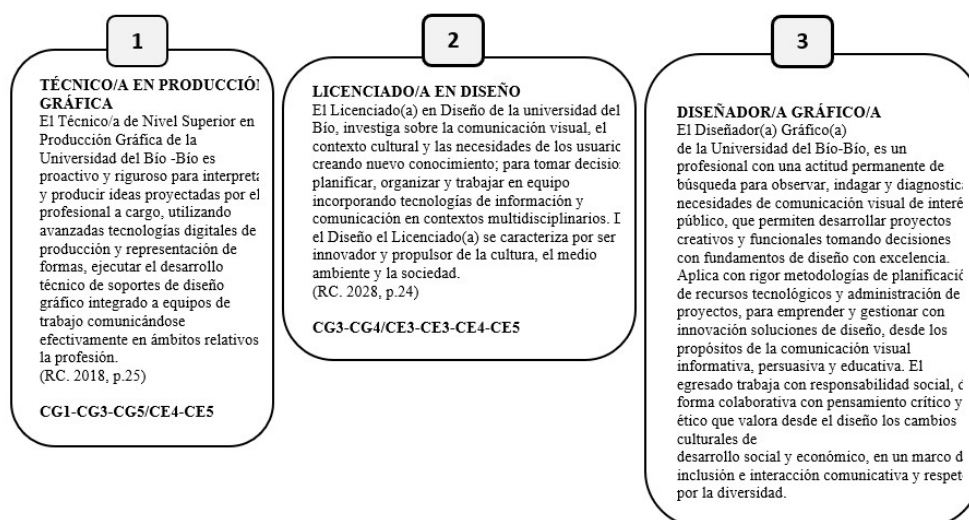
Figura 6. Modelo de Desempeños de Aprendizaje carrera Diseño Gráfico



Fuente: Elaboración propia

La figura 7 muestra los desempeños de los tres Ciclos Formativos declarados en el plan de estudio de la carrera, y determinados en una de las Líneas Troncales del Plan de Estudio con Renovación Curricular de la Carrera de Diseño Gráfico.

PERFIL DISEÑADOR/A GRÁFICO EN LOS TRES CICLOS FORMATIVOS



Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Ejemplos de Desempeños de Aprendizajes carrera Diseño Gráfico.



Líneas curriculares	Técnico/a	Licenciado/a	Profesional
Observación de a realidad primaria en el acto creativo y funcional	Elabora sistemas de comunicación visual empleando la organización perceptiva, metodologías y técnicas de producción de diseño en la creación de mensajes visuales en diferentes contextos socioculturales.	Diseña proyectos y mensajes de comunicación visual, a través del lenguaje icónico-lingüístico, planificando con fundamentos sintácticos, semánticos, pragmáticos, estéticos, y económicos con herramientas analógico-digitales considerando el contexto sociocultural medioambiental y económico.	
Fundamentación del pensamiento de diseño y su intención comunicativa	Argumenta con perspectiva crítica los mensajes icónico-lingüísticos utilizando metodologías de diseño de manera proactiva y rigurosa considerando los diferentes contextos socioculturales	Crea conocimiento de comunicación visual, producto de investigación crítica, basada en experiencias individuales y colaborativas, argumentando y dando respuestas a las necesidades del contexto sociocultural y medioambiental y las necesidades de los usuarios.	Crea proyectos de comunicación visual, innovando en una propuesta de negocio con rigor metodológico, ética y pensamiento crítico en equipos interdisciplinarios a partir de las necesidades detectadas en el contexto situado
Negocios y emprendimiento en proyectos.	Identifica metodologías de ideas de proyectos de diversas necesidades sociales y culturales.	Planifica proyectos en las distintas áreas de la comunicación visual, proponiendo en co-creación ideas de negocio en la solución innovadora a las necesidades del contexto sociocultural, heterovalorando los equipos multidisciplinarios con rigor y pensamiento crítico.	
Gestión tecnológica en proyectos.	Efectúa el proceso de producción gráfica de mensajes de comunicación visual, optimizando los recursos económicos y materiales satisfaciendo las necesidades de los usuarios. Elabora piezas gráficas de comunicación visual aplicando elementos de la interacción digital y analógica en sintonía con las necesidades del contexto sociocultural.	Gestiona los recursos económicos, tecnológicos e interactivos de comunicación visual y audiovisual en relación al contexto social, cultural y económico.	
Resumen de Desempeños por Ciclos Formativos del Plan de Estudio 2020 de la Carrera de Diseño Gráfico Universidad del Bío-Bío. Primer Ciclo: Perfil del Técnico(a) de Nivel Superior en Producción Gráfica = 5 Desempeños. Segundo Ciclo: Licenciado(a) en Diseño = 5 Desempeños. Tercer Ciclo: El Diseñador(a) Gráfico(a) = 2 Desempeños.			

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los análisis de contenido, realizados en las unidades de estudio seleccionadas, permiten dar cuenta de un Modelo Curricular de Desempeños de la carrera de Diseño Gráfico, el cual se

desarrolla tanto del nivel teórico como operativo. Este modelo se presenta como una respuesta concreta a las interrogantes planteadas y brinda una visión integral de la formación en dicha disciplina. De los resultados específicos:

1.- Desde el plano teórico. El modelo curricular de desempeños propuesto, orienta la formación del Diseñador/a Gráfico/a en toda su acción, y en la adopción de un concepto de educación,



entendido como un medio para promover las actuaciones en las interacciones humanas, dirigidas a las construcciones propias de la formación compleja, en un contexto situado de quienes participan en el acto de diseño. Todo lo cual, avalado y en total sintonía con la explicación de que la formación de la persona, obedece eminentemente a un proceso socio formativo, ético-moral con base en la formación humana y social en que las personas de referencia resultan fundamentales en la construcción de la misma, la formación contempla que el estudiante; **"Crea mensajes de comunicación visual multidisciplinariamente de forma creativa e innovadora desarrollando propuestas de diseño gráfico con rigor y pensamiento crítico a partir de las necesidades detectadas en el ámbito social, cultural y económico"** (Modelo de Niveles de Logros de Aprendizajes, bajo el marco de principios y carácter curricular de la Carrera de Diseño Gráfico. Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. (2017-2018, Código MECE 1299); **"Diseña proyectos innovadores con rigor metodológico desde los propósitos de la comunicación visual informativa, persuasiva y educativa desde un marco de inclusión e interacción comunicativa, respeto por la diversidad con responsabilidad social"**, (Modelo de Niveles de Logros de Aprendizajes, bajo el marco de principios y carácter curricular de la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile (2017-2018, Código MECE 1299).

Desde este planteamiento, el concepto de educación puede sostener la transformación de esas construcciones de formación para la vida (Tobón 2017) en sus procesos de diseño. De esta forma, se asume que la persona es capaz de agenciar cambios al interactuar con otras. Por consiguiente, la respuesta a la pregunta sobre ¿Qué tipo de persona se desea formar? se puede sintetizar señalando, que se desea formar una persona con altas capacidades de interacción social, con capacidades para aportar al entorno social-ambiental-económico, **"Liderar en una**

cultura de cambio implica promover la colaboración, el aprendizaje compartido y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa" (Fullan, 2023, p. 45), dispuestos a contribuir desde la inclusividad, con respeto por la diversidad y responsabilidad actuando en contextos en constante

construcción, para hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento, una persona comunicativa, dialogante, solidaria, comprometida con la transformación del medio en que se desenvuelve. **"Argumenta proyectos en las distintas áreas de la comunicación generando propuestas que favorecen las experiencias significativas en los usuarios, en la solución a necesidades del contexto socio cultural de forma innovadora y multidisciplinaria con rigor y pensamiento crítico"** (Modelo de Niveles de Logros de Aprendizajes, bajo el marco de principios y carácter curricular de la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile (2017-2018, Código MECE 1299).

Ahora bien, estos antecedentes sólo adquieren sentido al responder la otra pregunta que cierra este plano teórico que asume la formación basada en competencias ¿Qué tipo de sociedad se quiere construir?, se acepta que la sociedad funciona como sistema y mundo de la vida, lo cual requiere del desarrollo de nodos solidarios, sociales y colaborativos entre los sujetos que los componen, en tanto es función de la formación, contribuir al desarrollo y fortalecimiento de estos nodos, cuando **"Relaciona los hallazgos de la comunicación visual desde la investigación con intervenciones críticas e innovadoras creando experiencias de servicio, individual o colaborativamente en respuesta al contexto socio cultural"** (Modelo de Niveles de Logros de Aprendizajes, bajo el marco de principios y carácter curricular de la Carrera de Diseño Gráfico de la Universidad del Bío-Bío, en Chillán, Chile (2017-2018, Código MECE 1299). También, en esta reflexión involucra a los docentes, académicos a cargo de los procesos formativos,

"Las nuevas competencias para enseñar requieren de una formación continua y de una actualización constante por parte de los docentes" (Perrenoud, 2007, p. 76).

2. Desde una perspectiva operativa, y en estrecha relación con lo planteado en el ámbito teórico, la cuestión de "¿Qué enseñar?" se aborda mediante la incorporación de todos los conocimientos instrumentales y sociales considerados fundamentales para la inclusión del estudiante en las sociedades contemporáneas. Esto se logra a través de un acuerdo con el contexto social y cultural, asegurando así la construcción colectiva y la participación activa de todos los actores involucrados. "La educación obligatoria se configura como un derecho y una responsabilidad de los sistemas educativos de los Estados, en la medida en que se comprende su sentido educativo y social" (Gimeno Sacristán, 2018, p. 32). Además, se promueven diversas interacciones que permiten la transformación de las construcciones participativas de aquellos que están involucrados en el proceso. Asimismo, se reconoce la importancia de una formación que capacite tanto para responder a las demandas del sistema como para enfrentar los desafíos del mundo cotidiano (Habermas, & Ratzinger 2011), asegurando una educación integral y contextualizada.

Estos saberes que constituyen el currículum entran en correspondencia con la explicación socioformativa del Modelo Curricular de Desempeños del Aprendizaje, que asegura la interacción, la solidaridad, la colaboración como procesos dialogantes en cada una de las actuaciones del Diseñador/a Gráfico/a.

El currículum se compone de saberes que se alinean con la perspectiva socioformativa propuesta por Tobón (2017) en el Modelo Curricular de Desempeños del Aprendizaje. Este enfoque asegura la interacción, solidaridad, colaboración y procesos de diálogo en todas las prácticas del Diseñador/a Gráfico/a,

promoviendo así, un aprendizaje enriquecedor y significativo.

Los hallazgos de este estudio son reveladores, ya que confirman la validez y el potencial transformador del Modelo Curricular de Desempeños. Estos resultados subrayan la importancia de adoptar una nueva perspectiva en la formación, que requiere una intervención social significativa y una participación colaborativa activa. Además, se destaca la necesidad de establecer altas expectativas de calidad para todos los actores involucrados y de crear modelos de formación innovadores que rompan con las prácticas tradicionales.

En consecuencia, los resultados de este estudio permiten evidenciar que el Modelo Curricular de Desempeños creado ratifica todo su hacer, en la aceptación de que es posible cambiar la perspectiva de formación y que, para ello, se requiere una intervención social donde la participación colaborativa resulta determinante, la aceptación de generación de altas expectativas (calidad) para todos, y la generación de modelos de formación distintos a los tradicionales.

Limitaciones del estudio:

La principal limitación del estudio es cambiar de paradigma de la docencia centrada en el contenido por la docencia centrada en los aprendizajes, que justamente este modelo que expuesto es poder mirar la docencia desde la perspectiva de qué se requiere intencionar en la formación del diseñador gráfico o diseñadora gráfica.

Otra limitación del estudio es instalar las acciones colaborativas de la gestión de la docencia, que claramente forma parte de las trayectorias que deben desarrollar las unidades académicas con estos desafíos.

Prospectiva:

Este proceso de creación del Modelo de Desempeños, tiene como principal proyección



estar en sintonía con los criterios actuales de acreditación de carreras, relevar las contextualizaciones en la formación de pregrado

o programas conducentes a títulos y permite la transferencia a otras realidades educativas universitarias.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). Hacia Una Evaluación Auténtica del Aprendizaje. México: Huidos Educador. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (47). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828007>
- Bogoya, D. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 11(1), 53–81. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2023). *Resolución exenta dj n°344-4. Reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación obligatoria de carreras y programas de pregrado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1196374>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA. Sage Publications. p. 3.
- Fullan, M. (2023). *Liderar en una cultura de cambio*. Editorial Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2018). *La educación obligatoria su sentido educativo y social*. Editorial Morata.
- Habermas, J., & Ratzinger, J. (2011). *Entre razón y religión. Dialéctica de la secularización*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Hyman, R. T. (1973). *Approaches in curriculum*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Imbernón, F., (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(3), 387-395. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313005>
- Irarrázaval, I. (2020). La vinculación universitaria con el medio y los mecanismos de reconocimiento académico. *Calidad en la Educación*, 52, 296-323. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n52.816>.
- Merriam, SB (2009). *Investigación cualitativa: una guía para el diseño y la implementación*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación. (2022) Ley 20.129. Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2052>
- Ministerio de Educación. (2018). Ley sobre educación superior. https://www.mineduc.cl/organigrama/edusup/normativas/Ley-21091_29-MAY-2018.pdf
- Modelo Educativo de la Universidad del Bío-Bío. (2008). Comisión de Renovación Curricular, Vicerrectoría Académica.



Neubert, M. (2023). *Guía breve y sencilla para utilizar el estudio de casos en la investigación cualitativa*. Editorial Books on Demand.

Ornstein, A. & Hunkins, S. (1988). *Curriculum: Foundation, principles and issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. invitación al viaje*. Graó, Colofón, México.

Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Editorial CIFE.



APRENDIZAJE Y ANSIEDAD MATEMÁTICA ENTRE 2014 y 2023: UN ESTUDIO BIBLIOMÉTRICO

LEARNING AND MATHEMATICAL ANXIETY BETWEEN 2014 AND 2023: A BIBLIOMETRIC STUDY

Josefa Aliaga Troncoso | Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas |
joaliagat@estudiantesunap.cl

RESUMEN

El siguiente artículo presenta un estudio bibliométrico el aprendizaje y la ansiedad matemática (AM), un suceso que afecta al rendimiento académico y al bienestar emocional de los estudiantes, independiente del nivel educativo. En ese contexto, las preguntas de este estudio están relacionadas a los síntomas asociados, al género que presenta con mayor frecuencia ansiedad matemática, nivel educativo donde se frecuente y los instrumentos utilizados para determinar si un estudiante puede tener ansiedad matemática. Se utiliza la metodología PRISMA y la plataforma Rayyan, se analizaron 16 estudios publicados entre 2014 y 2023. Los resultados indican que la ansiedad matemática se manifiesta a través de diferentes síntomas como miedo, nerviosismo y bloqueo mental, afectando principalmente a las mujeres y a estudiantes de educación superior; se presentan distintos instrumentos que permiten medir los niveles de ansiedad matemática en los estudiantes como Escala de Ansiedad Matemática de Fenneman-Sherman y el Test de Ansiedad Matemática de Hopko. Este estudio destaca la importancia de abordar la AM en la formación docente, mediante estrategias que consideren factores como el género y regulación emocional, esto para promover ambientes de aprendizaje efectivos.

Palabras clave: Ansiedad matemática, aprendizaje, síntoma, género, nivel educativo.

ABSTRACT

The following article presents a bibliometric study on learning and math anxiety (MA), an occurrence that affects students' academic performance and emotional well-being, regardless of educational level. In that context, the questions of this study are related to the associated symptoms, the gender that most frequently presents mathematical anxiety, the educational level where it is most common, and the instruments used to determine if a student may have mathematical anxiety. The PRISMA methodology and the Rayyan platform were used, and 16 studies published between 2014 and 2023 were analyzed. The results indicate that math anxiety manifests through different symptoms such as fear, nervousness, and mental block, primarily affecting women and higher education students; various instruments are presented that allow measuring math anxiety levels in students, such as the Fenneman-Sherman Math Anxiety Scale and the Hopko Math Anxiety Scale. This study highlights the importance of addressing MA in teacher training, through strategies that consider factors such as gender and emotional regulation, in order to promote effective learning environments.

Keywords: Math anxiety, learning, symptom, gender, educational level.



INTRODUCCIÓN

La ansiedad matemática se comenzó a estudiar hace aproximadamente 50 años, pero empieza a adquirir atención desde hace 30 años, en particular por los trabajos realizados por Sheila Tobias, una educadora y activista feminista, que destacó por sus estudios sobre los prejuicios relacionados a rendimiento académico en matemáticas y su vínculo con el género. Desde entonces, y durante los últimos 25 años, este fenómeno ha ganado mayor influencia en la producción científica (Molina, 2012), *esto como resultado de diversas investigaciones a nivel mundial que comprueban la relación existente de dificultades emocionales frente a las matemáticas* (Villamizar et al, 2020, p.2).

En la educación matemática, diferentes autores señalan que la ansiedad se ve presente en las clases de matemática, cuando el estudiante presenta una ausencia de confort y requiere rendir en matemáticas. Ese sentimiento de tensión que interfiere en el manejo de números y en la solución de problemas matemáticos que implican *una amplia diversidad de situaciones tanto cotidianas como académicas* (Hernández, Espinoza, 2018, p.2). Tobias y Weissbrod (1980, p.65) *afirman que la Ansiedad Matemática (AM), describe el pánico, indefensión, parálisis, y desorganización mental que surge cuando a un sujeto se le exige resolver un problema matemático*. Para Fennema y Sherman (1976) la AM se desarrolla especialmente como un sentimiento de ansiedad, terror y síntomas físicos asociados que surgen al hacer matemáticas. La AM es un problema que aún se está investigando, y hasta hoy aún se tienen distintas perspectivas de cómo se atiende la ansiedad matemática en la educación (Villamizar et al, 2020).

Según Molina (2012), la AM puede surgir debido a influencias externas al contexto educativo que los estudiantes enfrentaron durante el aprendizaje de

esta materia, generando que lo asocien a situaciones negativas que afectan a su aprendizaje. Los estudiantes con una alta ansiedad matemática al momento de afrontar una tarea también se enfrentarán a sus preocupaciones y miedos, siendo un estado que genera resultados inconsistentes, hecho que impide a un/a estudiante notar sus capacidades para abordar los contenidos (Villamizar et al, 2020). *Así mismo la AM repercute en el comportamiento del o la estudiante al trabajar con contenidos de matemática ya que la ansiedad excesiva producirá una disminución de energías y atención de los y las estudiantes hacia diferentes actividades* (Delgado et al, 2017, p.4).

En Chile, los Estándares de la Profesión Docente de la Carrera de Pedagogía en Matemática en Educación Media, en su dominio B, se señala que se espera la comprensión del estado emocional del estudiantado, para lo cual hay que establecer estrategias que permitan a los y las estudiantes reconocer y regular sus propias emociones.

Por otra parte, el bajo rendimiento aumenta la AM (Sagasti-Escalona, 2019), razón por la cual se le puede considerar una problemática que es necesario atender por parte del profesorado chileno, sobre todo por la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en los distintos niveles educativos.

Las actitudes hacia las matemáticas muestran una tendencia a intensificarse con el paso de los años; este patrón se observa especialmente en distintas etapas de la educación, *incluso en la adultez, donde el aumento de la AM impacta negativamente en el desarrollo y la comprensión de esta disciplina* (Sagasti-Escalona, 2019, p.5).

En relación con los conceptos matemáticos que los estudiantes deben abordar están la aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, estadística y probabilidad. La importancia de dichas variables radica en que el desarrollo de la competencia matemática requiere que los estudiantes dominen ciertos conceptos matemáticos que les faciliten el



aprendizaje de nuevas nociones y procedimientos (Saravia, Mollá, 2016). La AM se ha asociado a los déficits cognitivos para realizar tareas matemáticas, posiblemente debido a que la ansiedad interrumpe la capacidad de retener y procesar la información, lo cual predomina en un problema emocional (Ashcraft y Krause, 2007; Sagasti-Escalona, 2019).

Este estudio bibliométrico se presenta con el propósito de analizar y sintetizar la literatura existente relacionada con la ansiedad matemática y su impacto en el aprendizaje de la disciplina. Para ello, se utiliza la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), reconocida por su rigor y efectividad en la estructuración de este tipo de estudios. Además, el análisis de los datos obtenidos se hace mediante la plataforma Rayyan, una herramienta que se especializa en la gestión y categorización de información, lo que garantiza la organización de la información y precisión de los estudios seleccionados.

Por lo mismo, y para comprender cómo los distintos autores investigan acerca de los síntomas de los estudiantes con AM en los distintos niveles educativos: primaria, secundaria y educación superior, que género prevalece y los distintos instrumentos que permiten medir los niveles de AM.

La revisión de la literatura, se realiza para dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de síntomas se asocian a la AM en los estudios consultados?
2. ¿Qué género presenta con mayor frecuencia en AM según los artículos revisados?
3. ¿En qué nivel educativo se evidencia una mayor predominancia de AM según los estudios consultados?

4. ¿Qué instrumentos se utilizan para medir los niveles de AM según los artículos revisados?

Ansiedad matemática

Existe una visión que comprende la AM, como un tipo de actitud. Por su parte, la actitud hacia las matemáticas se entiende como la predisposición de los estudiantes a responder de manera positiva o negativa a la disciplina, lo que influye en su intención y comportamiento (Zan & Di Martino, 2007).

La concepción de la AM como una actitud implica interpretarla como una respuesta afectiva más moderada y menos intensa, frente a la caracterización de la ansiedad matemática como una respuesta emocional intensa ante experiencias matemáticas específicas (Perez-Tyteca, 2012).

En otras palabras, la AM como un sistema de respuestas afectivas de un individuo caracterizado por la ausencia de confort en situaciones relacionadas con las matemáticas tanto de su vida cotidiana como académica, y que se manifiesta mediante una serie de "síntomas" que incluyen tensión, nervios, preocupación, inquietud, irritabilidad, impaciencia, confusión, miedo y bloqueo mental (Monje et al, 2012).

Harding y Terrel (2006), la comprenden como un sentimiento de miedo, angustia, frustración e incertidumbre que surge cuando se requiere realizar operaciones matemáticas o cuando se usan las matemáticas para resolver problemas.

Dentro de los estudios relacionados a la AM, dentro de los trabajos con futuros maestros, Peker y Halat (2008) la definen como el sentimiento de tensión que aparece durante la enseñanza de conceptos matemáticos, teorías y fórmulas o durante la resolución de problemas.

Villamizar et al (2020) explican que la AM consiste en una reacción emocional negativa intensa que puede incluir sensaciones como nerviosismo,



preocupación, bloqueo mental y confusión, lo que dificulta resolver problemas que involucren matemáticas.

La AM puede derivar en un bajo rendimiento académico e incluso, en la evitación de las matemáticas. Muchas personas perciben las matemáticas como un castigo o algo que induce al estrés. La falta de autoestima es probablemente el factor más indiscutible de un estudiante que sufre AM.

Finalmente, resulta importante consignar que **los acontecimientos no relacionados con la disciplina, las prácticas estresantes durante la educación y la falta de apoyo contribuyen a la AM** (Pérez Martínez, 2022, p.6)

Uno de estos posibles predictores relacionados con la AM es la ansiedad estadística, definida como la ansiedad que se produce como resultado de interaccionar con la estadística en cualquier forma y en cualquier nivel, y que parece implicar una compleja serie de reacciones emocionales que tienen la tendencia a debilitar el aprendizaje (Onwuegbuzie, & Daley, 1999, p. 1999).

La ansiedad estadística se considera un constructo más específico que la ansiedad ante los exámenes y un mejor predictor del rendimiento en estadística, dado que la ansiedad ante los exámenes u otras medidas de ansiedad general debido a que la relación directa entre estas medidas y el rendimiento estadístico no ha resultado significativa (Finney, & Schraw, 2003; Furnham, & Chamorro-Premuzic, 2004; Hair, & Hampson, 2006; Vigil-Colet et al., 2008). **Este vínculo refuerza la importancia de abordar no solo la ansiedad en general, sino que también sus manifestaciones específicas, como la estadística en contextos educativos** (Sesé et al, 2015, p.3).

Además, el entendimiento de las matemáticas y la capacidad para utilizarlo tiene profundas e importantes implicancias en la formación integral de las personas. El aprendizaje de las matemáticas

influye en niños, niñas, jóvenes que construyen una percepción sobre sí mismos y sus capacidades, así como también se relaciona con el valor que la sociedad le otorga a este conocimiento, asociándolo a logros, beneficios y habilidades de orden superior. Más allá de las valoraciones externas, el desarrollo del pensamiento matemático permite confiar en el propio razonamiento y aplicar diversas estrategias para resolver problemas significativos en diversos ámbitos de la vida cotidiana (MINEDUC, 2015).

Las investigaciones sugieren que las mujeres tienden a reportar niveles más altos de AM, en comparación con los hombres, independientemente del desempeño que tengan en la disciplina (Devine et al., 2012; Goetz et al., 2013). Esta diferencia en los géneros no necesariamente refleja diferencias en habilidades matemáticas, sino que puede estar influida por distintos factores, tales como socioculturales, estereotipos de género que se asocian a hombres con mayor habilidad matemática y a las mujeres con limitaciones en el área (Gunderson et al., 2012).

Agüero et al (2017), evidenciaron que a medida que las mujeres incrementan su nivel de formación educativa también incrementa su AM. En los resultados obtenidos en el estudio de Villamizar et al (2020), revelan que en cuanto al género son las mujeres quienes se presenta mayor ansiedad.

El estereotipo y las expectativas sociales pueden generar un entorno en el que las mujeres desarrollan mayor temor hacia las matemáticas y, en consecuencia, tener niveles altos de ansiedad en el área. Esto afecta al rendimiento y en las decisiones académicas y profesionales, disminuyendo la probabilidad de escoger carreras relacionadas con la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (Else-Quest et al., 2010).

De modo general, la AM se caracteriza por **"la ausencia de confort que alguien podría experimentar cuando se le exige rendir en**

matemáticas" (Wood, 1988, p. 11). La AM se manifiesta mediante una serie de síntomas, como son la tensión, nervios, preocupación, inquietud, irritabilidad, impaciencia, confusión, miedo y bloqueo mental (Perez-Tyteca, 2009).

MÉTODO

Para responder a las preguntas planteadas previamente, se lleva a cabo un estudio bibliométrico, método que proporciona una fundamentación sólida y permite consolidar un resumen sobre las publicaciones realizadas en el campo de estudio específico (Crisol-Moya et al, 2020). En esta revisión se emplea la declaración PRISMA, diseñada para reducir el sesgo en la selección de los estudios y garantizar un proceso de revisión riguroso (Moher et al., 2009).

PRISMA una herramienta clave para planificar, preparar y publicar las revisiones sistemáticas, cuyo propósito es mejorar la calidad, consistencia e integridad de este tipo de investigaciones (Palacios et al., 2021).

Para hacer el análisis de los artículos seleccionados, se utiliza la plataforma Rayyan, que permite hacer cada una de las etapas que el método PRISMA requiere, es un programa gratuito de gestión de resultados para revisiones sistemáticas, permite recopilar, excluir y categorizar los artículos (Ouzzani et al., 2016).

Etapas 1. Elección de base de datos

La primera etapa consistió en determinar la base de datos donde se haría la recolección de los artículos. Con el objetivo de garantizar la calidad de información y minimizar el sesgo en los resultados se utilizaron las siguientes bases de datos: Scopus y Web Of Science (WOS), lo que permitió obtener artículos que permitieran tomar decisiones diferenciadas en evidencia teórica (Calva et al, 2021). La elección de estas

bases de datos se realizó en función de criterios de calidad, ya que ambas disponen de herramientas de análisis avanzadas que facilitan la identificación de artículos con gran repercusión en el ámbito académico (Mula-Falcón & Caballero, 2022). Se utiliza la siguiente ecuación de búsqueda:

- (Learning and Anxiety and Math*).

Etapas 2. Selección y elegibilidad de los artículos

La segunda etapa está enfocada en la selección y elegibilidad de las investigaciones a revisar. Los criterios de inclusión definidos fueron los siguientes:

- País/Región: Brasil, Colombia, Ecuador, Chile, España, México, Perú, Costa Rica, Paraguay, Venezuela, Cuba, Guatemala, Uruguay, Panamá.
- Fecha de publicación: Última década (2014 a 2023).
- Área temática: Ciencias Sociales (Social Sciences).
- Tipo de documento: Artículo científico.

La elección de los países iberoamericanos responde a las características socioeconómicas, culturales, y políticas compartidas, tales como una historia común de colonización, sistemas de valores similares y el uso predominante de lenguas en común (español y portugués). Según Sunkel y Paz (2020), la región iberoamericana, debido a sus particularidades sociales y culturales, requiere enfoques de investigación específicos que consideren estas características, de modo que se maximice la relevancia y aplicabilidad de los estudios en el contexto local.

Etapas 3. Evaluación de los resultados

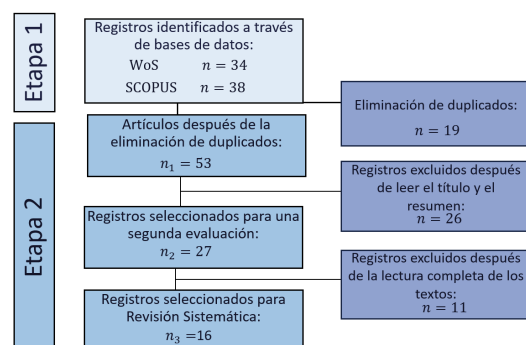
En la figura 1 se muestra el esquema del método PRISMA, donde se ilustran todos los pasos realizados para lograr obtener los artículos finales. Utilizando la ecuación de búsqueda y los criterios de inclusión en las bases de datos, anteriormente planteadas, se obtuvo un total de



72 artículos. Después de eliminar los duplicados (19), se procedió a evaluar los artículos mediante los títulos y resúmenes, tras esto, se excluyeron artículos que no estaban relacionados con el tema del estudio (26). Como última etapa, se procedió a realizar una lectura completa de los artículos restantes (27) en busca de falsos positivos (Codina, 2018). Finalmente, quedaron seleccionados 16 artículos para la revisión.

Figura 1.

Diagrama de flujo metodología PRISMA



El proceso de evaluación y selección de documentos se llevó a cabo y se acordó entre los investigadores, con el propósito de proporcionar el máximo grado de coherencia a la investigación.

RESULTADOS

Se realizó un análisis de las características de los estudios. Se creó una base de datos en Excel en el cual se recopilaron los siguientes datos: nombre de los autores y año, síntomas, nivel educativo, instrumentos utilizados y género (véase tabla 1).

Tabla 1.

Descripción de los estudios incluidos en la revisión sistemática

Referencia	Síntomas	Nivel educativo	Instrumento	Diferencias por género
Nortes & Nortés (2014)	Miedo y nerviosismo	Educación superior	Escala de ansiedad hacia las matemáticas" de Fennema-Sherman (1976), y la "escala de actitudes" de Auzmendi (1992)	Tienen mayor ansiedad las mujeres que los hombres
Nortes, López & Nortés (2019)	No especifica	Educación superior	Escala de Ansiedad hacia las Matemáticas (ANS) de Fennema-Sherman (1976), la "Escala de Actitudes" (ACT) de Auzmendi (1992), Prueba matemática (Cam, 2013), Factor g3 (Cattel y Cattel, 2001)	No hay una diferencia significativa entre hombres y mujeres
Mizala, Martínez & Martínez (2015)	No especifica	Educación superior	A-MARS (instrumento tipo Likert)	Mayor nivel de ansiedad en mujeres que en hombre



Mendoza, Cejas, Rivas & Varguillas (2021)	No especifica	Educación superior	ISRA-B (Tobal y Cano)	No hacen diferencia entre hombres y mujeres, lo considera como el total de participantes
Campanini & dos Santos Carmo (2014)	No especifica	Primaria	No se utiliza	Mayor nivel de ansiedad en mujeres que en hombre
Mizala, Martínez & Martínez (2015)	No especifica	Educación superior	A-MARS (instrumento tipo Likert)	Mayor nivel de ansiedad en mujeres que en hombre
Mendoza, Cejas, Rivas & Varguillas (2021)	No especifica	Educación superior	ISRA-B (Tobal y Cano)	No hacen diferencia entre hombres y mujeres, lo considera como el total de participantes
Campanini & dos Santos Carmo (2014)	No especifica	Primaria	No se utiliza	Mayor nivel de ansiedad en mujeres que en hombre
López-Chao, Mato-Vázquez & Chao-Fernández (2020)	Nerviosismo en diferentes situaciones donde se presenten las matemáticas	ESO (1º-2º-3º-4º)	la Escala de Ansiedad hacia las Matemáticas (MARS) por Mato-Vázquez (2006)	No especifica
Gutiérrez-Rubio, León-Mantero, Maz-Machado & Madrid-Martín (2020)	No especifica	Educación superior	Test de ansiedad matemática MARS (Hopko et al, 2003)	Mayor nivel de ansiedad en mujeres que en hombre
Bocconi Puche (2023)	Miedo, vergüenza y tristeza	Secundaria 10º	No se utiliza	No enfatiza en el genero
Esquivel-Gámez, Barrios-Martínez & Gálvez-Buenfil (2019)	No especifica	Educación superior	Eccius-We llmann y Lara-Barragán (2016) conocida como "Perfil de Ansiedad Matemática"	No enfatiza en el genero
Caballero-Carrasco, Melo-Niño, Soto-Ardila & Casas García (2021)	No especifica	Educación superior	Subescala STAI adaptado al MPS Spielberger et al, 1982	No especifica



Escalera-Chávez, Moreno, García-Santillán & Rojas-Kramer (2016)	Nerviosismo, malestar, falta de confianza	Nivel medio superior	Escala de Auzmendi 1992	Las mujeres presentan un mayor nivel de am
Núñez-Peña, Bono & Suárez-Pellicioni (2015)	No especifica	Educación superior	SMARS Escala abreviada de ansiedad matemática (Alejandro y Martray, 1989)	No especifica
Arnal-Palacián, Arnal Bailera & Blanco (2021)	Miedo, inquietud, nerviosismo y bloqueo mental	Primaria	Adaptación del cuestionario de Fenneman-Sherman1976 y cuestionario Perez-Tyteca at al 2011	Mayor nivel de ansiedad en mujeres que en hombre
Ortiz-Padilla, Paredes-Bermúdez, Soto-Varela & Aldana-Rivera (2020)	No especifica	Educación superior 15 a 22 años	Escala abreviada de ansiedad matemática AMARS (Hopko et al, 2003)	Mayor nivel de ansiedad en mujeres que en hombre
Navarro, García-Santillán, Cuevas & Ansaldó-Leyva (2017)	No especifica	Educación superior	Alexander y Martray (1989) con el acrónimo RMARS que significa "Revised Mathematics Anxiety Rating Scale" y Pierce, Stacey y Barkatsas (2007), la "Mathematics and Technology Attitudes Scale" con el acrónimo MTAS	No especifica

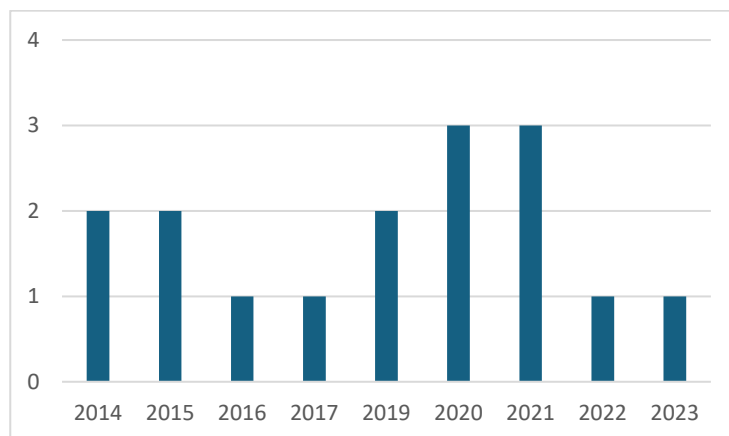
Nota: Elaboración propia

1. Productividad por año

Un gran número de los estudios de la revisión fue publicado entre los años 2014 y 2023 (no se contempla el año 2018), considerando que la búsqueda bibliográfica abarca la última década (2014-2023), se observa un aumento durante los años 2020 y 2021. Así mismo, en los primeros años se observa un buen número de publicaciones. La distribución de los documentos se puede observar en la Figura 2.

Figura 2

Productividad por año



2. Procedencia geográfica de los artículos

En cuanto a la procedencia geográfica de los estudios revisados, los artículos seleccionados tienen su origen en los siguientes países: España (7), México (3), Brasil (2), Colombia (1), Panamá (1), Ecuador (1) y Chile (1). En Iberoamérica se han llevado a cabo estudios específicos, como los análisis de ciertos instrumentos de medida de la actitud y ansiedad matemática, así como de intervenciones terapéuticas dirigidas a estudiantes que presentan esta problemática (Molina, 2012).

Figura 3

Países de origen de los artículos seleccionados



Asimismo, se destaca la necesidad de que los programas de formación docente en matemáticas en países iberoamericanos puedan incorporar metodologías que integren el contexto cultural de los estudiantes. Esto permitiría reducir barreras de aprendizaje y fomentar un enfoque cultural más inclusivo y efectivo en la enseñanza (Antón-Sancho, 2023).

Tras el análisis temático de los 16 documentos, se logró responder a las cuatro preguntas planteadas inicialmente, con el fin de ofrecer un acercamiento a lo que actualmente se discute sobre el tema en relación con las preguntas de este documento. A continuación, se presentan los resultados para cada una de las preguntas.

3. Síntomas de AM declaradas en los artículos

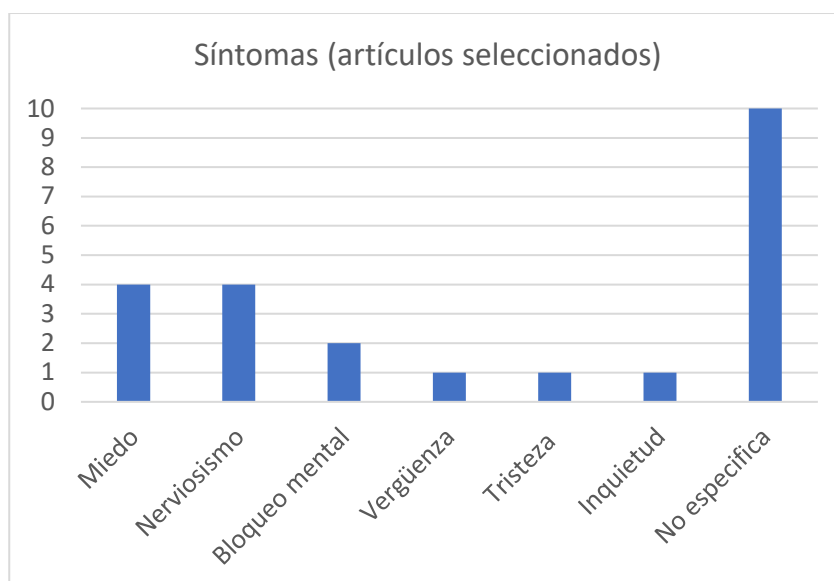
Al realizar el análisis de los documentos, los resultados en relación con los tipos de síntomas que se asocian a la ansiedad matemática (AM) incluyen miedo, vergüenza, inquietud, bloqueo mental, nerviosismo y tristeza. Estos hallazgos, relacionados con la pregunta 1, indican que el marco teórico no está desalineado a los paradigmas que



presentan distintos autores respecto a la sintomatología de la AM. Sin embargo, es importante destacar que 10 de los artículos seleccionados no abordan esta sintomatología de manera explícita.

Figura 4.

Síntomas declarados en los artículos seleccionados

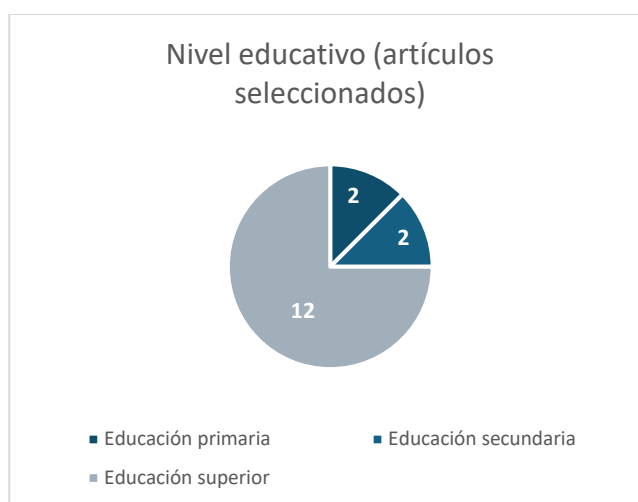


4. Niveles educativos aludidos en los artículos

El análisis para la pregunta 2, de los documentos seleccionados en nuestra revisión 12 artículos corresponden a la educación superior, 2 artículos a educación primaria y 2 corresponde a educación secundaria. Por tanto, los resultados obtenidos sugieren que la AM se presenta con mayor frecuencia en estudiantes de educación superior, esto según lo evidenciado en los artículos seleccionados.

Figura 5.

Nivel educativo de los artículos seleccionados.

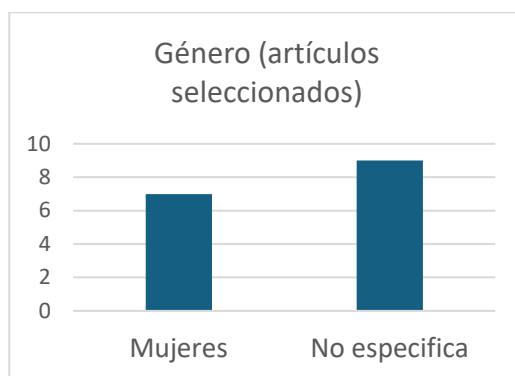


5. Distribución por género

Para la pregunta 4, los resultados arrojados en el análisis de los documentos se consiguieron que las mujeres son las que tienden a tener un mayor nivel de ansiedad matemática, 7 de los 16 documentos seleccionados llegaron a la anterior conclusión.

Figura 6.

Género de los participantes.

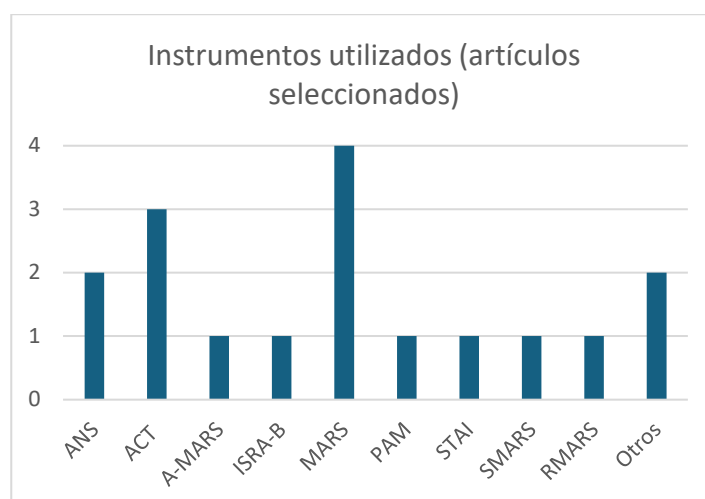


6. Instrumentos

Para responder a la última pregunta, en los artículos seleccionados tenemos una variedad de instrumentos, en los cuales los siguientes fueron más frecuentes: Escala de Ansiedad hacia las Matemáticas de Fennema-Sherman (1976), la "Escala de Actitudes" de Auzmendi (1992) y Test de ansiedad matemática MARS (Hopko et al, 2003).

Figura 7.

Instrumentos utilizados para evaluar el nivel de AM





DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con relación a los síntomas, Macías-Martínez y Hernández-Pozo (2008), encontraron vínculos significativos entre las reacciones asociadas con el miedo y las experimentadas ante la perspectiva de cursos y exámenes de matemáticas. Estas reacciones incluyen tensión, nerviosismo, preocupación, inquietud, irritabilidad, impaciencia, confusión, miedo y bloqueo mental (Pérez-Tyteca, et al, 2009).

Los resultados obtenidos en este estudio tienen correlación con otros estudios consultados, indicando que las personas con AM, suelen experimentar los síntomas mencionados. Esto permite, en una primera instancia, identificar si un estudiante pudiese estar enfrentando AM, lo que facilita el diseño de estrategias de intervención temprana.

Los resultados obtenidos a partir del género es que son las mujeres las que tienden a experimentar ansiedad matemática más que los hombres. Este hallazgo coincide con los estudios previos que han señalado que las mujeres tienen una prevalencia a esta condición (Heembre, 1990; Pérez-Tyteca et al., 2009).

Villamizar et al. (2020) analizaron una población de 127 estudiantes de secundaria en Colombia, entre hombres y mujeres, encontraron que la población femenina experimentaba más ansiedad matemática que la masculina. En el estudio de Castro (2017), los resultados obtenidos son que el sexo femenino es el que presenta mayor ansiedad matemática, siendo predominante en el nivel alto de ansiedad.

Dentro del nivel educativo, en el análisis de los documentos muestra que los alumnos de educación superior son quienes presentan principalmente ansiedad matemática. Esto sugiere que, aunque la ansiedad pueda

desarrollarse en etapas educativas anteriores, su impacto tiende a intensificarse durante los estudios universitarios. Jackson y Leffingwell (1999) observaron que, aunque muchos de estudiante desarrollan ansiedad matemática en grados anteriores, el 27% de los participantes experimentaron su primera situación de estrés en matemático durante el primer año de universidad. El estudio realizado por Ramírez et al (2018) concluyen que más del 80% de los estudiantes universitarios presentan grados moderados a altos de AM.

Entre los instrumentos más utilizados en los estudios revisados se encuentra la Escala de Ansiedad Matemática de Fennema-Sherman (Fennema y Sherman, 1976), la Escala de Actitudes de Auzmendi (1992) y el Test de Ansiedad Matemática MARS (Hopko et al., 2003). Estos instrumentos destacan por su capacidad para evaluar la ansiedad matemática de manera sistemática y confiable.

Agüero et al. (2017) también emplearon la Escala de Ansiedad Matemática de Fennema-Sherman, concluyendo que las mujeres presentan más AM que los hombres. Richardson y Suinn (1972) formularon la escala MARS, en la cual se consideraban seis factores: ansiedad de evaluación general, ansiedad numérica cotidiana, ansiedad pasiva de observación, ansiedad de desempeño, ansiedad de pruebas matemáticas y ansiedad de resolución de problemas.

Las conclusiones de este estudio fueron que el artículo realizado presenta información relevante para los futuros docentes o docentes en ejercicio en el área de las matemáticas. Identificar los síntomas asociados a la ansiedad matemática permite detectar a los estudiantes que podrían estar experimentando o enfrentando esta problemática, y aplicar instrumentos adecuados para determinar el nivel de ansiedad, en caso necesario, implementar estrategias para una intervención temprana.



Dado que son las mujeres quienes presentan niveles más altos de AM, es crucial prestar atención a este grupo y brindarles el apoyo necesario. Implementar instrumentos adecuados permitiría identificar casos antes de que alcance niveles altos, contribuyendo a un mejor desempeño académico y bienestar emocional de los estudiantes.

Es importante que en la formación docente se pueda abordar la AM, es fundamental que en los programas de formación docente integren esta

problemática y proporcionen herramientas específicas para gestionarla.

Abordar la AM en los futuros docentes no solo mejorara su bienestar emocional, sino que también contribuiría a un ambiente de aprendizaje más equitativo y positivo para los estudiantes. Además, este estudio abre la posibilidad de implementar instrumentos de evaluación en contextos escolares, lo que permitirá obtener datos más precisos y diseñar estrategias de intervención basadas en evidencias.



REFERENCIAS

- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243-248. <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03194059>
- Agüero, E., Meza, L., Suárez, Z., & Schmidt, S. (2017). Estudio de la ansiedad matemática en la educación media costarricense. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1). doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.849>
- Antón-Sancho, A. (2023). La ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas en maestros en formación inicial. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 26(2), 201-232. <https://doi.org/10.12802/relime.23.2623>
- Bizarro Flores, W., Paucar Miranda, P., & Chambi-Mescoco, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 872-891. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- Calua Cueva, M. R., Delgado Hernández, Y. L., & López Regalado, Ó. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: Revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(4), 315-334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7917878>
- Castro, G. C. (2017). La ansiedad y logros de aprendizaje en el área de matemática en estudiantes del quinto año de secundaria de la Institución Educativa San José de Nazareth, UGEL N° 4, Puente Piedra, Tesis de maestría. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/5872>
- Crisol-Moya, E., Herrera-Nieves, L., & Montes-Soldado, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, 13. <https://doi.org/10.14201/eks.23448>
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori-api.upf.edu/api/core/bitstreams/dae7a9e-3a99-4fd5-8996-ec1aac3c13e4/content>
- Delgado, I., Espinoza, J., & Fonseca, J. (2017). Ansiedad matemática en estudiantes universitarios de Costa Rica y su relación con el rendimiento académico y variables sociodemográficas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 275-324. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.148>
- Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and Brain Functions*, 8(1), 1-9. <http://www.behavioralandbrainfunctions.com/content/8/1/33>
- Else-Quest, N., Hyde, J., & Linn, M. (2010). Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(1), 103-127. doi: 10.1037/a0018053
- Fennema, E., & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman Mathematics Attitude Scales: Instruments Designed to Measure Attitudes toward the Learning of Mathematics by Females and Males. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7, 324-326. <https://doi.org/10.2307/748467>



- Finney, S. J., & Schraw, G. (2003). Self efficacy beliefs in college statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 161-186. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00015-2
- Furnham, A., & Chamorro-Premuzic, T. (2004). Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades. *Personality and Individual Differences*, 37, 943-955. doi: 10.1016/j.paid.2003.10.016
- Goetz, T., Bieg, M., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Hall, N. (2013). Do girls really experience more anxiety in mathematics? *Psychological Science*, 24(10), 2079-2087. doi: 10.1177/0956797613486989
- Gunderson, E., Ramirez, G., Levine, S., & Beilock, S. (2012). The role of parents and teachers in the development of gender-related math attitudes. *Sex Roles*, 66(3-4). doi: 10.1007/s11199-011-9996-2
- Hair, P., & Hampson, S. E. (2006). The role of impulsivity in predicting mala daptative behaviour among female stu dents. *Personality and Individual Differences*, 40, 943-952. doi: 10.1016/j.paid.2005.10.002
- Harding, S. P., & Terrell, F. (2006). The relationship between math anxiety and math performance among African American college students. *Journal of Black Psychology*, 32(3), 329-338. Doi: 10.1177/0095798406291644
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.2307/749455>
- Hernández, D., & Espinoza, S. (2018). *La ansiedad matemática en estudiantes de educación primaria y su relación con el rendimiento académico*. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Hopko, D. R., Mahadevan, R., Bare, R. L., & Hunt, M. K. (2003). The Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS): Construction, validity, and reliability. *Assessment*, 10(2), 178-182. doi: 10.1177/1073191103010002008.
- Jackson, C. D., & Leffingwell, R. J. (1999). The role of instructors in creating math anxiety in students form kindergarten through college. *The Mathematics Teacher*, 92(7), 583-586.
- Macías Martínez, D., & M. R. Hernández Pozo (2008), Indicadores conductuales de ansiedad escolar en bachilleres en función de sus calificaciones en un examen de matemáticas. *Universitas Psychologica*, 7(3), 767-785. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64770313>
- MINEDUC. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Ministerio de Educación de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf
- Moher, D., A. Liberati, J. Tetzlaff, A., & Altman, D. (2009). "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine* 6(7), 7. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097.
- Monje Parrilla, J., Pérez Tyteca, P., & Castro Martínez, E. (2012). Resolución de problemas y ansiedad matemática: Profundizando en su relación. *UNION Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 31, 81-97. <https://union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/820/530>



- Molina, E. (2012). Factores de la actitud y ansiedad al aprendizaje de la matemática en estudiantes adolescentes de la ciudad de Milagro. La relación de la estructura familiar y el rendimiento académico. *UNIÓN - Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 8(29). <https://www.union.fespm.es/index.php/UNION/article/view/876>
- Mourad, O., Hossam, H., Zbys, F., & Ahmed, E. (2016). Rayyan: una aplicación web y móvil para revisiones sistemáticas. *Systematic Reviews*, 5, 210. doi: 10.1186/s13643-016-0384-4.
- Mula-Falcón, J., & Caballero, K. (2022). Neoliberalism and its impact on academics: a qualitative review. *Research in Post-Compulsory Education*, 27(3), 373-390. doi: 10.1080/13596748.2022.2076053
- Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (1999). Perfectionism and statistics anxiety. *Personality and Individual Differences*, 26, 1089-1102. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00214-1
- Ouzzani, M., Hammad, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan—a web-based tool for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(1), 210. doi: 10.1186/s13643-016-0384-4
- Palacios Núñez, M., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://www.researchgate.net/publication/354609883>
- Peker, M., & Halat, E. (2008). The pre-service elementary school teachers' mathematics anxiety and their teaching anxiety. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(4), 335-345.
- Pérez-Tyteca, P. (2012). La ansiedad matemática en estudiantes de educación secundaria obligatoria: Análisis de su relación con la resolución de problemas [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/bitstream/10481/23293/1/2108144x.pdf>
- Pérez-Tyteca, P., Castro, E., Segovia, I., Castro, E., Fernández, F., & Cano, F. (2009). El papel de la ansiedad matemática en el paso de la educación secundaria a la educación universitaria. *PNA*, 4(1), 23-35. <http://hdl.handle.net/10481/3510>
- Pérez Martínez, R. C. (2022). Ansiedad matemática y aprendizaje geométrico: una reflexión acerca de sus implicaciones en el contexto formativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 3553-3567. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2860
- Ramirez, G., Shaw, S. T., & Maloney, E. A. (2018). Math anxiety: Past research, promising interventions, and a new interpretation framework. *Educational Psychologist*, 53(3), 145-164. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1447384>
- Ramírez, C., Mainhard, T., & Van der Werf, G. (2018). The effect of math anxiety on math performance in university students: The mediating role of cognitive load and math self-efficacy. *Journal of Mathematical Behavior*, 50, 1-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1411981.pdf>
- Saravia, G., & Mollá, R. M. (2016). La competencia matemática: Un análisis de las concepciones y creencias de estudiantes de magisterio. *Educación Matemática*, 28(3), 163-194. Doi: 10.6018/educmat.28.3.244791



- Sagasti-Escalona, L. (2019). *Actitudes hacia las matemáticas en estudiantes universitarios de primer ingreso en una universidad pública chilena* (Tesis de Magíster). Universidad de Chile.
- Sesé, A., Jiménez, R., Montaña, J. J., & Palmer, A. (2015). ¿Pueden las actitudes hacia la estadística y la ansiedad estadística explicar el rendimiento de los estudiantes? *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 285-304. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17541412005>
- Sunkel, G., & Paz, M. (2020). La región iberoamericana y sus particularidades para la investigación. *Innovación y Desarrollo Regional*, 8(3), 67-80. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/198311>
- Suinn, R. M., Edie, C. A., Nicoletti, J., & Spinelli, P. R. (1972). The MARS, a measure of mathematics anxiety. Psychometric data. *Journal of Clinical Psychology*, 28, 373-375. doi: 10.1002/1097-4679(197207)28:3+<373::aid-jclp2270280320>3.0.co;2-c.
- Tobias, S., & Weissbrod, C. (1980). Anxiety and mathematics: An update. *Harvard Educational Review*, 50(1), 63-79. Doi: <https://doi.org/10.17763/haer.50.1.xw483257j6035084>
- Villamizar, G., Araujo, T. Y., & Trujillo, W. J. (2020). Relación entre ansiedad matemática y rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de secundaria. *Ciencias Psicológicas*, 14(1). Doi: <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2174>
- Vigil-Colet, A., Lorenzo, U., & Condon, L. (2008). Development and validation of the Statistical Anxiety Scale. *Psicothema*, 20, 174-180. <https://www.psicothema.com/pdf/3444.pdf>
- Wood, E. F. (1988). Math anxiety and high school students. *Education*, 109(2), 209-213.
- Zan, R., & Di Martino, P. (2007). Attitudes towards mathematics: Overcoming the positive/negative dichotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 3(1), 157-168. <https://www.researchgate.net/publication/228759042>



EFFECTOS DE LA DANZA FOLCLÓRICA EN EL BIENESTAR Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

EFFECTS OF FOLK DANCE ON THE WELL-BEING AND ACADEMIC PERFORMANCE OF UNIVERSITY STUDENTS

María Angélica Castillo Cerda | <https://orcid.org/0000-0003-4587-8223> | Universidad de Los Lagos, Departamento de ciencias de la actividad Física, Chile | acastill@ulagos.cl

Catalina Javiera Asenjo Paredes | <https://orcid.org/0009-0003-4619-0962> | Universidad de Los Lagos, Programa de Magister en Educación, Chile | catalinajaviera.asenjo@alumnosulagos.cl

Esperanza Eunice Ahumada Flos | Universidad de Los Lagos, Chile | esperanzaeunice.ahumada@alumnosulagos.cl

Florencia Andrea Catalán Catalán | Universidad de Los Lagos, Chile | florenciaandrea.catalan@alumnosulagos.cl

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo determinar los efectos de la práctica de la danza folclórica sobre el estado de ánimo, la condición física y el rendimiento académico de estudiantes universitarios que integran un ballet folclórico. Se trata de un estudio descriptivo, no experimental y de corte transversal. La muestra estuvo compuesta por 32 estudiantes, distribuidos equitativamente entre quienes practican danza folclórica y quienes no realizan ninguna actividad física sistemática. Para la recolección de datos se aplicaron instrumentos validados: la Escala de Valoración del Estado de Ánimo (EVEA), pruebas de condición física (Ruffier, Squat Jump, Counter Movement Jump y Sit and Reach) y promedios semestrales para evaluar el rendimiento académico. Los resultados evidencian efectos positivos de la danza folclórica en el estado de ánimo y la condición física de los estudiantes, sin una diferencia en el rendimiento académico. Se concluye que la danza folclórica es una práctica que contribuye al bienestar integral del estudiante universitario.

Palabras clave: danza folclórica, bienestar, condición física, rendimiento académico, estudiantes universitarios

ABSTRACT

This article aims to determine the effects of practicing folk dance on the mood, physical condition, and academic performance of university students who are members of a folkloric ballet. It is a descriptive, non-experimental, cross-sectional study. The sample consisted of 32 students, evenly divided between those who practice folk dance and those who do not engage in any systematic physical activity. Validated instruments were used for data collection: the Mood Assessment Scale (EVEA), physical fitness tests (Ruffier, Squat Jump, Counter Movement Jump, and Sit and Reach), and semester grade point averages to assess academic performance. The results reveal positive effects of folk dance on students' mood and physical condition, with no significant influence on academic performance. It is concluded that folk dance is a practice that contributes to the overall well-being of university students.

Keywords: folk dance, mood, physical condition, academic performance, university students



INTRODUCCIÓN

La danza ha sido históricamente reconocida como una manifestación cultural, artística y física, la cual tiene múltiples beneficios para quienes la practican.

En particular, al estar enraizada en las tradiciones culturales, la danza folclórica ofrece una oportunidad única para el desarrollo de la identidad y la integración social (Cifuentes et al., 2020, Gavilán 2020).

Diversos estudios han demostrado su impacto positivo en la salud física y mental, promoviendo el bienestar general, el desarrollo social y emocional, así como la mejora de la autoestima, condición física y rendimiento académico (Romero-Ramos 2022, Álvarez, 2024, Montoya et al., 2019)

Prieto (2018) considera que las danzas folclóricas y sus distintas manifestaciones artísticas y culturales, buscan en todo momento incentivar distintos valores como: La empatía, tolerancia, escucha activa, crítica constructiva, respeto y el trabajo en equipo. A través de este último sale a flote la buena comunicación, la expresión de ideas, de sentimientos y sobre todo el respeto al equipo de trabajo con impacto positivo en la salud mental y bienestar.

La investigación de Zapata (2017) nos habla de que los estudiantes universitarios que practican danza folclórica presentan niveles significativamente más elevados de bienestar psicológico y social, tanto a nivel global como en dimensiones específicas, sobre todo en establecer relaciones positivas. Este hallazgo sugiere que la danza folclórica no solo actúa como una actividad cultural, sino también como un factor protector del bienestar emocional dentro del entorno universitario.

En el estudio de Gambino, (2024), denominado, Aprendizaje de la danza folclórica a través de la virtualización en tiempos de pandemia, los resultados mostraron que las participantes experimentaron mejoras en su desarrollo físico, una disminución del sedentarismo y un fomento de la motivación, la creatividad y la socialización, además contribuyó a manejar el estrés.

En el contexto universitario, donde los estudiantes enfrentan altos niveles de estrés derivados de la carga académica, la práctica de actividades extracurriculares como la danza folclórica puede representar un espacio de esparcimiento y autorregulación emocional (Zapata, 2017).

Un estudio realizado con Universitarios de medicina, reveló que la práctica de danza folclórica redujo de manera significativa los niveles de estrés entre los participantes del grupo experimental en comparación con el grupo de control. Estos resultados refuerzan la idea de que la danza actúa como una estrategia efectiva para mitigar el estrés, favoreciendo así el estado emocional y el bienestar en estudiantes (Asian et al.; 2020).

Fernández & Suarez (2021) realizaron un estudio correlacional con estudiantes universitarios de Educación Primaria, donde concluyeron que la práctica de danzas folclóricas se relaciona positivamente con el desarrollo de habilidades sociales, especialmente la autoexpresión en contextos sociales, facilitando interacciones positivas y manejo de emociones como enfado o disconformidad.

Liao (2024) llevó a cabo una intervención utilizando clases de danza con estudiantes universitarios. El estudio reveló que esta intervención tuvo un efecto positivo sustancial en la salud mental de los estudiantes, reduciendo el estrés y mejorando la regulación emocional.

La danza folclórica, se entiende como una forma más de expresión artística y corporal, la cual ha sido



objeto de estudio por su capacidad para mejorar la salud física, mental y social. Diversos autores destacan que su práctica favorece la autoestima, la empatía, el trabajo en equipo y la autorregulación emocional (Blanco & Jiménez, 2005).

En particular, la danza folclórica como manifestación cultural promueve el conocimiento de las tradiciones y refuerza el sentido de identidad social, constituyéndose en una herramienta pedagógica de valor cultural (Cifuentes et al., 2020).

Asimismo, investigaciones recientes revelan que los estudiantes que participan en actividades artísticas como la danza desarrollan habilidades sociales superiores y presentan niveles más altos de bienestar psicológico y compromiso académico (Zapata, 2017; Ortega-López et al., 2023).

Desde el punto de vista físico, la danza contribuye al desarrollo de cualidades como la flexibilidad, la resistencia aeróbica y la fuerza muscular, siendo considerada una forma efectiva de ejercicio cardiovascular (Mora, 2010; Conde, 2022 et al., Strale et al., 2024). Esta actividad también ha sido reconocida por la Organización Mundial de la Salud (2022), como un factor protector frente a enfermedades crónicas no transmisibles y problemas de salud mental.

Revelo (2025) plantea que la práctica regular de danza folclórica impacta positivamente en el aspecto físico de los estudiantes, mejorando su coordinación, equilibrio, agilidad, fuerza y resistencia. Estas habilidades motrices no solo favorecen el bienestar físico, sino que también pueden traducirse en una mejor capacidad de concentración y energía para las exigencias académicas.

Respecto al rendimiento académico, la literatura presenta resultados no concluyentes. Por una parte, algunos estudios indican que la participación en actividades extracurriculares podría afectar negativamente el desempeño académico por

problemas de gestión del tiempo (Real-Delor et al., 2024) y por otra, se afirma que estas actividades fomentan habilidades cognitivas, sociales y de organización que pueden incidir positivamente en los logros escolares (Montoya et al., 2019; Pozón, 2014; Rivas-Santelices et al., 2023). De todos modos, las investigaciones recientes destacan que la danza y la expresión corporal funcionan como mecanismos para representar el mundo interno e imaginativo, y como promotores del bienestar psicológico y social en estudiantes universitarios (Roca-Amat et al., 2024).

Los estudios de Bayas, et al., (2025), y Álvarez (2024), concluyen que la danza folclórica es una herramienta valiosa para promover el bienestar integral y el éxito académico, recomendando su inclusión en programas de apoyo estudiantil donde los estudiantes percibe que la danza ha influido de manera moderada en su rendimiento académico, destacando beneficios en gestión del tiempo, enfoque y bienestar emocional, aunque no necesariamente traducidos en mejores calificaciones.

Al respecto, Pira (2016) reconoce la danza folclórica como una estrategia pedagógica que contribuye al trabajo en equipo entre géneros. Asimismo, se convierte en una herramienta de apoyo para la interacción que permite reducir las conductas de rechazo hacia el género opuesto.

Este marco conceptual permite comprender la relevancia de estudiar los efectos de la danza folclórica no solo desde una perspectiva física, sino también considerando sus dimensiones emocionales y académicas en estudiantes universitarios chilenos (Romero et al., 2022).

Es así como esta investigación tiene como propósito analizar los efectos de la danza folclórica sobre el estado de ánimo, la condición física y el rendimiento académico de estudiantes que forman parte de un ballet folclórico universitario, estableciendo una comparación con un grupo



control que no practica danza ni otra actividad física de alta exigencia.

MÉTODO

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque descriptivo, no experimental y de corte transversal, orientado a analizar las diferencias en estado de ánimo, condición física y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que participan en danza folclórica y aquellos que no realizan actividad física regular.

La investigación se diseñó siguiendo un enfoque mixto, integrando mediciones cuantitativas y cualitativas, lo que permitió abordar el fenómeno de manera integral y obtener tanto indicadores objetivos como percepciones subjetivas de los participantes.

La muestra estuvo compuesta por 32 estudiantes universitarios, seleccionados mediante un muestreo intencional basado en criterios de participación en actividades físicas y disponibilidad para el estudio con edades entre 18 y 25 años ($M = 21,2$; $DE = 1,9$). Se constituyeron dos grupos: el Grupo Activo ($n = 16$), integrado por estudiantes pertenecientes al ballet folclórico institucional, y el Grupo Inactivo ($n = 16$), compuesto por estudiantes sin participación regular en actividad física. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiante regular con matrícula vigente durante el semestre de estudio, pertenecer al ballet folclórico institucional con una antigüedad mínima de un año (para el grupo activo), no participar en actividades físicas regulares de carácter sistemático (para el grupo inactivo), manifestar disponibilidad para asistir a todas las sesiones de evaluación.

Todos los participantes otorgaron consentimiento informado, declaración de

Helsinki y las normativas éticas institucionales y en conformidad con las normas éticas de investigación en seres humanos y cumpliendo con criterios de permanencia académica durante el semestre de estudio.

Para la evaluación cuantitativa, se emplearon instrumentos validados y confiables, cada uno correspondiente a las siguientes dimensiones:

Estado de ánimo: medido mediante la Escala de Valoración del Estado de Ánimo (EVEA), Peñate, (2010), instrumento auto informado diseñado para medir fluctuaciones emocionales transitorias en contextos educativos y deportivos, evalúa cuatro estados emocionales, ansiedad, depresión, ira/hostilidad y alegría, compuesta por 16 ítems distribuidos en escalas tipo Likert de 0 a 10 puntos. La EVEA presenta una consistencia interna elevada (α de Cronbach entre .81 y .92 según la subescala), así como adecuada validez convergente con otras medidas de estado de ánimo.

Contextos de aplicación: ha sido utilizada en poblaciones universitarias y en el ámbito deportivo para identificar el impacto emocional de la práctica física y de situaciones académicas de estrés.

Condición física: evaluada a través de una batería de pruebas físicas, las cuales fueron:

Test de Ruffier que mide la resistencia cardiovascular a través de la frecuencia cardíaca en reposo, post-esfuerzo y recuperación. Se ha validado como un indicador simple y fiable de la capacidad aeróbica en jóvenes (Lucía et al., 2003).

Squat Jump (SJ) y Counter Movement Jump (CMJ): evalúan la fuerza explosiva de los miembros inferiores, midiendo la altura del salto mediante plataformas de contacto. Presentan alta fiabilidad test-retest ($r > .90$) y son utilizados frecuentemente en estudios con deportistas y universitarios (Markovic et al., 2004).



Sit and Reach Test: mide la flexibilidad de la cadena posterior (isquiotibiales y zona lumbar). Es uno de los tests de flexibilidad más aplicados en contextos escolares y universitarios, con validez aceptable y fiabilidad superior a .80 (Castro-Piñero et al., 2009).

El rendimiento académico se determinó a partir del promedio de notas del primer semestre académico, obtenido de los registros institucionales oficiales. Este indicador, expresado en una escala de 1,0 a 7,0, constituye una medida objetiva y estandarizada del desempeño académico, frecuentemente utilizada en investigaciones educativas en Chile.

Complementariamente, se implementó un enfoque cualitativo mediante la técnica de Focus Group, aplicada únicamente al Grupo activo, siguiendo las recomendaciones de Krueger y Casey (2015). Esta estrategia facilitó la exploración de percepciones y experiencias subjetivas relacionadas con la práctica de la danza folclórica, permitiendo identificar cómo los estudiantes perciben su impacto en aspectos como bienestar emocional, cohesión social y

motivación académica. Los Focus Group se desarrollaron siguiendo protocolos estandarizados para garantizar la consistencia y la confiabilidad de los datos cualitativos.

La recolección de datos se realizó en las instalaciones universitarias, asegurando condiciones homogéneas para la aplicación de pruebas físicas y cuestionarios psicológicos. Los análisis cuantitativos incluyeron procedimientos descriptivos y comparativos, evaluando diferencias de medias entre ambos grupos para cada variable. Además, se calculó el tamaño del efecto como indicador de la magnitud de las diferencias observadas, proporcionando evidencia sobre la relevancia práctica de los hallazgos. Los datos cualitativos fueron sometidos a un análisis de contenido temático, permitiendo identificar categorías emergentes y patrones recurrentes en las percepciones de los participantes.

Este diseño metodológico permitió generar un panorama integral sobre el impacto de la danza folclórica en la vida estudiantil, integrando información objetiva y subjetiva.

RESULTADOS

Los resultados del estudio evidencian diferencias significativas entre los estudiantes que practican danza folclórica; Grupo Activo (GA) y aquellos que no; Grupo Inactivo (GI), principalmente en las variables de estado de ánimo y condición física.

Tabla 1: Resultados preliminares del estado de ánimo de los sujetos del GA de la investigación.

Test EVEA	GA (N=16)	GI (N=16)	Tamaño del efecto	Magnitud de cambio (%)
Ansiedad	12.0±8.9	12.2±8.3	0.01	1.0
Ira-Hostilidad	7.9±8.5	3.1±4.2	0.71	60.7
Tristeza-Depresión	8.7±6.1	7±7.3	0.25	19.5
Alegría	26.1±5.5	22.7±7.5	0.51	13.0



Fuente: elaboración propia

En la tabla 1 de magnitud de cambio se puede observar que los resultados del test EVEA arrojan que la media del GA presenta un mayor control de la ansiedad en un 1% respecto al GI. En cuanto a la Ira-Hostilidad el GA tiene menor control que el GI en un 60%. Los resultados de Tristeza-Depresión muestran como resultado que el GA se encuentra más triste que el GI en un 19%. El ítem de alegría evidencia que el GA se siente más alegre que el GI en un 13%

Tabla 2: Resultados finales del estado de ánimo de los sujetos del GA y GI de la investigación

Test EVEA	GA (N=16)	GI (N=16)	Tamaño del efecto	Magnitud de cambio (%)
Ansiedad	7.3 $\pm$ 4.9	12.2 $\pm$ 8.3	0.71	67.1
Ira-Hostilidad	2.8 $\pm$ 3.2	3.1 $\pm$ 4.2	0.08	10.7
Tristeza-Depresión	5.1 $\pm$ 5.5	7 $\pm$ 7.3	0.29	37.2
Alegría	30.6 $\pm$ 4.5	22.7 $\pm$ 7.5	1.2	25.8

Fuente: elaboración propia

En relación al estado de ánimo, los datos muestran que el GA presentó menores niveles de ansiedad, tristeza y hostilidad, y mayores niveles de alegría en comparación con el GI. La mejora más significativa se observó en la dimensión de ansiedad, con una reducción del 67%, seguida por una disminución del 37% en tristeza y un aumento del 25% en los niveles de alegría.

Tabla 3. Resultados de la condición física de los sujetos del GA y GI de la investigación

Rendimiento académico	GA (N=16)	GI (N=16)	Tamaño del efecto	Magnitud de cambio (%)
Test Ruffier	9.7 $\pm$ 5.2	15.8 $\pm$ 6.1	1.0	62.8
Prueba salto CMJ	21.9 $\pm$ 6.6	22.6 $\pm$ 7.4	0.09	3.1
Prueba salto SJ	20.0 $\pm$ 5.6	22.1 $\pm$ 6.8	0.32	10.1
Test Sit and Reach	2.6 $\pm$ 7.8	1.8 $\pm$ 6.3	0.11	30.7

Fuente: elaboración propia

Respecto a la condición física, el GA mostró una mejor capacidad aeróbica, reflejada en los resultados del test de Ruffier (62.8% de mejora en comparación con el grupo inactivo). También presentó mejores niveles de flexibilidad según el test Sit and Reach (30.7% de diferencia). No obstante, en las pruebas de salto (SJ y CMJ), el GA obtuvo valores ligeramente inferiores, lo que se explica por el tipo de danza que practican, centrada en desplazamientos a ras de suelo más que en movimientos verticales explosivos.



Tabla 4. Resultados de rendimiento académico de los sujetos del GA y GI de la investigación

Rendimiento académico	Grupo activo (GA, N=16)	Grupo inactivo (GI, N=16)	Tamaño del efecto	Magnitud de cambio (%)
Promedio de notas	5.7±0,4	5.7±0,6	0	0

Fuente: elaboración propia

En cuanto al rendimiento académico, no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos. El promedio de notas fue equivalente (5.7), lo que sugiere que la participación en el ballet folclórico no influye negativa ni positivamente en los logros académicos de los estudiantes.

Complementariamente, en el Focus Group, los estudiantes del GA expresaron que la danza mejora su estado de ánimo y condición física, aunque consideran que su rendimiento académico depende más de la organización personal que de la actividad extracurricular en sí. También destacaron que la danza les aporta satisfacción, pertenencia y motivación emocional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación respaldan la premisa sobre el efecto positivo que la práctica de la danza folclórica tiene sobre el estado de ánimo y la condición física de los estudiantes universitarios. Estos hallazgos coinciden con estudios previos de Prieto (2018), con la investigación de Zapata (2017) y con Liao (2024), que nos hablan de que los estudiantes universitarios que practican danza folclórica presentan niveles significativamente más elevados de bienestar y efecto positivo sustancial en la salud mental.

La mejora significativa en las dimensiones emocionales, especialmente la disminución de la ansiedad y el aumento de la alegría, sugiere que la danza cumple un rol regulador del bienestar emocional. Esta evidencia es coherente con lo planteado por Romero et al., (2022), quienes señalan que la danza fomenta un entorno menos tenso y más favorable para el desarrollo

socioemocional. Dichos resultados presentes en el test EVEA mencionan que el GA es mucho más alegre, presenta menores niveles de ira, hostilidad, tristeza y depresión.

En el ámbito físico, la mejora en la resistencia aeróbica y la flexibilidad puede explicarse por las exigencias motoras que implica la danza folclórica, caracterizada por movimientos constantes y coordinación corporal. Sin embargo, los resultados de los test de salto (SJ y CMJ) fueron inferiores en el GA, lo que puede atribuirse a la naturaleza de los bailes practicados, enfocados en desplazamientos horizontales y no en saltos explosivos, como también lo señala Revelo (2025).

En relación con la condición física, los resultados de esta investigación muestran que el GA presenta una mejor condición física que el GI, referente a la resistencia aeróbica y recuperación cardiovascular. Si bien es cierto la OMS (2022) informa los beneficios de la danza en personas que la practican, los resultados arrojaron datos ligeramente adversos en los test físicos aplicados en el GA, tal como se afirmó en el focus group, del cual se desprende que el nivel de actividad física se encuentra por debajo de lo esperado.



En cuanto al rendimiento académico, no se evidenció un impacto significativo. Esto sugiere que la participación en actividades artísticas no interfiere negativamente en el desempeño académico, siempre que exista una adecuada gestión del tiempo, como fue señalado por los propios estudiantes en el Focus Group. Este hallazgo contrasta con investigaciones que han advertido posibles interferencias de las actividades extracurriculares (Rivas-Santelices et al., 2023). pero respalda estudios que subrayan la importancia de la autodisciplina y la organización personal (Montoya et al., 2019).

En suma, la danza folclórica aparece como una estrategia válida para promover el bienestar integral de los estudiantes universitarios, sin comprometer su rendimiento académico. No obstante, es necesario considerar limitaciones como el tamaño de la muestra y la autoselección de los participantes, lo que invita a futuras investigaciones con diseños más amplios y controlados.

Los resultados de esta investigación permiten concluir que la práctica de la danza folclórica incide positivamente en el estado de ánimo y la condición física de los estudiantes universitarios, tal como lo menciona Revelo (2025). En particular, se observaron mejoras significativas en los niveles de alegría y en la reducción de síntomas de ansiedad, así como en la resistencia aeróbica y flexibilidad física.

En este sentido, estos hallazgos sugieren que la danza puede ser utilizada como una herramienta efectiva para promover el bienestar psicológico y físico en contextos educativos.

En relación al rendimiento académico, no se identificaron diferencias significativas entre quienes practican danza y quienes no, lo que indica que esta actividad no representa una interferencia negativa en los logros académicos. Este resultado refuerza la idea de que una adecuada organización del tiempo permite

compatibilizar las exigencias académicas con actividades extracurriculares enriquecedoras.

La danza folclórica, en tanto expresión cultural y forma de ejercicio físico, representa un espacio valioso para el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo no solo la salud física y emocional, sino también el sentido de pertenencia, identidad y cohesión social.

En síntesis, se recomienda a las instituciones de educación superior que fomenten la participación en actividades artísticas y culturales, considerando sus múltiples beneficios. Asimismo, futuras investigaciones podrían profundizar en la relación entre el tipo de danza practicada, la frecuencia de participación y sus efectos diferenciados sobre la salud y el desempeño académico.

Implicancias para futuras investigaciones

Los hallazgos de este estudio abren diversas líneas de indagación que podrían ser desarrolladas en futuras investigaciones. En primer lugar, sería pertinente ampliar el tamaño y diversidad de la muestra, incluyendo estudiantes de distintas carreras, universidades y contextos socioculturales, con el fin de aumentar la generalización de los resultados. Asimismo, sería valioso considerar estudios longitudinales que permitan observar los efectos de la práctica de la danza folclórica a lo largo del tiempo, incorporando variables como frecuencia de participación, años de experiencia en danza y niveles de exigencia física o artística.

Otra línea de investigación sugerida es el análisis comparativo entre distintos tipos de danza (folclórica, contemporánea, urbana, clásica), con el objetivo de identificar si existen diferencias significativas en sus efectos sobre el bienestar psicológico, la condición física y el rendimiento académico.



REFERENCIAS

- Álvarez C. (2024). influencia de la danza en el rendimiento académico. Universidad Católica Boliviana San Pablo. <https://www.studocu.com/bo/document/universidad-catolica-boliviana-san-pablo/metodologia-de-la-investigacion/informe-danza-1-investigacion-de-influencia-de-la-danza/112661869>.
- Asian, H. E., Blanco Ayala, L. F., & Ramírez, S. R. (2020). Aportes de la Danza en la reducción del Estrés Académico en estudiantes de pregrado de la Facultad de Medicina de la UNMSM. *IGOBERNANZA*, 3(12), 58–78. <https://doi.org/10.47865/igob.vol3.2020.85>
- Asian, H. E., Ramirez, S. R., Reyes, N. A., & Navarro, C. E. (2021). Treatment of university student stress through dance. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(3). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2627>.
- Bayas, R., Aguaguña, S., Dillon, S., & Moyano, L. (2025). La danza como expresión cultural y su impacto en el desarrollo cognitivo. *Esprint Investigación*, 4(1), 142–153. <https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.101>.
- Blanco, A. R., & Jiménez, M. B. (2005). Música y salud: La danza calidad de vida. En J. Giró Miranda (Coord.), *Envejecimiento, salud y dependencia* (pp. 81–98). Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/6366.pdf>.
- Castro-Piñero, J., Chillón, P., Ortega, F. B., Montesinos, J. L., Sjöström, M., & Ruiz, J. R. (2009). Concurrent validity of clinical tests for measuring hamstring flexibility in school age children. *International Journal of Sports Medicine*, 30(9), 658–662. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1224175>.
- Cifuentes, C., Molina, A., & Núñez, R. (2020). La danza folclórica como medio para fortalecer la identidad cultural en la educación superior. *Educación y Sociedad*, 38(2), 102–117. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2917182/v1>
- Conde, E., López-Sánchez, C.V., & Velasco, P. W. (2022). Relación entre la Actividad Física e Indicadores de Salud Mental. *Acta de investigación psicológica*, 12(2), 106–119. <https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2022.2.452>
- Fernández, R., & Oyanguren Amorós, K. (2021). Danzas folclóricas y habilidades sociales en estudiantes universitarios de Educación Primaria de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, 2021 [Tesis de licenciatura, Universidad de Ciencias y Humanidades]. Repositorio UCH. URI: <http://hdl.handle.net/20.500.12872/641>
- Gambino, B. K., Rojas, G. M., Galván, L. A., & López, R. L. (2023). Aprendizaje de la danza folklórica mexicana a través de la virtualización en tiempos de pandemia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1742>
- Gavilán, S. A. (2020). "Imaginar el Folclor" reflexión frente a la enseñanza e imaginarios del folclor en la escuela. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13134>.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus group interviewing. En K. E. Newcomer, H. P. Hatry, & J. S. Wholey (Eds.), *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 506–534). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch20>.



- Liao, Z. (2024). The Effect of Dance on the Mental Health of University Students. *Journal of Education and Educational Research*, 9(3), 168-173. <https://doi.org/10.54097/83575203>.
- Lucía, A., Hoyos, J., & Chicharro, J. L. (2003). The Tour de France: a physiological review. *European Journal of Applied Physiology*, 90(3-4), 368-380. <https://doi.org/10.1034/j.1600-0838.2003.00345.x>
- Markovic, G., Dizdar, D., Jukic, I., & Cardinale, M. (2004). Reliability and factorial validity of squat and countermovement jump tests. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 18(3), 551-555. https://journals.lww.com/nscajscr/fulltext/2004/08000/RELIABILITY_AND_FACTORIAL_VALIDITY_OF_SQUAT_AND.28.aspx.
- Montoya Becerril, G., Oropeza Tena, R., & Ávalos Latorre, M. L. (2019). Rendimiento académico y prácticas artísticas extracurriculares en estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e13.1877>
- Mora, A. S. (2010). Movimiento, cuerpo y cultura. In VI Jornadas de Sociología de la UNLP (La Plata, 9 al 10 de diciembre de 2010). <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/105661>.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Directrices de la OMS sobre la actividad física y el comportamiento sedentario. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>.
- Ortega-López, N., Cárdenas, S., & Morales, L. (2023). Participación artística y compromiso académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología y Sociedad*, 18(3), 112-125. <https://doi.org/10.18046/psysoc.v18i3.3274>.
- Peñate, W. (2010). La escala de valoración del estado de ánimo (EVEA): Análisis de la estructura factorial y de la capacidad para detectar cambios en estados de ánimo. *Análisis y Modificación de Conducta*, 36(153-154), 19-32. <https://doi.org/10.33776/amc.v36i153-154.1058>.
- Pira, J. (2016). La danza folclórica como estrategia pedagógica para contribuir en el trabajo en equipo entre géneros [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio Institucional de la Uptc. <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1942/1/TGT-466>.
- Pozón, C. (2014). Impacto de la participación extracurricular en el rendimiento académico. *Revista Digital Universitaria*, 15(5), 3-15. doi:10.12795/anduli. 2014.i13.o8.
- Prieto Sánchez, A. B. (2018). Las danzas folklóricas como estrategia en el desarrollo de la expresión corporal en los niños de 4 años de la I.E. 15261 Puerta Pulache – Las Lomas – Piura – Perú 2017 [Tesis de pregrado, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote]. ULADECH-Institucional. <https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/4430> repositorio.uladech.edu.pe.
- Real-Delor, R. E., Guevara Tirado, A., Morales Ojeda, I. A., Chibas Muñoz, E. E., Cañete Cáceres, E. D., Carballo Almeida, M. J., & González Vera, G. R. (2024). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios de Latinoamérica en 2023. *Investigación en educación médica*, 13(51), 42-52. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2024.51.23580>
- Revelo Arévalo, J., & Castro Salazar, A. (2025). La danza folclórica y su relevancia en las habilidades motrices en educación física. *Polo del Conocimiento*, 10(5), 3319-3343. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9751>.
- Rivas-Santelices, M., Álvarez, P., & Ortiz, H. (2023). Actividades extracurriculares y desempeño académico: evidencias en estudiantes chilenos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(3), 215-231. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000300215>.



Roca-Amat, A., & García-Alandete, J. (2024). Beneficios psicológicos de la danza: una revisión sistemática. *Escritos de Psicología (Internet)*, 17(1), 19-30. <https://dx.doi.org/10.24310/escpsi.17.1.2024.17027>.

Romero-Ramos, N., Lobach, Y., Romero-Ramos, Óscar, González, A., Losada, M. del C., & Buitrago, R. (2022). Beneficios de la danza en el contexto educativo: Una revisión sistemática entre los años 2012-2021. *Latitude*, 2(16), 7-16. <https://doi.org/10.55946/latitude.v2i16>.

Strale, C. M., Ramírez, F. G., Pinochet, F., Cumillaf, A. G., Merino, P. F., & Bastías, D. D. (2024). Condición física, actividad física y calidad de vida en estudiantes universitarios chilenos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (56), 521-530. <https://doi.org/10.47197/retos.v56.104184>.

Zapata Jara, A. A. (2017). Bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios que realizan danzas folklóricas. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7712>.



COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA REVISIÓN

EMOTIONAL COMPETENCIES IN INITIAL TEACHER TRAINING: A SYSTEMATIC REVIEW

Ana Quiroz Bravo <https://orcid.org/0009-0006-6075-659X> | Universidad Autónoma de Chile, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, Chile | anaquirozbravo@gmail.com

Andrew Philominraj <https://orcid.org/0000-0003-2251-7150> | Universidad Católica del Maule, Facultad de Educación, Chile | andrew@ucm.cl

Rodrigo Arellano <https://orcid.org/0000-0001-8671-3623> | Universidad Católica del Maule, Facultad de Educación, Chile | rarellano@ucm.cl

Nelly Lagos San Martín <https://orcid.org/0000-0002-2029-5219> | Universidad Católica del Maule, Facultad de Educación, Chile | nlagos@ubiobio.cl

RESUMEN

Las competencias emocionales son las habilidades, conocimientos y actitudes que permiten reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y las de los demás. Un adecuado desarrollo de estas en los docentes promueve un clima emocional propicio para fomentar la motivación y el aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, en la formación docente no se evidencia una formación emocional de manera directa y organizada. El objetivo de esta revisión sistemática es analizar artículos sobre competencias emocionales en la formación inicial docente publicados en los últimos 5 años en las bases de datos Scopus y Web of Science. Para el análisis descriptivo se definen criterios relevantes, tales como los enfoques de investigación, contextos, metodologías e instrumentos que utilizaron los estudios de investigación; asimismo, se proponen análisis temáticos a partir de tópicos que sintetizan los hallazgos más relevantes de estos trabajos. Luego de esta revisión es posible concluir que la literatura afirma que la educación emocional impacta positivamente en el bienestar personal y profesional, mejora el desempeño cognitivo, beneficia la salud mental, favorece la resiliencia y fortalece un mejor afrontamiento del estrés, así como también reclama una incorporación de las competencias emocionales en la formación de profesores más integrada al currículo de formación.

Palabras clave: Competencias emocionales, Inteligencia emocional, Formación inicial Docente, Revisión Sistemática.

ABSTRACT

Emotional competencies are the skills, knowledge, and attitudes that enable individuals to recognize, understand, and manage their own emotions and those of others. Adequate development of these competencies in teachers promotes an emotional climate conducive to student motivation and learning. However, teacher training does not directly and systematically address emotional training. The objective of this systematic review is to analyze articles on emotional competencies in initial teacher training published in the last five years in the Scopus and Web of Science databases. For the descriptive analysis, relevant criteria are defined, such as the research approaches, contexts, methodologies, and instruments used in the research studies. Thematic analyses are also proposed based on topics that summarize the most relevant findings of these studies. After this review, it is possible to conclude that the literature affirms that emotional education has a positive impact on personal and professional well-being, improves cognitive performance, benefits mental health, promotes resilience, and strengthens stress coping skills. It also calls for incorporating emotional competencies into teacher training and for greater integration into the curriculum.

Keywords: Emotional Competence, Emotional Intelligence, Initial teacher formation, Systematic review.



INTRODUCCIÓN

La presente revisión sistemática tiene como objetivo principal el análisis de artículos científicos publicados en los últimos 5 años (2020-2024) en las bases de datos Scopus y Web of Science, referidos a la inteligencia emocional (IE) y las competencias emocionales (CE) en la Formación Inicial Docente (FID). El objetivo de indagar sobre este ámbito en los futuros docentes se debe a la relevancia que le atribuyen organismos internacionales como la UNESCO (2024) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2020) quienes consideran el ámbito socioemocional como un aspecto sustancial en la formación de un ser humano integral, reclamando a los sistemas educativos integrar este desarrollo como complementario al ámbito racional y cognitivo, en pro del bienestar y una mejor calidad de vida.

La IE, según Salovey y Mayer (1990; 1997), se define como la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, lo que promueve un pensamiento más adaptativo y una conducta más eficaz. Esta propuesta concibe este constructo como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten reconocer emociones en uno mismo y en los demás, utilizar la información emocional para guiar el pensamiento, comprender los significados emocionales y, a partir de ello, regular las emociones, favoreciendo el crecimiento personal y las relaciones interpersonales.

En este sentido, el concepto se vincula estrechamente con el desarrollo de las CE, entendidas como el repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten un manejo adecuado de las emociones en diversos contextos (Bisquerra, 2003). Tanto así que, en muchos casos, se utilizan ambos constructos indistintamente. Para Bisquerra, las CE corresponderían a la aplicación práctica de la IE en la vida cotidiana, lo que implica

reconocer y gestionar las emociones, establecer vínculos constructivos, tomar decisiones responsables y afrontar los desafíos con resiliencia (Bisquerra, 2003, 2009). Desde esta perspectiva, la IE sería la base teórica y conceptual, mientras que las CE representarían su expresión práctica, observable y formativa en ámbitos como la educación, la vida personal y el trabajo.

Para que se desarrollen estos conocimientos, habilidades y actitudes, es preciso contar con un proceso intencionado, formal, continuo y sistemático que proporcione herramientas para afrontar los desafíos de la vida en sociedad (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bisquerra, 2009). Un proceso caracterizado por la reflexión y la práctica de estrategias orientadas al desarrollo de competencias, es decir, la educación emocional (Bisquerra, 2009).

La educación emocional, no solo aborda las emociones propias y ajenas, sino que considera el clima emocional del entorno, la resolución de conflictos y potencia la adquisición de habilidades para una correcta toma de decisiones (Brackett, 2019). El desarrollo de CE beneficia todos los ámbitos de la vida, fomenta el autoconocimiento de las necesidades y valores, incrementa las habilidades para relacionarse adecuadamente con los demás (Casassus, 2006), ayuda a manejar mejor el estrés (Montenegro, 2020) y mejora sustancialmente el rendimiento académico (Proveda et al., 2024).

Debido a la valoración actual del desarrollo de la CE en las aulas, se evidencia un creciente interés por incorporar la educación emocional en los establecimientos educativos de todos los niveles, incluido el universitario. En Chile, los argumentos a favor de la educación emocional han permitido que ocupen un lugar en el nuevo Marco para la Buena Enseñanza. Estándares de la profesión docente (2021), en su estándar B, en el que se establece que el profesorado debe desarrollar el ámbito socioemocional del alumnado: "Fomentar

habilidades y hábitos que permiten el progreso académico y el compromiso con el aprendizaje". Se enfatiza la promoción de habilidades intrapersonales, como la mentalidad de crecimiento y el sentido de agencia, que apoyan la resiliencia y la acción productiva, así como de habilidades interpersonales (Dominios B y C del MBE, 2021). Este hecho conlleva también la adquisición de estas competencias por parte del propio profesorado, ya que, como se señala en este mismo documento, nadie enseña lo que no sabe ni desde lo que no se es.

Desde esta perspectiva el docente es un actor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un aspecto clave que se le forme para gestionar sus emociones de manera eficiente, resolutiva y equilibrada (Ávila, 2019), que desarrolle habilidades de empatía en su práctica pedagógica, para así crear conexiones valiosas con sus estudiantes, que le ayuden a crear un ambiente propicio para el aprendizaje.

No obstante, la relevancia que se ha asignado al desarrollo de las CE, numerosos estudios demuestran que los futuros docentes aún no han recibido educación emocional en su formación (Mora, 2020; Cornejo et al., 2021). Por lo que, no poseen las competencias suficientes para lograr lo que exige el Ministerio de Educación (López, 2005; Hormazábal, 2022). En consecuencia, se evidencia una contradicción entre la formación docente y lo que se espera de los docentes en su quehacer pedagógico y, con ello, una deuda pendiente de la FID.

En investigaciones sobre esta problemática, diversos autores coinciden en que una de las grandes causas de la falta de formación en la FID de este ámbito, se debería a que los planes curriculares están enfocados en el ámbito académico, cognitivo y disciplinar, dejando de lado la formación integral que incluye el desarrollo de CE (Suberviola, 2011; Torres-López, 2022). Adicionalmente, cabe señalar que los programas implementados constituyen esfuerzos fragmentados y de corto plazo (Cohen,

2006), lo que ciertamente perjudica su eficacia. En este sentido, Durlak et al. (2011) plantean que una instrucción que conduzca a un verdadero desarrollo de CE debe ser coordinada, secuenciada, focalizada y explícita.

Es, por tanto, fundamental que en la formación de profesores se incluya el reconocimiento del ámbito emocional como aspecto formativo, además de la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes que habiliten a los futuros docentes a impartir educación emocional en todos los niveles educativos (Torrijos, & Serrate, 2021; Fuentansa et al., 2023; Ossa et al., 2023). Para este propósito, se debe conocer el nivel de competencias emocionales de los docentes en formación, considerado el punto de partida para la incorporación directa y continua de la educación emocional en la FID. Junto con ello, se deberán seleccionar los modelos teóricos y metodológicos que mejor se ajusten al desarrollo de un grupo específico.

Es por lo mismo que las preguntas que guían esta investigación son: ¿Cómo es el desarrollo de CE en la FID, según estudios publicados en revistas indexadas en las bases de datos Scopus y Web of Science, durante los años 2020-2024? ¿Qué enfoques de investigación, contextos, metodologías e instrumentos se utilizan en los estudios de investigación para la enseñanza de competencias emocionales en la FID, de acuerdo a las publicaciones científicas encontradas en las bases de datos Scopus y Web of Science entre los años 2020-2024?

MÉTODO

El presente trabajo corresponde a una revisión sistemática de tipo descriptivo, en la que se seleccionaron y analizaron artículos sobre competencias emocionales en el contexto de la FID publicados en los últimos 5 años. Este tipo de



investigación permitirá describir las estrategias empleadas en la formación de profesores, así como explicar la relación entre la educación emocional y el desarrollo del CE en los futuros docentes.

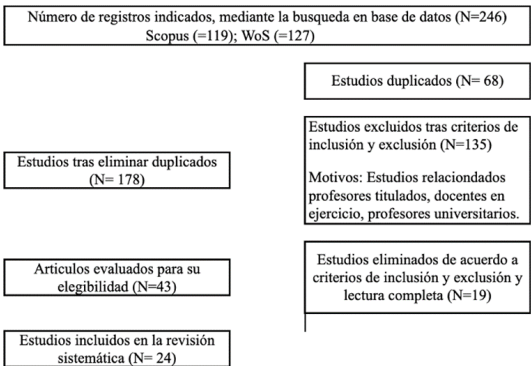
Para llevar a cabo la revisión sistemática, se seleccionaron las bases de datos Scopus y Web of Science, ya que son confiables y de alto impacto internacional y permiten recopilar y documentar artículos de gran relevancia. Para realizar la búsqueda, se utilizó una serie de estrategias de búsqueda que fueron elaboradas y ajustadas al objetivo de identificar artículos coherentes que ayuden a dar respuestas a las preguntas de la investigación.

La estrategia de búsqueda con la que se accedió a las bases de datos fue: ("emotional competencies" OR "emotional intelligence") AND ("teacher training" OR "initial teacher training" OR "Initial Training" OR "teacher education" OR "Pre-service Teachers"). Los criterios de inclusión y exclusión, delimitados para la búsqueda y así asegurar artículos relevantes y representativos, incluyeron artículos de estudios empíricos, de idioma inglés y español publicados desde el 2020 al 2024. Artículos sobre estudios desarrollados con alumnos de pedagogía y que en el título, resumen o palabras clave hicieran referencia a la formación de profesores y a las competencias emocionales o a

la inteligencia emocional. No se consideraron trabajos teóricos, reflexivos o críticos, tampoco libros o capítulos de libros, debido a que lo que se buscaba era que hubiera un aporte desde la investigación.

Luego de la lectura de títulos y resúmenes, se obtuvo un total de 246 artículos, 119 de la base de datos Scopus y 127 de Web of Science. Posteriormente, se realizó una lectura más profunda: se descartaron 135 artículos que no cumplieron con los parámetros establecidos y se eliminaron 68 artículos duplicados, quedando 43. Finalmente, tras la lectura completa y la sumatoria de los criterios de exclusión, se incluyeron en la revisión sistemática un total de 32 artículos. El proceso de selección de artículos se detalla en la figura 1.

Figura 1. Flujograma de las etapas de búsqueda y selección de la muestra



RESULTADOS

Los resultados de la búsqueda sobre IE y CE en los futuros profesores durante los últimos 5 años (2020 a 2024), consideró la revisión y análisis de 24 trabajos señalados en la tabla 1, en la cual se presentan los autores, el año de la publicación, el título, el contexto en que se realizó el estudio, metodología empleada y los instrumentos utilizados de cada uno de ellos.

Tabla 1. Trabajos analizados



Autor y año	Título	Contexto	Metodología	Instrumentos
Gómez et al. (2024)	Conocimiento emocional en una muestra de estudiantes universitarios.	434 estudiantes de educación infantil, primaria y doble grado de Murcia, España	Cuantitativo, no experimental, descriptivo e inferencial.	Cuestionario diseñado ad hoc, Trait Meta-Mood Scale Tmms-24 (Salovey et al., 1995)
Dávila y Reis (2022)	Competencia emocional y autoeficacia: consecuencias para la educación científica.	78 estudiantes de educación primaria de la Universidad de Extremadura (España) y de educación básica del instituto politécnico de Santarém (Portugal)	Cuantitativo, no experimental	Cuestionario elaboración propia, Trait Meta Mood Scale Tmms-24 (Fernández-Berrocal, Extremera Y Ramos, 2004). Escala de autoeficacia general (adaptación de Sanjuán, Pérez, & Bermúdez, 2000)
Sanabrias et al. (2023)	Inteligencia emocional, calidad de vida y preocupación por la perspectiva de género en los futuros docentes.	442 estudiantes universitarios de educación infantil y primaria de España.	Cuantitativo, no experimental, descriptivo y exploratorio.	Cuestionario sociodemográfico ad hoc, Trait Meta-Mood Scale Tmms-24 (Fernández-Berrocal, Extremera Y Ramos, 2004). Escala de evaluación sensible a la formación en igualdad de género (Miralles-cardona et al., 2018) escala de satisfacción con la vida adaptada para niños (Diener et al. 1985).
García et al. (2021)	Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente	227 estudiantes de primer curso de los grados de educación infantil y educación primaria de la Universidad de Málaga, España.	Cuantitativo, no experimental descriptivo-correlacional	Cuestionario de desarrollo emocional de adultos CDE-A (Pérez-Escoda et al., 2010).



Torrijos y Serrate (2021)	Beneficios de los programas intergeneracionales en el desarrollo de competencias emocionales	30 estudiantes de educación social, de pedagogía y del programa interuniversitario de la Universidad de Salamanca, España.	Mixto, pre-experimental con medida pre-test y pos-test	Cuestionario de desarrollo emocional de adultos CDE-A (Pérez-Escoda et al., 2010) y diarios de seguimiento.
Braun y Hooper (2024)	Las competencias sociales y emocionales predicen la salud laboral y el bienestar personal de los docentes en formación	158 maestros en prácticas de educación infantil y primaria, educación secundaria y educación especial de estados unidos.	Cuantitativo, descriptivo y correlacional	Cuestionario de atención plena de cinco facetas (Guet al., 2016). Escala de autocompasión (Raes et al., 2011). Cuestionario de regulación de las emociones (Gross y John, 2003). Cuestionario de trastorno de ansiedad generalizada (Löwe et al., 2010). Cuestionario de salud del paciente (Löwe et al., 2010). Inventario de agotamiento de Maslach (Maslach, 1997). Escala de sentido de eficacia de los docentes (Tschannen-moran, & Hoy, 2001).
Anabalón et al. (2024)	Caracterización de las competencias emocionales del estudiantado de una universidad del centro sur de Chile	613 estudiantes de pedagogía de chile	Cuantitativo, descriptivo.	ICEA (López-López et al., 2022)
Sepúlveda et al. (2021)	Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos	359 estudiantes de pedagogía en chile.	Cuantitativo, no experimental del tipo descriptivo y relacional con metodología ex post facto.	Cuestionario de desarrollo emocional de adultos CDE-A. (Pérez-Escoda et al., 2010).



Morales et al. (2020)	Influencia de la resiliencia, el estrés cotidiano, la autoeficacia, la autoestima, la inteligencia emocional y la empatía en las actitudes hacia los derechos de la diversidad sexual y de género	70 estudiantes universitarios que cursaban el grado en educación primaria en la Universidad de Granada, España.	Cuantitativo, observacional, descriptivo y transversal	Trait meta-Mood Scale Tmms-24 (Fernández-Berrocal, Extremera Y Ramos, 2004). Test de empatía cognitiva y afectiva teca (López, & Fernández, 2008)
Schelhorn et al. (2023)	Evaluación de una formación en competencia emocional para futuros docentes.	186 estudiantes de pedagogía de la Universidad de Ratisbona, Alemania.	Cuantitativo. Experimental.	Cuestionario alemán de competencias emocionales (Rindermann, 2009), versión alemana de la escala de conciencia de atención plena Maas (Michalak et al., 2008)
Kyriazopoulou & Pappa (2021)	Inteligencia emocional en la formación docente griega: resultados de una breve intervención.	42 estudiantes de pregrado de un programa de formación de maestros de primaria en la Universidad de Creta.	Mixto, cuasi-experimental.	Cuestionario de inteligencia emocional de rasgos-forma corta (Petrides, & Furnham, 2006), diarios reflexivos.
Ossa et al. (2023)	Relación entre metaconocimiento emocional y autodeterminación en estudiantes de pedagogía.	431 estudiantes de primer año de pedagogía de una universidad chilena.	Cuantitativo, descriptivo y correlacional.	Trait Meta-Mood Scale Tmms-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) y escala de autodeterminación personal adaptada al español (Hess, & Schonfeld, 2016).



Proveda et al. (2024)	Construyendo caminos hacia el éxito: un análisis multinivel de los efectos de un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en la formación académica de futuros docentes.	240 estudiantes de grado en maestro de educación primaria de la Universidad de Alicante, España.	Cuantitativo, diseño pre y post test.	El EQ-I:S (Bar-On, 2002). Trait Meta-Mood Scale Tmms-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), test situacional de comprensión emocional Steu (Maccann, & Roberts, 2008)
Zych y Llorent (2020)	Un programa de intervención para mejorar las competencias sociales y emocionales de maestros de educación infantil en formación.	126 estudiantes del Grado en Educación Infantil de una Universidad de España	Cuantitativo, cuasi-experimental pre y post test.	Trait Meta-Mood Scale (Salovey et al., 1995), Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales (SEC-Q) (Zych et al., 2018)
Özdemir y Dilekmen (2024)	Formación en inteligencia emocional para futuros docentes de educación primaria: una investigación de métodos mixtos.	73 estudiantes de cuarto año de enseñanza primaria de la Universidad Atatürk, Turquía.	Mixto, Diseño cuasiexperimental pre y post test.	El inventario de inteligencia emocional (Bar-on, & Parker, 2018) Cuestionario de entrevista semiestructurada. Diarios de los participantes
Izquierdo et al. (2023)	Rasgos personales y habilidades emocionales de los docentes en formación: un modelo estructural de la capacidad mental general	196 estudiantes de grado en Educación Infantil o el Grado en Educación Primaria en una universidad en España.	Cuantitativo, experimental con diseño de grupo de control pre-test-post-test	Prueba G, escala 3. (Cattell, & Cattell, 1994). Inventario de los Cinco Grandes (Costa y McCrae, 1999). Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004)
Amponsah et al. (2024)	Inteligencia emocional y rendimiento académico: ¿cómo funciona la relación entre los futuros docentes en Ghana?	291 estudiantes de educación en inglés, ciencias, matemáticas y secundaria, Ghana.	Cuantitativo, encuesta transversal.	Inventario de Inteligencia emocional (Bar-on, & Parker, 2018)
Atik et al. (2024)	Análisis de la relación entre la inteligencia emocional, la motivación de logro y la autoeficacia entre los futuros docentes de Turquía.	326 estudiantes en práctica de Educación Primaria, Educación Preescolar, Ciencias, Estudios Sociales y Lengua Turca.	Cuantitativo, transversal.	Escala de Inteligencia Emocional de Rasgos, (Petrides, & Furnham, 2001), Escala de Motivación de Logro AMS, (Smith et al. 1976). Escala de Autoeficacia General (Schwarzer, & Jerusalem, 1995)

Gavín et al. (2024)	El impacto de la autoestima, el optimismo y la inteligencia emocional en el desarrollo profesional de los futuros maestros de Educación Primaria e Infantil.	798 estudiantes en práctica de Educación infantil y educación primaria de España.	Cuantitativo, transversal.	Escala de inteligencia emocional WLEIS (Wong, & Law, 2002). Test de Orientación Vital Revisado (Remor, 2006). Escala de Autoestima (Rosenberg, 1965)
García-Martínez (2022)	¿Cómo son los futuros docentes? Análisis de su perfil psicosocial	1022 futuros maestros de educación primaria, infantil, social de España.	Cuantitativo, transversal.	Escala de inteligencia emocional WLEIS (Wong & Law, 2002). Escala de resiliencia (RS-14, Wagnild, 2009). Escala de salud mental (MH-5, Ware, & Sherbourne, 1992). Autoinforme de los 5 rasgos de la personalidad. RS-14 (Sánchez, & Robles, 2025). Big five Inventory-44 (BFI-44; Benet-Martínez, & John, 1998).
García-Martínez (2021)	Relación entre inteligencia emocional, rendimiento educativo y estrés académico de docentes en formación.	1020 estudiantes de educación primaria, infantil, social de España.	Cuantitativo, descriptivo y correlacional	Escala de inteligencia emocional WLEIS (Wong, & Law, 2002). Inventario SISCO del estrés académico (Barraza, 2007)
Porras et al. (2020)	Competencias emocionales de las futuras personas docentes: un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía.	569 estudiantes de la facultad de Educación en España.	Cuantitativo transversal.	Escala Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) Escala Interpersonal Reactivity Index (IRI) (Davis, 1980)
Semenov et al. (2024)	El impacto del entorno educativo digital en la inteligencia emocional de los futuros maestros de Educación Primaria: una investigación comparativa.	100 futuros maestros formados en un entorno digital en la Universidad Estatal de Kherson y formato presencial de la Universidad Nacional Ivan Franko de Lviv y la Universidad Nacional Lesya en Ucrania	Mixto, cuasi-experimental.	Inteligencia emocional de la personalidad DEIP (Zarytska, 2019). Cuestionario Preparación Profesional de los estudiantes para la actividad innovadora PRSIA (Tsiuniak, 2021)

Nota: elaboración propia

Análisis descriptivos

En términos descriptivos, es posible destacar que los estudios encontrados son mayoritariamente de España (14 trabajos), le sigue Chile (3 trabajos) y luego están otros países (Portugal, Estados Unidos, Alemania, Grecia,



Turquía, Ghana y Ucrania) con un trabajo por cada país. En cuanto al constructo abordado en las investigaciones revisadas —inteligencia emocional o competencias emocionales—, la evidencia muestra que la IE constituye la base de un mayor número de trabajos, siendo el enfoque predominante en la literatura y reflejando una trayectoria investigativa más consolidada en comparación con el estudio de las CE.

El análisis evidencia la existencia de 2 trabajos orientados a la evaluación de la IE y de 3 a la evaluación de las CE. Asimismo, se identificaron investigaciones que buscan establecer correlaciones entre la IE y otros constructos de carácter social o emocional (8 trabajos), así como aquellas que relacionan las CE con distintos constructos (2 trabajos). Un hallazgo relevante de esta revisión es la presencia de ocho propuestas de programas educativos: cinco dirigidas al desarrollo de la IE y tres enfocadas en la educación de CE.

En relación con los participantes de los estudios revisados, se observa que predominan los estudiantes de educación primaria: cinco investigaciones se centraron exclusivamente en este grupo y otras diez los incluyeron como parte de la muestra. En segundo lugar, aparecen los estudiantes de educación infantil; si bien solo un trabajo los consideró exclusivamente, en diez investigaciones se los incorporó junto con otros niveles educativos. En tercer lugar, destacan los estudiantes de pedagogía, orientados a la formación en distintas disciplinas del currículo escolar, quienes fueron el foco de cuatro estudios y estuvieron presentes en otros cuatro. Asimismo, se identificó un trabajo cuya muestra incluyó tanto a estudiantes de formación online como a estudiantes de formación presencial, con fines comparativos. Finalmente, dos investigaciones consideraron a estudiantes de educación social o de educación especial.

Desde la perspectiva de la metodología empleada en los estudios revisados, es posible señalar que todos los que evalúan inteligencia emocional o competencias emocionales lo hacen principalmente desde el enfoque cuantitativo, destacando 11 trabajos de tipo descriptivo y 5 descriptivo-correlacional. En cambio, los estudios cuyo objetivo fue analizar los efectos de programas educativos incorporan métodos mixtos, complementando el enfoque cuantitativo con aproximaciones cualitativas que otorgan un carácter más comprensivo y profundo a la investigación, permitiendo captar no solo los resultados medibles, sino también las experiencias y significados construidos por los participantes.

Se identifican ocho trabajos que declaran el uso del TMMS-24 como instrumento de evaluación de la inteligencia emocional, de los cuales seis emplean la adaptación española (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). También se reporta el uso de la escala de inteligencia emocional WLEIS (Wong & Law, 2002) en tres investigaciones y del Inventario de Inteligencia Emocional en dos (Bar-on y Parker, 2018). En el caso de las competencias emocionales, uno de los instrumentos más utilizados es el Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (CDE-A; Pérez-Escoda et al., 2010), que se utilizó en tres estudios.

Respecto de las variables con las que estos constructos —inteligencia emocional y competencias emocionales— se relacionan, la revisión evidencia una amplia diversidad, aunque la autoeficacia es la única variable que aparece reiterada en dos investigaciones. Finalmente, cabe destacar que, además de los instrumentos estandarizados, cuatro estudios diseñaron cuestionarios propios y tres emplearon diarios de seguimiento, lo cual enriquece la perspectiva metodológica al permitir recoger información contextualizada y ajustada a los objetivos específicos de cada investigación.

Análisis temático

Desde un punto de vista temático, es posible señalar que las y los autores destacan algunos resultados que relevan en sus trabajos, Estos resultados hacen referencia a los tópicos de interés declarados en los objetivos de investigación.

Tabla 2. Tópicos de investigación

Tópicos	Inteligencia emocional	Competencias emocionales
Necesidades de formación	Las competencias más relevantes son las interpersonales. La asignación de importancia de la formación en educación emocional puede variar ligeramente como función del grado estudiado	
Percepción / evaluación	Las personas con una mejor regulación emocional también obtienen puntuaciones más altas de satisfacción con la vida. Los estudiantes manifiestan un bajo nivel percibido de autoconocimiento emocional.	La competencia menos desarrollada por los estudiantes es la regulación emocional. El mayor nivel de logro se observa en las dimensiones de autonomía emocional y competencia social. Los participantes poseen una conciencia emocional poco desarrollada. Todos los estudiantes perciben que poseen una buena regulación emocional y conciencia social
Diferencias de acuerdo al sexo, nivel educativo, modalidad de enseñanza o edad	Las mujeres tienden a ser más inteligentes emocionalmente que los hombres. En cuanto al estrés académico, las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres. Las mujeres obtienen mejores puntuaciones en las variables de autodeterminación y metacognición emocional. Las mujeres puntúan más alto en atención emocional y los hombres obtienen valores más altos en las dimensiones de claridad y reparación emocional No se encuentran diferencias significativas de edad ni semestres cursados Las mujeres obtienen mejor puntaje en atención emocional, y los hombres, en autoeficacia percibida, claridad y reparación emocional. Se registró una ventaja significativa de la "comprensión de las emociones de los demás" en los estudiantes del entorno presencial, respeto de los estudiantes online	No hubo diferencias significativas en el desarrollo del CE entre hombres y mujeres. La variable edad no influye en el nivel de desarrollo de la competencia emocional. Los estudiantes de primaria superan ligeramente en la competencia de regulación emocional a los de infantil Las mujeres presentan puntuaciones más altas en la competencia social.



Correlación	Existe una relación significativa entre la IE, el optimismo y la autoestima	Las competencias emocionales surgieron como las más predictivas de la salud y el bienestar ocupacional de los maestros en formación.
	Existe una correlación positiva entre los niveles de inteligencia emocional y los factores de empatía.	
	Relación positiva y altamente significativa entre la IE y la resiliencia.	
	Se observa una correlación positiva significativa entre la IE y la autoeficacia.	
	La resiliencia tiene un impacto positivo en la salud mental de los estudiantes.	
	Los hallazgos sugieren que la IE puede influir en el rendimiento académico, pero no es el único factor determinante.	
	El desarrollo emocional se relaciona positivamente con la autodeterminación.	
Efectos intervención	Cuanto mayor sea el desarrollo de las competencias emocionales, mayores serán los niveles de salud mental, la prevención del burnout y la predisposición hacia la igualdad por parte del alumnado.	Después de la intervención, mejora la competencia de claridad emocional. Existen diferencias significativas en la reparación emocional, la autogestión y la motivación
	Se establecieron correlaciones significativas entre el rendimiento académico y la IE.	
	Las variables en estudio (rasgos personales e inteligencia emocional) inciden en el nivel de formación de los futuros docentes	
	La implementación del programa fue efectiva para aumentar los niveles de inteligencia emocional de los maestros en formación	
	Los hallazgos muestran una mejora significativa en el rendimiento académico	
	La intervención benefició la identificación y la regulación de las emociones.	Las habilidades de regulación emocional de los futuros docentes mejoraron tras la formación.
		El programa benefició cambios en las competencias de autopercepción, autodeterminación y resiliencia

Nota: elaboración propia

Por otra parte, los análisis temáticos pueden organizarse en cuatro ejes principales: 1) la educación emocional en la FID, 2) las competencias emocionales de los futuros docentes en términos de fortalezas y debilidades, 3) la influencia positiva de los programas de formación emocional en los estudiantes FID y 4) los retos y perspectivas, que incluyen la necesidad de integrar la educación emocional en la formación docente, a través de metodologías innovadoras para fortalecer las competencias emocionales y el bienestar profesional.

Educación emocional en la FID

Los artículos encontrados, resaltan el hecho de que la mayoría de las intervenciones tanto para favorecer el desarrollo emocional como para conocer las competencias se realizan en Europa, específicamente en España. Por el contrario, son escasas las investigaciones en América Latina sobre competencias emocionales o programas de formación emocional. Este resultado tiene relación con lo mencionado por Vaillant (2018) y Torres-López (2022), ya que, según dichos autores, el currículo de universidades latinoamericanas que imparten carreras de pedagogía prioriza el conocimiento académico y pedagógico, descuidando la importancia de entregar los conocimientos y herramientas para educar desde la perspectiva emocional. Esta situación se contradice con lo mencionado por Vaillant y Manso (2020), quienes sostienen que la formación inicial docente debe responder a las demandas sociales y culturales, formando profesionales flexibles e innovadores que se hagan cargo de la educación según las necesidades del contexto en el que se encuentran insertos.

Competencias emocionales en futuros docentes: fortalezas y debilidades identificadas

Se identifica que las competencias con mayor desarrollo corresponden a la claridad emocional, entendida como la capacidad de comprender e interpretar en profundidad las propias emociones (Mayer y Salovey, 1997), y a la autonomía emocional, es decir, la habilidad de gestionar las emociones de manera independiente, sin quedar supeditado a la influencia de otras personas (Bisquerra, 2003). En contraste, se observa un nivel más bajo en la regulación emocional, definida como la capacidad de influir en y modificar las emociones para ajustarlas a las demandas del entorno (Bisquerra, 2003). Este hallazgo cobra relevancia si se considera que, como plantea Ben-Eliyahu (2019), la regulación emocional resulta fundamental durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que repercute directamente en el desarrollo cognitivo y afectivo a largo plazo.

Influencia de los programas de formación emocional en futuros docentes

Los resultados evidencian que los programas de educación emocional tienen un impacto positivo y significativo en el desarrollo de competencias socioemocionales. Este hallazgo coincide con lo planteado por Filella et al. (2016), quienes sostienen que la formación en educación emocional favorece la conciencia, la regulación y la autonomía emocionales, así como otras competencias vinculadas al bienestar. Asimismo, la participación en estos programas incrementa la autopercepción de las propias competencias, permitiendo a los estudiantes reconocer fortalezas y áreas de mejora, lo que, según Petrides (2001), constituye una habilidad que influye directamente en la calidad de vida y el comportamiento.

Además, se confirma que un nivel adecuado de competencias emocionales repercute positivamente en otros ámbitos, como la salud mental, el rendimiento académico y el manejo del estrés. Del Rosal et al. (2018) y Caqueo-Úrizar et al. (2020) coinciden en que la adquisición de estas competencias potencia un estilo de vida más saludable, mejora la autoestima e incrementa la resiliencia, factores que contribuyen al bienestar integral de los estudiantes de pedagogía y los preparan para enfrentar con eficacia los desafíos propios de su formación profesional.

Retos y perspectivas de la formación emocional en la educación inicial docente

Los estudios revisados destacan el alto interés y la motivación que tiene el estudiantado de pedagogía por aprender sobre educación emocional y desarrollar competencias socioemocionales. Sin embargo, aún no existe consenso sobre la mejor forma de integrar la educación emocional en la formación de futuros docentes (Bächler et al., 2020).

De este modo, los resultados analizados ponen de manifiesto la urgencia de innovar el currículo universitario, integrando herramientas que permitan formar docentes innovadores, integrales y emocionalmente competentes, capaces de combinar conocimientos pedagógicos y disciplinares con habilidades socioemocionales (Zembylas, 2004).

En este sentido, uno de los principales desafíos consiste en incorporar la educación emocional para potenciar competencias como la conciencia emocional, la autorregulación y la comprensión emocional. Esta revisión



sistemática propone, como primer paso, identificar los contextos, metodologías y variables de estudio relacionados con la temática, valorar su impacto y contribuir a la sistematización de los aprendizajes de educación emocional en el currículo universitario. De manera complementaria, la UNESCO (2015) plantea la necesidad de avanzar hacia una formación integral que incorpore habilidades transversales como parte esencial del proceso educativo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión evidencia que la investigación sobre inteligencia emocional y competencias emocionales se concentra principalmente en España, con menor representación en América Latina y otros países, también refleja una trayectoria más consolidada en el estudio de la IE que de las CE (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004; Wong & Law, 2002). La mayoría de los estudios emplea enfoques cuantitativos descriptivos o correlacionales, también se observa la presencia de métodos mixtos cuando se trata de la implementación de programas educativos para captar tanto resultados medibles como experiencias subjetivas de los participantes (Filella et al., 2016).

Respecto de los participantes, predominan estudiantes de educación primaria e infantil, así como de pedagogía, lo que evidencia la relevancia de fortalecer las competencias socioemocionales desde los primeros niveles de formación docente (Vaillant, 2018; Torres-López, 2022). Las competencias más desarrolladas son la claridad y autonomía emocional, mientras que la regulación emocional se identifica como un área débil, aspecto fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado su impacto en el desarrollo

cognitivo y afectivo de los estudiantes (Mayer & Salovey, 1997; Bisquerra, 2003; Ben-Eliyahu, 2019).

Los programas de formación emocional demostraron un impacto positivo en la conciencia, la regulación y la autonomía emocional, así como en la autopercepción de competencias y en el bienestar integral de los futuros docentes (Petrides, 2001; Del Rosal et al., 2018; Caqueo-Úrizar et al., 2020). Estos resultados confirman que la educación emocional no solo favorece la práctica pedagógica, sino que también contribuye a la salud mental, la resiliencia y el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, se identifican desafíos y oportunidades, como la importancia de utilizar metodologías innovadoras para fortalecer las CE en la educación superior y la necesidad de avanzar hacia una formación integral que combine conocimientos pedagógicos y disciplinares con habilidades emocionales en la formación del profesorado, ya no de modo puntual como es con la implementación de un programa, sino inserto en el currículo educativo. Ello se debe a que resulta clave para formar docentes emocionalmente competentes, conscientes y capaces de responder a las demandas educativas y sociales contemporáneas (Zembylas, 2004; UNESCO, 2015).



REFERENCIAS

- Amponsah, K. D., Salifu, I., Yeboah, R., & Commey-Mintah, P. (2024). Emotional intelligence and academic performance: How does the relationship work among pre-service teachers in Ghana? *Cogent Education*, 11 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2305557>
- Anabalón, Y., Toro, M., San Martín, N. L., & López-López, V. (2024). Caracterización de las competencias emocionales del estudiantado de una universidad del centro sur de Chile. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*, 49(4), 258–266. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2024/05/05_7064_Com_Anabalon_v49n4_9.pdf
- Ávila, A. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131–144. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Atik, U., Karaman, M., Sari, H. (2024). Examining the Relationship between Emotional Intelligence, Achievement Motivation, and Self-Efficacy among Pre-Service Teachers in Türkiye. *Education Sciences*, 14(5), 526. <https://doi.org/10.3390/educsci14050526>
- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L., y Poblete, O. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 75–106. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Ben-Eliyahu, A. (2019). The associations between self-regulated learning and the regulation of learning emotions. *Educational Psychologist*, 54(3), 150–165. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614444>
- Bisquerra, R. (2003). *Orientaciones pedagógicas y educación emocional En la educación*. Práxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Brackett, M. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.
- Braun, S., & Hooper, A. (2024). Social and emotional competencies predict pre-service teachers' occupational health and personal well-being. *Teaching and Teacher Education*, 147, 104654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104654>Get rights and content
- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Flores, J., Narea, M., & Irrarrázaval, M. (2020). Problemas de regulación emocional y salud mental en adolescentes del norte de Chile. *Terapia psicológica*, 38(2), 203–222. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082020000200203>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard educational Review*, 76(2), 201–237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>



- Cornejo, R., Araya, R., Vargas, S., & Parra, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*, (6), 01–24. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>.
- Dávila, M. & Reis, P. (2022). Competencia emocional y autoeficacia: consecuencias para la educación científica. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 18(1), 168–187. [10.14483/23464712.17105](https://doi.org/10.14483/23464712.17105)
- Del Rosal, I., Moreno J., & Bermejo, L. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9928>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing student's social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Filella, G., Cabello, E., Pérez Escoda, N., & Ros, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(40), 582–601. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Fuentsanta, H., Sánchez-López, M., & Pérez, J. (2024). Percepción de futuros maestros sobre la importancia y necesidades formativas emocionales. *Revista Fuentes*, 26(1), 60–71. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23833>
- García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 11(7), 95. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>
- García-Martínez, I., Augusto-Landa, J. M., Quijano-López, R., & León, S. P. (2022). What are pre-service teachers like? Analysis of their psychosocial profile. *Scandinavian Journal of Psychology*, 63(5), 555–564. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/sjop.12834>
- García-Vila, E., Sepúlveda-Ruiz, P.M., & Mayorga-Fernández, J. M. (2022). Las competencias emocionales del alumnado de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria: una dimensión esencial en la formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 33(1). <https://doi.org/10.5209/rced.73819>
- Gavín-Chocano, Ó., Checa Domene, L., Valdivia-Casas, M., & García-Martínez, I. (2024). The impact of self-esteem, optimism and emotional intelligence on the professional development of future primary and pre-school teachers. *Teacher Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2340651>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Gómez, M., Bermejo, R., y Ruiz, M. (2024). Emotional Knowledge in a Sample of University Students. *Sustainability*, 16(2), 846. <https://doi.org/10.3390/su16020846>
- Hormazábal, V. (2022). Formación de profesores en inteligencia emocional ¿Tiene Chile una deuda en este ámbito? Un estudio de caso en una universidad pública, desde la percepción de profesoras tituladas

- y estudiantes. *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), 79–102. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67625>
- Izquierdo, A., Gilar-Corbí, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2023). Pre-Service Teachers' Personal Traits and Emotional Skills: A Structural Model of General Mental Ability. *SAGE Open*, 13(4), 21582440231204179. <https://doi.org/10.1177/21582440231204179>
- Kyriazopoulou, M., & Pappa, S. (2021). Emotional intelligence in Greek teacher education: Findings from a short intervention. *Current in Psychology*, 42, 9282–9292. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02226-0>
- López, E., (2005). La formación del profesorado en competencias emocionales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153–167. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/comunicació-completa-LA-FORMACIÓN-DEL-PROFESORADO-EN-COMPETENCIAS-EMOCIONALES.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). Marco para la buena enseñanza. <https://www.cpeip.cl>
- Montenegro, J. (2020). La inteligencia emocional y su efecto protector ante la ansiedad, depresión y el estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Tzhoecon*, 12(4), 449–461. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i4.1395>
- Mora, P. (2020). *Competencias emocionales en la formación inicial docente: Un estudio sobre su impacto y desarrollo*. Editorial Académica.
- Morales Rodríguez, F., Rodríguez Clares, R., & García Muñoz, M. (2020). Influence of resilience, everyday stress, self-efficacy, self-esteem, emotional intelligence, and empathy on attitudes toward sexual and gender diversity rights. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6219. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176219>
- OECD. (2020). Improving the development of students' social and emotional skills. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>
- Ossa, C., Vasquez, C., & Lagos N. (2020). Relación entre metaconocimientos emocional y autodeterminación en estudiantes de pedagogía. *Revista Perspectiva Educativa* 62(3), 156–180. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.3-art.1344>
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2024). Emotional intelligence training for pre-service primary school teachers: a mixed methods research. *Frontiers in Psychology*, 15, 1326082. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1326082>
- Petrides, K. (2001). A psychometric investigation into the construct of emotional intelligence [Doctoral dissertation, University College London].
- Porras, S. (2020). Competencias emocionales de las futuras personas docentes: Un estudio sobre los niveles de inteligencia emocional y empatía. *Revista Educación*, 44(2), 80–95. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38438>.
- Poveda, R., Izquierdo, A., Pérez, N., Pozo-Rico, T., Castejón, J. L., & Gilar-Corbi, R. (2024). Building paths to success: a multilevel analysis of the effects of an emotional intelligence development program on



- the academic achievement of future teachers. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1377176>
- Sanabrias-Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2023). Emotional intelligence, quality of life, and concern for gender perspective in future teachers. *Sustainability*, 15(4), 3640. <https://doi.org/10.3390/su15043640>
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103947. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Semenov, O., Yaremchuk, N., Vitiuk, V., Kashubiak, I., Lukashov, O., & Soroka, O. (2024). Impact of digital educational environment on the emotional intelligence of future primary school teachers: a comparative research. *Amazonia Investiga*, 13(76), 217–227. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.76.04.17>
- Sepúlveda, M., Guillén, F., García, E., & Mayorga, M. (2021). Competencia emocional del futuro docente en educación infantil y primaria: análisis de predictores significativos. *Formación universitaria*, 14(3), 105–114. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300105>
- Suberviola, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia*, (117), 1–17. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752959006.pdf>
- Torres-López, M. (2022). La educación emocional en el currículo universitario: Un desafío pendiente para la formación integral docente. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=123456789>
- Torrijos, P., & Serrate, S. (2021). Beneficios de los programas intergeneracionales en el desarrollo de competencias emocionales. *Estudios pedagógicos*, 47(3), 273–290. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300273>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1996). La Educación Encierra Un Tesoro. Informe Unesco, España http://innovacioneducativa.uaem.mx:8080/innovacioneducativa/web/Documentos/educacion_tesoro.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREAL/UNESCO.
- Vaillant, D. (2018). Estudio exploratorio sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de instituciones dedicadas a la formación docente inicial: un análisis en clave comparada. Informe final INFOD e IIPE-UNESCO. <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Informe-final-Estudio-formacion-docente-INFOD-abril-2018-Vaillant-v4-1.pdf>
- Vaillant, D., & Manso, J. (2022). Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación*, 6(1), 109–118. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>



Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher education*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>

Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). An intervention program to enhance social and emotional competencies in pre-service early childhood education teachers. *Psychology, Society & Education*, 12(1), 17-30. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/2374/3359>



PLATAFORMA INTEGRAL PARA LA ACREDITACIÓN DE CARRERAS DE PEDAGOGÍA: MARCO CONCEPTUAL Y VALIDACIÓN EN TRL 2

INTEGRAL PLATFORM FOR THE ACCREDITATION OF EDUCATION DEGREES: CONCEPTUAL FRAMEWORK AND VALIDATION IN TRL 2

Francisco Novoa Muñoz <https://orcid.org/0000-0003-3475-2203> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Ciencias de la Salud y de los Alimentos, Chile | fnovoa@ubiobio.cl

Marcela Mora Donoso <https://orcid.org/0000-0002-8263-6816> | Universidad del Bío-Bío, Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo, Chile | mamora@ubiobio.cl

RESUMEN

El estudio desarrolla un marco conceptual y tecnológico en el Nivel de Madurez Tecnológica, cuya sigla es (TRL) 2 para una plataforma digital integral de aseguramiento de la calidad y acreditación de carreras de pedagogía en Chile. Se sustenta en los lineamientos de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2018), la Ley 20.903 y el ciclo de mejora continua (PDCA). Se utilizó un diseño de investigación aplicada y exploratoria-conceptual, con revisión documental y validación de expertos externos. La muestra estuvo conformada por 30 académicos y académicas de seis universidades estatales, quienes evaluaron la pertinencia, factibilidad y consistencia técnica de la propuesta. Los resultados evidencian consenso en la necesidad de una herramienta digital que sistematice evidencias, genere indicadores automáticos y anticipe brechas mediante analítica predictiva. Se concluye que la propuesta cumple los criterios de TRL 2, aportando a la transformación digital y a la equidad territorial en la formación inicial docente, con proyección a TRL 3 mediante un prototipo experimental.

Palabras clave: Acreditación, pedagogía, aseguramiento de la calidad, TRL, plataformas digitales.

ABSTRACT

This study develops a conceptual and technological framework at Technological Maturity Level (TRL) 2 for a comprehensive digital platform for quality assurance and accreditation of teaching programs in Chile. It is based on the guidelines of the National Accreditation Commission (CNA, 2018), Law 20,903, and the continuous improvement cycle (PDCA). An applied and exploratory-conceptual research design was used, with documentary review and validation by external experts. The sample consisted of 30 academics from six state universities, who evaluated the relevance, feasibility, and technical consistency of the proposal. The results demonstrate a consensus on the need for a digital tool that systematizes evidence, generates automatic indicators, and anticipates gaps through predictive analytics. It is concluded that the proposal meets the criteria for TRL 2, contributing to digital transformation and territorial equity in initial teacher training, with a potential for TRL 3 through an experimental prototype.

Keywords: Accreditation, pedagogy, quality assurance, TRL, digital platforms.



INTRODUCCIÓN

El aseguramiento de la calidad en la educación superior constituye uno de los principales desafíos de los sistemas educativos contemporáneos, especialmente en los programas de Formación Inicial Docente (FID), donde la acreditación es obligatoria en Chile conforme a la Ley 20.903 (Ministerio de Educación, 2016). La Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2018) establece criterios y estándares que exigen a las universidades disponer de sistemas de gestión institucional sólidos, con trazabilidad de evidencias, monitoreo continuo de indicadores de desempeño y procesos de mejora sistemáticos. Sin embargo, estudios recientes advierten dificultades persistentes en las instituciones de educación superior, tales como la fragmentación de la información, la ausencia de plataformas integradas de gestión de datos y la escasa capacidad para realizar análisis predictivos que anticipen brechas de calidad (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2023).

En este escenario, surge la necesidad de diseñar soluciones tecnológicas que integren la gestión documental, la evaluación de indicadores y la analítica de datos para fortalecer los procesos de acreditación de pedagogías. Este estudio responde a dicha necesidad mediante el desarrollo de un marco conceptual y tecnológico en el Nivel de Madurez Tecnológica (TRL 2), orientado a la formulación de una Plataforma Digital Integral de Aseguramiento de la Calidad y Acreditación de Carreras de Pedagogía en Chile.

El objetivo del estudio es formular y validar conceptualmente un sistema tecnológico que permita sistematizar evidencias, automatizar indicadores de desempeño y anticipar brechas de calidad mediante analítica predictiva, contribuyendo a la transformación digital, la eficiencia institucional y la equidad territorial en la formación inicial docente.

La investigación se sustenta en los lineamientos normativos de la CNA (2018), la Ley 20.903 y el modelo de mejora continua PDCA (Deming, 2000). Se adopta un diseño de investigación aplicada con enfoque exploratorio-conceptual, basado en revisión documental y validación de expertos externos pertenecientes a seis universidades estatales, quienes evaluaron la pertinencia, factibilidad y consistencia técnica de la propuesta. Los resultados confirman el cumplimiento de los criterios de TRL 2 y sientan las bases para avanzar hacia TRL 3, correspondiente al desarrollo de prototipos experimentales, consolidando un aporte estratégico al fortalecimiento del aseguramiento de la calidad y la gestión digital en la educación superior chilena.

Estándares Pedagógicos y Disciplinarios en la FID: articulaciones con la acreditación y plataformas digitales

La FID en Chile se encuentra regulada por un marco normativo que busca garantizar la calidad de los programas de pedagogía, en coherencia con la Ley 20.903 y los lineamientos de aseguramiento de la calidad de la CNA (2018). En este contexto, los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios (CPEIP, Ministerio de Educación, 2021) orientan la formación de futuros docentes en tres dimensiones: pedagógica, disciplinar y profesional.

Dimensión pedagógica

Se requiere una plataforma digital que permita operacionalizar la dimensión pedagógica de la Formación Inicial Docente (FID), facilitando la planificación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza con criterios de efectividad, inclusión y pertinencia contextual. Esta necesidad surge de las demandas de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2018) y de los Estándares Pedagógicos del CPEIP (2021), que exigen evidencias verificables de desempeño docente vinculadas al aprendizaje de los estudiantes. En la actualidad, dichas evidencias se encuentran dispersas en distintos sistemas institucionales, lo



que dificulta su trazabilidad y análisis longitudinal. La plataforma propuesta sistematiza estas evidencias y genera indicadores automáticos sobre prácticas pedagógicas, retroalimentación y mejora continua, fortaleciendo la toma de decisiones basada en datos y contribuyendo a la calidad y equidad de la formación docente en contextos diversos (Ávalos, 2021; Ruffinelli, 2020).

Dimensión disciplinar

Se requiere una plataforma digital que integre información curricular, resultados de evaluación y evidencias de desempeño académico, fortaleciendo la coherencia entre la formación disciplinar y el aprendizaje de los futuros docentes. Los Estándares Disciplinarios (CPEIP, 2021) y los criterios de evaluación de la CNA (2018) establecen que el dominio conceptual y didáctico debe articularse con mecanismos de monitoreo permanente que aseguren la pertinencia y actualización de los programas de estudio. En este marco, la plataforma permite centralizar planes curriculares, informes de autoevaluación y resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (END), promoviendo una gestión curricular sustentada en evidencia y una mayor alineación entre competencias profesionales y desempeño estudiantil. De este modo, la propuesta contribuye a reducir brechas entre la formación declarada y la efectivamente alcanzada, garantizando la trazabilidad de los procesos formativos en el marco de la mejora continua (Domínguez, & Meckes, 2011; Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2023).

Dimensión profesional

Se requiere una plataforma digital que garantice la trazabilidad y sistematización de evidencias vinculadas a la ética, la inclusión, la diversidad y la responsabilidad profesional docente. Esta dimensión, definida en los Estándares Profesionales del CPEIP (2021), se relaciona directamente con el principio de mejora continua y la rendición de cuentas institucional promovidos por la CNA (2018). La plataforma integra planes de desarrollo

profesional, compromisos éticos, registros de vinculación con el medio y resultados de participación en comunidades de aprendizaje, permitiendo evidenciar la formación valórica y el compromiso social del profesorado. De esta manera, el sistema digital propuesto no solo cumple una función técnica de gestión, sino que actúa como un mecanismo formativo que favorece la reflexión ética, la transparencia institucional y la proyección del rol docente en la sociedad contemporánea (Cassasus, 2002; Tedesco, 2012).

La literatura destaca que los estándares no solo cumplen un rol normativo, sino que también funcionan como puente entre políticas públicas y práctica formativa (Ávalos, 2021; Ruffinelli, 2020). Su implementación requiere sistematización y monitoreo constantes para evitar que se conviertan en meros instrumentos de control.

Brechas detectadas en la literatura sobre acreditación de carreras pedagógicas

A pesar de los avances, diversas investigaciones identifican brechas persistentes en los procesos de acreditación, entre las cuales destacan:

1. Cambios sustantivos versus cambios simbólicos: predominan reformas administrativas sobre transformaciones profundas en la enseñanza y el currículo (Domínguez et al., 2012; CNA, 2018).
2. Desigualdad según tipo y contexto institucional: existen diferencias entre instituciones tradicionales y privadas, así como entre contextos urbanos y regionales (Rodríguez-Ponce, 2021; CNA, 2018).
3. Congruencia entre perfil de egreso, estándares y currículo disciplinar: se observan alineaciones formales, pero persisten vacíos en la articulación disciplinaria específica (Domínguez & Meckes, 2011; Ruffinelli, 2020).
4. Falta de evaluación longitudinal y seguimiento de impactos: predominan estudios centrados en



resultados inmediatos de acreditación, con escasa evidencia sobre impactos sostenidos en la calidad docente (CNA, 2018; Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2023).

5. Percepciones insuficientemente exploradas de distintos actores: estudiantes, docentes y empleadores han sido poco sistematizados en la evaluación del proceso (Martínez, 2020).
6. Adaptación a contextos locales y diversidad: criterios homogéneos generan tensiones en instituciones rurales o con limitaciones de recursos (Ávalos, 2021; Ruffinelli, 2020).
7. Relación entre acreditación, política pública y financiamiento: la normativa exige acreditación, pero no siempre asegura recursos suficientes para sostener procesos de calidad (Rodríguez-Ponce, 2021; CNA, 2018).
8. Necesidad de comparaciones internacionales: se requiere literatura que analice experiencias de acreditación docente a nivel global (Ciolan & Gherghinescu, 2013).

Estas brechas evidencian desafíos persistentes, aunque también existen limitaciones propias de la gestión en escuelas que no están documentadas sistemáticamente.

La Evaluación Nacional Diagnóstica (END) y su rol en la acreditación

La END se ha consolidado como un componente esencial en la FID, especialmente para la acreditación obligatoria de carreras pedagógicas, dado que es una prueba obligatoria aplicada por el Ministerio de Educación de Chile a los estudiantes de último año de pedagogía, según lo establecido en la Ley 20.903. Evalúa sus conocimientos pedagógicos y disciplinarios en relación con los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios del CPEIP, con el propósito de diagnosticar fortalezas y debilidades en la formación inicial docente.

No tiene carácter aprobatorio, sino formativo, y sus resultados permiten a las universidades mejorar sus programas de formación y evidenciar la calidad de sus procesos en el marco de la acreditación obligatoria de las carreras pedagógicas.

Su implementación permite:

- Diagnosticar competencias de estudiantes al ingreso y salida de la carrera.
- Informar la toma de decisiones estratégicas sobre planes de estudio y prácticas formativas.
- Contribuir a la construcción de una cultura de aseguramiento de la calidad (Ruffinelli et al., 2023; CNA, 2023).

La END ofrece datos objetivos que facilitan identificar áreas de mejora, fortalecer la planificación académica y fomentar la mejora continua, alineándose con los estándares pedagógicos y disciplinarios nacionales (CPEIP, 2025).

La plataforma de acreditación de carreras pedagógicas incorpora de manera integral los procesos de renovación curricular, permitiendo que cada modificación o ajuste en los planes de estudio sea evaluada en función de su coherencia con el perfil de egreso y los modelos educativos institucionales. Esto asegura que las actualizaciones curriculares no solo respondan a requerimientos de acreditación, sino que también promuevan una formación docente consistente con las competencias profesionales y valores institucionales.

Asimismo, la plataforma facilita la visualización de la articulación entre asignaturas, competencias, resultados de aprendizaje y estándares de acreditación, apoyando la toma de decisiones fundamentadas por los equipos académicos. Se configura, así como una herramienta estratégica de gestión curricular, centralizando información sobre evidencias de desempeño, trazabilidad de

modificaciones y cumplimiento de criterios establecidos por la CNA y otros organismos reguladores, fortaleciendo planificación, monitoreo y mejora continua.

En síntesis, los estándares pedagógicos y disciplinarios de la FID orientan la preparación de futuros docentes y constituyen referentes clave para los procesos de acreditación. No obstante, las brechas identificadas —como cambios simbólicos, desigualdades institucionales, falta de seguimiento longitudinal, escasa participación de actores y limitada adaptación a contextos diversos— evidencian la necesidad de herramientas que fortalezcan la trazabilidad, sistematización y transparencia en la gestión de evidencias.

En este marco, la plataforma integral propuesta se proyecta como un apoyo estratégico para:

- Reducir asimetrías entre universidades metropolitanas y regionales.
- Garantizar el cumplimiento de estándares nacionales.
- Potenciar un modelo de aseguramiento de la calidad más equitativo, eficiente y transformador para la formación docente en Chile.

MÉTODO

El estudio adoptó una metodología de investigación aplicada, con un diseño exploratorio-conceptual, orientado al desarrollo de un marco tecnológico en Nivel de Madurez Tecnológica (TRL 2) para una plataforma digital integral de aseguramiento de la calidad y acreditación de carreras de pedagogía en Chile. Este diseño permitió articular la revisión teórica, la modelación conceptual y la validación de

expertos, asegurando una aproximación sistemática al desarrollo de la propuesta.

El diseño se estructuró en cuatro fases principales, coherentes con las etapas de TRL 2:

Identificación de principios básicos

Se realizó una revisión documental exhaustiva de los marcos normativos vigentes principalmente los lineamientos de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2018), la Ley 20.903 sobre desarrollo profesional docente y modelos internacionales de gestión de la calidad educativa basados en el ciclo de mejora continua (PDCA). Paralelamente, se analizaron antecedentes técnicos sobre gestión de datos y desarrollo de software educativo (Pressman, 2010), informes de dictámenes de acreditación y análisis de indicadores académicos de carreras de pedagogía.

Formulación del concepto tecnológico

Se definió la arquitectura modular de la plataforma considerando tres capas (presentación, lógica de negocio y base de datos) y cuatro módulos funcionales principales:

- a) planificación y autoevaluación,
- b) gestión de evidencias,
- c) analítica predictiva, y
- d) generación de reportes.

Esta estructura fue modelada conceptualmente mediante diagramas de flujo y esquemas de interoperabilidad.

Simulación y análisis preliminar de viabilidad

Se efectuó un análisis de compatibilidad tecnológica y de factibilidad de implementación en entornos universitarios, utilizando tecnologías open source como Python, Django y PostgreSQL. Además, se elaboraron prototipos conceptuales y se evaluaron criterios de



interoperabilidad con sistemas institucionales existentes de gestión académica.

Validación documental y de expertos

Se elaboró una matriz de validación de cumplimiento de TRL 2 y un informe técnico de consistencia conceptual. Para la validación cualitativa, se aplicó un cuestionario estructurado mediante Google Forms a una muestra intencionada de 30 académicos y académicas pertenecientes a seis universidades estatales del país, incluyendo directores de escuelas de pedagogía y responsables de aseguramiento de la calidad.

Los participantes evaluaron la pertinencia, claridad, factibilidad y consistencia técnica de la propuesta, mostrando alto grado de consenso respecto a su relevancia para fortalecer los procesos de acreditación, reducir brechas entre instituciones y favorecer la equidad territorial en la formación inicial docente.

Asimismo, se incorporaron sus sugerencias respecto a mejoras funcionales, potenciales obstáculos y oportunidades de integración tecnológica, lo que permitió enriquecer la versión final del diseño conceptual.

Estrategia analítica

El análisis se desarrolló en tres niveles complementarios:

- Nivel documental: sistematización de fuentes normativas y técnicas mediante matrices de análisis comparativo.
- Nivel conceptual: modelación de componentes tecnológicos y definición de relaciones entre módulos funcionales.
- Nivel validativo: análisis descriptivo e interpretativo de las respuestas del cuestionario de expertos, identificando patrones de aceptación y oportunidades de mejora.

Integración metodológica

El proceso metodológico integró la revisión teórica, la evidencia empírica y la retroalimentación de actores clave, garantizando la validez conceptual y la aplicabilidad del modelo. La coherencia entre los fundamentos normativos, el diseño tecnológico y la validación externa permitió establecer una base sólida para el tránsito hacia TRL 3, donde se proyecta el desarrollo de un prototipo experimental y su pilotaje en universidades estatales de la Región de Ñuble.

RESULTADOS

Síntesis normativa y conceptual

El primer paso para el diseño conceptual de la plataforma consistió en la revisión de los marcos normativos nacionales aplicables a la acreditación de carreras de pedagogía en Chile. La Ley 20.903 establece que la acreditación es obligatoria para todas las carreras de pedagogía, lo que impone a las universidades la necesidad de contar con sistemas de gestión interna robustos para demostrar calidad en dimensiones como currículo, docencia, investigación y vinculación con el medio (Ministerio de Educación, 2016). Asimismo,

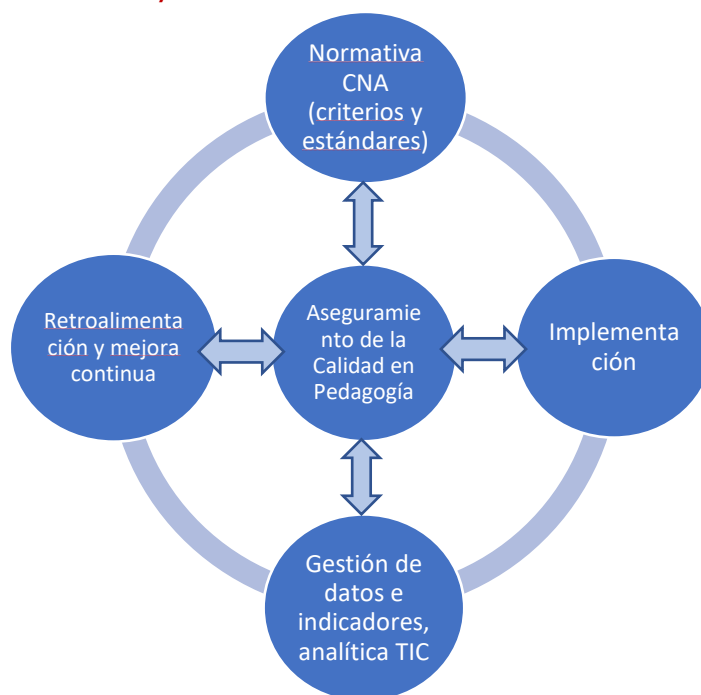
los Criterios de Evaluación de la CNA (2018) establecen la obligatoriedad de disponer de evidencias verificables y trazables para sustentar los procesos de autoevaluación.

En el plano teórico, el diseño se fundamentó en el modelo PDCA (Plan-Do-Check-Act) de mejora continua (Deming, 2000), que entrega un marco de referencia para estructurar procesos de aseguramiento de calidad cíclicos y sistemáticos. Complementariamente, se consideraron enfoques de gestión de datos y TIC aplicadas a educación superior (Ciolan, & Gherghinescu, 2013; Pressman, 2010), que resaltan la importancia de disponer de sistemas integrados de información para fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia.

La síntesis normativa y conceptual generada en esta fase permitió construir un documento técnico preliminar que servirá como base para la configuración modular de la plataforma, alineando las funcionalidades con los criterios regulatorios y las mejores prácticas internacionales en gestión de calidad educativa.

Figura 1.

Esquema conceptual del marco normativo y científico de referencia



Fuente: elaboración propia

En la evaluación cualitativa, los expertos reconocieron la consistencia teórica y normativa del marco conceptual, valorando la articulación entre los criterios de la CNA, la Ley 20.903 y el modelo PDCA como fundamento metodológico del sistema. Destacaron que esta base otorga validez y legitimidad institucional al diseño, asegurando su alineación con las políticas públicas de aseguramiento de la calidad. Asimismo, recomendaron mantener la flexibilidad del modelo para futuras actualizaciones normativas y fortalecer la integración entre los componentes conceptuales y tecnológicos en las siguientes fases de desarrollo.

Arquitectura modular

La plataforma se concibe como un sistema digital de arquitectura modular en tres capas, lo que asegura escalabilidad, mantenibilidad y seguridad:

Capa de presentación (Front-End): interfaz web intuitiva, diseñada para que usuarios con distintos niveles de alfabetización digital puedan interactuar de manera eficiente. Permitirá la carga de evidencias, la visualización de indicadores y la consulta de reportes en tiempo real.

Capa de lógica de negocio (Back-End): motor de procesos que gestiona las funciones críticas, como la validación de evidencias, el cálculo automático de indicadores de calidad (ej. titulación oportuna, retención estudiantil, empleabilidad) y la ejecución de algoritmos de analítica predictiva basados en machine learning.

Capa de datos: repositorio centralizado que integra bases de datos relacionales (ej. PostgreSQL) y no relacionales (ej. MongoDB para almacenamiento de documentos), garantizando trazabilidad, integridad y seguridad de la información.

Los cuatro módulos funcionales integrados en esta arquitectura son:

Módulo de planificación y autoevaluación: permite mapear criterios CNA, asignar responsabilidades y monitorear avances en planes de mejora.

Módulo de gestión de evidencias: repositorio organizado y trazable de documentos, con metadatos que aseguran la localización y auditoría rápida de la información.

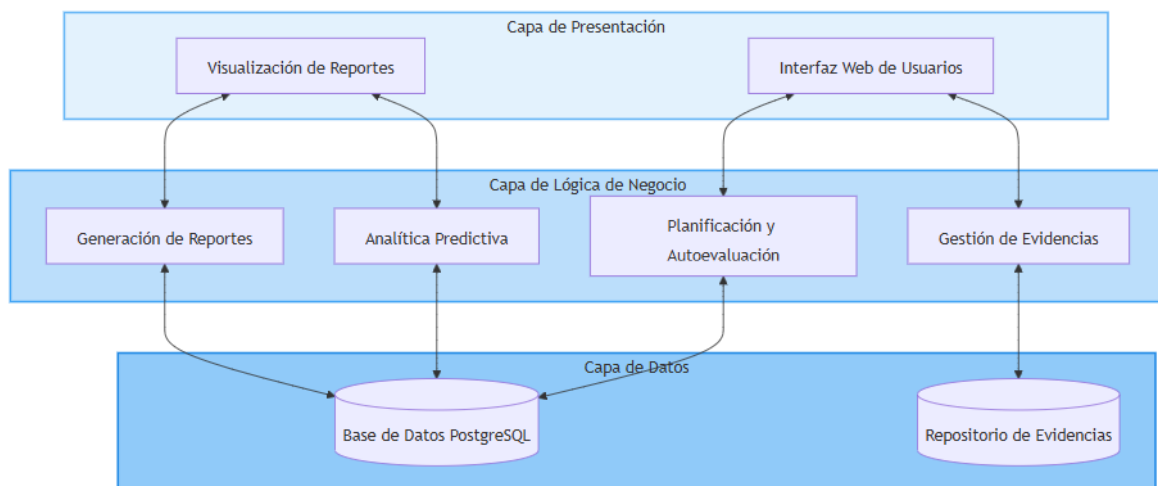
Módulo de analítica predictiva: aplicación de algoritmos supervisados y no supervisados para detectar patrones y anticipar posibles brechas de cumplimiento.

Módulo de reportes: generación automática de informes alineados a formatos CNA, exportables en PDF/Excel para procesos internos y externos de acreditación.

Este diseño modular permite que cada componente evolucione de manera independiente, favoreciendo la adaptación tecnológica a futuras modificaciones normativas o necesidades institucionales.

Figura 2.

Arquitectura modular propuesta (3 capas + 4 módulos funcionales)



Fuente: elaboración propia

En la evaluación cualitativa, los expertos valoraron la coherencia y pertinencia del diseño modular en tres capas y cuatro módulos, destacando su escalabilidad y compatibilidad con los sistemas institucionales de acreditación. Consideraron que la estructura facilita la trazabilidad y gestión de evidencias, y que el uso de tecnologías abiertas favorece su viabilidad técnica en universidades regionales.

Entre las sugerencias, se propuso incorporar un módulo de seguimiento longitudinal que integrara datos de la END 1 y END 2, así como reforzar los mecanismos de seguridad y asignación de roles de usuario. Estas observaciones fueron incorporadas en la versión final del modelo, fortaleciendo su validez conceptual y su proyección hacia TRL 3.

Diagramas de flujo conceptual

Para visualizar el funcionamiento inicial de la plataforma, se elaboraron diagramas de flujo conceptual que muestran cómo la información fluye desde su ingreso hasta la generación de reportes.

El flujo básico comprende:

1. Carga de evidencia: usuarios institucionales ingresan documentos y datos relevantes.
2. Validación y clasificación: el sistema indexa las evidencias con metadatos asociados a criterios CNA.
3. Procesamiento de indicadores: la plataforma calcula automáticamente indicadores claves vinculados a la calidad.
4. Análítica predictiva: los datos alimentan algoritmos de machine learning que anticipan brechas y riesgos de incumplimiento.
5. Generación de reportes: el sistema emite informes personalizables para directivos, comités de autoevaluación y CNA.

Estos diagramas permiten identificar de manera visual las interacciones principales entre usuarios y sistema, así como los puntos críticos de control en el ciclo de acreditación.

Diagrama de flujo conceptual de la plataforma

En la evaluación cualitativa aplicada a expertos, surgieron observaciones directamente relacionadas con el flujo conceptual de la plataforma. Los participantes destacaron positivamente la claridad del recorrido de la información, desde la carga de evidencias hasta la generación de reportes automáticos, y valoraron que el diagrama representara de manera comprensible las etapas del proceso de acreditación institucional.

Asimismo, varios evaluadores sugirieron ajustes en los puntos de interacción entre usuario y sistema, especialmente en lo relativo a la validación automática de evidencias y la generación de alertas tempranas de incumplimiento. Estas observaciones permitieron refinar el flujo conceptual, incorporando mecanismos de retroalimentación interna y niveles de permisos diferenciados para usuarios con distintos roles (directivos, docentes y comités de calidad). Dichas aportaciones contribuyeron a fortalecer la validez del modelo y a definir prioridades de desarrollo para la fase de prototipo experimental (TRL 3).



Análisis de compatibilidad tecnológica

Se realizó un análisis preliminar de tecnologías open source para asegurar la factibilidad técnica y la sostenibilidad económica del proyecto en contextos universitarios, especialmente en instituciones regionales con recursos limitados.

- Lenguaje de programación: Python, por su robustez y disponibilidad de librerías para machine learning (scikit-learn, TensorFlow).
- Framework de desarrollo: Django, que ofrece escalabilidad, modularidad y seguridad para aplicaciones web educativas.
- Base de datos: PostgreSQL, reconocida por su confiabilidad y compatibilidad con grandes volúmenes de datos estructurados.
- Interfaz de usuario: React.js para asegurar usabilidad y responsividad en dispositivos móviles.

La elección de tecnologías libres responde al principio de bien público digital, promovido por organismos internacionales como UNESCO (2022), que recomiendan soluciones abiertas, replicables y de bajo costo para la educación. Este enfoque también reduce la dependencia de licencias propietarias y facilita la transferencia tecnológica a universidades estatales.

Tabla 1.

Comparación de tecnologías y compatibilidad con requerimientos de acreditación.

Requerimiento funcional	Django (Python)	PostgreSQL	Moodle (LMS)	Alfresco (Gestión documental)
Gestión documental trazable	Parcial (requiere librerías externas)	No aplica	Limitado (enfocado en cursos)	✓ Alta compatibilidad
Generación de reportes automáticos	✓ Alta (framework flexible)	✓ Alta (consultas SQL)	Parcial (orientado a enseñanza)	Parcial (requiere integración)
Analítica de indicadores (KPIs CNA)	✓ Alta (soporte ML/estadística)	✓ Alta (almacenamiento estructurado)	Limitado (indicadores de aprendizaje)	Parcial
Escalabilidad y modularidad	✓ Alta	✓ Alta	Media (monolítico)	Media
Interfaz colaborativa (usuarios múltiples)	✓ Alta (framework web)	No aplica	✓ Alta (orientado a comunidad)	Media
Compatibilidad con estándares CNA (2018)	✓ Alta (personalizable)	✓ Alta (datos estructurados)	Media (orientado a docencia)	Media



Licencia / Open Source	✓ BSD	✓ PostgreSQL License	✓ GPL	✓ LGPL
Facilidad de integración con otras plataformas	✓ Alta (APIs REST/GraphQL)	✓ Alta (ODBC/JDBC)	Media	Media

Fuente: elaboración propia

En la evaluación cualitativa, los expertos valoraron la viabilidad y coherencia técnica del uso combinado de Django y PostgreSQL, destacando su carácter open source y su adecuación a contextos universitarios regionales. Recomendaron mantener la interoperabilidad con sistemas existentes como Moodle o Alfresco y fortalecer los aspectos de seguridad y gobernanza de datos en la fase siguiente. Además, especialistas en tecnologías educativas confirmaron la pertinencia del enfoque modular y su alineación con los requerimientos de acreditación de la CNA (2018).

Documento base para TRL 3

Finalmente, se elaboró un documento base que establece los lineamientos para avanzar hacia TRL 3 (desarrollo de prototipos experimentales). Este documento incluye:

- Especificaciones funcionales iniciales: definición de módulos prioritarios (gestión documental e indicadores clave).
- Lineamientos de seguridad: incorporación de protocolos de autenticación y cifrado de datos sensibles.
- Requerimientos de interoperabilidad: integración con sistemas ya existentes en universidades, como SIGE o plataformas académicas internas.
- Propuesta de métricas de desempeño: tiempo de respuesta del sistema (<3 segundos por consulta), precisión de analítica predictiva (≥80%), y reducción del tiempo de preparación de informes de acreditación (≥40%).
- Plan de validación piloto: identificación de dos universidades regionales interesadas en participar en pruebas de laboratorio y piloto institucional.

Este documento constituye la puerta de entrada al TRL 3, garantizando que el paso de la fase conceptual a la fase experimental esté debidamente sustentado.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados permiten confirmar el cumplimiento de los criterios establecidos para el Nivel de Madurez Tecnológica (TRL 2), evidenciando la formulación conceptual del sistema tecnológico, el desarrollo de modelos funcionales y la validación preliminar de su viabilidad mediante juicio de expertos externos. Esta validación fue realizada por una muestra de 30 académicos y académicas pertenecientes a seis universidades estatales, quienes actuaron como evaluadores especializados en procesos de acreditación y aseguramiento



de la calidad. Su retroalimentación permitió verificar la coherencia interna del modelo, su aplicabilidad en distintos contextos institucionales y la factibilidad técnica de avanzar hacia etapas superiores de desarrollo.

La plataforma propuesta responde a las brechas actuales de los sistemas de aseguramiento de la calidad en pedagogía, ofreciendo una solución diferenciadora al integrar gestión documental, generación automatizada de indicadores y analítica predictiva en un único entorno digital. En este marco, incorpora los datos provenientes de la Evaluación Nacional Diagnóstica de ingreso (END 1), lo que posibilita diagnosticar competencias iniciales del estudiantado y orientar intervenciones formativas tempranas. Asimismo, integra la información de la Evaluación Nacional Diagnóstica de egreso (END 2), que evidencia el logro de competencias profesionales y la coherencia de los programas con los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios (CPEIP, 2021). La combinación de ambos instrumentos permite un seguimiento longitudinal de las trayectorias formativas, fortaleciendo la toma de decisiones basada en evidencia y consolidando una cultura institucional de mejora continua.

Desde una perspectiva académica y de gobernanza, los resultados aportan al debate sobre la transformación digital en la educación superior latinoamericana, donde persisten limitaciones estructurales en la gestión de datos y la analítica institucional (Salazar-Muñoz & López, 2021). Al incorporar algoritmos de analítica predictiva y machine learning, la plataforma no solo optimiza la administración de evidencias, sino que también anticipa riesgos de incumplimiento y brechas formativas, contribuyendo a superar los desafíos planteados por Guzmán-Valenzuela y Barnett (2023) respecto de la necesidad de relevancia social del conocimiento en la educación superior.

En el contexto chileno, los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios (CPEIP, 2021) constituyen hoy un referente clave para la acreditación de carreras de pedagogía. Sin embargo, antes de su actualización, Ávalos (2014) advertía que las políticas de formación docente enfrentaban una tensión estructural entre el apoyo al desarrollo profesional y los mecanismos de control. Desde esta perspectiva, sin dispositivos efectivos de seguimiento, los estándares corren el riesgo de transformarse en exigencias meramente administrativas, Ruffinelli (2020) desconectadas de la mejora real de las prácticas formativas. En esta línea, la plataforma propuesta contribuye a superar dicha tensión, proporcionando trazabilidad de evidencias, mecanismos de rendición de cuentas y transparencia en los procesos, reduciendo la distancia entre la normativa y su implementación institucional.

Un aporte sustantivo del proyecto radica en su contribución a la equidad en el aseguramiento de la calidad. Las universidades regionales, por su menor disponibilidad de recursos y capacidades de gestión (Ávalos, 2021; Salazar-Muñoz & López, 2021), enfrentan mayores desafíos en los procesos de acreditación. El uso de tecnologías abiertas y de bajo costo democratiza el acceso a herramientas digitales avanzadas, fortaleciendo la calidad de la Formación Inicial Docente (FID) y alineándose con el principio de bien público educativo promovido por la UNESCO (2022).

Finalmente, la propuesta se enmarca en modelos de gestión educativa y de calidad (Cassasus, 2000, 2002; Tedesco, 2012; Ciolan & Gherghinescu, 2013), que destacan la importancia de transformar la información en decisiones estratégicas. En esta línea, la plataforma no solo actúa como un instrumento de apoyo a la acreditación, sino como un sistema de información estratégica que potencia la planificación, la evaluación institucional y la gobernanza académica basada en evidencia.

En conclusión, el proyecto cumple con los requisitos de TRL 2 y se encuentra en condiciones de avanzar hacia TRL 3, correspondiente al desarrollo de prototipos experimentales con métricas de desempeño técnico



inicial. Más allá de su dimensión tecnológica, la propuesta representa un aporte estratégico e innovador que articula marcos normativos, estándares pedagógicos, END 1 y END 2, transformación digital y equidad territorial, fortaleciendo la calidad de la formación inicial docente y promoviendo la transparencia y sostenibilidad de los procesos de acreditación en Chile.

REFERENCIAS

- Ávalos, B., (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 11-28. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17290>
- Cassasus, J. (2000). La gestión: un enfoque integral. UNESCO – Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC).
- Cassasus, J. (2002). *La educación en la sociedad del conocimiento: una visión latinoamericana*. UNESCO.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2025). Resumen ejecutivo del Manual de uso de resultados de la END. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/03/20250318-Resumen-Manual-de-uso.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). Estándares orientadores para carreras de pedagogía: Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>
- Ciolan, L., & Gherghinescu, R. (2013). Quality assurance in higher education: A matter of data management and evidence-based decisions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 219-223. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.096>
- CNA. (2018). Criterios de Evaluación para la Acreditación de Carreras de Pregrado. Comisión Nacional de Acreditación.
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). (2023). La Evaluación Nacional Diagnóstica y su efecto en la gestión académica de los planes de estudio de las carreras de pedagogía. <https://www.cnachile.cl/Paginas/estudios.aspx>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Serie Estudios sobre Acreditación; documentos y guías procedimentales; estudio de efectos y Evaluación Nacional Diagnóstica. <https://www.cnachile.cl/Paginas/estudios.aspx>
- CPEIP, Ministerio de Educación. (2021). Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente. <https://cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>
- Deming, W. E. (2000). *Out of the crisis*. MIT Press.



- Domínguez, M., & Meckes, L. (2011). Análisis y propuestas para la acreditación de pedagogías en Chile. *Calidad en la educación*, (34), 165-183. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100009>
- Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G., & Pozo, M. A. (2012). Procesos de acreditación de pedagogías: un estudio del quehacer de las agencias. *Calidad en la educación*, (36), 53-85. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100002>
- Guzmán-Valenzuela, C., & Barnett, R. (2023). Towards a new social contract for higher education. *Higher Education Quarterly*, 77(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/hequ.12424>
- Martínez, J. (2020). Percepciones de estudiantes de pedagogía respecto de su formación y futuro profesional. *Revista Calidad en la Educación*, (53), 147-181. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n53.778>
- Ministerio de Educación. (2016). Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Pressman, R. S. (2010). *Ingeniería del software: Un enfoque práctico*. McGraw-Hill.
- Rodríguez-Ponce, E. R., Fleet, N., Pedraja-Rejas, L. M., & Valdés-González, G. (2021). Capacidad de autorregulación en la acreditación de carreras pedagógicas en Chile. *Formación universitaria*, 14(6), 33-40. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600033>
- Ruffinelli, A. (2020). Políticas de formación inicial docente en Chile: estándares, accountability y calidad educativa. *Revista Calidad en la Educación*, (52), 221-245.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., Förster, C., & Donoso, F. (2023). La Evaluación Nacional Diagnóstica (END): percepciones y consideraciones para la Formación Inicial Docente desde estudiantes y directores de carreras. *Revista Calidad en la Educación*, 59, 1-19. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1410>
- Salazar-Muñoz, R., & López, M. (2021). Digital transformation in Latin American universities: Opportunities and challenges. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 43(4), 401-417. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2020.1857391>
- Tedesco, J. C. (2012). *Los desafíos de la educación en América Latina*. Siglo XXI Editores.
- UNESCO. (2022). Open Educational Resources: Recommendations for sustainable adoption. UNESCO Publishing.



¿CÓMO SE EVALÚA? EXPLORACIÓN DE PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN EN DOCENTES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN LA REGIÓN DE TARAPACÁ

HOW IS IT ASSESSED? EXPLORATION OF ASSESSMENT PRACTICES AND STRATEGIES IN LANGUAGE AND COMMUNICATION TEACHERS IN THE TARAPACÁ REGION

Josefa Esperanza Melany Magaña Ulloa | Profesora en Lengua Castellana y Comunicación | Licenciada en Educación | Investigadora independiente, Chile | lenay.pastrana@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo se centra en los procesos evaluativos de los contenidos de Lenguaje y Comunicación en colegios subvencionados de Iquique y Alto Hospicio, en la región de Tarapacá. Se identifica un desafío significativo para los profesores al evaluar los ejes fundamentales del lenguaje: lectura, escritura, comunicación oral e investigación. La investigación busca entender cómo los profesores abordan este proceso evaluativo, los criterios utilizados y las estrategias evaluativas empleadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en esta disciplina. Esta investigación se realizó con metodología de carácter cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas con profesores, explorando sus percepciones y prácticas en relación con la evaluación de estos ejes del lenguaje y comunicación. Los docentes combinan métodos tradicionales e innovadores, integrando estrategias como rúbricas, gamificación, proyectos creativos, debates y podcasts. Se observa una orientación hacia la evaluación formativa y la equidad, aunque persisten desafíos vinculados a la carga laboral, la retroalimentación oportuna y la escasa integración tecnológica. Las prácticas evaluativas se alinean con los principios del decreto 67, promoviendo procesos inclusivos y significativos. Sin embargo, se requiere fortalecer la formación continua y la disponibilidad de recursos institucionales que favorezcan una evaluación contextualizada, equitativa y centrada en el aprendizaje.

Palabras clave: evaluación, estrategias didácticas, lenguaje, didáctica, contenidos, estrategias evaluativas.

ABSTRACT

This article focuses on the assessment processes for language and communication content in subsidized schools in Iquique and Alto Hospicio, in the Tarapacá region. It identifies a significant challenge for teachers when assessing the fundamental aspects of language: reading, writing, oral communication, and research. The research seeks to understand how teachers approach this assessment process, the criteria used, and the assessment strategies employed to improve teaching and learning in this discipline. This research was conducted using qualitative methodology through semi-structured interviews with teachers, exploring their perceptions and practices in relation to the assessment of these core language and communication skills. Teachers combine traditional and innovative methods, integrating strategies such as rubrics, gamification, creative projects, debates, and podcasts. There is a focus on formative assessment and equity, although challenges remain in terms of workload, timely feedback, and limited technological integration. Assessment practices are aligned with the principles of Decree 67, promoting inclusive and meaningful processes. However, there is a need to strengthen continuing education and the availability of institutional resources that favor contextualized, equitable, and learning-centered assessment.

Keywords: assessment, teaching strategies, language, teaching, content, assessment strategies.



INTRODUCCIÓN

La evaluación de los contenidos de Lenguaje y Comunicación en colegios subvencionados de Iquique y Alto Hospicio, en la región de Tarapacá, plantea desafíos significativos para el profesorado. En este marco, el Decreto 67 se promulgó con el objetivo de diversificar y mejorar el proceso evaluativo en el sistema educativo chileno. Desde su implementación, este decreto ha establecido principios y directrices claras para la evaluación formativa, integral y continua de los estudiantes, siendo fundamental para abordar los desafíos específicos en la enseñanza de Lenguaje y Comunicación en la región de Tarapacá.

El desafío evaluativo para los docentes se debe a la diversidad de habilidades que abarca el lenguaje como lectura, escritura, comunicación oral e investigación. Según el Ministerio de Educación, "la evaluación debe ser formativa, integral y continua" (Mineduc, 2018). Sin embargo, la falta de claridad sobre los criterios y enfoques evaluativos puede generar prácticas inconsistentes que limiten el desarrollo de los estudiantes. Por ello, es esencial investigar las estrategias y desafíos en colegios subvencionados de Iquique y Alto Hospicio para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Contexto e importancia de la evaluación

Según las expectativas planteadas en el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) y en los estándares orientadores de la formación inicial docente (Mineduc, 2012), se espera que el profesor comprenda la evaluación como un proceso sistemático de obtención de evidencias, en función del cual tome decisiones para mejorar su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes (Marzano, 2007; Meckes et al., 2017; Murillo, 2010).

El marco legal y normativo de la evaluación educativa en Chile está delineado por el Decreto

67/2018, una pieza legislativa que establece las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción para estudiantes de educación regular. Este decreto, promulgado el 20 de febrero de 2018 y en vigor desde marzo de 2020, representa un hito importante al derogar los decretos anteriores 511/97, 112/99 y 83/01. Al hacerlo, busca modernizar y armonizar las prácticas evaluativas en el ámbito educativo, alineándose con estándares contemporáneos y promoviendo la equidad en la evaluación de los estudiantes en todo el país (Álvarez Mendiola, 2014).

El Decreto 67 tiene como objetivo principal impulsar una visión de la evaluación con un fuerte sentido pedagógico. Reconoce la evaluación como un aspecto intrínseco de la enseñanza, con la finalidad de propiciar y apoyar los aprendizajes de los estudiantes (Tobón, 2013). Desde esta perspectiva, la evaluación no se limita a la medición del rendimiento académico, sino que se concibe como un proceso continuo de recolección de información sobre el progreso de los estudiantes, con el fin de orientar y mejorar las prácticas pedagógicas (Mineduc, 2018).

Diversificación de la evaluación

La diversificación de las formas de evaluar el aprendizaje es una necesidad imperativa en el contexto educativo actual, ya que implica adoptar una variedad de enfoques y técnicas que se ajusten a las necesidades individuales de los estudiantes y promuevan una comprensión integral de los aprendizajes. Lo que se evalúa y cómo se evalúa, condiciona tanto los aprendizajes del estudiantado como las decisiones pedagógicas de las y los docentes (Förster, 2017; Barriga, 2003).

Reconociendo que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad, las evaluaciones deben ser flexibles para permitir diversas formas de expresión del conocimiento. Esto incluye desde evaluaciones escritas tradicionales hasta proyectos prácticos,



presentaciones orales, debates, portafolios digitales y evaluaciones basadas en desempeño (Díaz Barriga, & Hernández, 2010).

Este enfoque también aboga por incluir múltiples dimensiones del aprendizaje en los procesos evaluativos. Más allá del conocimiento disciplinar, es esencial evaluar habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación (Pérez Gómez, 2001; Ausubel, 1963). Esto implica diseñar tareas que permitan a los estudiantes demostrar no solo lo que saben, sino también cómo aplican ese conocimiento (Litwin, 2008). Además, la diversificación está vinculada al principio de equidad educativa. Ofrecer diversas opciones de evaluación reduce el riesgo de desventajas por preferencias o habilidades particulares y valora la diversidad de experiencias y talentos, promoviendo un entorno inclusivo y respetuoso en el aula (Domínguez, 2010; Perrenoud, 2004).

Implementación del decreto de evaluación

Desde la implementación del Decreto 67, se ha impulsado el uso de la evaluación formativa en las aulas chilenas. Los docentes han sido capacitados para incorporar estrategias como la observación en el aula, la autoevaluación y la coevaluación, fomentando un rol más activo de los estudiantes en su aprendizaje y proporcionando información valiosa para ajustar la enseñanza (Gimeno Sacristán, 2005). La evaluación formativa, además de monitorear conocimientos y habilidades, contribuye al desarrollo socioemocional de los estudiantes. Al ofrecer retroalimentación constructiva y fomentar la autorreflexión, promueve la confianza y la autoeficacia, esenciales para un desarrollo integral (López Noguero, 2005). La evaluación formativa requiere de una cultura docente colaborativa para poder generar aprendizajes significativos (López et al., 2019).

El Decreto prioriza dos focos en evaluación: primero, promueve su uso pedagógico como

herramienta para recopilar datos del progreso estudiantil y ofrecer retroalimentación que mejore el aprendizaje (Escudero Muñoz, 2009). La evaluación formativa se diferencia de la sumativa al centrarse en un monitoreo continuo que brinda retroalimentación específica y oportuna para apoyar el aprendizaje en curso (Sadler, 1989; Valdez, 2025). Este enfoque requiere que las y los docentes observen, recojan evidencias y adapten su práctica pedagógica a las necesidades individuales de los estudiantes, priorizando su desarrollo integral (Imbernón, 2012).

Diversificación de la evaluación

Integrar adecuadamente la evaluación formativa y sumativa en el proceso educativo es fundamental para obtener una visión completa del progreso de los estudiantes y tomar decisiones informadas sobre su aprendizaje.

La evaluación formativa proporciona información continua sobre el progreso de los estudiantes, permitiendo a los profesores identificar áreas de fortaleza y áreas de mejora en el aprendizaje. Esta retroalimentación temprana y frecuente ayuda a los estudiantes a identificar y abordar sus necesidades de aprendizaje de manera más efectiva (Monereo, 2004). La evaluación sumativa, por otro lado, proporciona una medida más global del rendimiento de los estudiantes al final de un período determinado, siendo importante determinar el nivel de logro de las y los estudiantes en la toma de decisiones sobre la promoción, la calificación y el reconocimiento del aprendizaje. Sin embargo, es crucial no utilizar la evaluación sumativa de manera aislada, sino integrada con la evaluación formativa para proporcionar una imagen más completa y precisa del progreso del estudiante (Biggs, 2006).

La evaluación no solo es una herramienta para medir el progreso del estudiantado, sino que también es una oportunidad fundamental para enseñar, aprender y desarrollar formativamente, contribuyendo tanto al proceso de enseñanza-



aprendizaje como al crecimiento personal (Castillo & Cabrerizo, 2007).

Una forma de lograr la integración entre evaluación formativa y sumativa es utilizando estrategias de evaluación variadas y equilibradas que aborden diferentes aspectos del aprendizaje. Esto puede incluir la realización de pruebas y exámenes tradicionales, la evaluación de proyectos y trabajos prácticos, la observación del desempeño en clase y la revisión del trabajo del estudiantado. Al combinar diferentes enfoques de evaluación, las y los docentes pueden obtener una visión más completa del aprendizaje alcanzado y proporcionar retroalimentación significativa para mejorar el rendimiento (Pozo, 2006).

Los resultados de la evaluación formativa deben informar la evaluación sumativa y servir de base para decisiones sobre calificaciones y promociones de los estudiantes, asegurando así que la evaluación sea justa, equitativa y significativa para todos (Torres, 2011). En este sentido los ejes de lectura, escritura, comunicación oral e investigación son fundamentales en el proceso educativo y constituyen áreas clave de evaluación según el Decreto 67.

La evaluación no solo mide el dominio de habilidades, sino que también promueve el desarrollo integral y la capacidad de comunicarse efectivamente en diversos contextos (Cassany, 2006). En el eje de lectura, se evalúan la comprensión de textos, la identificación de ideas principales y secundarias, el análisis de la estructura y propósito del texto, y la habilidad para hacer inferencias y conclusiones. Los métodos incluyen pruebas estandarizadas, ensayos escritos, discusiones en clase y proyectos de investigación (Solé, 1997).

El eje de escritura abarca la capacidad para expresar ideas de forma clara, coherente y organizada. La evaluación considera la corrección gramatical, la cohesión, la coherencia, el uso adecuado del

vocabulario y la adaptación del estilo al propósito y audiencia. Las herramientas incluyen ensayos, informes, textos argumentativos y escritos creativos (Cassany, 2006).

En el eje de comunicación oral, la evaluación valora la claridad y fluidez al hablar, la organización lógica de ideas y el uso efectivo del lenguaje verbal y no verbal. Se realiza a través de presentaciones, debates, discusiones grupales y actividades de expresión oral (Alonso, 2014).

Finalmente, el eje de investigación evalúa la capacidad de buscar, analizar y sintetizar información críticamente. Esto incluye formular preguntas, evaluar fuentes, analizar datos y elaborar conclusiones fundamentadas. Los métodos abarcan proyectos de investigación, informes escritos y presentaciones orales (Pujolàs, 2008).

La integración de los cuatro ejes de lenguaje y comunicación en el marco normativo de evaluación educativa en Chile proporciona una base sólida para evaluar de manera integral las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, así como para promover su desarrollo integral y su capacidad para comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos. Al considerar estos ejes en el diseño y la implementación de estrategias de evaluación, se garantiza que la evaluación sea relevante, equitativa y significativa para todos los estudiantes, y que contribuya al logro de los objetivos educativos y al desarrollo de competencias clave para el siglo XXI (Cassany, 2006; Solé, 1997).

La comunicación efectiva entre profesores y estudiantes es esencial para crear un entorno educativo enriquecedor y propicio para el aprendizaje. Una comunicación abierta y clara fomenta un ambiente de confianza y colaboración, facilitando el intercambio de ideas, la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento crítico (López Noguero, 2005). Esta comunicación no se



limita a transmitir información sobre el contenido del curso, sino que también incluye retroalimentación sobre el desempeño académico, el progreso del estudiante y las expectativas de aprendizaje (Cassany, 2006).

La retroalimentación constructiva es un aspecto clave, ya que debe ser oportuna, específica y destacar tanto fortalezas como áreas de mejora. Esto orienta a los estudiantes en su aprendizaje y debe adaptarse a sus necesidades y estilos (Sadler, 1989; Valdez et al, 2025). Además, una comunicación efectiva implica explicar claramente los criterios de evaluación y las expectativas de aprendizaje. Al detallar los criterios de evaluación y los objetivos del curso, los estudiantes comprenden qué se espera de ellos y cómo alcanzar el éxito. También es fundamental que los profesores estén disponibles para resolver dudas y aclarar inquietudes relacionadas con la evaluación y el contenido del curso (Pujolàs, 2008).

MÉTODO

Esta investigación es realizada bajo un enfoque cualitativo, ya que busca analizar las prácticas evaluativas de los docentes en Lenguaje y Comunicación.

Tipo de estudio

El estudio es de carácter descriptivo-interpretativo (McMillan, & Schumacher, 2005)

de las prácticas evaluativas, desafíos y estrategias innovadoras empleadas por docentes de Lenguaje y Comunicación en colegios particulares subvencionados.

Participantes

La muestra incluyó seis docentes de enseñanza media pertenecientes a colegios particulares subvencionados de Alto Hospicio e Iquique.

Instrumentos o estrategias de recolección de datos

Se empleó una entrevista semiestructurada de nueve preguntas basada en tres dimensiones:

- Métodos y estrategias de evaluación.
- Desafíos y apoyos.
- Innovación y mejora.

La recolección de datos, realizada en julio de 2024, incluyó entrevistas presenciales y por videollamada, registradas en audio para su posterior transcripción y análisis. El ingreso de los participantes se gestionó mediante invitaciones a los directores y consentimientos informados. Las respuestas se sistematizaron en unidades de análisis por dimensión, lo que permitió identificar resultados, conclusiones y hallazgos clave.

Análisis

Cada dimensión fue establecida a priori y buscó identificar las prácticas reportadas por los docentes y así proporcionar un análisis integral de las acciones realizadas por los y las docentes.

RESULTADOS

Dimensión 1: Métodos y estrategias de evaluación



Las y los docentes aplican diversos métodos, desde herramientas tradicionales hasta estrategias innovadoras, para adaptarse al contexto educativo y fomentar tanto el conocimiento como habilidades prácticas. Algunos de ellos o ellas integran archivadores y bitácoras como herramientas para que sus estudiantes reflexionen sobre su progreso en comprensión lectora y oralidad. Según su percepción, estas estrategias permiten al estudiantado organizar y documentar su aprendizaje de manera sistemática "Se utilizan archivadores, bitácoras y mini-disertaciones para evaluar comprensión lectora, oralidad e investigación" (DCPS2AH).

La combinación de métodos participativos como trabajos en equipo, videos y pruebas escritas es otra estrategia destacada. Este enfoque asegura que las y los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje mientras se les ofrece una variedad de formas de demostrar sus conocimientos "Combino trabajos en equipo, videos y diálogos en procesos, junto con pruebas escritas y manuales en evaluaciones formales" (DCPS3IQ).

Por otro lado, algunos/as docentes implementan la gamificación junto con evaluaciones continuas para motivar y medir los aprendizajes. Este método no solo incrementa el interés del estudiantado, sino que también fomenta un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo "Empleo pruebas escritas, presentaciones e investigaciones, junto con gamificación y evaluaciones continuas" (DCPS4AH).

Las metodologías innovadoras, como los debates, podcasts y planes lectores, buscan integrar múltiples habilidades lingüísticas. Estas estrategias permiten a estudiantes desarrollar habilidades críticas y comunicativas mientras exploran diversos formatos de aprendizaje. "Evalúo comprensión lectora, escritura y oralidad mediante debates, podcasts, planes lectores y gamificación" (DCPS5IQ).

En cambio, otros/as docentes recurren a proyectos creativos como el teatro, fomentando el pensamiento crítico y la escritura creativa. Estas actividades permiten que ellos y ellas aborden los contenidos de manera práctica y significativa "Uso comentarios críticos, escritura creativa y proyectos como teatro para integrar oralidad, escritura y análisis" (DCPS6AH).

Por tanto, es posible señalar que se combinan métodos tradicionales e innovadores, como rúbricas, gamificación y proyectos creativos, adaptándolos a las necesidades específicas del estudiantado para evaluar tanto el proceso como los resultados. A partir de estas respuestas se manifiesta su compromiso con la alineación al Decreto 67 mediante diversas estrategias que enfatizan la evaluación formativa, la retroalimentación y la equidad. Estas prácticas buscan garantizar que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea inclusivo y orientado al desarrollo integral de los estudiantes.

Algunos de los y las docentes entrevistadas utilizan sistemas digitales como SIMÓN para monitorear aprendizajes, integrando autoevaluaciones y coevaluaciones. Estas herramientas permiten un seguimiento detallado del progreso y facilitan ajustes en las estrategias pedagógicas "Utilizo el sistema SIMÓN para monitorear aprendizajes con evaluaciones formativas y sumativas, integrando autoevaluación y coevaluación para ajustar estrategias y retroalimentación" (DCPS1AH).

También hay docentes que priorizan el esfuerzo y la mejora continua mediante la evaluación formativa y la retroalimentación colaborativa. Este enfoque refuerza la importancia del proceso educativo y no solo del resultado final. Admitiendo que no siguen estrictamente el Decreto 67, pero que si incorpora la valoración del esfuerzo y la mejora continua por encima del cumplimiento de objetivos específicos. Esto refleja un enfoque flexible que se adapta a las características y necesidades de sus estudiantes "No sigo estrictamente



el decreto 67; utilizo métodos tradicionales donde se valora más el esfuerzo y la mejora continua que el cumplimiento de objetivos" (DCPS3IQ).

La equidad y la transparencia son enfatizadas mediante rúbricas, pautas de cotejo y escalas de apreciación. Estas herramientas promueven un ambiente de evaluación justo y coherente "Garantizo equidad y transparencia mediante rúbricas, pautas de cotejo, coevaluación, autoevaluación y escalas de apreciación, evaluando integralmente" (DCPS4AH).

También se diseñan secuencias claras enfocadas en habilidades básicas como la escritura y la revisión, integrando otras asignaturas para mejorar procesos. Este enfoque interdisciplinario permite a las y los estudiantes conectar conceptos y habilidades de manera más efectiva "Trabajo secuencias claras enfocadas en habilidades básicas como escritura, revisión y corrección, integrando lenguaje con otras asignaturas para mejorar procesos" (DCPS5IQ).

Se realizan adaptaciones para estudiantes con necesidades especiales, ajustando formatos y contenidos según sus requerimientos. Estas adaptaciones garantizan que todos los estudiantes tengan oportunidades equitativas de aprendizaje y evaluación "Adapto evaluaciones para estudiantes con ansiedad o dificultades, modificando formatos, vocabulario y tamaños de letra con apoyo del departamento de educación especial" (DCPS6AH).

En consecuencia, las prácticas evaluativas se alinean con el Decreto 67 mediante estrategias formativas, adaptaciones para necesidades especiales y un enfoque en la equidad, la retroalimentación y la transparencia.

Las estrategias didácticas por su parte, son utilizadas por las y los docentes para combinar el enfoque integral que combina habilidades lingüísticas, herramientas tecnológicas y metodologías participativas para facilitar la comprensión de contenidos complejos. La integración de habilidades lingüísticas mediante actividades prácticas como juegos de roles y presentaciones. Estas actividades promueven un aprendizaje activo y refuerzan la comprensión de los contenidos "La estrategia más efectiva es integrar las tres habilidades del lenguaje, como lectura, escritura y expresión oral, abordando los contenidos de forma integral, mediante actividades como juegos de roles y presentaciones orales" (DCPS1AH).

El uso de herramientas digitales como Kahoot facilita la motivación y el aprendizaje interactivo. Estas herramientas permiten a las y los estudiantes aprender de manera dinámica mientras interactúan con los contenidos "Utilizo herramientas como Kahoot y plataformas interactivas, enfocándome en motivar la participación y facilitar la comprensión lectora con técnicas de subrayado y evaluaciones" (DCPS2AH).

Conectar los contenidos con los intereses de los estudiantes, como la música, fomenta la participación activa y el trabajo colectivo. Este enfoque permite a los estudiantes relacionar los contenidos académicos con sus experiencias personales "Conecto los contenidos con los intereses de los estudiantes, como la música, y favorezco el trabajo autónomo y colectivo para fortalecer la argumentación y fomentar la participación activa" (DCPS3IQ).

En los niveles educativos iniciales, se utilizan métodos lúdicos, mientras que con estudiantes mayores se implementan actividades estructuradas y flexibles. Este enfoque diferenciado se adapta a las necesidades y habilidades de cada grupo de estudiantes "Con los más pequeños, utilizo métodos lúdicos mientras que, con los mayores, mantengo la motivación con actividades estructuradas, flexibles en la evaluación" (DCPS4AH).



El desarrollo de la competencia comunicativa y la creatividad es prioritario en estrategias que promueven la producción y el análisis crítico. Estas actividades permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento superior mientras abordan contenidos complejos "Me enfoco en desarrollar la competencia comunicativa y la capacidad creativa de los estudiantes, priorizando la producción y análisis crítico sobre la memorización de contenidos" (DCPS5IQ).

El uso de recursos audiovisuales ayuda a captar la atención de las y los estudiantes y superar dificultades con textos extensos. Estas herramientas facilitan la comprensión de contenidos complejos al presentar la información de manera visual y auditiva "Aprovecho las herramientas digitales como audios y videos para captar la atención de los estudiantes, ya que enfrentan dificultades para leer textos largos" (DCPS6AH).

De esta manera, las actividades prácticas, herramientas digitales y la conexión con los intereses de los estudiantes permiten abordar contenidos complejos de forma efectiva y significativa.

Dimensión 2: Desafíos y apoyos

Los docentes emplean diversas estrategias para desarrollar el pensamiento crítico, adaptándolas a las características de los estudiantes y al contexto educativo.

El pensamiento crítico es trabajado desde la reflexión sobre temas sociales relevantes, lo que permite a los estudiantes analizar y cuestionar sus propias percepciones "Fomento el pensamiento crítico reflexionando sobre estereotipos y prejuicios mediante imágenes de Instagram y trabajo colaborativo. La evaluación se realiza con reflexiones escritas sobre estos temas" (DCPS1AH).

En otros casos, se implementan círculos de lectura y foros que fomentan la metacognición. Estas actividades buscan que los estudiantes desarrollen habilidades para evaluar y mejorar su propio pensamiento "Promuevo el pensamiento crítico mediante el círculo lector, foros y preguntas metacognitivas, evaluando las ideas de los estudiantes a través de formularios y trabajo en grupo" (DCPS2AH).

La argumentación es una herramienta clave para desarrollar esta habilidad, ya que permite a los estudiantes exponer y analizar diferentes perspectivas, fortaleciendo su capacidad de reflexión "Fomento el pensamiento crítico a través de la argumentación y el intercambio de ideas, evaluando con preguntas que incentivan la reflexión y el respeto por las diferencias" (DCPS3IQ).

Al conectar los contenidos con las vivencias de los estudiantes, se genera un aprendizaje más significativo que les permite relacionar los temas académicos con sus propias experiencias y contextos "Desarrollo el pensamiento crítico conectando contenidos con las vivencias de los estudiantes y utilizando actividades interactivas, evaluando reflexiones en un ambiente de confianza" (DCPS4AH).

El análisis de temas sociales complejos, como la identidad y la migración, enriquece este proceso al fomentar la comprensión interdisciplinaria y la capacidad crítica de los estudiantes "Trabajo el pensamiento crítico con debates y análisis de textos, enfocándome en temas como identidad y migración, y promoviendo la reflexión sobre otras disciplinas" (DCPS5IQ).

El diálogo y el trabajo grupal son elementos esenciales para fomentar esta habilidad, ofreciendo al estudiantado un espacio colaborativo donde puedan discutir y evaluar distintas ideas. Así, estrategias como reflexiones, debates y análisis de temas sociales conectan los contenidos con las vivencias de los estudiantes, fortaleciendo su pensamiento crítico y sus habilidades argumentativas.



Además, los docentes enfrentan una variedad de desafíos en el proceso de evaluación, que reflejan tanto las complejidades propias del contexto educativo como las características individuales de los estudiantes. Estos desafíos abarcan diversas problemáticas. El ausentismo es un desafío recurrente que interfiere con los procesos formativos, ya que los estudiantes a menudo no completan las actividades necesarias para su aprendizaje integral "El ausentismo, ya que muchos estudiantes faltan y se saltan el proceso formativo, llegando solo a la evaluación sumativa. Para abordar esto, trato de guiarlos, darles retroalimentación y realizar nivelaciones donde ofrezco evaluaciones diferenciadas" (DCPS1AH).

La desmotivación y la vulnerabilidad emocional son retos significativos, especialmente en contextos socioeconómicos complejos, donde las dificultades personales y familiares impactan directamente en el desempeño académico "El desafío principal es lidiar con estudiantes emocionalmente desmotivados y vulnerables, ya que el 90% de los alumnos proviene de familias con dificultades. Para abordarlo, uso estrategias dinámicas y les ofrezco lecturas personalizadas que les interesen" (DCPS2AH).

La inseguridad de las y los estudiantes respecto a sus habilidades también representa un obstáculo, ya que limita su disposición para enfrentar nuevas tareas y asumir retos académicos "El mayor desafío es la inseguridad de los estudiantes respecto a sus habilidades. Para abordarlo, trabajo en crear un ambiente de respeto donde el error no sea motivo de burla, sino una oportunidad de aprendizaje" (DCPS3IQ).

Los estándares rígidos en la evaluación pueden limitar el enfoque en habilidades más significativas, dificultando la implementación de estrategias que valoren procesos creativos y de pensamiento crítico "El proceso de evaluación está demasiado centrado en los estándares, lo que complica la evaluación. Creo que sería más efectivo utilizar las habilidades de los estudiantes para generar experiencias de aprendizaje más significativas" (DCPS4AH).

La resistencia del estudiantado a profundizar en textos o temas complejos es otro desafío relevante, que requiere metodologías que los motiven a explorar y analizar más allá de lo superficial "Mi mayor desafío ha sido adaptarme a nuevas metodologías, ya que los estudiantes no se interesan por la comprensión profunda de textos, especialmente en temas sensibles" (DCPS5IQ).

Los docentes enfrentan dificultades en la evaluación sumativa, que refleja los aprendizajes acumulados, pero que también puede no captar todo el esfuerzo y progreso del estudiante "Lo más difícil ha sido enfrentar la evaluación sumativa, ya que es cuando realmente veo si los estudiantes han aprendido o no" (DCPS6AH).

Los desafíos como el ausentismo, la desmotivación y los estándares rígidos son enfrentados mediante nivelaciones, retroalimentación constante y metodologías dinámicas e inclusivas. Hola El apoyo de los directivos desempeña un papel crucial en la práctica evaluativa de los docentes, brindando recursos, orientación y estrategias que facilitan el desarrollo de evaluaciones más efectivas.

La intervención temprana y las clases remediales son ejemplos de cómo los directivos pueden apoyar el seguimiento de los aprendizajes, proporcionando herramientas concretas para abordar las necesidades específicas de los estudiantes "El apoyo de los directivos influye en la parte administrativa y el seguimiento de los aprendizajes, lo que facilita la intervención temprana y la oferta de apoyos como clases remediales" (DCPS1AH).

La facilitación de recursos y proyectos prácticos enriquece las experiencias de aprendizaje, permitiendo que los docentes implementen actividades más creativas y participativas "El apoyo de los directivos ha sido clave, brindando materiales y facilitando proyectos que permiten experiencias más creativas y prácticas, como cafés literarios y proyectos colaborativos" (DCPS2AH).



Las limitaciones económicas son un obstáculo para actividades más ambiciosas, restringiendo las oportunidades de implementar proyectos de mayor alcance "El apoyo directivo es bueno, pero el desafío radica en las limitaciones económicas, lo que restringe algunas actividades. Además, falta involucrar más a la comunidad escolar" (DCPS4AH).

El control sobre actividades escolares puede restringir proyectos más grandes, pero permite adaptaciones en las evaluaciones, asegurando que sean inclusivas y alineadas con las necesidades del estudiantado "El colegio tiene un control sobre las actividades que limita proyectos grandes, aunque recibo apoyo para adaptar las evaluaciones según las necesidades de los estudiantes" (DCPS5IQ).

Los sistemas como Aptus facilitan la personalización de evaluaciones según las necesidades de los estudiantes, brindando herramientas prácticas y eficientes para los docentes "Trabajo con el sistema de Aptus, pero he recibido apoyo para adaptar las evaluaciones a la realidad de mis estudiantes, lo que facilita mi práctica evaluativa" (DCPS6AH). Es por ello que el apoyo directivo facilita recursos y estrategias para enriquecer las evaluaciones, aunque factores como la falta de organización y las restricciones presupuestarias pueden limitar su alcance.

Dimensión 3: Innovación y mejora

Los docentes han incorporado diversas estrategias innovadoras en sus métodos de evaluación, mostrando un esfuerzo significativo por mejorar la calidad del aprendizaje en sus estudiantes.

Un docente describe la implementación de gamificación como una estrategia clave para integrar dinámicas lúdicas en el aprendizaje, vinculando esta metodología con actividades prácticas como la lectura colaborativa "He incorporado la gamificación, como un juego tipo 'Gran Santiago' para entender el ciclo del agua, y actividades de lectura colaborativa donde los estudiantes responden preguntas mientras corren. Prefiero trabajos como resúmenes y críticas literarias, evaluando con rúbricas" (DCPS1AH).

Otro docente enfatiza el uso de aplicaciones móviles y dispositivos tecnológicos para facilitar la organización y la evaluación, desarrollando un enfoque moderno que aprovecha las herramientas digitales disponibles "Empecé a usar tecnología en clase, incorporando aplicaciones y celulares. Además, implemento mi estrategia del archivador, que ayuda en la organización, aunque algunos estudiantes no la entienden al principio" (DCPS2AH).

En un enfoque más creativo, algunos docentes integran actividades como podcasts y proyectos dramatizados que no solo estimulan el aprendizaje práctico, sino que también promueven la creatividad en el aula "Uso podcasts, juegos literarios y proyectos como lecturas dramatizadas y estatuas literarias. Estas actividades permiten fomentar la creatividad y el aprendizaje práctico en Lenguaje" (DCPS3IQ).

Además, las iniciativas interdisciplinarias son señaladas como un componente fundamental para estimular el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, trabajando en colaboración con otras áreas del conocimiento "He integrado herramientas como el ticket de entrada y salida y actividades dentro y fuera de clase. También trabajo con otros profesores, como el de artes, para fomentar la reflexión crítica" (DCPS4AH).

Algunos docentes optan por metodologías que permiten la expresión libre de los estudiantes en proyectos creativos, mientras adaptan las evaluaciones al entorno digital para reflejar una comprensión más integral "Comencé a usar rúbricas, aunque prefiero permitir que los estudiantes se expresen libremente en sus obras,



como en teatro, mientras me enfoco en aspectos técnicos. Además, adapto la evaluación a su entorno digital" (DCPS5IQ).

Destaca el uso de entornos fuera del aula, como patios y bibliotecas, para ofrecer experiencias de aprendizaje más dinámicas y contextuales, complementadas por herramientas tecnológicas "Integré el uso de computadores y celulares, y prefiero evaluar la comprensión lectora mediante oralidad, como en el café literario. También saco a los estudiantes de clase para aprender en otros espacios, como patios y bibliotecas" (DCPS6AH)

En el contexto de estos docentes, la innovación se refleja en estrategias como la gamificación, proyectos interdisciplinarios y actividades creativas que fomentan la participación activa y el aprendizaje práctico. Aunque han implementado varias innovaciones en sus métodos de evaluación, también reconocen áreas donde su práctica puede mejorarse para garantizar un aprendizaje más efectivo.

Un docente identifica la sistematización de las evaluaciones como un desafío, señalando la necesidad de herramientas que agilicen el registro y la gestión de resultados "Mi práctica evaluativa necesita mejorar en la sistematización de las evaluaciones. El proceso de recopilar resultados y transferirlos a una planilla es complicado y lento, por lo que me gustaría contar con herramientas más ágiles para registrar la información en tiempo real" (DCPS1AH).

Otro aspecto destacado es la necesidad de mantenerse actualizado en estrategias evaluativas, especialmente ante los cambios constantes en el ámbito educativo "Creo que necesito mejorar en la actualización personal. Aunque siento que estoy al día, el mundo cambia rápidamente, y me gustaría tomar cursos o recibir formación adicional para aprender nuevas formas de evaluar de manera más eficiente" (DCPS2AH).

La retroalimentación oportuna y la atención a la diversidad en el aula son áreas críticas que las y los docentes buscan perfeccionar para adaptarse mejor a las necesidades individuales de los estudiantes "Necesito mejorar en la retroalimentación oportuna, ya que a veces se retrasa por falta de tiempo, y en adaptar las evaluaciones para cubrir la diversidad de necesidades en el aula. Además, me gustaría contar con más herramientas para implementar adecuaciones curriculares efectivas para estudiantes con necesidades especiales" (DCPS3IQ).

Otro docente enfatiza la importancia de una planificación más personalizada y la re-enseñanza para garantizar que los estudiantes alcancen los objetivos de aprendizaje, especialmente en temas complejos "Mi práctica evaluativa necesita mejorar en la planificación, especialmente en la personalización del trabajo y en la re-enseñanza efectiva para los estudiantes que se atrasan. El contenido de lenguaje es extenso y complejo, lo que hace difícil identificar el progreso real de algunos estudiantes" (DCPS4AH).

El enfoque en el aprendizaje socioemocional y la reparación de errores es señalado como una dimensión crucial para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes "Necesito reforzar el enfoque en el aprendizaje socioemocional y ser más consciente del impacto de actividades como el teatro en el desarrollo emocional y social de los estudiantes. También debo mejorar la retroalimentación y la reparación de errores, reconociendo que este proceso requiere tiempo y un enfoque más intencionado" (DCPS5IQ).

Algunos docentes destacan la necesidad de flexibilizar las evaluaciones finales para evitar la frustración en los estudiantes y promover un aprendizaje más activo y colaborativo "Las evaluaciones finales suelen ser demasiado exigentes para los estudiantes, lo que genera frustración. Hemos decidido hacer más prácticas y



fusionar enfoques pedagógicos más dinámicos y colaborativos, buscando un ambiente de aprendizaje más activo y menos presionado" (DCPS6AH).

Por consiguiente, los docentes identifican áreas de mejora, como la sistematización de evaluaciones, la actualización continua y un enfoque más intencionado en retroalimentación y necesidades socioemocionales. Así un docente enfatiza la importancia de evaluar el desarrollo de habilidades, adaptando el proceso a las distintas etapas del aprendizaje "La evaluación más apropiada es continua y formativa, enfocada en el desarrollo de habilidades y en todo el proceso, no solo en el contenido. Es importante evaluar la comunicación oral, investigación y escritura, adaptándose a las diferentes etapas del aprendizaje" (DCPS1AH).

También se menciona la necesidad de flexibilizar las evaluaciones y centrarse en el progreso individual, dejando de lado métodos tradicionales que ya no resultan tan efectivos "Prefiero la evaluación formativa, centrada en el proceso y el desarrollo integral de los estudiantes. En trabajos prácticos adapto la evaluación al progreso individual, ya que las pruebas tradicionales ya no son efectivas" (DCPS2AH).

La integración de herramientas tecnológicas y metodologías prácticas también es destacada como un recurso clave para mejorar la calidad de las evaluaciones "Creo que la evaluación formativa es adecuada según el curso, utilizando rúbricas claras y plataformas como *Classroom* para mejorar el tiempo y entrega de trabajos. Esto favorece el aprendizaje práctico y colaborativo" (DCPS3IQ).

Algunos docentes combinan enfoques constructivistas y conductistas para que los estudiantes comprendan tanto el proceso como los resultados del aprendizaje "La evaluación formativa es fundamental, aunque los estudiantes aún están acostumbrados a evaluaciones sumativas. Es importante que comprendan el valor del proceso, y combinar enfoques constructivistas y conductistas cuando es necesario" (DCPS4AH).

Otro enfoque mencionado es la participación activa de los estudiantes en las actividades de evaluación, promoviendo un aprendizaje más significativo "Falta un enfoque participativo en las actividades de evaluación. Los estudiantes deben sentirse más conectados con su proceso educativo, usando metodologías activas y espacios flexibles para mejorar su implicación" (DCPS5IQ).

Se resalta la efectividad de los trabajos grupales y la coevaluación como herramientas que permiten evaluar tanto el desempeño colectivo como individual "El modelo tradicional no funciona. Prefiero trabajos grupales con roles asignados, usando autoevaluación y coevaluación, lo que permite evaluar tanto el trabajo grupal como la participación individual" (DCPS6AH).

La evaluación continua y formativa es considerada la más apropiada, ya que permite adaptar las estrategias a las necesidades individuales y fomentar aprendizajes significativos con metodologías prácticas y participativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis destaca tres aspectos principales: similitudes, diferencias y hallazgos al comparar

las respuestas de las y los docentes entrevistados con los principios educativos actuales.

Una de estas coincidencias principales es la valoración de la evaluación formativa, considerada por docentes y orientaciones educativas como clave para monitorear el aprendizaje y ofrecer retroalimentación oportuna. Los entrevistados mencionaron el uso



de rúbricas, listas de cotejo, autoevaluaciones y coevaluaciones, reflejando un enfoque inclusivo y adaptado a las necesidades individuales. También convergen en la diversificación de estrategias evaluativas, como debates, podcasts y gamificación, que abordan diferentes estilos de aprendizaje. Asimismo, se destaca el enfoque en la equidad y transparencia mediante pautas claras y rúbricas, lo que garantiza igualdad de oportunidades. Ambos enfoques subrayan la integración de habilidades lingüísticas (lectura, escritura y oralidad) en las evaluaciones.

Entre las diferencias, algunos docentes admitieron no seguir estrictamente el Decreto 67, priorizando enfoques tradicionales centrados en el esfuerzo y la mejora continua. Además, aunque los principios educativos promueven la integración tecnológica, los docentes señalaron brechas en su uso debido a limitaciones técnicas o falta de capacitación en TIC. También se identificaron dificultades para ofrecer retroalimentación oportuna por carga laboral, y críticas a un currículum centralizado poco contextualizado para las necesidades locales.

Entre los hallazgos destacan la gamificación, estrategia innovadora que dinamiza el aprendizaje y fomenta la participación, mejorando la motivación estudiantil. Además, se identificaron desafíos emocionales y sociales, como la desmotivación e inseguridad de los estudiantes, aspectos poco abordados en las orientaciones educativas. Otro hallazgo relevante es la autonomía docente como motor de innovación, evidenciada en la creación independiente de estrategias frente a limitaciones estructurales, aunque resaltando la necesidad de mayor apoyo institucional.

El análisis revela similitudes importantes con los enfoques educativos actuales, como la evaluación formativa y la equidad, pero también diferencias significativas en la implementación de normativas y tecnologías, además de hallazgos que reflejan innovaciones y desafíos

emergentes. Para fortalecer estas prácticas, es crucial promover liderazgo educativo, formación continua y recursos que permitan superar barreras y consolidar una educación inclusiva y contextualizada.

Este estudio analizó las prácticas y estrategias evaluativas de docentes en Lenguaje y Comunicación en colegios particulares subvencionados de Iquique y Alto Hospicio, región de Tarapacá. A través de un enfoque cualitativo, se exploró cómo evalúan los ejes de lectura, escritura, comunicación oral e investigación, destacando métodos, desafíos e innovaciones. Los hallazgos revelaron estrategias que trascienden las pruebas tradicionales, como rúbricas, listas de cotejo, proyectos creativos, debates, podcasts y gamificación, reflejando esfuerzos por fomentar habilidades integrales como pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas.

Desde una perspectiva teórica, los resultados coinciden con autores como Meckes et al. (2017), quienes plantean que la evaluación debe ser un proceso continuo que promueva la reflexión pedagógica y el desarrollo integral del estudiante, Tobón plantea que la evaluación debe integrarse con el desarrollo de competencias docentes en contextos educativos complejos. Tobón y Lozano-Salmorán (2024).

El Decreto 67 guía estas prácticas al enfatizar enfoques formativos e inclusivos, mientras que principios como la equidad educativa (Perrenoud, 2004) y la diversificación de métodos evaluativos (Barriga, 2003; Litwin, 2008) están presentes en las estrategias observadas. No obstante, persisten desafíos, como la limitada integración tecnológica y la falta de tiempo para retroalimentación oportuna, lo que resalta la necesidad de más recursos y formación en competencias digitales (Cassany, 2006; Solé, 1997).



Un aspecto clave es el desplazamiento de las pruebas escritas como única herramienta, adoptando metodologías participativas como simulaciones, proyectos interdisciplinarios y actividades dramatizadas. Estas no solo evalúan conocimientos, sino también fomentan habilidades como expresión oral, colaboración y análisis crítico, alineándose con Marzano (2007) y Díaz Barriga (2010).

En términos de resultados, la evaluación formativa y continua es valorada por los docentes como la más adecuada para fomentar aprendizajes significativos. Las entrevistas destacan la diversificación de estrategias, la retroalimentación y el enfoque en habilidades integrales, así como una creciente inclinación

hacia tecnologías interactivas y plataformas digitales que potencian la participación activa de los estudiantes.

Este estudio contribuye al entendimiento de las prácticas evaluativas en un contexto particular, destacando logros y áreas de mejora en la implementación del Decreto 67. Además, ofrece una base para futuras investigaciones y orientaciones prácticas para diseñar políticas educativas más contextualizadas. Reafirma la necesidad de fortalecer el apoyo institucional, invertir en formación continua y fomentar una evaluación inclusiva y equitativa que valore la diversidad y responda a los desafíos de un mundo globalizado.

REFERENCIAS

- Álvarez Mendiola, G. (2014). *Evaluación educativa: enfoques y debates*. UNAM.
- Alonso, M. (2014). *Hablar en público: Habilidades de comunicación oral*. Editorial UOC.
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Grune & Stratton.
- Barriga, F. D. (2003). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2007). *Evaluación educativa y desarrollo profesional*. Graó.
- Díaz Barriga, A., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Domínguez, R. (2010). *Evaluar para aprender*. Aljibe.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). *La mejora educativa en la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Förster, C. (2017). *Evaluación y aprendizaje: un enfoque práctico*. Ediciones SM.
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Morata.
- Imbernón, F. (2012). *La formación del profesorado y la educación para el cambio*. Graó.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.



- López Noguero, F. (2005). *Evaluación y calidad en educación*. Octaedro.
- López-Pastor, V. M., Sonlleve-Velasco, M., & Martínez-Scott, S. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/10844>
- Marzano, R. J. (2007). *The Art and Science of Teaching* (Cap. 2: Planificación estratégica, pp. 25-40). ASCD.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Adisson Wesley
- Meckes, L., Förster, C., Navarro, M., & Inostroza, E. (2017). Centros de estudios MINEDUC, Un instrumento online para evaluar competencias evaluativas de docentes de educación básica. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17404>
- Mineduc. (2018). Decreto 67/2018: Normas de evaluación, calificación y promoción escolar. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Mineduc. (2019). Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción escolar. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-133996_archivo_01.pdf.
- Monereo, C. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje* (Cap. 5: Metodologías activas, pp. 130-150). Graó.
- Murillo, F. J. (2010). *Evaluación para el aprendizaje* (Cap. 3: Principios pedagógicos, pp. 75-90). Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar* (Cap. 2: Evaluación inclusiva, pp. 30-50). Graó.
- Pérez Gómez, A. (2001). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (Cap. 1: Análisis crítico, pp. 15-30). Morata.
- Pozo, J. I. (2006). *Aprender y enseñar ciencias* (Cap. 7: Estrategias cognitivas, pp. 190-215). Morata.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Cap. 4: Trabajo colaborativo, pp. 85-100). Graó.
- Sadler, R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. *Instructional Science*, 18, 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Tobón, S. (2013). *Evaluación por competencias* (Cap. 2: Enfoques innovadores, pp. 45-65). Ecoe Ediciones.
- Tobón, S., & Lozano-Salmorán, E. (2024). Socioformative pedagogical practices and academic performance in students: Mediation of socioemotional skills. *Heliyon*, 10(15), 45–63. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e34898>
- Torres, C. (2011). *Estrategias de evaluación inclusiva* (Cap. 3: Métodos prácticos, pp. 90-110). Aljibe.
- Valdez, L. S., Sánchez, J.O., & Lescano, G. S. (2025). Evaluación formativa: retroalimentación, estrategias e instrumentos. *Revista Educación*, 47(2), 1-24. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/53987>



POLÍTICA INSTITUCIONAL Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS: PERCEPCIONES DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

INSTITUTIONAL POLICY AND INCLUSIVE PRACTICES: TEACHER PERCEPTIONS OF HIGHER EDUCATION IN CHILE

Maritza Andrea Escobar Montero <https://orcid.org/0009-0009-6920-7636> | Universidad Central de Chile, Facultad de Educación, Chile | mescobarm@uccentral.cl

Natalia Loreto Morales Antúñez <https://orcid.org/0000-0001-6174-2727> | Universidad Central de Chile, Facultad de Educación Chile | natalia.morales@uccentral.cl

Andrea Araya Bravo* <https://orcid.org/0009-0000-3240-9167> | Universidad Central de Chile, Facultad de Educación Chile | adaraya@uc.cl

RESUMEN

La inclusión y la diversidad son pilares esenciales en las políticas educativas actuales, especialmente en la educación superior, donde su implementación efectiva sigue siendo un desafío. En este marco, las universidades privadas deben traducir los marcos normativos en prácticas que promuevan una cultura verdaderamente inclusiva. El artículo interpreta las percepciones de académicos y académicas de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica de una universidad privada de Santiago de Chile sobre el aporte de su política institucional de inclusión y diversidad. La investigación, de enfoque cualitativo y paradigma interpretativo, adoptó un diseño microetnográfico que combinó trabajo de gabinete y de terreno. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas y análisis documental, organizando los datos en cuatro categorías teóricas mediante un enfoque inductivo. Los resultados muestran una brecha entre teoría y práctica en la implementación de la política. Si bien existe conocimiento teórico, se evidencian carencias en herramientas prácticas para aplicarlo. La Unidad de Inclusión es poco conocida y su efectividad percibida como limitada. Se concluye que es necesario fortalecer la difusión, formación y acompañamiento docente en materia de inclusión, avanzando hacia una transformación institucional que permita que la inclusión se exprese en las prácticas cotidianas universitarias.

Palabras clave: diversidad, inclusión, educación superior, políticas de inclusión

ABSTRACT

Inclusion and diversity are essential pillars of current educational policies, especially in higher education, where their effective implementation remains a challenge. In this context, private universities must translate regulatory frameworks into practices that promote a truly inclusive culture. This article interprets the perceptions of academics in Early Childhood Education and Basic Education Pedagogy at a private university in Santiago, Chile, regarding the contribution of their institutional policy on inclusion and diversity. The research, with a qualitative approach and interpretive paradigm, adopted a micro-ethnographic design that combined desk and fieldwork. Semi-structured interviews and documentary analysis were applied, organizing the data into four theoretical categories using an inductive approach. The results show a gap between theory and practice in the implementation of the policy. Although theoretical knowledge exists, there are evident shortcomings in the practical tools to apply it. The Inclusion Unit is little known and its effectiveness is perceived as limited. It is concluded that it is necessary to strengthen dissemination, training, and teacher support in the area of inclusion, moving toward an institutional transformation that allows inclusion to be expressed in everyday university practices.

Keywords: diversity, inclusion, higher education, inclusion policies



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la Educación Superior tiene la responsabilidad de formar profesionales que impulsen sociedades más justas e inclusivas, siendo la Inclusión Educativa un derecho fundamental para todos los y las estudiantes, independientemente de sus características individuales. Sin embargo, Chile aún enfrenta desafíos significativos en la implementación efectiva de prácticas inclusivas en la formación inicial de profesionales (Castillo, 2021; San Martín et al. 2021). Esta realidad subraya la necesidad de investigar y comprender mejor cómo se está abordando la Inclusión en el contexto de la Educación Superior chilena (Araneda Gómez et al. 2023; Arellano Cárdenas et al., 2024; Villalobos Saldívia, 2022). Sin embargo, una revisión exhaustiva de la literatura existente (Arellano Cárdenas et al., 2024; Araneda Gómez et al., 2023; Contreras, et al., 2023; Pedraja-Rejas, et al., 2023; Soria-Barreto, et al., 2022; Salinas Alarcón et al., 2021; Ovalle Ramírez, 2022) muestra que, si bien existen estudios sobre: 1) La atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y la formación en Inclusión a nivel universitario general (Arellano Cárdenas et al., 2024; Ovalle Ramírez, 2022); 2) La percepción docente sobre inclusión en contextos escolares o de formación inicial a un nivel más amplio (Contreras, et al., 2023; Soria-Barreto, et al., 2022); y 3) El impacto de políticas en la Educación Superior chilena (Pedraja-Rejas, et al., 2023; Salinas Alarcón et al., 2021), ninguna de las investigaciones se enfoca específicamente en la coincidencia de la percepción del profesorado sobre el impacto de la política de inclusión y diversidad en las carreras específicas de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica en el contexto particular de una Universidad Privada de Santiago de Chile. Por tanto, esta investigación busca llenar un vacío importante en la literatura existente, al ofrecer una perspectiva microanalítica y contextualizada sobre la implementación de la inclusión en instituciones de Educación Superior.

En este contexto, la presente investigación se centra en recopilar y analizar las percepciones de las y los académicos de las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de Santiago de Chile respecto al aporte de la política de inclusión y diversidad implementada en dicha institución. La pregunta central que guía este estudio es: ¿Cuál ha sido el aporte de la política de inclusión y diversidad implementada en una Universidad Privada de Santiago de Chile en las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica, en opinión de académicos y académicas? De esta interrogante nacen los supuestos que fundamentan la investigación y son los siguientes: que las y los académicos de la Universidad en que se realizó la investigación poseen un conocimiento teórico de la política de inclusión y diversidad implementada por la institución; que existe una brecha entre este conocimiento teórico y la capacidad de las y los académicos para implementar dicha política en la práctica docente, debido a la falta de preparación específica; y que las políticas de inclusión y diversidad de la universidad en que se investigó, aunque están presentes en el discurso institucional, presentan limitaciones en su aplicación práctica como herramientas efectivas para la inclusión estudiantil.

Los resultados de esta investigación permitirán identificar fortalezas y debilidades en las prácticas docentes actuales en relación con la inclusión y proponer recomendaciones para fortalecer la formación de profesionales comprometidos con la Inclusión y la diversidad.

MÉTODO

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo, cuyo objetivo central fue comprender en profundidad



las percepciones de académicos y académicas de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica una Universidad Privada de Santiago de Chile sobre el aporte de la política de inclusión y diversidad implementada en dicha institución. El paradigma interpretativo se considera idóneo ya que se centra en explorar los significados y la comprensión que los propios actores sociales atribuyen a sus experiencias y prácticas en relación con la inclusión y la diversidad en su contexto laboral.

Siguiendo un diseño microetnográfico, se buscó describir y analizar las ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de las académicas y académicos en su entorno cotidiano, tal como lo propone Álvarez-Gayou (2003), para comprender cómo construyen y negocian significados en torno al fenómeno estudiado.

El proceso metodológico se desarrolló en una secuencia de fases de gabinete y terreno. Inicialmente, se seleccionaron intencionalmente las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación de una Universidad Privada de Santiago de Chile. Posteriormente, se estableció un primer contacto con las autoridades académicas y los propios docentes de estas carreras para asegurar su colaboración.

Participantes

La selección de la población de académicos y académicas participantes se realizó por carrera, buscando la participación de diversos perfiles con experiencia en la docencia. Se entrevistó a 6 docentes de las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad Privada de Santiago de Chile.

Instrumentos de recolección de datos

La principal técnica de recolección de información utilizada fue la entrevista autoadministrada, un instrumento que permitió recabar las opiniones y percepciones de un

número significativo de docentes de manera eficiente y estandarizada, manteniendo un enfoque cualitativo a través de preguntas abiertas. La aplicación de las entrevistas se realizó tanto de forma presencial como a través de la plataforma Teams, adaptándose a la disponibilidad de las y los participantes. Este instrumento fue diseñado considerando los objetivos específicos de la investigación, organizándose en torno a cuatro categorías teóricas: Políticas de inclusión y diversidad (marco general), Política de inclusión y diversidad en la Universidad en que se realizó la investigación (percepción), Impacto de la implementación de la política (efectos percibidos) y Desafíos de la implementación (obstáculos y oportunidades). En su elaboración, se priorizó la brevedad, la claridad en las instrucciones y la pertinencia de las preguntas. Previo a su aplicación, el instrumento fue sometido a un proceso de validación por juicio de tres expertos doctores en áreas de la Educación, quienes evaluaron su redacción, claridad y pertinencia. Las sugerencias de dichos expertos fueron incorporadas para mejorar la calidad del instrumento. Finalmente, se garantizó la confidencialidad y privacidad de los participantes mediante la entrega de un consentimiento informado y la anonimización de los datos, asegurando la libertad de expresión de los académicos y la validez de los resultados.

La información recopilada a través de las entrevistas autoadministradas se organizó meticulosamente en matrices de categorías de codificación. Para lograr la efectiva sistematización y la crucial reducción de la extensa cantidad de datos cualitativos, se implementó un riguroso análisis temático de los contenidos, siguiendo los principios de la codificación por fases. Para este proceso se utilizó un enfoque híbrido: se establecieron categorías preliminares deductivas basadas en los objetivos y el marco teórico, pero se permitió la emergencia de códigos inductivos no previstos.



Seguidamente, se realizó la reagrupación, comparación y relación de estos códigos iniciales, identificando sus propiedades y dimensiones para formar categorías analíticas más sólidas y coherentes.

Finalmente, mediante una codificación selectiva se consolidaron estas categorías en los grandes ejes temáticos centrales que estructuraron la matriz de análisis definitivo, logrando así la máxima saturación y la representación más fiel del fenómeno estudiado. Este paso fue esencial, ya que no solo permitió sistematizar y hacer operativa la gran cantidad de datos cualitativos, sino que facilitó una identificación clara de patrones y contribuyó a la reducción de la subjetividad inherente al análisis.

Basándose en este profundo análisis, el núcleo analítico de esta investigación emerge a través de la triangulación de la información. Este proceso metodológico va más allá de la mera validación de los hallazgos: busca profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado al cruzar y contrastar las perspectivas de los participantes con el marco teórico establecido y los objetivos de la investigación.

Procedimientos de gestión y consideraciones éticas.

Si bien la investigación cualitativa se caracteriza por su flexibilidad, el rigor científico fue una consideración primordial en el desarrollo de este estudio. Para asegurar la validez y confiabilidad de los hallazgos, se implementaron los criterios propuestos por Hernández Sampieri (2006, pp. 661-668), fundamentados en la triangulación como estrategia central para la confirmación de datos e interpretaciones a través de la convergencia de diversas fuentes y perspectivas.

La credibilidad de esta investigación se fortaleció mediante una identificación y descripción

exhaustiva del fenómeno estudiado. Para mitigar la subjetividad en el análisis, se realizó una triangulación de codificadores en matrices que sistematizaron la información recabada de los participantes, asegurando una interpretación consensuada de los datos.

La validez del instrumento de recolección de información, la entrevista autoadministrada, se sustentó en el juicio de expertos validadores. Su evaluación garantizó la pertinencia y claridad del instrumento para explorar las percepciones de las y los académicos. La consistencia de los datos se aseguró a través de un análisis detallado y comparativo de las respuestas de las y los docentes de ambas carreras. La identificación de las categorías con mayor consenso ("categorías fuertes") y su contrastación mediante la triangulación de diferentes fuentes de datos permitieron corroborar la percepción del impacto de la política de inclusión y diversidad en las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica de una Universidad Privada de Santiago de Chile. La transferencia de esta investigación se abordó mediante un análisis comparativo entre las dos carreras participantes, identificando tanto las categorías recurrentes como aquellas con mayor variabilidad.

Este análisis, junto con el diseño flexible de preguntas abiertas que exploraron la diversidad de perspectivas, contribuyó a la validez externa de los hallazgos. La triangulación de datos, al comparar los resultados obtenidos de diferentes fuentes, reforzó la confiabilidad de las interpretaciones sobre la percepción de los académicos/as respecto al impacto de la implementación de la política de inclusión y diversidad en la Universidad en la que se realizó la investigación.

RESULTADOS

El análisis de la información recopilada a través de entrevistas autoadministradas a académicos/as de una Universidad Privada de Santiago de Chile, permitió identificar patrones y tendencias en sus percepciones sobre la implementación de la política de inclusión y diversidad. La triangulación de los datos reveló que la categoría central emergente fue la de 'Desafíos en la Implementación de Políticas de Inclusión y Diversidad en la Universidad de Chile', destacando una brecha entre las aspiraciones y la realidad de la Inclusión en la institución. Este hallazgo subraya la complejidad inherente a la traducción de directrices políticas en prácticas cotidianas efectivas dentro de un entorno universitario, como se evidencia en la persistente dicotomía entre el discurso y la acción formativa: "Sigue habiendo esa dicotomía. Un discurso, una acción tan separada del discurso de la acción. (...) Seguimos anclados en las mismas dinámicas" (Académico/a 1). Esta brecha se agrava por la necesidad de una formación docente más profunda —"Yo personalmente siento que esto se queda más en el discurso y en las buenas intenciones que en lo profundo" (Académico/a 6) y la falta de recursos de apoyo: "Más apoyo, formación en los profesores, apoyo de todo tipo en la formación de tiempo, financiamiento para los profes, para los académicos" (Académico/a 4). Además, el desafío exige una comprensión más amplia del concepto: "inclusión tiene que ver con hartos elementos y no solo regularmente, pensamos en inclusión como en personas con situación de discapacidad" (Académico/a 6), sino que también implica enfrentar la sobrecarga académica de los estudiantes —"Tienen semestres de siete, ocho asignaturas (...) ¿Cuándo van haciendo síntesis? ¿Cuándo se van dando estos procesos reflexivos?" (Académico/a 1).

Con relación a las políticas de inclusión y diversidad, los académicos/as reconocieron un avance general en su implementación, aunque con diferentes niveles de valoración y comprensión. Este avance se percibe, algunos consideran las políticas como "buenas herramientas y ayuda para aquellos estudiantes que requieren ser incluidos" y tener "cierta consideración especial a nivel curricular y en su vida estudiantil en general" (Académico/a 2). Un académico/a señala que "Hay un avance significativo con relación a políticas de inclusión en el entorno laboral" y que "en relación con lo académico de la universidad también hay avances, se están incluyendo a personas con algún tipo de discapacidad", destacando las "rampas para subir, una infraestructura que todavía no abarca todo el espectro de una persona o todos los tipos de discapacidades. Motrices sí, hay ascensor, hay rampa" (Académico/a 3). Sin embargo, las debilidades señaladas incluyeron la falta de profundidad y profesionalismo en la implementación, difusión y claridad insuficientes, disparidades entre áreas académicas y la necesidad de considerar un espectro más amplio de discapacidades. Respecto a la aplicación, un académico/a indica que los avances "no son lo suficientemente profundas" y que "no hay la suficiente cantidad de personas preparadas para hacer eso, entonces le asignan a alguien que no sabe tanto y trata de aprender, pero no con la suficiente profundidad que esto requiere, no hay con el suficiente profesionalismo" (Académico/a 6). Se observa una disparidad en el avance, pues "ha habido un gran avance en ciertas carreras, el avance se ha dado más en las carreras de las ciencias sociales, carreras humanistas"; sin embargo, existe la duda de que "las carreras más de las ciencias aplicadas, las ciencias exactas, podrían evadir un poco o no tomar en cuenta las políticas de inclusión" (Académico/a 4). La coexistencia de logros tangibles en infraestructura y la inclusión inicial de ciertos grupos con las críticas sobre la superficialidad y la falta de equidad en la implementación sugiere una necesidad de estrategias más robustas y diferenciadas para asegurar que la política beneficie a toda la comunidad universitaria de manera integral.



La percepción de los académicos sobre la política de inclusión y diversidad en la Universidad revela un reconocimiento de su avance, aunque con distintas valoraciones. Si bien la perciben como "súper conectada con la ley de inclusión" (Académico/a 1) y reconocen el ingreso de estudiantes, destacan que los logros "no son lo suficientemente profundas" (Académico/a 6) y que aún existe una falta de "profundidad" sobre cómo la política "se hace carne [...] en la educación superior" (Académico/a 4). Se valoran positivamente las acciones concretas, como el programa Prufodis (Académico/a 3) y el hecho de que para los jóvenes el tema "viene siendo muy natural" (Académico/a 1). Sin embargo, persisten críticas a la implementación: existe una falta de preparación del personal, lo que se evidencia en la carencia de "capacitación de protocolos" (Académico/a 3). El conocimiento sobre la Unidad de Inclusión es escaso; los académicos se limitan a la información que les llega "en términos de un correo que te indica algunas actividades" (Académico/a 1), y muchos no han podido "tener como una charla con el personal de la unidad de inclusión" (Académico/a 3). Finalmente, el principal desafío se localiza en el seguimiento y los mecanismos de apoyo. Un académico/a indica que, si bien se observa el ingreso de estudiantes, "de ahí a yo poder ver en cuanto a la permanencia o titulación, eso yo no lo he visto" (Académico/a 2). Las derivaciones a la unidad carecen de "bidireccionalidad clara" (Académico/a 5), generando incertidumbre sobre si el apoyo se concreta. En resumen, si bien las líneas de acción son "muy interesantes e importantes", el consenso es que "en la práctica yo no lo he evidenciado" (Académico/a 2).

En cuanto al impacto de la implementación de la política de inclusión y diversidad en esta Universidad, la percepción de los académicos sobre la política de inclusión revela un avance significativo, pues la instalación de la unidad de inclusión era "impensado, es como reciente", lo que se considera "muy positivo" (Académico/a 1). Este cambio cultural se refleja en que para los estudiantes la diversidad es "una nueva normalidad" (Académico/a 2). Se observa una transición hacia metodologías activas (Académico/a 2) y una "adecuación curricular" en la evaluación (Académico/a 3), permitiendo "dándole a cada uno lo que necesita" (Académico/a 1). Esta práctica fomenta un ambiente de "aceptación" que se siente como "inclusión real" (Académico/a 3) y se traduce en "más respeto" entre compañeros (Académico/a 6). A pesar de esto, persisten desafíos en la implementación y los recursos. Las acciones no son "lo suficientemente profundas" (Académico/a 6) y existe una falta de "capacitación de protocolos" (Académico/a 3). El conocimiento sobre la Unidad de Inclusión es limitado, restringiéndose a la información que llega "en términos de un correo" (Académico/a 1). Finalmente, el principal problema es la falta de seguimiento. Aunque hay ingreso de estudiantes, "de ahí a yo poder ver en cuanto a la permanencia o titulación, eso yo no lo he visto" (Académico/a 2). Las derivaciones carecen de "bidireccionalidad clara" (Académico/a 5), confirmando que, si bien las líneas de acción son "muy interesantes e importantes", el consenso es que "en la práctica yo no lo he evidenciado" (Académico/a 2).

Finalmente, en la categoría desafíos de la implementación de la política de inclusión y diversidad en esta Universidad Privada, se identificó una dicotomía entre el discurso y la acción, la amplitud del concepto de inclusión más allá de la discapacidad, la necesidad de formación y apoyo para profesores y estudiantes, y la importancia de la adecuación de la infraestructura y el currículo. Las perspectivas de los académicos/as se complementaron, ofreciendo una visión integral de la complejidad del tema y la necesidad de un abordaje multidimensional. Esta identificación de desafíos clave, que van desde la coherencia entre la retórica y la realidad hasta la necesidad de una visión amplia de la inclusión y la adaptación curricular, resalta la naturaleza sistémica de los obstáculos que deben superarse para lograr una implementación exitosa.

El análisis de la triangulación entre las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica reveló coincidencias en el reconocimiento de los avances y desafíos en la implementación de las políticas de inclusión, aunque con énfasis y percepciones ligeramente diferentes en cuanto a la fluidez de la

aplicación, la información disponible y las necesidades específicas de cada área. Estas similitudes y diferencias entre carreras sugieren que, si bien existen desafíos comunes a nivel institucional, la implementación de la política puede estar experimentando variaciones en su efectividad y en la percepción de los académicos/as según las particularidades de cada disciplina.

La confrontación de estos resultados con las 'Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas' del Ministerio de Educación (2016) evidenció una trayectoria en progreso hacia la Inclusión en la Universidad, aunque aún distante de una transformación sistémica que supere las prácticas integracionistas. Se subraya la necesidad de una formación profunda de profesionales, la adaptación de estructuras y la promoción de una cultura inclusiva como elementos clave para avanzar hacia una educación genuinamente inclusiva y de calidad. Esta brecha entre el progreso actual y los ideales de una comunidad educativa genuinamente inclusiva, según los lineamientos ministeriales, enfatiza la necesidad de un compromiso continuo y estratégico para trascender un enfoque meramente integracionista y avanzar hacia una inclusión que permeee todas las dimensiones de la vida universitaria.

Para una mejor comprensión de los resultados obtenidos, a continuación, se presenta la síntesis de hallazgos clave, producto del detallado análisis de datos:

Tabla 1.

Descripción detallada de los hallazgos

Hallazgo	Aspecto clave	Descripción
Sobre el conocimiento de la política	Conocimiento teórico con carencias y desconocimiento práctico.	Los académicos y académicas tienen conocimiento teórico de la política, pero desconocen generalizadamente la Unidad de Inclusión y sus servicios.
Sobre la brecha principal	Teoría vs. Implementación práctica.	Existe una brecha significativa entre el conocimiento teórico y la capacidad de implementar la política en la formación de las carreras en la Facultad de Educación de la Universidad Central.
Sobre los factores que obstaculizan	Falta de preparación, herramientas y conocimiento de recursos.	La falta de formación específica, herramientas adecuadas y conocimiento de las unidades de apoyo impide una educación inclusiva efectiva.
Sobre supuestos confirmados	Carencia teórica y brecha práctica y limitaciones en la aplicación.	Se corroboró que el conocimiento académico es insuficiente, existe la brecha en la aplicación, y la política, aunque en el discurso, tiene limitaciones en la práctica por el desconocimiento de las unidades de apoyo.
Sobre la naturaleza de la transición	Punto crítico de transición.	La implementación se encuentra en un punto donde persiste la dicotomía entre la adaptación del estudiante y la transformación institucional.
Sobre la necesidad crítica	Superar prácticas integracionistas y adopción holística.	Es urgente ir más allá de la adaptación curricular para lograr una transformación de culturas y prácticas pedagógicas y una comprensión holística de la Inclusión.



Sobre
recomendaciones
claves

Fortalecer formación docente,
mejorar difusión y establecer
protocolos.

Se requiere un compromiso continuo, capacitación,
reflexión crítica, difusión de servicios y protocolos claros
para una implementación efectiva.

fuentes: elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación revelan una compleja realidad en torno a la implementación de la política de inclusión y diversidad en una Universidad Privada de Santiago de Chile. Si bien existe un marco formal, su traducción efectiva en la práctica presenta desafíos significativos. La recurrencia de la categoría “Desafíos en la Implementación de Políticas de Inclusión y Diversidad” en las percepciones del profesorado evidencia una tensión entre el discurso institucional y la experiencia cotidiana en las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía en Educación General Básica.

A pesar de la existencia de una política institucional, su impacto real se ve limitado por factores como el desconocimiento de la Unidad de Inclusión, la falta de preparación y herramientas específicas para el profesorado, y una comprensión aún superficial de la inclusión, frecuentemente reducida a la integración. Esta desconexión entre la formulación y la práctica sugiere la necesidad de fortalecer los mecanismos de implementación, comunicación y apoyo, para asegurar que los principios de inclusión y diversidad se traduzcan en acciones concretas y significativas.

Estos hallazgos se alinean con la literatura existente, que señala la brecha entre la formulación de políticas inclusivas y su aplicación efectiva en la educación superior (Márquez, 2021; De la Herrán, 2017). La percepción del profesorado respecto a la falta de profundidad

teórica y herramientas prácticas coincide con la recomendación de la OCDE (2010) sobre la necesidad de una formación docente continua en materia de inclusión. Asimismo, la escasa familiaridad con la Unidad de Inclusión y sus servicios refleja deficiencias en la comunicación institucional, impidiendo el uso eficaz de los recursos disponibles.

Este desconocimiento puede interpretarse como un síntoma de una implementación que aún no permea la cultura universitaria. Tales dificultades no son exclusivas de la institución estudiada, sino que reflejan una problemática más amplia en la educación superior respecto de la inclusión.

Un aspecto emergente es la posible desigualdad informativa hacia académicos/as a honorarios, quienes parecen menos familiarizados con las políticas y unidades de apoyo, lo que plantea interrogantes sobre la equidad en el acceso a la información. Además, la necesidad de una comprensión holística de la inclusión —que trascienda la discapacidad y abarque la diversidad cultural, socioeconómica y de género— coincide con los planteamientos de Herrera et al. (2018) y la UNESCO (2009), quienes abogan por políticas inclusivas amplias y la eliminación de barreras (World Health Organization, 2011).

La transición desde la integración hacia la inclusión, tal como la promueven las Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas del Ministerio de Educación (2016), aún no se consolida en la práctica universitaria. Persisten enfoques centrados en la adaptación del estudiante más que en la transformación de las culturas, políticas y prácticas institucionales.

Esto demanda un cambio paradigmático que valore la diversidad como una condición inherente al ser humano y promueva procesos educativos flexibles que respondan a las particularidades de cada estudiante.

El estudio cumplió su objetivo general de interpretar la percepción del profesorado respecto al impacto de la política de inclusión y diversidad en la Universidad. Los datos se recopilaron mediante entrevistas autoadministradas, aunque el tamaño de la muestra se vio limitado por el calendario académico. Aun así, la investigación aporta una visión valiosa sobre los avances y desafíos persistentes en la implementación de la política institucional.

Si bien la Universidad cuenta con una política de inclusión y diversidad, su implementación práctica presenta limitaciones significativas, evidenciadas en el desconocimiento generalizado de la Unidad de Inclusión. Las percepciones recabadas revelan un conocimiento teórico insuficiente y una brecha entre dicho conocimiento y la capacidad de aplicación en la formación docente, lo que refuerza la necesidad de superar prácticas integracionistas.

El aporte potencial de la política se ve obstaculizado por la falta de preparación específica, herramientas adecuadas y conocimiento de los recursos disponibles. Esto exige fortalecer la formación docente, mejorar la difusión de las políticas y establecer protocolos claros para una implementación efectiva.

La investigación confirma que el personal académico posee un conocimiento teórico de la política, pero con carencias que se traducen en dificultades prácticas para desarrollar una educación inclusiva efectiva. La política de inclusión y diversidad, aunque presente en el discurso institucional, evidencia limitaciones en su aplicación, lo que subraya la urgencia de fortalecer la formación, mejorar la comunicación

institucional y garantizar la coherencia entre discurso y práctica.

Los hallazgos permiten concluir que la implementación de las políticas de inclusión y diversidad se encuentra en una etapa de transición. La persistente dicotomía entre la adaptación del estudiante y la transformación institucional reafirma la necesidad de superar enfoques integracionistas. Estas conclusiones coinciden con las recomendaciones de la OCDE (2010), la UNESCO (2009) y la OMS (2011), así como con los estudios de Márquez (2021) y De la Hernán et al. (2017), al evidenciar la brecha entre discurso y práctica y la necesidad de un compromiso institucional cohesivo hacia la inclusión.

La investigación destaca la necesidad de comprender la inclusión de forma integral, transformando no solo currículos e infraestructuras, sino también culturas y prácticas pedagógicas. La formación del profesorado, la promoción de una cultura inclusiva y la eliminación de barreras estructurales y actitudinales emergen como pilares esenciales para construir entornos educativos inclusivos.

Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y de calidad, es indispensable que las instituciones mantengan un compromiso sostenido con la inclusión, traduciendo el discurso en acciones concretas y sostenibles. Ello implica promover el trabajo colaborativo, la formación continua y la reflexión crítica, de modo que la diversidad sea reconocida como un valor y no como un desafío.

Finalmente, se sugiere continuar esta línea de investigación mediante estudios comparativos interinstitucionales, investigaciones longitudinales y proyectos de investigación-acción participativa que permitan evaluar el impacto de las políticas y promover su mejora continua. Estas proyecciones contribuirán a profundizar la comprensión del proceso de



inclusión y a fortalecer el compromiso institucional con una educación equitativa y de calidad.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós.
- Arellano Cárdenas, P., & Herrera Fernández, V. (2024). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior en Chile: Alcances y desafíos. *Revista Estudios de Políticas Públicas*, 10(1), 41–63. <https://doi.org/10.5354/0719-6296.2024.73176> SciELO
- Araneda Gómez, P., Mancilla Rubio, A., & Sánchez León, N. (2023). Educación para todos: Barreras y facilitadores de la inclusión en educación superior. *Human Review*, 13(2), 1–15. [10.37467/revhuman.v11.4015](https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4015)
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Contreras, M. I., Duryea, S., & Martínez, C. (2023). Perspectivas de investigación: ¿Qué impacto tuvo la pandemia de la COVID-19 en la transición a la educación postsecundaria de los alumnos con discapacidad? Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0005050>
- De la Herrán, A. (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. FahrenHouse.
- Fernández, J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60425033001>
- Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100021>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Moriña, S., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., & San Miguel, B. (2021) Evaluación de la Inclusión en Educación Superior Mediante Indicadores. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Ministerio de Educación. (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. Ministerio de Educación, División de Educación General, Coordinación Nacional de Inclusión y



Diversidad. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf>

OCDE (2010). Panorama de la educación 2010. Indicadores de la OCDE. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2010/09/education-at-a-glance-2010_g1ghcd89/eag-2010-es.pdf

Ovalle Ramírez, C. P. (2022). Propuesta metodológica para abordar las experiencias de los estudiantes en los nuevos Centros de Formación Técnica estatales en Chile. *Revista Educación Las Américas*, 12(1). <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.178>

Pedraja-Rejas, L., Bernasconi, A., Rodríguez-Ponce, E., & Muñoz-Fritis, C. (2023). Inclusión en educación superior: Un análisis de tendencias desde la perspectiva bibliométrica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 109–132. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000200109>

Salinas Alarcón, M., Lissi, M.-R., Medrano Polizzi, D., Zuzulich Pavez, M.-S., & Hojas Loret, A.-M. (2021). La inclusión en la educación superior: Desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(1), 1–18. <https://doi.org/10.35362/rie639502>

Soria-Barreto, K., Yáñez-Galleguillos, L. M., & Zúñiga-Jara, S. (2022). Representaciones sociales y actitudes de docentes universitarios chilenos sobre la diversidad sexual estudiantil. *Sustainability*, 14(3), 1722. <https://doi.org/10.3390/su14031722>

UNESCO. (2003). Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. Conceptual paper. ED.2003/WS/63 UNESCO document 134785, <http://www.unesco.org/education/inclusive>

Villalobos Saldivia, I. (2022). Inclusión educativa en contextos de educación superior: una revisión narrativa. *Revista Sul-Americana de Psicología*, 9(1), 1–15. <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/183789>

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2011) World report on disability. <https://iris.who.int/handle/10665/44575>



GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A NIVEL INTERMEDIO: PERSPECTIVA DE LAS COORDINACIONES COMUNALES EN LA PROVINCIA DEL BIOBÍO

MANAGEMENT OF SCHOOL COEXISTENCE AT THE INTERMEDIATE LEVEL: PERSPECTIVE OF COMMUNITY COORDINATION IN THE PROVINCE OF BIOBÍO.

Ítalo Sebastián Gallegos Pulido <https://orcid.org/0009-0009-5880-307X> | Departamento de Administración de Educación Municipal Los Ángeles, Chile | italosebastian.gp@gmail.com

RESUMEN

La convivencia escolar se ha posicionado como un proceso fundamental del quehacer educativo chileno. No obstante, por su escasa definición dentro de las políticas educativas, su gestión a nivel intermedio ha estado condicionada a la capacidad y voluntad de los sostenedores. Aun así, la gestión a este nivel cumple un rol fundamental en la articulación de las políticas públicas con las necesidades de las comunidades educativas. Este estudio describe y analiza la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en la Provincia del Biobío desde la perspectiva de los coordinadores comunales de educación municipal, mediante un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo - exploratorio. Los resultados evidencian que se ha desarrollado de manera favorable la planificación, el acompañamiento técnico y la articulación de la red territorial. Sin embargo, se identifican limitaciones en el posicionamiento institucional del rol, el uso de recursos financieros y la capacidad de incidencia en la toma de decisiones. Pese a ello, los coordinadores comunales perciben que su trabajo contribuye positivamente a los establecimientos. Se concluye que es necesario avanzar hacia un modelo de gestión a este nivel que reconozca su rol estratégico para el fortalecimiento de la educación pública, especialmente en tiempos de crisis social y cambios institucionales.

Palabras clave: Convivencia escolar, gestión nivel intermedio, políticas públicas, educación pública

ABSTRACT

School coexistence has become a fundamental process within Chilean educational practice. However, due to its limited definition within educational policies, its management at the intermediate level has depended on the capacity and willingness of local education authorities. Even so, management at this level plays a key role in articulating public policies with the needs of educational communities. This study describes and analyzes intermediate-level school coexistence management in the Province of Biobío from the perspective of municipal education coordinators, using a quantitative descriptive-exploratory approach. The results show favorable development in planning, technical support, and the coordination of territorial networks. Nevertheless, limitations are identified in the institutional positioning of the role, the use of financial resources, and the capacity to influence decision-making. Despite this, municipal coordinators perceive that their work contributes positively to educational establishments. The study concludes that it is necessary to move toward a management model at this level that recognizes its strategic role in strengthening public education, especially in times of social crisis and institutional change.

Keywords: School coexistence, intermediate-level management, public policies, public education



INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la convivencia escolar se ha consolidado como un componente central en el quehacer educativo, siendo un proceso clave para la formación integral y la gestión de comunidades educativas democráticas, inclusivas y seguras (Delors, 1996; Fierro & Caso, 2013; Gairín & Barrera, 2014). Los estudios sobre la materia han demostrado que un adecuado clima escolar impacta en variables como el rendimiento académico, la disminución de la violencia, la salud mental, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la tasa de abandono escolar y la satisfacción de los estudiantes y sus familias (Fierro, 2013; Mena et al., 2011; Vega et al., 2016; Ascorra et al., 2020a).

En Chile, la convivencia escolar ha evolucionado progresivamente desde un enfoque centrado en la disciplina y el control hacia un enfoque formativo basado en derechos, posicionándose como un proceso clave tanto en la práctica pedagógica como en la gestión escolar (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2019; Gallegos, 2020). No obstante, a pesar de los avances en la política pública y en la normativa que la regula, persisten problemáticas que desafían su gestión. En los últimos años, especialmente posterior a la pandemia, se ha evidenciado un aumento en la percepción de inseguridad y en las manifestaciones de violencia escolar (Salgado et al., 2023; Sánchez & Zúñiga, 2024). Lo que ha puesto a prueba la capacidad de respuesta del sistema y, particularmente, de quienes deben gestionar la convivencia en territorio.

En este escenario desafiante, la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio, representada en la educación pública por las Direcciones de Administración de Educación Municipal (DAEM) y los Servicios Locales de Educación (SLEP), ha cobrado una relevancia

estratégica, debido a que cumplen un rol importante en la articulación entre las políticas educativas y las necesidades de las comunidades educativas. Este nivel de gestión facilita la planificación, proporciona asesoramiento técnico, fortalece la vinculación con el intersector y acompaña el abordaje de las necesidades de los establecimientos educacionales de manera rápida, oportuna y directa, fundamentalmente, en contextos de crisis y cambios (Ascorra et al., 2021). Sin embargo, la gestión de la convivencia escolar desde este nivel ha carecido de una política clara, instrumentos técnicos específicos y recursos financieros que fortalezcan su institucionalización. Esta falta de definición se traduce en que el desarrollo de la gestión a este nivel depende en la capacidad técnica y recursos disponibles de los sostenedores.

En este contexto, la Provincia del Biobío, ubicada en la zona centro-sur de Chile, ofrece un caso de estudio particularmente relevante para explorar esta realidad. Primero, por su experiencia de haber desarrollado una red territorial consolidada de coordinadores comunales de convivencia escolar se ha consolidado como una práctica destacable, capaz de generar aprendizajes para otras regiones (Gallegos, 2020). Y segundo, porque enfrenta un escenario complejo de tensiones institucionales que ha generado incertidumbres y nuevos desafíos para el fortalecimiento de la convivencia escolar, producto del proceso de traspaso de la educación desde los municipios hacia los SLEP. En este contexto, se hace necesario comprender cómo se está gestionando la convivencia a nivel intermedio en este territorio.

Al respecto, el presente estudio busca abrir una ventana hacia esa realidad. Su objetivo es describir el funcionamiento de estas coordinaciones de la Provincia de Biobío, caracterizar los procesos de gestión que desarrollan, evaluar la percepción de efectividad de su labor y analizar las necesidades de mejora identificadas por los propios actores. Este enfoque pretende no solo generar conocimiento



situado, sino también ofrecer orientaciones prácticas para una mejor gestión atendiendo a un contexto marcado por cambios institucionales y demandas sociales crecientes.

Cabe señalar que las investigaciones en este nivel han sido escasas en el país y no han considerado la perspectiva de quienes han estado realizando estas funciones desde las coordinaciones comunales de convivencia escolar. De este modo, el estudio pretende se propone contribuir tanto al campo de la investigación sobre convivencia escolar como al diseño de políticas educativas orientadas a fortalecer la gestión a nivel intermedia desde las necesidades del territorio.

MÉTODO

El presente estudio se desarrolla por medio de un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo-exploratorio, con el objetivo de caracterizar la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en la Provincia del Biobío. Esta metodología permite describir patrones y tendencias en la implementación de estrategias de convivencia escolar desde la perspectiva de los coordinadores comunales, quienes desempeñan un rol clave en la articulación de las políticas públicas en sus territorios, aportando una mirada contextualizada del fenómeno (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Se utilizó un diseño transeccional, dado que la recolección de datos se realizó en un único momento temporal, permitiendo obtener una fotografía descriptiva del estado actual de la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio de las comunas de la provincia de Biobío. Este diseño facilita el análisis de las condiciones actuales y los desafíos enfrentados por los actores involucrados (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Participantes

La muestra utilizada es de carácter dirigida y no probabilística, conformada por 12 coordinadores comunales de convivencia escolar de las Direcciones de Administración de Educación Municipal (DAEM) de la Provincia del Biobío. La selección de los participantes se realizó considerando los criterios de disponibilidad y consentimiento informado. Cabe señalar que, si bien la provincia del Biobío se compone de 14 comunas, la muestra alcanzada representa la diversidad territorial y administrativa, lo que permite obtener una visión amplia y contextualizada sobre la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio.

Instrumentos o estrategias de recolección de datos

Para la recolección de datos, el estudio incluyó la aplicación de dos instrumentos complementarios: un cuestionario con preguntas abiertas y la "Escala de Gestión de la Convivencia Escolar a Nivel Intermedio" (Ascorra et al., 2020b).

El cuestionario con preguntas abiertas tiene como objetivo recopilar información detallada sobre el funcionamiento de las coordinaciones comunales de educación municipal, la percepción de los coordinadores sobre la efectividad de sus acciones y las principales necesidades de mejora para la gestión de convivencia escolar a nivel intermedio. Este instrumento permite al encuestado tener la libertad de precisar conceptos y exponer más información, según su experiencia, sobre los temas deseados, no existiendo delimitación para posibles alternativas de respuestas (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Por su parte, la Escala de Gestión de la Convivencia Escolar a Nivel Intermedio, validada previamente en estudios nacionales, permite evaluar cuantitativamente cuatro dimensiones



clave de la gestión: planificación estratégica, el uso de evidencia, los recursos financieros y los recursos humanos asignados a la convivencia escolar. Cada dimensión se midió mediante ítems estructurados en formato Likert, lo que facilitó el análisis de tendencias y relaciones entre variables críticas para el fortalecimiento de esta gestión en los territorios (Ascorra et al., 2020b).

Ambos instrumentos fueron aplicados de forma remota a través de un formulario en Google Drive, el cual fue enviado a cada encuestado mediante correo electrónico. Esta modalidad permite superar la dispersión geográfica de los participantes y asegurar la trazabilidad y sistematización de las respuestas, facilitando la generación de bases de datos en línea exportables para su análisis.

Procedimiento de gestión, consideraciones éticas y procesos de análisis de datos

El procedimiento de gestión y análisis de datos desarrolló bajo criterios éticos fundamentales que resguardan la dignidad, privacidad y autonomía de los participantes.

Cada coordinador comunal fue informado previamente sobre los objetivos, alcances y naturaleza de la investigación, asegurando el consentimiento informado mediante un formulario que fue firmado y hecho llegar de forma digital. La confidencialidad de la información fue garantizada en todas las etapas de la investigación, resguardando la identidad de los participantes y, la validez y uso responsable de los resultados obtenidos, en conformidad con las normativas nacionales de investigación educativa.

Para el procesamiento y análisis de los datos, se emplearon técnicas de estadística descriptiva, por medio de distribución de frecuencias (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Estas herramientas permitieron identificar patrones discursivos, percepciones recurrentes, características y necesidades emergentes en la gestión de la convivencia escolar a nivel comunal. Lo que contribuyó a enriquecer la comprensión del fenómeno, proporcionando una base empírica sólida para proponer mejoras orientadas al fortalecimiento de la convivencia escolar desde el nivel intermedio.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación permiten describir la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en la Provincia del Biobío. Considerando las percepciones y valoraciones de los coordinadores comunales, quienes desarrollan esta función en las distintas comunas, se identificaron las siguientes características, fortalezas y debilidades:

1. **Características:** Conforme a la información obtenida por medio del cuestionario de preguntas abiertas se evidencia que:
 - a. Cobertura y diversidad del sistema educativo público comunal: el 67% de las coordinaciones comunales de convivencia escolar gestionan entre ocho y dieciséis establecimientos educacionales, con una composición diversa en relación a la matrícula, niveles educativos y ubicación geográfica.



- b. Conformación y dedicación: el 58% de las coordinaciones comunales están compuestas por un solo profesional y el 42% cuenta con equipos conformados por más de un integrante. Asimismo, el 50% de los coordinadores tiene una dedicación exclusiva, mientras que el resto debe compatibilizar sus responsabilidades con otras labores. Es más, el 33% declara no tener horas asignadas exclusivamente a la función de coordinación comunal.
- c. Experiencia y formación de los coordinadores: el 58% de los coordinadores cuenta con más de seis años de experiencia en la función y solo el 17% menos de un año. Las coordinaciones están integradas mayoritariamente por profesionales del ámbito psicosocial (psicólogos 50% y trabajadores sociales 42%) y pedagógico (profesores 42%), y el 83% ha recibido formación adicional en gestión escolar y convivencia, a través de diplomados y cursos específicos.
- d. Funciones principales: los coordinadores comunales concentran su principal labor en la articular la red territorial (90%), liderar la planificación de actividades (50%), difundir orientaciones y normativas ministeriales (50%), y la atención de casos o situaciones específicas que surgen de manera emergente (50%). Además, realizan acciones claves para una gestión estratégica de la convivencia, incluyendo la realización de capacitaciones (42%), coordinaciones con la red de apoyo (33%) y la realización de asesorías o atención de consultas de los establecimientos educacionales (33%). Y en menor medida, la realización de actividades preventivas (17%).

2. Fortalezas:

A. Conforme a la información obtenida por medio del cuestionario de preguntas abiertas se evidencia que:

- i. Valoración positiva de la efectividad de la gestión comunal: en su totalidad, los coordinadores consideran que su gestión ha contribuido a mejorar la convivencia escolar en los establecimientos de sus comunas. Las razones señaladas son preferentemente en torno a la entrega de orientaciones y lineamientos de la gestión (50%), la atención de las necesidades (42%) y el respaldo a las comunidades escolares (42%). En menor medida, se hace referencia a la retroalimentación de estrategias (33%), la articulación de la red territorial (33%) y con la red de apoyo intersectorial (25%). En casos particulares, se esgrimen razones vinculadas a la prevención de que conflictos escalen a situaciones más problemáticas, la pertinencia territorial, y que el impacto real está en los establecimientos educacionales.
- ii. Factores que favorecen la convivencia escolar: el 58% de los coordinadores refieren que los principales factores que favorecen su gestión es contar con profesionales competentes tanto en los equipos a nivel intermedio y/o en los establecimientos educacionales. Además, el 33% indican factores relacionados al diálogo y comunicación constante con los equipos, establecer relaciones de trabajo en base a la confianza y/o la articulación entre los establecimientos educacionales por medio de la red territorial. En menor medida, el 17% señalan a la red provincial y regional de convivencia escolar, mantenerse actualizado con respecto a la normativa, tener capacidad de decisión, el liderazgo del sostenedor y/o el empoderamiento de los equipos. Y de forma particular, se hacen referencias a conocer las prácticas exitosas, contar con el programa de apoyo Habilidades para la Vida, contar con un buen clima laboral, coordinarse con el área de extraescolar, realizar un monitoreo continuo y un trabajo planificado.



- iii. Percepción sobre apoyo para la gestión convivencia escolar a nivel municipal: el 50% de las coordinaciones comunales consideran que, si existe apoyo por parte del DAEM u otras instituciones del ámbito educativo, el 33% señala que el apoyo no es suficiente y el 17% que no existe apoyo. Dentro de las razones señaladas por quienes tienen una percepción positiva, hacen referencia a que existe compromiso (30%) y que se entregan lineamientos y apoyo para atender las emergencias (30%). Por contraparte, quienes consideran que no es suficiente o no existe apoyo, esgrimen como razones que se requiere dedicación exclusiva (67%) y mejorar la eficiencia en la bajada de las orientaciones (50%).
- b. Conforme a la información obtenida por medio de la Escala de Gestión de la Convivencia Escolar a Nivel Intermedio se evidencia que:
- i. Planificación estratégica: las coordinaciones evaluadas mayoritariamente señalan que realizan acciones favorables para una planificación estratégica de la convivencia escolar a nivel intermedio. En específico, el 100% está totalmente de acuerdo o de acuerdo que el plan comunal es coherente con el Plan Anual de Desarrollo de Educación Municipal y se articula con los objetivos de aprendizajes y objetivos de aprendizajes transversales. El 92% que el plan de convivencia escolar incorpora acciones preventivas en los establecimientos. Y el 88% que la gestión de la convivencia es una prioridad para la comuna y que los establecimientos participan en el diseño del plan de la convivencia escolar comunal.
 - ii. Planificación basada en evidencia: las coordinaciones evaluadas mayoritariamente señalan que realizan acciones favorables para una planificación basada en evidencias. En detalle, el 100% está totalmente de acuerdo o de acuerdo de que se analizan las opiniones de los establecimientos educacionales sobre la gestión de la convivencia escolar comunal y que la planificación a nivel comunal toma en cuenta las necesidades de los establecimientos. El 92% que proporcionó información a los establecimientos educacionales sobre su gestión de la convivencia escolar y utilizó la información entregada por instituciones gubernamentales de educación. Y el 88% que el plan de gestión de la convivencia escolar fue presentado a los establecimientos educacionales, que se incentiva el uso de datos e informaciones de los establecimientos para la construcción de sus planes de gestión y que cuentan con instrumentos propios que permitan recoger información.
 - iii. Gestión del recurso humano: las coordinaciones evaluadas mayoritariamente señalan que realizan acciones favorables para la gestión del recurso humano. En específico, el 92% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el sostenedor ha definido y socializado los roles y funciones de los encargados de convivencia escolar de los establecimientos. Y el 84% señala estar de acuerdo o totalmente de acuerdo de promover el trabajo colaborativo entre los equipos de convivencia escolar y técnico-pedagógicos de los establecimientos.

3. Debilidades:

- A. Conforme a la información obtenida por medio del cuestionario de preguntas abiertas se evidencia que:
- i. Factores que dificultan la gestión convivencia escolar a nivel intermedio: El 50% de las coordinaciones considera que los factores que dificultan su gestión se relacionan con no tener dedicación exclusiva para el cargo y la multiplicidad de funciones que deben realizar. Mismo

porcentaje hace referencia a la falta de recursos financieros y/o humanos. En menor medida, el 33% refieren el aumento de situaciones de emergencias que se deben atender y la poca participación y/o compromiso de las familias. Por último, el 17% señala que el no ser parte de la toma de decisiones.

- ii. Oportunidades de mejora para la gestión de convivencia escolar a nivel intermedio: el 42% consideran que para mejorar la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio debiese haber más profesionales de apoyo para los establecimientos educacionales y, asimismo, que existan definiciones y lineamientos claros a nivel central. En menor medida, el 17% considera que debiese mejorar las acciones preventivas desde el nivel intermedio, el trabajo articulado entre establecimientos y el aumento de horas para los equipos de gestión en este nivel.
- iii. Atribuciones para la gestión de convivencia escolar a nivel intermedio: Las coordinaciones no manifiestan consenso absoluto sobre la ampliación de facultades. El 50% considera que sí debiesen aumentar las atribuciones para las coordinaciones a nivel intermedio, principalmente (67%) en la administración de recursos, y en menor medida (33%) en acciones que favorezcan la implementación de los planes de gestión y en la toma de decisiones conforme a las necesidades de las comunidades educativas.

B. Conforme a la información obtenida por medio de la Escala de Gestión de la Convivencia Escolar a Nivel Intermedio se evidencia que:

- i. Gestión de recursos financieros: las coordinaciones evaluadas mayoritariamente señalan ausencia de acciones favorables para la gestión de recursos financieros a nivel intermedio. En detalle, el 83% señala estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo de contar con un presupuesto asignado para gestionar la convivencia escolar, de poder reasignar recursos financieros si es necesario y/o poder solicitar más presupuesto de convivencia escolar de ser necesario. Por otra parte, el 92% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo de contar con autonomía para reasignar recursos financieros en convivencia escolar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Características de la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio

Los resultados obtenidos evidencian que las coordinaciones comunales de convivencia escolar de la provincia de Biobío se caracterizan por su diversidad, determinada por la cobertura y

las características geográficas propias de cada comuna, lo que a su vez condiciona la disponibilidad de recursos de los sostenedores. Estas condiciones reproducen asimetrías territoriales similares a las descritas en estudios sobre sostenedores municipales y capacidad instalada (Ascorra et al., 2021).

La variedad también se refleja en la conformación y dedicación de las coordinaciones comunales. Casi de forma proporcional, algunas coordinaciones están compuestas por más de un profesional y dedicación exclusiva en el cargo, y otras por un solo profesional sin dedicación



exclusiva teniendo que compatibilizar con otras funciones. En su mayoría, estos equipos están integrados por profesionales del área psicosocial y pedagógica, con experiencia y formación en gestión y convivencia escolar. Esta caracterización coincide con lo señalado por Ascorra et al. (2020a), quienes indican que el 52,7% trabaja en jornada completa, el 45,5% refiere contar con un equipo de más de una persona y un 66,4% señala haber recibido capacitación en temas de convivencia escolar.

A pesar de esta diversidad, se observa que las comunas de la provincia han acogido las orientaciones ministeriales de implementar coordinaciones comunales y redes territoriales sin que ello constituya una obligación normativa (MINEDUC, 2015a; MINEDUC, 2015b, MINEDUC, 2019; MINEDUC, 2024). No obstante, este compromiso no quiere decir que no exista la necesidad de contar con políticas que proporcionen mayor apoyo a sostenedores que poseen mayor cantidad y variedad de establecimientos a su cargo (Ascorra et al. 2021).

En esta línea, el Informe de Seguimiento 2024 de la puesta en marcha de los SLEP señaló que “desde los Servicios Locales revelan lo difícil que resulta ser el trabajo en torno a estas temáticas, especial mente en referencia a temas de salud mental y autocuidado debido a la falta de capacidades y de especialización de los equipos de los Servicios Locales y la comunidad educativa en general” (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2024, p. 43) y propuso que “necesita de más personal especializado en los SLEP, que pueda realizar los apoyos necesarios en esta dimensión del trabajo de las escuelas, el que tras la pandemia emergió como más visible y urgente” (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2024, p. 52).

Otra característica relevante es que las coordinaciones comunales de convivencia escolar cumplen funciones principalmente relacionadas con la articulación de la red territorial que integran los distintos

establecimientos educacionales de cada comuna, la implementación de la política educativa y normativa vigente en las distintas comunidades educativas del territorio, y la atención de situaciones específicas que surgen de manera emergente en las escuelas y liceos, como son los hechos de violencia. Esto permite comprender la importancia y relevancia de su rol, evidenciando un esfuerzo sistemático por articular las orientaciones ministeriales con las necesidades reales de las comunidades, adaptando las estrategias de gestión a los contextos locales.

Aunque no se observan con claridad acciones alineadas con las tres funciones claves que determinó la National School Board Association (NSBA, 2009, como se cita en Ascorra et al., 2021), tales como el liderazgo compartido, la mejora continua y, la toma de decisiones compartida. Sí se observan avances importantes en el apoyo al personal y las escuelas a través de información contextualizada. Esto se expresa, por ejemplo, en el acompañamiento técnico y la retroalimentación de prácticas, aspectos que fortalecen el vínculo entre sostenedor y establecimientos, lo que coincide con lo planteado por Ascorra et al. (2021).

Finalmente, la relevancia de estas funciones se ve potenciada por el contexto de crisis en materia de convivencia escolar dadas por las situaciones de violencia que se han generado, pero también por el contexto de cambio que vive el nivel municipal con relación al traspaso a los SLEP, que ha tensionado el rol del nivel intermedio. Ambos factores tributan a esta demanda de atender las necesidades de los establecimientos educacionales de manera rápida, oportuna y directa (Ascorra et al., 2021).

Percepción de efectividad de la coordinación comunal de convivencia escolar

Una de las principales fortalezas que emergen del estudio es la percepción generalizada, por

parte de los coordinadores, de que su gestión contribuye efectivamente en mejorar la convivencia escolar en los establecimientos educacionales. Esta percepción se sustenta en el acompañamiento continuo, la entrega de orientaciones y lineamientos de la gestión, la atención de las necesidades y el respaldo de las comunidades escolares frente a situaciones complejas, y la articulación de redes tanto dentro del sistema escolar como con actores intersectoriales. El reconocimiento de los equipos escolares a este rol refuerza el sentido de pertenencia y legitimidad de la función que cumplen las coordinaciones, fortaleciendo los procesos de planificación participativa, el levantamiento de información desde los establecimientos educacionales y la construcción de propuestas que responden a las particularidades del territorio.

En consecuencia, se evidencia que la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en la provincia de Biobío, en general desarrolla acciones favorables para la gestión en sus dimensiones de Planificación Estratégica, Planificación basada en evidencia y Recursos humanos. En línea con lo identificado por Ascorra et al. (2021), en su gran mayoría las coordinaciones comunales las acciones orientan la articulación entre la planificación a nivel intermedio y los planes y acciones de los establecimientos educacionales desde un enfoque formativo; consideran la elaboración y uso de instrumentos para evaluar la convivencia en los establecimientos y su uso para la toma de decisiones, y retroalimentan a los establecimientos sobre su gestión y al del sostenedor; y organizan el trabajo de los profesionales de la convivencia escolar de los establecimientos educacionales entregando lineamientos desde el nivel intermedio.

Otro aspecto relevante es que la mitad de los coordinadores cuenta con más de seis años de experiencia en la función, lo que refleja un nivel de consolidación institucional y acumulación de

saber práctico en el territorio. Asimismo, las coordinaciones están integradas mayoritariamente por profesionales del ámbito psicosocial (psicólogos y trabajadores sociales) y pedagógico (profesores), lo que posibilita un trabajo interdisciplinario. Además, en su mayoría ha recibido formación adicional en gestión escolar y convivencia, a través de diplomados y cursos específicos. En este mismo sentido, en su gran mayoría, las coordinaciones comunales identifican como principales factores que favorecen su gestión es contar con profesionales competentes tanto en los equipos a nivel intermedio y/o en los establecimientos educacionales. Además, de mantener un diálogo y comunicación constante con los equipos, estableciendo relaciones de trabajo de confianza y articuladas entre los establecimientos educacionales por medio de la red territorial.

Estos resultados coinciden plenamente con los factores que influyen en el desarrollo de la gestión de la convivencia escolar y que se ha permitido constatar en diversas investigaciones sobre la materia en Chile, y que dicen relación al conocimiento, comprensión, coordinación y articulación entre de las comunidades educativas; a contar con equipos profesionales especializados y suficientes a nivel intermedio para atender las necesidades de los establecimientos; la atención de casos críticos y/o el cumplimiento de la normativa y contar con un presupuesto para la gestión de la convivencia a nivel intermedio. (Gallardo, 2009; Sánchez et al., 2018; Ascorra et al. 2020a; Ascorra et al. 2021).

Por último, si bien no existe un consenso unánime sobre la necesidad de ampliar las atribuciones de las coordinaciones, quienes abogan por ello argumentan que disponer de mayor autonomía para la gestión de recursos permitiría responder de manera más eficiente a las necesidades de los establecimientos. Por el contrario, quienes consideran que las atribuciones actuales son suficientes, advierten



que el fortalecimiento de los equipos escolares y la estabilidad de los cargos serían más relevantes que una ampliación de competencias formales.

En relación con el apoyo institucional, también se observan diferencias. Mientras algunos coordinadores valoran positivamente el respaldo del DAEM y de iniciativas como el programa A Convivir se Aprende o la red provincial, otros expresan insatisfacción debido a la baja incidencia en decisiones estratégicas, la ausencia de espacios de articulación con otras áreas municipales y la debilidad de los procesos de formación continua.

Necesidades de mejora para la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio

Las coordinaciones comunales de convivencia escolar identifican diversas áreas prioritarias de mejora, entre las que destacan la necesidad de incorporar más profesionales de apoyo para los establecimientos educacionales y, asimismo, que existan definiciones y lineamientos claros a nivel central. También se plantea la importancia de mejorar las acciones preventivas, el trabajo articulado entre establecimientos y el aumento de horas para los equipos de gestión a nivel municipal.

Sin embargo, se evidencian como principales obstáculos estructurales la multiplicidad de funciones que deben realizar por no tener dedicación exclusiva y la falta de recursos financieros y/o humanos. Esta situación impacta directamente en la capacidad de acción especialmente en comunas más empobrecidas y por ende con mayores necesidades. En específico, los resultados reflejan una debilidad significativa dando cuenta que la mayoría de las coordinaciones carece de presupuesto específico para la gestión de la convivencia escolar, ni posee autonomía para reasignar o solicitar recursos en función de las demandas del territorio. Esta limitación estructural impide escalar las buenas prácticas y compromete la sostenibilidad de las

acciones que actualmente se implementan. Así, se reitera la necesidad de que las políticas educativas avancen hacia una institucionalización plena del nivel intermedio, otorgándole herramientas reales para una gestión efectiva (Ascorra et al., 2021).

En Chile, si bien desde el año 2015 se ha promovido la estrategia de redes territoriales de convivencia escolar, la ausencia de una política específica para el nivel intermedio ha dificultado su consolidación. De hecho, los modelos normativos y de gestión se han focalizado casi exclusivamente en el ámbito escolar, dejando al nivel intermedio en un estado de indefinición funcional. Como consecuencia, las respuestas han dependido en gran medida de las capacidades locales y de la voluntad institucional de cada sostenedor.

Esto se evidencia, por ejemplo, en que la creación de las coordinaciones de convivencia escolar dentro de los SLEP ha sido progresiva, no fue considerada desde un inicio, surgió como necesidad de dar respuesta a las necesidades emergentes en la implementación del nuevo sistema. Es más, aún se reportan limitaciones importantes, como la escasez de personal calificado y la falta de claridad en los roles (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2024). Por ello, resulta imprescindible avanzar hacia un modelo de gestión del nivel intermedio que supere la lógica administrativa y se oriente al desarrollo técnico-pedagógico de la convivencia escolar en el territorio.

En este sentido, la literatura internacional ha aportado modelos que podrían ser de utilidad para repensar este nivel. Por ejemplo, el modelo propuesto por Cohen et al. (2009, como se cita en Ascorra et al., 2021) destaca dimensiones como la organización de políticas, el uso de instrumentos validados y la asistencia técnica especializada. Asimismo, la NSBA (2009) propone funciones como el liderazgo compartido, la mejora continua y el uso de datos para la toma de decisiones, mientras que el



Center for Public Education plantea un modelo cíclico basado en la línea base, la alineación de recursos, la evaluación de programas y el monitoreo sostenido.

La presente investigación ha permitido visibilizar y comprender en profundidad el funcionamiento, fortalezas y desafíos de la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en la Provincia del Biobío, desde la experiencia concreta de sus coordinaciones comunales. En un contexto nacional marcado por una crisis de convivencia escolar y por una transición institucional hacia los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), este estudio cobra especial relevancia al situar el foco en un nivel de gestión históricamente invisibilizado por las políticas públicas.

Se constata que las coordinaciones comunales cumplen un rol estratégico como articuladoras de las redes territoriales de establecimientos educacionales. Su labor integra aspectos normativos, técnicos y operativos, en estrecha vinculación con los equipos escolares y con una comprensión situada del territorio. No obstante, estas funciones se desarrollan bajo condiciones desiguales en cuanto a carga horaria, composición profesional y disponibilidad de recursos, humanos y financieros, lo que genera tensiones en la sostenibilidad del trabajo realizado.

Además, se evidenció que, si bien las coordinaciones presentan avances en dimensiones clave como la planificación estratégica, el uso de evidencia y la gestión del recurso humano, enfrentan serias limitaciones en el ámbito financiero. La ausencia de presupuestos específicos, la escasa autonomía en la toma de decisiones y la falta de lineamientos nacionales claros para el nivel intermedio debilitan su capacidad de incidir de manera estructural en la mejora de la convivencia escolar.

Los propios actores reconocen el impacto positivo de su labor en la mejora de las relaciones escolares, la prevención de conflictos y el acompañamiento de situaciones emergentes. Esta percepción se basa en la construcción de vínculos de confianza con los establecimientos, la experiencia acumulada y el conocimiento técnico de los equipos. Sin embargo, también manifiestan que estas contribuciones podrían potenciarse significativamente si se superaran las barreras institucionales que hoy restringen su accionar como son la dualidad de funciones y la falta de equipos multidisciplinarios.

En efecto, las propuestas de mejora expresadas por los coordinadores apuntan en la necesidad de avanzar hacia un modelo de gestión de nivel intermedio más robusto y definido, coherente con las demandas actuales. Entre las prioridades se destacan: el fortalecimiento de los equipos comunales mediante profesionales especializados, la asignación de carga horaria exclusiva, la existencia de presupuestos específicos para la gestión de la convivencia escolar y la generación de lineamientos claros y estables desde el nivel central. Estas medidas permitirían consolidar un sistema más equitativo y sostenible, capaz de dar respuesta oportuna y pertinente a la diversidad de las comunidades educativas.

Entre las limitaciones del estudio se reconocen el tamaño acotado de la muestra, el carácter autoinformado de las percepciones; y la ausencia de un abordaje cualitativo que permita profundizar en dinámicas internas. Estas limitaciones abren oportunidades para futuras investigaciones, tales como estudios comparativos, análisis mixtos que integren métodos cualitativos, y evaluaciones longitudinales que permitan observar cambios en el tiempo, especialmente en el contexto de implementación de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública.

En conclusión, fortalecer la gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio es



indispensable para avanzar hacia una educación pública de calidad, inclusiva y democrática. Lo cual implica el desafío de superar la lógica exclusivamente normativa o administrativa, dotando a este nivel de un marco de actuación coherente, con atribuciones, recursos y reconocimiento suficiente para transformarse en

un verdadero soporte técnico para las comunidades educativas y garantizar la implementación efectiva de la política educativa. En tiempos de transición y crisis, como los que atraviesa actualmente el sistema educativo chileno, esta tarea no solo es necesaria, sino urgente.

REFERENCIAS

- Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K., & Meneses, J. (2020a). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>
- Ascorra, P., Cárdenas, K., & Álvarez-Figueroa, F. (2020b). Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: Diseño y validación de una escala. *Revista Evaluar*, 20(3), 1-19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n3.31700>
- Ascorra, P., Cárdenas, K., & Torres Vallejos, J. (2021). Niveles de Progresión de Gestión de la Convivencia Escolar a Nivel Intermedio en Chile. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 10(1), 227-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.014>
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2024). Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública Año 2023. <https://www.mineduc.cl/consejo-de-evaluacion-del-sistema-de-educacion-publica-recomienda-continuar-la-implementacion-slep/>
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe de la Comisión de la Unesco para la Educación del Siglo XXI*. Santillana Ediciones Unesco.
- Fierro, M. (2013). Convivencia Inclusiva y Democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467006>
- Fierro, M., & Caso, J. (2013). Evaluación y análisis de prácticas de intercambio y convivencia escolar: presentación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 7-12. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3402/3619>
- Gairín, J., & Barrera, A. (2014). *La convivencia en los centros educativos de educación básica en Iberoamérica*. EDO-UAB - Visión Consultores Ltda.
- Gallardo, G. (2009). Caso de estudio: Gestión de la convivencia escolar desde el nivel municipal. Sistematización y análisis de 5 experiencias en la región metropolitana. MINEDUC-UNICEF. file:///C:/Users/Nelly%20Lagos/Downloads/Gallardo_G_2010_Caso_de_estudio_Gestion.pdf



- Gallegos, I. (2020). Gestión de la convivencia escolar en establecimientos de la región del Bío-Bío. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 3(1), 13-44. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4500>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGRAW-HILL Education.
- Mena, I., Becerra, S., & Castro, P. (2011). Gestión de la Convivencia Escolar en Chile: Problemáticas, Anhelos y Desafíos. En J. Catalán (Ed.), *Psicología Educativa: Proponiendo rumbos problemáticas y aportaciones*. (pp. 81-112). Editorial Universidad de La Serena.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2015a). Política de Convivencia Escolar 2015/2018. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2015b). Condiciones de Calidad para la Educación Pública Escolar.
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2019). Política de Nacional de Convivencia Escolar. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación. MINEDUC. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/03/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024-2030.pdf>
- Sánchez, A., & Zúñiga, J. (2024). Victimización entre estudiantes de liceos públicos del sur de Chile. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(19). <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/824>
- Sánchez, M., Vicuña, A., & Subercaseaux, J. (2018). Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores de los establecimientos. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Informe-final-Focus2.pdf>
- Salgado, M., Ugarte, G., & Izquierdo, S. (2023). Diagnóstico al clima escolar pospandemia ¿Qué nos dicen los escolares de cuarto básico y segundo medio?, 680. <https://www.cepchile.cl/investigacion/diagnostico-al-clima-escolar-pospandemia-que-nos-dicen-los-escolares-de-cuarto-basico-y-segundo-medio/>
- Vega, E., Córdoba, F., & Del Rey, R. (2016). Conflictos en el centro escolar: estrategias de resolución pacífica. En F. Córdoba, R. Ortega y Ó. Nail (Ed.), *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (pp. 51-66). Ril editores.



"SI VIVE EN UNA FAMILIA VIOLENTA, EL NIÑO ES VIOLENTO": ESTUDIO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE TARAPACÁ

IF YOU LIVE IN A VIOLENT FAMILY, THE CHILD IS VIOLENT: STUDY OF SCHOOL VIOLENCE AMONG PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TARAPACÁ

GINELLA IGNACIA BERGAMINI PINTO <https://orcid.org/0009-0006-5898-6302> | Universidad Arturo Prat, Facultad de ciencias humanas, Chile | ginella.bergamin.pinto@gmail.com.

JAVIERA MILENKA MUÑOZ VARAS <https://orcid.org/0009-0000-3302-1981> | Universidad Arturo Prat, Facultad de ciencias humanas, Chile | javiera.m.varas20@gmail.com

MAGDALENA FERNANDA TABILO <https://orcid.org/0009-0000-4329-0624> | Universidad Arturo Prat, Facultad de ciencias humanas, Chile | tavilolar@gmail.com

RESUMEN

La violencia escolar en la región de Tarapacá ha aumentado en los últimos años, afectando la convivencia y el bienestar de estudiantes y docentes. Este estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de docentes de educación básica respecto de su rol en la identificación y apoyo de estudiantes con conductas violentas. Se utilizó un enfoque cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a docentes de establecimientos públicos, subvencionados y particulares de Iquique, Alto Hospicio y Pica. El análisis de contenido permitió identificar patrones en sus experiencias y discursos. Los resultados muestran una percepción generalizada de incremento de la violencia física, verbal y psicológica, junto con la presencia de tensiones entre funcionarios. Los docentes atribuyen estas conductas a factores familiares, la normalización de la agresión y la falta de habilidades socioemocionales. También evidencian limitaciones en su formación, escasa coordinación institucional y protocolos mayormente reactivos. Se concluye que enfrentar la violencia escolar requiere una coordinación más efectiva entre escuela y familia, mayor formación docente y fortalecimiento de las estrategias de prevención para promover ambientes educativos seguros.

Palabras clave: violencia escolar, docentes educación básica, percepciones docentes.

ABSTRACT

School violence in the Tarapacá region has increased in recent years, affecting the coexistence and well-being of students and teachers. This study aimed to analyze the perceptions of elementary school teachers regarding their role in identifying and supporting students with violent behavior. A qualitative approach was used through semi-structured interviews with teachers from public, subsidized, and private schools in Iquique, Alto Hospicio, and Pica. Content analysis allowed us to identify patterns in their experiences and discourses. The results show a widespread perception of increased physical, verbal, and psychological violence, along with tensions among staff members. Teachers attribute these behaviors to family factors, the normalization of aggression, and a lack of social-emotional skills. They also point to limitations in their training, poor institutional coordination, and largely reactive protocols. The conclusion is that addressing school violence requires more effective coordination between schools and families, better teacher training, and stronger prevention strategies to promote safe educational environments.

Keywords: school violence, elementary school teachers, teacher perceptions.



INTRODUCCIÓN

La violencia escolar constituye un fenómeno complejo que afecta el bienestar emocional de los estudiantes, el clima institucional y los procesos de enseñanza-aprendizaje. El Ministerio de Educación de Chile define la violencia escolar como **"un fenómeno relacional, cultural y multicausal [...] caracterizado por el uso ilegítimo de la fuerza y el poder, y que tiene como consecuencia el daño a la otra persona, a nivel físico o psicológico"** (MINEDUC, 2019, p. 5).

El Centro Justicia Educacional (2023) informa que violencia escolar no debe entenderse solo como agresiones físicas o verbales, sino como un fenómeno multidimensional que incluye el ciberacoso, la violencia de género y la discriminación. Este tipo de agresiones no solo dañan la convivencia, al igual dañan el desempeño académico y la salud mental de los estudiantes, lo que dificulta aún más la labor pedagógica en el aula. En la región de Tarapacá, al igual que en muchas otras del país, la violencia en aulas de educación básica se ha consolidado como un problema persistente que desafía la labor docente y la convivencia escolar.

En este contexto emergen preguntas fundamentales: ¿Cómo identifican y acompañan los docentes del sistema público de Tarapacá a estudiantes que presentan conductas violentas? y ¿Qué estrategias pedagógicas utilizan para promover habilidades sociales y emocionales que permitan abordar dichas conductas tempranamente? Aunque estas interrogantes han sido estudiadas previamente, la mayoría de las investigaciones se han centrado en educación media, dejando de lado el análisis en educación básica, donde los comportamientos violentos se manifiestan desde los primeros ciclos escolares.

Este problema cobra especial relevancia porque la violencia impacta directamente en la interacción entre estudiantes y docentes, afectando el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional. Por ello, resulta indispensable comprender qué enfoques pedagógicos aplican los profesores, qué saberes poseen y qué apoyos requieren para desempeñar un rol que se ha vuelto crucial. Tal como señalan Ballester y Arnaiz (2001), la institución educativa y el profesorado tienen la responsabilidad de mejorar las condiciones de aprendizaje e integración social de todo el alumnado (García, 1999).

En los últimos años, los docentes de educación básica han debido enfrentar un aumento significativo de conductas violentas en sus aulas. Aunque el MINEDUC ha impulsado normativas y lineamientos, persiste una brecha importante entre lo prescrito y su implementación en los establecimientos. Los docentes continúan reportando falta de apoyo, capacitación insuficiente y escasos recursos para gestionar estas situaciones (Benavides, 2024). Estas manifestaciones pueden incluir agresiones físicas o verbales, intimidación, desregulación emocional o comportamientos disruptivos hacia pares o docentes.

Tras el retorno a clases presenciales en 2022, se registraron episodios de violencia particularmente graves en distintos puntos del país, lo que obligó a reducir temporalmente la jornada escolar e implementar instancias de diálogo comunitario (MINEDUC, 2023). Este escenario refuerza la necesidad de comprender la violencia escolar, su multicausalidad y el rol docente en su abordaje.

Violencia escolar: aproximaciones conceptuales

Desde una perspectiva actual, la UNESCO (2024) conceptualiza la violencia escolar no sólo como un fenómeno educativo, sino como la vulneración de los derechos fundamentales que impide crear entornos seguros. Olweus (1998) la describe como



acciones mediante las cuales un individuo provoca daño físico o psicológico a otro utilizando el cuerpo, objetos o armas. Desde una perspectiva ecológica, Hawkins (1985) destaca la influencia de las principales unidades de socialización —familia, escuela, pares y comunidad— en el comportamiento infantojuvenil. Según el autor, tres elementos resultan claves: oportunidades de participación, desarrollo de habilidades sociales y tipo de respuesta (refuerzo o sanción) ante la conducta. Así, un entorno protector es determinante para moldear comportamientos prosociales.

Morales Segarra (2010) sostiene que la violencia en el aula refleja las experiencias del estudiante en su hogar, su comunidad y otros entornos significativos. Factores como el nivel socioeconómico, la dinámica familiar y la exposición a conflictos influyen tanto en la estabilidad emocional como en la capacidad de aprendizaje.

El rol docente

El rol docente es fundamental para la prevención, detección y contención de conductas violentas. Coll (1999) concibe la educación como un proceso social orientado al desarrollo personal y la integración comunitaria. Los Estándares Pedagógicos Docentes (EPD, 2022) también enfatizan las responsabilidades profesionales del profesorado en el desarrollo integral del estudiantado y la construcción de ambientes seguros.

Bandura (1975), desde la teoría del aprendizaje social, afirma que la conducta agresiva se aprende y se expresa cuando tiene un valor funcional o cuando recibe refuerzo positivo. Esto refuerza la importancia de que la escuela modele interacciones respetuosas y enseñe habilidades socioemocionales. En una línea similar, Hawkins y Weis (1995) sostienen que el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas es una función esencial de la escuela.

Políticas públicas y brechas

A nivel normativo, Chile cuenta con la Ley 20.536 de Violencia Escolar (2011), que exige protocolos, Comités de Buena Convivencia y capacitación. Sin embargo, su enfoque se orienta principalmente a la violencia entre pares, dejando vacíos respecto a agresiones hacia docentes y asistentes (Neut, 2017). Carrasco et al. (2012) también señalan que la legislación se concentra en incidentes internos del establecimiento, sin considerar factores externos que son igualmente relevantes.

La Ley 21.128 "Aula Segura" (2018) introduce sanciones más severas, pero se le critica su énfasis punitivo por sobre la prevención.

Violencia hacia el cuerpo docente

Un informe del Colegio de Profesores (CP, 2023) evidenció el incremento de violencia hacia docentes: el 86.8% reportó insultos, el 25.5% amenazas y el 10.9% agresiones físicas. Además, un 2.9% señaló haber sufrido violencia sexual. Estas situaciones generan estrés, ausentismo y desregulación del trabajo pedagógico, en un contexto donde muchos estudiantes enfrentan dificultades emocionales que no están siendo adecuadamente atendidas.

Investigaciones recientes

Investigaciones actuales muestran tendencias diferenciadas según el tipo de establecimiento. López et al. (2025) reportan mejoras en convivencia y reducción de violencia en 4.º básico en escuelas públicas, mientras que en establecimientos particulares y particular-subvencionados la violencia aumentó en cursos superiores. Por otra parte, Galdames y Rioseco (2023) evidenciaron que la violencia hacia docentes se ha consolidado como un fenómeno permanente sin suficiente desarrollo normativo o investigativo.



MÉTODO

Enfoque metodológico

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, el cual permite explorar en profundidad las percepciones, experiencias y significados que los docentes atribuyen a la violencia escolar (McMillan & Schumacher, 2005). Este enfoque resulta pertinente dado que se busca comprender fenómenos complejos en contextos educativos reales, atendiendo a la subjetividad y a las interacciones que los configuran.

Participantes

Se seleccionó una muestra intencionada de 10 establecimientos de educación básica de la región de Tarapacá, pertenecientes a las comunas de Iquique, Alto Hospicio y Pica, incluyendo instituciones de dependencia municipal, SLEP, fundación, particular y particular subvencionada.

Participaron docentes de primero a octavo básico, con distintos niveles de experiencia profesional y formación académica. Para garantizar la confidencialidad, cada docente fue identificado mediante códigos.

Instrumentos

El instrumento principal fue una entrevista semiestructurada, considerando que este tipo de técnica facilita profundizar en las vivencias, percepciones y estrategias de los docentes frente a situaciones de violencia escolar (McMillan & Schumacher, 2005). La pauta incluyó preguntas abiertas orientadas a indagar: Conceptualización

de la violencia escolar, Manifestaciones en la región de Tarapacá, Tipos y frecuencia de sucesos violentos, Causas percibidas, Reacciones y gestión frente a episodios violentos, Rol de la comunidad educativa, Debilidades institucionales en la prevención, Propuestas y sugerencias de mejora

Procedimiento

El trabajo de campo se realizó durante el primer semestre del año 2025. Las entrevistas fueron coordinadas previamente con cada establecimiento y aplicadas de manera presencial. Cada docente recibió la información sobre los objetivos del estudio y el carácter voluntario de su participación. Las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas íntegramente y posteriormente analizadas mediante análisis de contenido, lo que permitió identificar patrones, categorías y relaciones conceptuales relevantes para comprender la problemática.

Normas éticas

El estudio se desarrolló cumpliendo los principios éticos de la investigación educativa. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, quienes fueron previamente informados sobre los objetivos del estudio, la voluntariedad de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Se resguardó estrictamente la confidencialidad, mediante la utilización de códigos para identificar a los docentes y la protección de la información recopilada. Asimismo, los datos serán utilizados exclusivamente con fines académicos y de investigación, resguardando la integridad y anonimato de los participantes.



RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales hallazgos derivados del análisis de las entrevistas realizadas a docentes de educación básica de distintos tipos de establecimientos en la región de Tarapacá. Estos hallazgos se encuentran organizados en base a categorías apriorísticas y emergentes. Los fragmentos relevantes están acompañados del código correspondiente a cada participante para resguardar su confidencialidad.

Concepción de violencia escolar

Las y los docentes conciben la violencia escolar como un fenómeno multidimensional que abarca agresiones físicas, verbales, psicológicas y emocionales, y que puede ser ejercido por cualquier miembro de la comunidad. Se reconoce que estos comportamientos deterioran el clima escolar y afectan el bienestar emocional del estudiantado. En este sentido, varios docentes enfatizan que ciertas formas de violencia se normalizan porque ésta es parte de la cotidianidad: **"A veces los adultos ni se dan cuenta y los niños repiten lo que ven"** (DBM). **"La violencia también está afuera de la sala, en el patio o en la calle"** (DBSL).

Percepción de la violencia

En general, las y los participantes perciben un aumento significativo de la violencia escolar en la región. Este incremento se observa tanto en establecimientos con alta vulnerabilidad como en aquellos con mayores recursos. Al respecto los docentes indican **"Esto ha ido en aumento, en todos los cursos se ve algo de violencia"** (DBPS). **"Parece transversal; ya no es solo en ciertos colegios"** (DBF), aunque pareciera que este fenómeno es más común en la educación media **"En media es más visible, en los chicos pasa más piola"** (DBP) y entre los funcionarios tampoco está ausente **"Entre funcionarios también hay malos tratos, no solo entre los niños"** (DBP).

Sucesos de violencia escolar

Las y los docentes reportan experiencias de violencia física y verbal, especialmente en recreos y transiciones. También describen episodios asociados a estudiantes con NEE, en particular con trastornos del espectro autista, vinculados a desregulación emocional. Ejemplos mencionados fueron: **"En recreo se empujan, se dicen garabatos, todos los días"** (DBM). **"Los niños TEA se desregulan y ahí vienen los golpes o gritos"** (DBSL).

Causas atribuidas a la violencia escolar

Una de las principales causas identificadas es el contexto familiar. Los docentes observan que los niños reproducen los modelos de relación presentes en sus hogares **"Si vive en una familia violenta, el niño es violento"** (DBPS). Otros elementos mencionados incluyen la falta de límites **"Los papás no ponen normas claras"** (DBM), la sobreexposición tecnológica sin supervisión **"Hay mucha pantalla y poca contención en la casa"** (DBF) y la carencia de habilidades socioemocionales, tanto en la familia como en la escuela: **"Los niños no saben ponerle nombre a lo que sienten porque en la casa no se conversa de emociones, se guarda todo"** (DBM). **"A nosotros no nos formaron para manejar emociones de los niños; nos enseñaron contenido, no contención emocional"** (DBP).

Reacciones frente a la violencia escolar

La mayoría de los establecimientos activa protocolos formales de convivencia escolar, aunque de manera principalmente reactiva. La intervención suele considerar mediaciones, entrevistas y citaciones a apoderados **"En cuanto pasa algo, activamos el RICE"** (DBSL). Adicionalmente, en algunos establecimientos existen programas preventivos: **"Trabajamos con un programa de autorregulación, ayuda harto"** (DBF).



Otros docentes muestran un enfoque centrado en la comprensión emocional **"Primero escucho al niño, saber qué le pasa"** (DBP).

Gestión institucional de la violencia

La gestión presenta variabilidad entre establecimientos. Algunos cuentan con planes definidos **"Aquí todo se deja a Convivencia Escolar; los profes poco se involucran"** (DBM), mientras que otros dependen de iniciativas personales: **"Nos enfocamos en el buen trato más que en los papeles"** (DBF). En algunos casos, se evidencia una sobrecarga del equipo de convivencia: **"Somos pocos para tantos casos"** (DBSL).

Influencia del contexto en el comportamiento estudiantil

Se reconoce que los estudiantes tienden a reproducir los comportamientos que observan en su entorno familiar: **"Ellos llegan con esa rabia que traen de la casa"** (DBPS). No obstante, algunos docentes consideran que el entorno escolar puede actuar como factor protector: **"Si trabajamos bien, con apoyos, se puede revertir harto"** (DBP).

Responsabilidad de la comunidad educativa

Los docentes señalan que la responsabilidad frente a la violencia es compartida entre familia, escuela y autoridades: **"No sacamos nada si acá trabajamos y en la casa vuelven a lo mismo"** (DBSL). **"La familia es clave, no todo puede recaer en el colegio"** (DBF).

Debilidades en la prevención de la violencia

Entre las principales falencias identificadas se encuentran la falta de profesionales especializados, la sobrecarga del personal de convivencia escolar: **"Faltan manos, somos muy pocos para manejar todo esto"** (DBM) y la ausencia de una formación sistemática en habilidades socioemocionales: **"Nos enseñaron contenido en la universidad, pero no a manejar estos casos"** (DBP).

Propuestas de los docentes

Los docentes proponen fortalecer la formación socioemocional **"Desde chicos hay que enseñar a manejar emociones"** (DBF), aumentar el personal especializado **"Necesitamos psicólogos y mediadores, no podemos solos"** (DBPS) y mejorar el trabajo con las familias y desarrollar una cultura del buen trato: **"La familia debe ser parte del proceso, sí o sí"** (DBM).

En síntesis, las percepciones de las y los docentes revelan dimensiones clave sobre la violencia escolar. El análisis muestra que los participantes coinciden en que la violencia es un fenómeno que supera las agresiones físicas o psicológicas entre estudiantes, afectando a toda la comunidad educativa. Como señaló un docente, esta dinámica opera como una "cadena" que se inicia en los equipos directivos, se normaliza en el clima escolar y es finalmente imitada por los estudiantes. Asimismo, reportan episodios recurrentes de violencia física y verbal durante los recreos, especialmente en cursos de primer ciclo, donde los juegos suelen derivar en golpes o pérdida de control. También se menciona la presencia de conductas agresivas en estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, como Trastorno del Espectro Autista, lo que evidencia la falta de especialistas capaces de intervenir adecuadamente.

Las y los participantes destacan que otras formas de violencia—como la exclusión social y el acoso laboral entre funcionarios y directivos—también afectan el bienestar institucional. De manera consensuada, señalan que la violencia suele originarse en el entorno familiar, asociado a la falta de valores como el respeto y la empatía, la exposición temprana a dinámicas violentas y el escaso acompañamiento emocional. A ello se suman factores



socioculturales propios de la región de Tarapacá, como las tensiones derivadas de la migración y la diversidad cultural.

Finalmente, aunque los establecimientos activan protocolos de Convivencia Escolar o Inspectoría, los docentes perciben que estas respuestas son principalmente reactivas. Identifican, además, importantes debilidades institucionales: falta de coordinación, delegación excesiva de responsabilidades y escasa preparación en habilidades socioemocionales, lo que dificulta la resolución efectiva de situaciones de violencia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación sobre el rol docente en la identificación y apoyo de estudiantes con rasgos violentos en la región de Tarapacá revela hallazgos significativos que evidencian la complejidad de la problemática y la necesidad de intervenciones integrales y coordinadas. Los docentes consultados coinciden en que la violencia escolar está presente y en aumento, aunque su visibilidad es limitada, especialmente en los niveles de educación básica. Señalan que este incremento ha coincidido con cambios socioculturales relevantes en la región, manifestándose en agresiones físicas y psicológicas que afectan a estudiantes, docentes, apoderados y funcionarios. Un hallazgo central es que la violencia no se restringe al estudiantado: también se identifican situaciones de acoso laboral entre docentes y otros funcionarios, lo que sugiere un problema de carácter sistémico transversal a distintos tipos de establecimientos.

En cuanto a las causas y la normalización de la violencia, los docentes atribuyen este fenómeno a múltiples factores, entre ellos la escasa educación valórica en los hogares, la naturalización de la agresión en el entorno familiar y la exposición temprana a contenidos o dinámicas violentas. En línea con la teoría del aprendizaje social de Bandura (1975), los

estudiantes tienden a imitar y reproducir los comportamientos observados, incorporándolos a su repertorio cotidiano. Además, algunos docentes advierten que las conductas agresivas pueden pasar inadvertidas para el personal escolar o para las familias, quienes a veces las interpretan como parte de la etapa evolutiva.

Respecto del rol docente, los resultados refuerzan que su función va mucho más allá de la enseñanza de contenidos. Tal como plantea el Ministerio de Educación (2022), ser docente implica formar, guiar y desarrollar actitudes, valores y habilidades que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, los participantes señalan que carecen de la preparación, los recursos y el apoyo institucional necesarios para abordar adecuadamente situaciones de violencia. Entre las principales limitaciones mencionan la falta de capacitación especializada, la descoordinación de funciones y la ausencia de políticas efectivamente implementadas que protejan al profesorado y a los equipos escolares.

Si bien los establecimientos cuentan con planes de prevención y protocolos de actuación, estos suelen operar de manera reactiva más que preventiva. En la práctica, gran parte de la responsabilidad recae en los encargados de Convivencia Escolar, lo que tiende a desligar a los docentes del seguimiento y acompañamiento de los casos. A pesar de la existencia de normativas como las leyes 20.536 y 21.128, su aplicación aún presenta importantes brechas, lo que evidencia la necesidad de fortalecer su cumplimiento.



Finalmente, la investigación subraya que la responsabilidad de enfrentar la violencia escolar es compartida por toda la comunidad educativa, tal como señala Hawkins (1995). Los docentes destacan que el entorno familiar y social influye de manera significativa en el comportamiento de

los estudiantes, por lo que la colaboración entre familia y escuela se vuelve indispensable para promover aprendizajes, favorecer la integración y mejorar el clima escolar, en concordancia con lo planteado por Ballester y Sánchez (2001).

REFERENCIAS

- Ballester, F., & Sánchez, P. A. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 39-58. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404104.pdf>
- Bandura, A. (1975). Análisis del aprendizaje social de la agresión. En E. Ribes Iñesta & A. Bandura (Eds.), *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*.
- Benavides-Moreno, N., Donoso-Díaz, S., Reyes-Araya, D., & Pozo, V. S. (2024). Violencia escolar en Chile: Desafíos desde la visión docente. *Cadernos de Pesquisa*, 54, e10528. <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBkMJwM6RG5qjDL5PyyTKZL/?lang=es>
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, 11(2), 31-55. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242012000200003&script=sci_arttext&tlng=en
- Centro Justicia Educativa. (2023). Violencia Escolar (Prácticas para la Justicia Educativa N° 23). Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://centrojusticiaeducativa.uc.cl/wp-content/uploads/2023/11/Practicas-n23.pdf>
- Colegio de Profesoras y Profesores de Chile A.G. (2023, 23 de octubre). Magisterio entrega resultados de sondeo de violencias en las escuelas. <https://www.colegiodeprofesores.cl/2023/10/23/magisterio-entrega-resultados-de-sondeo-de-violencias-en-las-escuelas/>
- Coll, C. (1999). Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio. *Perfiles educativos*, (84). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208402.pdf>
- Galdames-Paredes, A. M., & Rioseco-Sánchez, C. (2023). Violencia hacia profesores y profesoras en Chile: aproximaciones a las trayectorias normativas, políticas e investigativas en dos décadas. *Rumbos TS*, 18(30), 97-116. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-77212023000200009&script=sci_arttext
- Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1985). The social development model: An integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6(3), 169–183.



- Hawkins, J. D., & Weis, J. G. (1995). El modelo del desarrollo social: un enfoque integrado a la prevención de la delincuencia. *Culture and Education*, 7(3), 115-133. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1174/021470395321341104>
- Ley N° 20.536. (2011). Sobre violencia escolar. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1030087>
- Ley N.º 21.128. (2018). Fortalece las facultades de los directores de establecimientos educacionales en materia de expulsión y cancelación de matrícula en casos de violencia. Ministerio de Educación. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1127100&f=2018-12-27&p=9982261>
- López, V., González, L., Contreras-Villalobos, T., Benbenishty, R., & Torres-Vallejos, J. (2025). Evolución de la convivencia y violencia escolar en Chile: Un estudio longitudinal. *Educação & Sociedade*, 46, e292590. <https://www.scielo.br/j/es/a/GnXJNmmCmkKNNjwrKWgv8nc/>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson educación. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/viewFile/7222/7583>
- Ministerio de Educación. (2019). ¿Cómo prevenir y abordar la Violencia Escolar? [Cartilla]. Gobierno de Chile. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/10/cartilla_10.pdf
- Ministerio de Educación. (2022). Estándares de la Profesión Docente: Educación General Básica. Gobierno de Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/02/EPD-Pedagogicos-Basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). Plan de reactivación educativa. Gobierno de Chile. <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/07/Plan-de-Reactivacion-Educativa.07.2023-1.pdf>
- Neut, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*, (46), 222-247. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=So718-45652017000100222&script=sci_arttext&tlng=en
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Ediciones Morata. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SowSk71uQzoC&oi=fnd&pg=PA10&dq=dan+olweus&ots=7CKXhzKCed&sig=O77nLHsqgPaGBTVNU_8KJUj92Fw#v=onepage&q=dan%2oolweus&f=false
- UNESCO. (2024). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>



DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO SOBRE COMPETENCIA DIGITAL EN FORMACIÓN DOCENTE

DESIGN AND VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE ON DIGITAL COMPETENCE IN TEACHER TRAINING

María Graciela Badilla-Quintana <https://orcid.org/0000-0002-1317-9228> | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Centro de investigación en Educación y Desarrollo, Chile | mgbadilla@ucsc.cl

Juan José Galindo Ledezma <https://orcid.org/0000-0002-7024-1788> | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile | jgalindo@doctoradoedu.ucsc.cl

Gerlys María Villalobos Fontalvo <https://orcid.org/0000-0002-2998-1282> | Universidad Técnica Federico Santa María, Departamento de Electrónica e Informática, Chile | gerlys.villalobos@usm.cl

Mario Hernán Bravo Molina <https://orcid.org/0000-0003-4085-1275> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Arquitectura, Construcción y Diseño, Chile | mbravo@ubiobio.cl

RESUMEN

El desarrollo de la competencia digital (CD) constituye un eje central en la formación inicial docente (FID), dada la necesidad de responder a los retos educativos en un contexto marcado por la digitalización y la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG). La evaluación de la CD es un factor estratégico para orientar decisiones institucionales y actualizar planes de estudio en carreras de educación. El objetivo de este estudio fue diseñar y validar un instrumento de evaluación de la CD para estudiantes de FID en cuatro universidades del sur de Chile. Se desarrolló un cuestionario interactivo a partir de marcos internacionales (ISTE, UNESCO, DigCompEdu), que fue sometido a validación de contenido por expertos, entrevistas cognitivas y prueba piloto. La muestra final incluyó 309 estudiantes. Los resultados evidencian validez de constructo y consistencia interna adecuada ($\alpha = .73$; $\omega = .74$). Se concluye que el cuestionario es pertinente para diagnosticar niveles de CD en estudiantes de FID y puede ser adaptado a nuevos desafíos educativos, como la integración de la IAG.

Palabras clave: competencia digital, formación inicial docente, tecnología de la información y comunicación, validación

ABSTRACT

The development of digital competence (DC) is a central axis in Initial Teacher Training (ITT), given the need to address educational challenges in a context marked by digitalization and the emergence of generative artificial intelligence (GAI). The assessment of DC is a strategic factor for guiding institutional decisions and updating curricula in education programs. This study aimed to design and validate a DC assessment instrument for ITT students in four universities in southern Chile. An interactive questionnaire was developed based on international frameworks (ISTE, UNESCO, DigCompEdu) and underwent expert content validation, cognitive interviews, and pilot testing. The final sample included 309 students. Results show construct validity and adequate internal consistency ($\alpha = .73$; $\omega = .74$). The findings support the use of this questionnaire as a diagnostic tool for measuring DC levels in ITT students and highlight its adaptability to new educational challenges such as GAI integration.

Keywords: digital competence, initial teacher training, information and communication technology, validation

¹ Esta investigación fue realizada gracias al financiamiento otorgado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, Chile, Proyecto Fondecyt Regular 1231136 "TYMMI" 2.0: Experiencias sincrónicas y asincrónicas para favorecer el aprendizaje y las prácticas pedagógicas efectivas en escenarios desafiantes de post pandemia a través de tecnologías y modelos pedagógicos en mundos inmersivos"; otorgado a la Dra. María Graciela Badilla Quintana



INTRODUCCIÓN

El avance tecnológico y la digitalización han transformado los procesos de enseñanza y aprendizaje, demandando un profesorado con sólidas competencias digitales (Careaga-Butter et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020) mediante la diversificación de experiencias de aprendizaje adaptables a variedades de herramientas digitales (Alexander et al., 2019; Fernández-Gutiérrez et al., 2020).

En el caso de la Formación Inicial Docente (FID), la incorporación de estándares internacionales de competencia digital (CD) resulta crucial para garantizar que los futuros profesores puedan integrar herramientas digitales y responder a los desafíos educativos actuales generando un cambio de la pedagogía tradicional hacia una eminentemente virtual (Chancusig, 2021; Salele & Khan, 2022).

La pandemia por COVID-19 y, más recientemente, la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG), han intensificado la necesidad de diagnosticar y fortalecer las competencias digitales docentes (Bravo et al., 2023; Zainos et al., 2024; Muñoz & Delgado, 2025). Sin embargo, la mayoría de los instrumentos disponibles se enfocan en la autopercepción, careciendo de enfoques aplicados a la demostración de habilidades en contextos simulados (Calderón-Garrido et al., 2021; Sánchez-Caballé et al., 2021), por lo cual, es necesario precisar cuáles son los marcos referenciales de CD global, y de esta manera, establecer las fuentes principales para el diseño de un instrumento que permita evaluar el nivel de CD de estudiante en FID.

La CD en el proceso de FID para una era digital

El avance tecnológico y la evidencia empírica sobre la CD en el proceso de FID para una era digital, permite establecer estándares para la docencia (Benavides & Ríos, 2025); dicha estandarización da lugar a marcos normativos para la formación docente que, según el informe Horizon del año 2017, consideraba la alfabetización digital, la conciencia ética del uso de TIC, la capacidad de las personas para utilizar herramientas digitales y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo (Adam et al., 2017). Ediciones recientes del EDUCAUSE Horizon Report sobre enseñanza y aprendizaje, integran la alfabetización y la ciudadanía digital críticas, la conciencia ética en el uso de tecnologías -incluida la inteligencia artificial generativa y el manejo de datos-, la capacidad de las personas para utilizar y evaluar de forma reflexiva herramientas digitales, así como el fortalecimiento del pensamiento crítico en entornos en línea (Pelletier et al., 2023, 2024; Robert et al., 2025).

El sustento epistemológico define las habilidades que cada individuo debe desarrollar en lo concerniente al acceso, uso y adopción de tecnologías en los diferentes ámbitos y contextos (Scheerder et al., 2017); estas son: saber teórico conceptual de la tecnología, el saber práctico de las diferentes herramientas digitales para diferentes propósitos y un saber de corresponsabilidad individual del uso ético de herramientas digitales (Delgado & Sanz, 2018).

Este estudio hará referencia a la definición de CD planteada por Ferrari (2013), como el conjunto de conocimiento, habilidades, actitudes, estrategias y valores que se requieren cuando se usan TIC y que permiten realizar tareas, solucionar problemas, comunicar, gestionar, colaborar y crear contenido digital de modo efectivo, ético y reflexivo. Diferentes autores sostienen que dichas



capacidades, habilidades y actitudes son relevantes por el impacto que genera en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Campaña-Jiménez et al., 2019; Delgado & Sanz, 2018; Otero et al., 2021); más relevante aún, considerando la emergencia sanitaria de hace algunos años desafió nuevas formas de enseñanza del profesorado para un contexto virtual (Arruti et al., 2021; Careaga-Butter et al., 2020) y sobre todo por la llegada de la inteligencia artificial (IA) al mundo y a la educación, siendo crucial que los docentes desarrollen su competencia digital para integrar exitosamente la IA (Muñoz & Delgado, 2025; Zainos et al., 2024).

Diversas organizaciones internacionales y nacionales han desarrollado marcos de referencia, estándares e indicadores para definir la CD y orientar su evaluación. A partir de una revisión de la literatura, se evidencian siete marcos de referencia de CD para estudiantes en formación inicial docente, los que se describen en la tabla 1.

Tabla 1.

Marcos de referencias Competencia Digital en Formación docente

Nombre	Institución/ Marco de referencia	Referencia	Objeto / dimensiones
ECD-TIC/ICT CFT	UNESCO	(Esteve-Mon et al., 2016; UNESCO 2018)	Adquisición de conocimientos (antes Alfabetización tecnológica) (Knowledge Acquisition) Profundización de conocimientos (Knowledge Deepening) Creación de conocimientos (Knowledge Creation)
NETS	International Society for Technology Education (ISTE)	(ISTE, 2024; Alejaldre & Álvarez, 2019)	Alfabetización digital. Búsqueda y socialización de información presencial y virtual. Autorregulación digital.

ENLACE S	Ministerio de Educación (Chile)	(Jiménez-Hernández et al., 2021)	Conocimientos técnicos. Conocimientos pedagógicos. Aspectos legales. Gestión de la información. Desarrollo profesional
DIGCOMP Digcomp Edu	Comisión Europea, Joint Research Centre: DigComp y DigCompEdu	(Redecker, 2017; Caena & Redecker, 2019)	Alfabetización informacional y de datos. Comunicación y colaboración. Creación de contenidos digitales. Seguridad. Resolución de problemas. Desarrollo profesional docente (en el caso de DigCompEdu).
DIGILIT	Proyecto Erasmus+K A203 Enhancing Digital Literacy of University Students	(Ferrari et al., 2012; Fraser et al., 2013; Quiroz, 2011)	Alfabetización digital. Precisión del contenido. Calidad en uso tecnológico. Intuición – interactividad. Investigación. Gestión de información
COMDID	Estrategia Formativa para el Desarrollo de la Competencia Digital Docente.	(Delgado & Sanz, 2018; Silva et al., 2019)	Experiencia. Conocimiento. Capacidad de uso de TIC. Desarrollo personal y profesional.
ICDL	Reconocido por el informe UNESCO	(Chou Rodríguez et al., 2017; Law et al., 2018; UNESCO, 2018)	Habilidades de acceso. Uso de TIC Búsqueda de información. Comunicación/colaboración. Creación de contenido digital. Seguridad. Solución de problemas. Competencias de la profesión.

Fuente: Elaboración propia

Los marcos de referencia constituyen la base para la definición de estándares de competencia digital (CD) en la docencia y en la formación de futuros



profesores, estableciendo niveles que van desde competencias básicas hasta habilidades avanzadas necesarias para un desempeño académico y profesional adecuado (Silva-Quiroz et al., 2022). En el contexto europeo, el referente principal es el Marco Europeo de Competencia Digital para la Ciudadanía (DigComp) y, específicamente para educadores, el DigCompEdu (Ferrari, 2013, Caena & Redecker, 2019). En Norteamérica y en países anglosajones predominan los ISTE Standards for educators en su versión más reciente (ISTE, 2024), mientras que a nivel global y en América Latina, además de DigCompEdu e ISTE, se consideran los marcos impulsados por la UNESCO, como el ICT Competency Framework for Teachers (UNESCO, 2018) y el Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills (UNESCO Institute for Statistics, 2018).

A partir de la tabla 1, se observa que han proliferado diversas iniciativas que proponen modelos, estándares e instrumentos de evaluación de la competencia digital en el uso de TIC (Viñoles-Cosentino et al., 2022). En conjunto estos marcos convergen en un grupo de áreas de CD que incluyen la alfabetización digital, la comunicación y colaboración en entornos digitales, la creación y gestión de contenidos, la seguridad y la resolución de problemas (Calderón-Garrido et al., 2021); así como la ciudadanía digital y el uso ético, responsable e inclusivo de las TIC en contextos educativos (Arredondo et al., 2020; Tomczyk, 2020).

Entre los instrumentos disponibles para evaluar la competencia digital (CD) del estudiantado universitario destaca el INCOTIC 2.0, de origen español, que permite un autodiagnóstico de la CD al ingreso a la educación superior, y cuya versión adaptada en Latinoamérica se denomina INCOTIC-LA (González-Martínez et al., 2018). A este se suman otros cuestionarios de autopercepción como el CDAES (Cuestionario para el Estudio de la Competencia Digital del Alumnado de Educación Superior), validado con una estructura de seis

dimensiones de CD en estudiantes de grados de Educación Infantil y Primaria (Gutiérrez-Castillo et al., 2017), y el y el CODIEU (Cuestionario de Competencia Digital de Estudiantes Universitarios), aplicado en universidades de España y Portugal para medir conocimientos sobre TIC, manejo de dispositivos, herramientas y servicios digitales, así como actitudes hacia ellos (Casillas-Martín & Cabezas-González, 2018). Otro referente es el cuestionario ACUTIC, centrado en analizar las actitudes, conocimientos y usos de las TIC en educación superior (Mirete-Ruiz, 2015), mientras que el instrumento Campus Digital evalúa el nivel de desarrollo de la CD en estudiantes de educación superior a partir de dimensiones tecnológicas, funcionales y de ciudadanía digital (Restrepo-Palacio & Segovia-Cifuentes, 2020). En el ámbito específico de la formación inicial docente, el Cuestionario de Competencia Digital para Futuros Maestros (CCDFM) ofrece una medida de la CD autopercebida de los estudiantes de pedagogía, alineada con el marco DigComp (Cabero-Almenara et al., 2020). Finalmente, más allá de los autoinformes, el instrumento DIGCOMP-PED, utilizado por Silva-Quiroz y Morales-Morgado (2022), se basa en el marco DIGCOMP y plantea situaciones problemáticas que el estudiantado debe resolver mediante respuestas dicotómicas (correcto/incorrecto), avanzando hacia una evaluación más objetiva del desempeño en CD.

Para avanzar y profundizar en el conocimiento empírico de la CD para estudiante en FID, es imprescindible disponer de instrumentos válidos, fiables y sensibles al contexto que vayan más allá de la medida genérica del constructo. Si bien existen instrumentos que miden la CD para alumnado universitario y algunos pocos para futuros docentes, la mayoría se apoya en la autopercepción o la autoeficacia, a través de escalas tipo Likert que recogen lo que el estudiantado declara saber o hacer (Ateşkan & Hart, 2021; Bjursten et al., 2022; Broza et al., 2023; El-Hamamsy et al., 2021; Kite & Park, 2023; Mury et al., 2022; Ouahbi et al., 2022). A este grupo se suman instrumentos recientes como

la escala SCoDAT para la competencia de enseñanza en la era digital en profesorado en formación (Kang et al., 2024), la escala para medir la CD de estudiantes de educación superior desarrollada por Mejías-Acosta et al. (2024) o la escala de competencia digital para asistir a estudiantes con diversidad funcional validada por Masalimova et al. (2022), todos ellos basados también en juicios de autoinforme. Las revisiones sistemáticas sobre competencia digital docente y del alumnado universitario coinciden en señalar este predominio de enfoques autorreportados y la escasez de evaluaciones basadas en el desempeño o en tareas auténticas (García-Ruiz et al., 2023a; Mejías-Acosta et al., 2024). En este contexto, cobran relevancia propuestas de corte más procedimental, como el instrumento COMPDIG-PED/DIGCOMP-PED, que plantea situaciones problemáticas alineadas con el marco DigComp y las puntúa de forma dicotómica, aportando evidencias de CD a partir de la resolución efectiva de tareas y habiendo sido validado con estudiantes de pedagogía y otros universitarios en Chile (Silva-Quiroz & Morales-Morgado, 2022; Rioseco-País et al., 2024). Sin embargo, este tipo de instrumentos sigue siendo minoritario, por lo que persiste la necesidad de diseñar y adaptar herramientas de evaluación que permitan demostrar el nivel de desarrollo de la CD en contextos realistas y específicos de la Formación Inicial Docente chilena.

Considerando las brechas detectadas en la literatura y la necesidad de contar con instrumentos de evaluación de la competencia digital basados en desempeño, este estudio se orienta a responder las siguientes preguntas de investigación: (P1) ¿Qué evidencias de validez de contenido y consistencia interna presenta el Cuestionario de Competencia Digital para estudiantes en Formación Inicial Docente? (P2) ¿Cuál es el nivel de competencia digital de los estudiantes de FID en las dimensiones Tecnológica, Informacional, Comunicacional y de Ciudadanía Digital? y (P3) ¿Existen diferencias significativas en el nivel de competencia digital según género, carrera, universidad y año de

carrera? Estas preguntas permiten articular la relevancia teórica, la pertinencia metodológica y el aporte empírico del estudio, al situarlo en el marco de las transformaciones actuales en alfabetización digital y formación docente.

En coherencia con estas preguntas, el estudio se orienta a desarrollar un instrumento que permita evaluar la competencia digital del estudiantado de Formación Inicial Docente desde una perspectiva basada en desempeño y sustentada en marcos internacionales reconocidos. Para ello, se plantea un proceso sistemático que abarca desde el diseño conceptual del cuestionario hasta su validación psicométrica y la caracterización del nivel de competencia digital de la población estudiada. En este marco, los siguientes objetivos guían el desarrollo del estudio:

Por consiguiente, los objetivos de este estudio son: (O1) Diseñar y validar la estructura teórica y la consistencia interna del Cuestionario de Competencia Digital para estudiantes en Formación Inicial Docente, (O2) Determinar el nivel de competencia digital de estudiantes en FID de cuatro universidades del sur de Chile.

Diseño del Instrumento

Para la construcción del instrumento, se utilizaron los principales marcos referenciales que estandarizan las competencias digitales (Viñoles-Cosentino et al., 2022).

El instrumento diseñado estableció un marco referencial común para la comprensión y desarrollo de la competencia digital, organizada en cuatro dimensiones: (a) Tecnológica, vinculada al uso y adopción de tecnologías con diversos propósitos, como navegación en la red, búsqueda, procesamiento, almacenamiento y recuperación de datos, así como producción de contenidos digitales y ofimática (Arruti et al., 2021; Durán et al., 2019); (b) Informacional, relativa al acceso, filtrado, selección y recuperación de información, junto con la identificación de necesidades y respuestas



tecnológicas en distintos contextos (Sánchez-Caballé et al., 2020); (c) Comunicacional, orientada al intercambio y colaboración en entornos virtuales, la gestión de identidad digital y la reelaboración de contenidos mediante canales digitales (Otero et al., 2021); y (d) Ciudadanía digital, que abarca la participación ciudadana en línea, el respeto de derechos de autor y licencias, la programación, la protección de dispositivos y la salud, así como el cuidado del entorno social (Arredondo et al., 2020; Gallego Arrufat et al., 2019; Tomczyk, 2020).

Diseño de los ítems del instrumento

En primer lugar, se realizó una revisión de la literatura para establecer el estado del arte de los marcos de referencia sobre competencia digital más utilizados en la FID y en la educación superior, los cuales se sistematizan en la tabla 1. Estos marcos, que permiten evaluar la CD en base a los modelos más utilizados (Jiménez-Hernández et al., 2021).

En segundo lugar, se llevó a cabo una síntesis de las dimensiones de la CD presentes en estos marcos europeos y americanos con el objetivo de identificar núcleos comunes que orientaran el diseño de los ítems. La tabla 2 resume esta comparación, incorporando modelos conceptuales procedentes de Europa -como las propuestas de Calvani et al. (2008) para Italia, Hatlevik et al. (2015) para Noruega, Soldatova y Rasskazova (2014) para Rusia y el marco DigComp de la Comisión Europea- y de América- como los estándares ISTE (International Society for Technology in Education, 2016), la matriz de habilidades digitales de la DGTIC-UNAM (DGTIC, 2014) y el marco ENLACES en Chile (Alarcón et al., 2013).

A partir de esta síntesis, se definieron como ejes recurrentes de la CD las áreas de alfabetización informacional y digital, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y ciudadanía digital, y resolución de problemas, coherentes con los marcos recogidos en la Tabla 1. Sobre esta base, se diseñaron los ítems

del instrumento como situaciones problemáticas contextualizadas en la Formación Inicial Docente chilena, de modo que cada ítem se vincula explícitamente a una de estas dimensiones y permite evaluar el desempeño del estudiantado más allá de la autopercepción de su competencia digital.

Tabla 2.

Dimensiones de la Competencia Digital en Europa y América

Dimensiones de la CD en Europa	Italia (Calvani et al., 2008)	Flexibilidad para adaptarse a nuevas situaciones tecnológicas Analizar, seleccionar y evaluar críticamente datos e información Explotar las tecnologías para resolver problemas y construir conocimiento compartido y colaborativo Fomentar la dimensión ética de la información y la responsabilidad personal
	Noruega (Edvard Hatlevik et al., 2015)	Adquirir y procesar información digital Producir información digital Responsabilidad digital Comunicación digital
	Rusia (Soldatova & Rasskazova, 2014)	Información y medios (trabajo con contenidos en línea) Comunicativa Técnica Consumo y uso responsable de recursos digitales
	Comisión Europea (Caena & Redecke, 2019; Ferrari, 2013)	Alfabetización informacional y de datos Comunicación y colaboración digital Creación de contenidos digitales Seguridad Resolución de problemas
Dimensiones de la Competencia Digital en América	Estados Unidos ISTE Standard versión clásica para estudiantes (International Society for Technology in Education, 2016)	Creatividad e innovación Comunicación y colaboración Investigación y manejo de información Pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones Ciudadanía digital Funcionamiento y conceptos de las TIC
	México (DGTIC, 2014)	Acceso a la información Comunicación y colaboración en línea Seguridad de la información Procesamiento y administración

	de la información Manejo de medios Equipos de cómputo y dispositivos móviles Ambientes virtuales de aprendizaje Recursos y herramientas tecnológicas de apoyo a la enseñanza
Chile-ENLACES (Alarcón et al., 2013)	Información efectiva y comunicación colaborativa Convivencia digital Uso de tecnologías (dimensión técnica)

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se definió un formato de respuesta de carácter operacional, en el que cada ítem exige la interacción directa del participante con la aplicación instalada en el computador, de manera que la competencia digital se evalúe a partir de su desempeño efectivo y no solo de su autopercepción.

Tabla 3.

Cantidad de ítems por dimensión del instrumento de Competencia Digital

DIMENSIÓN	Ejemplo del ítem
Tecnológica	Pregunta: A partir de las imágenes propuestas, marque una X en la casilla correspondiente, si el objeto pertenece a un medio para almacenar información (Puede marcar más de una opción).
52 ítems	
Informacional	Pregunta: Una vez que se ha realizado una búsqueda de información y se han jerarquizado los resultados, indique con una X los recursos tecnológicos que podría utilizar para organizar la información:
9 ítems	☐ procesador de texto ☐ carpeta y subcarpetas en PC ☐ planilla electrónica ☐ unidad de almacenamiento externo ☐ presentador digital ☐ unidad de almacenamiento interno ☐ anotaciones en cuaderno ☐ anotación en ficha bibliográfica de papel ☐ carpeta y subcarpetas en unidad de almacenamiento virtual o nube
Comunicacional	Pregunta: Invite como editores del documento creado en Google Docs a los compañeros de su grupo, cuyos correos son: estudiante1@universidad.cl y estudiante2@universidad.cl .
11 ítems	
Ciudadanía digital	Pregunta: Seleccione las opciones que le permiten obtener un certificado de antecedentes en línea.
17 ítems	

Fuente: Elaboración propia

La versión inicial del instrumento de evaluación de la competencia digital para estudiantes en Formación Inicial Docente quedó conformada por 89 ítems, organizados en cuatro dimensiones: Tecnológica (52 ítems), Informacional (9 ítems), Comunicacional (11 ítems) y Ciudadanía digital (17 ítems), tal como se detalla en la tabla 3.

La Dimensión Tecnológica es la que contiene mayor cantidad de ítems. No obstante, las habilidades y destrezas a desarrollar en esta dimensión corresponden a la competencia básica para poder realizar diferentes actividades con uso de TIC (Graça et al., 2021).

Descripción del instrumento

El instrumento evalúa la competencia digital a partir de cuatro dimensiones: (1) Dimensión Tecnológica, (2) Dimensión Informacional, (3) Dimensión Comunicacional, y (4) Dimensión Ciudadanía Digital.

Cada ítem está compuesto por uno o más procedimientos que, al ser resueltos correctamente, otorgan hasta 1 punto. En caso de respuestas parciales, el estudiante recibe un puntaje proporcional al número de pasos correctamente ejecutados. El cuestionario combina preguntas de selección múltiple, dicotómicas y de ejecución práctica, presentadas en escenarios simulados que requieren que el estudiante demuestre sus conocimientos, habilidades y destrezas en la resolución de problemas.

El instrumento se aplica en un entorno virtual implementado en una plataforma web alojada en un servidor privado. El acceso se realiza mediante un usuario y una clave específicos, con el propósito de resguardar la identidad y la confidencialidad de los participantes.

Indicadores referenciales

Para establecer los niveles de CD del estudiantado a partir de los resultados del instrumento se



consideraron distintos marcos de referencia internacionales, los cuales se sintetizan en la tabla 4. Estos marcos permiten describir la progresión de la CD desde desempeños iniciales hasta actuaciones avanzadas en contextos educativos, y sirven como base conceptual para la definición de los niveles de logro.

Tabla 4.

Marcos de referencia para medir la Competencia Digital

Marco	Nivel	Diferencias entre niveles
El Marco Común de Competencia Digital Docente (DigComp/ DigCompEdu ampliado) (Caena & Redecker, 2019; Ferrari, 2013)	Básico A1	Nivel inicial de competencia digital, la persona requiere apoyo frecuente para desarrollar y aplicar su CD.
	Básico A2	Nivel básico con cierta autonomía; con apoyo apropiado, la persona puede desarrollar y consolidar su CD.
	Intermedio B1	Nivel intermedio; la persona es capaz de desarrollar su CD por sí misma, resolviendo problemas sencillos en contextos habituales.
	Intermedio B2	Nivel intermedio alto; la persona actúa de forma independiente, responde a sus propias necesidades formativas y resuelve problemas bien definidos para seguir desarrollando su CD.
	Avanzado C1	Nivel avanzado; la persona no solo gestiona su propia CD, sino que puede asesorar y guiar a otras personas en su desarrollo.
	Avanzado C2	Nivel avanzado superior; la persona desarrolla su CD y la de otros en contextos complejos, respondiendo a necesidades diversas y cambiantes.
DigCompEdu (Redecker, 2017)	A1. Novato A2. Explorador B1. Integrador B2. Experto C1. Líder C2. Pionero	Estos niveles describen una progresión que va desde usos dispersos y experimentales de las tecnologías hacia una integración reflexiva, creativa y estratégica, en la que la persona analiza críticamente sus propias prácticas y la de otros, evalúa la eficacia pedagógica de las TIC y se convierte en referente e

		inspiración para su comunidad educativa.
Competencia TIC: enfoque pedagógico (Valencia-Molina et al., 2016)	Integración Reorientación Evolución	El modelo plantea una progresión desde el uso básico e instrumental de las TIC hacia la interacción, la construcción de conocimiento y la creación de nueva información, avanzando finalmente hacia la creación de ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC y la participación activa de la comunidad educativa.
ISTE Estándares para docentes (Arredondo et al., 2020; ISTE, 2016)	No se establecen niveles de logro sino roles: aprendiz, líder, ciudadano, colaborador, diseñador, facilitador y analista.	Los indicadores asociados a estos roles implican que el profesorado explora y aplica enfoques educativos innovadores con TIC, reflexiona de forma continua sobre su práctica, participa en redes profesionales, actúa como modelo para sus estudiantes, dialoga con la comunidad educativa y otros actores del sistema, y utiliza datos para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

A partir de estos marcos de referencia se establecen tres niveles globales para interpretar la CD de estudiantes en FID en el contexto de este estudio: Básico, Intermedio y Avanzado, que agrupan los niveles A, B y C de los marcos europeos en categorías más operativas para el análisis de resultados.

MÉTODO

Este estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, de carácter no experimental y transversal, orientado al diseño y validación de un instrumento para evaluar la competencia digital (CD) de estudiantes en Formación Inicial Docente (FID) en universidades chilenas. El objetivo central fue obtener evidencias de validez y fiabilidad de un instrumento basado en marcos de referencia internacionales y



latinoamericanos de CD, que permitiera evaluar el desempeño del estudiantado en situaciones problemáticas auténticas vinculadas a su formación profesional.

En coherencia con este propósito, se desarrolló un estudio instrumental, en el que se siguieron procedimientos sistemáticos de construcción, revisión y prueba del instrumento, incorporando tanto la revisión de literatura como técnicas psicométricas para asegurar la calidad de las medidas obtenidas.

Diseño de investigación

El diseño de investigación se estructuró en tres fases principales. En la primera fase, se realizó una revisión de la literatura especializada sobre competencia digital y se analizaron los marcos de referencia más utilizados en Europa y América para la docencia y la formación inicial docente, los cuales se sintetizan en las Tablas 1 y 2. Esta fase permitió identificar dimensiones recurrentes de la CD y establecer la base conceptual para la construcción del instrumento.

En la segunda fase, se procedió al diseño de los ítems del instrumento, definiendo cuatro dimensiones: Tecnológica, Informacional, Comunicacional y Ciudadanía Digital. Los ítems se construyeron como situaciones problemáticas contextualizadas en la FID chilena y se implementaron en formato operacional, de manera que el estudiantado debiera interactuar con una aplicación instalada en el computador para resolver las tareas propuestas.

En la tercera fase, se desarrolló el proceso de validación, que incluyó: (i) validación de contenido mediante juicio de expertos, para asegurar la pertinencia, claridad y representatividad de los ítems respecto de las dimensiones teóricas; (ii) entrevistas cognitivas con estudiantes en FID, orientadas a analizar la comprensión de los enunciados, instrucciones y formatos de respuesta; y (iii) una prueba piloto

con una muestra de estudiantes de pedagogía, con el fin de examinar el funcionamiento empírico de los ítems y estimar la consistencia interna del instrumento.

Participantes

La validación de contenido mediante juicio de expertos contó con la participación de 13 especialistas nacionales e internacionales en el ámbito de las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación.

En la fase de entrevistas cognitivas participaron 3 estudiantes de pregrado de programas de Formación Inicial Docente de una de las universidades a la que pertenecen los investigadores, mientras que la prueba piloto se aplicó a 5 estudiantes de FID de la misma institución.

Para el análisis de consistencia interna, la muestra estuvo compuesta por 309 estudiantes de FID de cuatro universidades del sur de Chile: Universidad 1 (n = 136), Universidad 2 (n = 11), Universidad 3 (n = 10) y Universidad 4 (n = 149); además de 3 estudiantes de universidades internacionales. Del total de participantes, el 60% se identificó como mujer (n = 185) y el 40% como hombre (n = 124).

Procedimiento de validación

El método de validación del instrumento se articuló en torno a tres procedimientos complementarios: i) validación de contenido por juicio de expertos, ii) entrevistas cognitivas, y iii) validación por prueba piloto para determinar la consistencia interna del instrumento.

1. Validación de contenido por juicio de expertos

Con el propósito de garantizar la rigurosidad, exactitud y validez de contenido de los ítems, se llevó a cabo un proceso de validación mediante juicio de expertos (Vega et al., 2019). El análisis



de concordancia interjueces permitió estimar el grado de acuerdo entre los especialistas respecto a la claridad de las instrucciones y la pertinencia de los reactivos en relación con las dimensiones teóricas del instrumento.

Tras la aceptación de la invitación, se convocó a los expertos a una sesión grupal de validación. Los jueces evaluaron cada ítem considerando tres criterios: (1) Pertinencia, entendida como la coherencia entre el ítem y el objetivo del instrumento; (2) Claridad, relativa a la redacción y precisión con que se expresa aquello que se pretende medir; y (3) Ajuste, referido a la correspondencia del ítem con la dimensión teórica asignada. Cada criterio se valoró mediante una escala tipo Likert de cinco puntos, donde 1 indicaba Totalmente en desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo.

Durante la sesión, se realizó la lectura y explicación de cada ítem, apoyada con material visual para facilitar su comprensión. Posteriormente, los expertos discutieron colectivamente la pertinencia, claridad y ajuste de los reactivos, para luego registrar de manera individual sus valoraciones en la pauta de validación. Finalmente, los resultados fueron sistematizados en una planilla Excel y analizados mediante el coeficiente de validez de contenido, a fin de identificar ítems con niveles de acuerdo insuficientes y establecer los ajustes necesarios.

2. Entrevista cognitiva

En segundo lugar, se realizaron entrevistas cognitivas a tres estudiantes de pregrado de programas de FID de una universidad del sur de Chile, con el objetivo de recoger sugerencias para mejorar la redacción y comprensión de los ítems. La participación fue voluntaria y las sesiones se llevaron a cabo en dependencias de la propia institución.

El procedimiento consistió en que el investigador leía cada ítem y solicitaba a los estudiantes que

indicaran, de forma dicotómica (sí/no), si el enunciado les resultaba comprensible. Cuando la respuesta era negativa, se pedía que explicitaran qué parte generaba dificultad y que propusieran alternativas de redacción.

La retroalimentación obtenida permitió ajustar únicamente aquellas expresiones consideradas complejas y sustituir acrónimos poco claros. Por ejemplo, el término "TIC" fue reemplazado por su forma desarrollada "Tecnologías de la Información y la Comunicación", con el fin de favorecer una interpretación más precisa por parte del estudiantado.

3. Prueba piloto

En tercer lugar, la nueva versión revisada del cuestionario de evaluación de la CD se aplicó a cinco estudiantes de Formación Inicial Docente, con el propósito de verificar la pertinencia del procedimiento y de las instrucciones, estimar el tiempo necesario para completar la prueba y detectar posibles dudas o dificultades en la interacción con la plataforma (Ríos Rocher et al., 2019). Esta aplicación piloto permitió confirmar la adecuada comprensión de los enunciados y ajustar aspectos menores de formato y navegación antes de proceder a la aplicación a gran escala.

4. Validación interna

La aplicación del instrumento se realizó de manera virtual en cuatro universidades del sur de Chile. Para gestionar el acceso a los participantes, se contactó a las jefaturas de carrera de cada institución, a quienes se informó sobre los objetivos y alcances de la investigación. Una vez obtenidas las autorizaciones correspondientes, se procedió a la recolección de datos.

La participación del estudiantado fue voluntaria y se llevó a cabo previa firma de un consentimiento informado, revisado y aprobado por el Comité de Ética de la universidad de uno de los investigadores. Este procedimiento



permitió resguardar la confidencialidad de la información y el respeto de los principios éticos de la investigación con personas.

Análisis de datos

El análisis de datos se estructuró en dos niveles principales: la evaluación psicométrica del instrumento y la descripción/comparación de los resultados obtenidos por el estudiantado.

En primer lugar, se analizó la validez de contenido de los ítems a partir de las valoraciones de los expertos. Para ello, se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido total (CVCT) y por ítem, considerando los criterios de pertinencia, claridad y ajuste a la dimensión teórica. Este coeficiente permite estimar el grado de acuerdo entre jueces y la adecuación de cada reactivo respecto del constructo que se desea medir, siendo una de las estrategias más utilizadas en estudios de validación de instrumentos en educación y ciencias sociales (por ejemplo, Hernández-Nieto, 2002; Polit & Beck, 2006). Ítems con valores de CVC inferiores al umbral establecido fueron revisados y, en su caso, reformulados o eliminados.

En segundo lugar, se evaluó la fiabilidad interna del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach (y, cuando correspondía, otros índices de consistencia interna), siguiendo las recomendaciones clásicas para la estimación de la fiabilidad en escalas educativas (DeVellis, 2017; Nunnally & Bernstein, 1994; Tavakol & Dennick, 2011). Se consideraron aceptables valores de fiabilidad iguales o superiores a .70, interpretados a la luz del número de ítems por dimensión y del carácter exploratorio del estudio.

Se realizaron análisis descriptivos e inferenciales para identificar posibles diferencias entre los subgrupos demográficos de la muestra. Se

realizaron análisis descriptivos (medidas de tendencia central y dispersión) para caracterizar el nivel de competencia digital global y por dimensiones, así como para describir la distribución de puntajes según género, universidad, carrera y año de formación.

Para el contraste entre grupos, se llevaron a cabo análisis inferenciales con el fin de identificar diferencias significativas en los puntajes de competencia digital en función de las variables sociodemográficas y académicas. Previamente, se verificaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas mediante las pruebas de Shapiro–Wilk y Levene, respectivamente. Cuando los datos cumplían estos supuestos, se emplearon pruebas paramétricas, como la prueba t de Student para comparaciones entre dos grupos y el análisis de varianza de un factor (ANOVA) para comparaciones entre más de dos grupos. En los casos en que se vulneraban los supuestos de normalidad o homocedasticidad, se recurrió a pruebas no paramétricas equivalentes, como U de Mann–Whitney y Kruskal–Wallis (Field, 2018).

Cuando se identificaron diferencias globales significativas entre más de dos grupos, se aplicaron pruebas post hoc apropiadas al tipo de análisis (por ejemplo, pruebas de Tukey en el caso de ANOVA o comparaciones par a par con corrección por comparaciones múltiples en el caso de pruebas no paramétricas), con el fin de determinar entre qué grupos específicos se encontraban las diferencias.

Todos los análisis se realizaron con el software estadístico JASP v.6.0, que permite la aplicación integrada de procedimientos descriptivos, pruebas de supuestos y análisis inferenciales paramétricos y no paramétricos en estudios de validación de instrumentos y comparación de grupos.



RESULTADOS

Coeficiente de Validez de Contenido (CVct)

Los resultados del cuestionario de evaluación de CD para estudiantes en FID que mide el nivel de concordancia entre las respuestas de los expertos, se calcularon mediante el coeficiente de validez de contenido total (CVct). Los resultados de los criterios de valoración de los expertos correspondientes a la claridad, pertinencia y ajuste se presentan en la tabla 5.

En términos globales, los coeficientes de claridad (CVct = .933) y pertinencia (CVct = .924) se sitúan por encima de .90, lo que indica un nivel de validez de contenido y concordancia entre jueces excelente. Por su parte, el criterio de ajuste alcanza un CVct total de .845, superior a .80, lo que se considera un nivel de validez y concordancia bueno (Hernández-Nieto, 2002). Estos resultados respaldan la adecuación de los ítems en relación con las dimensiones teóricas definidas para el instrumento.

Tabla 5.

Validez y concordancia por dimensión según criterios por jueces

Valoración	Dimensión	CVct
Claridad	1	.918
	2	.886
	3	.890
	4	.862
	Total	.933
Pertinencia	1	.948
	2	.891
	3	.877
	4	.904
	Total	.924
Ajuste	1	.854
	2	.804
	3	.865
	4	.837
	Total	.845

Fuente: Elaboración propia

Resultados prueba piloto

La prueba piloto permitió confirmar que los participantes comprendieron adecuadamente los ítems y que las instrucciones resultaban claras. Asimismo, permitió estimar un tiempo razonable de aplicación del instrumento. La versión inicial requería aproximadamente 90 minutos, por lo que, a partir del análisis de los resultados y de la retroalimentación del estudiantado, se eliminaron reactivos redundantes y se simplificaron algunos procedimientos, reduciendo la duración total a cerca de 60 minutos.

La aplicación piloto también puso de manifiesto la importancia del soporte tecnológico de la plataforma digital utilizada. Dado que el acceso al instrumento es restringido y se realiza mediante credenciales individuales, fue necesario un monitoreo constante por parte del equipo investigador durante la aplicación, tanto para acompañar el ingreso de los participantes como para resolver eventuales incidencias técnicas.

Consistencia interna

El instrumento definitivo quedó conformado por 63 ítems, distribuidos en 29 para la Dimensión Tecnológica, 6 para la Dimensión Informacional, 11 para la Dimensión Comunicacional y 17 para la Dimensión Ciudadanía Digital. Para evaluar su consistencia interna, el cuestionario se aplicó a 309 estudiantes de Formación Inicial Docente. La fiabilidad del cuestionario se analizó mediante el coeficiente Alpha de Cronbach y el Omega de McDonald, cuyos resultados se presentan en la Tabla 6.

El instrumento alcanzó un coeficiente Alpha de Cronbach de .73, valor que supera el umbral de .70 habitualmente considerado aceptable en estudios de carácter exploratorio y en escalas que evalúan constructos complejos en educación (Nunnally & Bernstein, 1994; Tavakol & Dennick, 2011). De manera complementaria, se estimó el coeficiente Omega ordinal, recomendado para evaluar la confiabilidad en cuestionarios cuando no se cumple estrictamente el supuesto de tau-equivalencia entre ítems, cuyo resultado fue .74, lo que confirma una consistencia interna adecuada (Contreras & Novoa-Muñoz, 2018).

Tabla 6.

Estadísticas de confiabilidad de la escala frecuente

Estimar	McDonald's ω	Cronbach's α	Mean	sd
Total de ítems	.740	.730	25.204	5.349

Fuente: Elaboración propia

La cercanía entre los valores de alfa y omega sugiere que la escala presenta un patrón de correlaciones internas coherente con la estructura propuesta y ofrece una medida estable del nivel de competencia digital en las cuatro dimensiones consideradas.

Indicadores del nivel de competencia digital

La evaluación del nivel de competencia digital (CD) se determinó a partir del puntaje total obtenido en el desarrollo del instrumento. Dado que cada dimensión incluye un número distinto de ítems, la puntuación se



asignó tanto de forma global como por dimensión. Se establecieron tres niveles de desempeño: Básico, Intermedio y Avanzado (ver tabla 7).

Tabla 7.

Nivel de conocimiento digital

Niveles	DIM1	DIM2	DIM3	DIM4	Puntaje total
Básico	6	2	2	4	0 a 13,99
Intermedio	12	4	4	8	14 a 28,99
Avanzada	17	6	6	12	29 a 41

Fuente: Elaboración propia

En el Nivel Básico, el estudiante demuestra un manejo elemental de la competencia digital en las cuatro dimensiones del instrumento (Tecnológica, Informacional, Comunicacional y Ciudadanía digital). Es capaz de realizar tareas sencillas en entornos conocidos y seguir instrucciones explícitas, pero requiere apoyo frecuente para resolver problemas, integrar herramientas digitales en actividades académicas y tomar decisiones informadas sobre el uso ético y seguro de las TIC.

En el Nivel Intermedio, el estudiante utiliza las tecnologías digitales con un grado razonable de autonomía para buscar, seleccionar y gestionar información, comunicarse y colaborar en entornos virtuales, y resolver problemas bien definidos en contextos académicos habituales. Integra herramientas digitales en sus tareas formativas, ajustándolas a sus necesidades, y aplica criterios básicos de seguridad, protección de datos y comportamiento responsable en línea, aunque aún presenta limitaciones en situaciones nuevas o complejas.

En el Nivel Avanzado, el estudiante emplea las tecnologías digitales de forma estratégica, flexible y crítica en las cuatro dimensiones evaluadas. Es capaz de seleccionar y combinar herramientas según los objetivos formativos, crear y compartir contenidos digitales de manera innovadora, resolver problemas complejos en contextos diversos y actuar como referente para sus pares. Además, toma decisiones fundamentadas en términos de ética, ciudadanía digital y protección de datos, demostrando una comprensión profunda de las implicancias pedagógicas y sociales del uso de las TIC.

Comparación de datos demográficos

Se analizaron las variables género, año de ingreso, universidad y carrera, como datos demográficos, cuyos resultados generales se muestran en la tabla 8.

Los estadígrafos descriptivos muestran que el promedio general de competencia digital se mantiene en un rango estrecho en todos los grupos, con medias situadas aproximadamente entre 24.5 y 28.1 puntos, y coeficientes de variación que oscilan mayoritariamente entre 0.12 y 0.17, lo que indica una variabilidad moderada y relativamente homogénea dentro de cada subgrupo.



Por programa, se observan medias ligeramente más altas en el de Pedagogía Básica ($M = 28.14$), Pedagogía en Lenguaje ($M = 26.85$) y Pedagogía en Historia ($M = 26.82$). En el extremo inferior se encuentran Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología ($M = 24.56$) y Pedagogía en Ciencias Naturales y Química ($M = 24.93$). Sin embargo, estas diferencias deben interpretarse con cautela, ya que algunas carreras presentan tamaños muestrales muy reducidos (por ejemplo, Ciencias de la Educación, $n = 3$; Pedagogía en Biología, $n = 2$; Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología, $n = 8$), lo que incrementa la inestabilidad de las estimaciones y dificulta extraer conclusiones firmes sobre posibles brechas entre programas.

En cuanto al género, las medias son muy similares entre hombres ($M = 25.40$) y mujeres ($M = 25.71$), con desviaciones estándar también próximas ($DT \approx 3.5-4.0$) y coeficientes de variación comparables. Esto sugiere que, a nivel descriptivo, no se aprecian diferencias relevantes en el nivel de competencia digital en función del género, al menos en esta muestra.

Por universidad, los promedios son igualmente cercanos entre sí: la Universidad 4 ($M = 25.84$) y la Universidad 3 ($M = 25.83$) muestran medias ligeramente superiores, mientras que la Universidad 2 presenta una media algo menor ($M = 24.93$). No obstante, en dos instituciones los tamaños muestrales son pequeños ($n = 10-11$), por lo que estas diferencias deben considerarse descriptivas y exploratorias, no concluyentes.

Tabla 8.

Estadísticos descriptivos de variables demográficas

Carrera	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
Ciencias de la Educación	3	25.867	0.945	0.546	0.037
Educación Diferencial	64	25.555	4.572	0.571	0.179
Pedagogía Básica	7	28.143	4.006	1.514	0.142
Pedagogía en Biología	2	24.850	0.495	0.350	0.020
Pedagogía en Educación Física	28	25.804	4.354	0.823	0.169
Pedagogía en Historia	13	26.823	2.458	0.682	0.092
Pedagogía en Inglés	70	25.029	3.760	0.449	0.150
Pedagogía en Lenguaje	29	26.845	3.147	0.584	0.117
Pedagogía en Matemáticas	32	25.419	3.278	0.579	0.129
Pedagogía en Música	42	25.226	3.438	0.531	0.136
Pedagogía en Ciencias Naturales y Biología	8	24.563	3.448	1.219	0.140
Pedagogía en Ciencias Naturales y Química	11	24.927	4.170	1.257	0.167



Género	N	Media	DT	ET	Coef. de variación
Hombre	124	25.399	3.528	0.317	0.139
Mujer	185	25.706	4.001	0.294	0.156
Universidad	N	Media	DT	ET	Coef. de variación
Internacional	3	25.867	0.945	0.546	0.037
Universidad 1	136	25.326	3.917	0.336	0.155
Universidad 2	11	24.927	4.170	1.257	0.167
Universidad 3	10	25.830	3.494	1.105	0.135
Universidad 4	149	25.844	3.768	0.309	0.146
Año de carrera	N	Media	DT	ET	Coef. de variación
Cuarto año	15	25.433	4.013	1.036	0.158
Tercer año	31	25.187	3.239	0.582	0.129
Segundo año	88	25.839	3.724	0.397	0.144
Primer año	175	25.537	3.957	0.299	0.155

Fuente: Elaboración propia

Según el año de carrera, los puntajes medios se mantienen también en un rango reducido: van desde 25.19 (tercer año) hasta 25.84 (segundo año). El coeficiente de variación es muy similar en todos los niveles ($\approx 0.13-0.16$), lo que indica una distribución relativamente homogénea de la competencia digital entre estudiantes de primero a cuarto año. En términos descriptivos, no se observa una tendencia clara de incremento o descenso sistemático del nivel de competencia digital a medida que avanzan en la carrera.

En conjunto, estos resultados sugieren que, a nivel descriptivo, las diferencias entre carreras, universidades, género y años de formación son más bien pequeñas, y que el nivel de competencia digital del estudiantado de FID se distribuye de forma relativamente homogénea entre los distintos subgrupos.

Tabla 9.

ANOVA – Dimensión Comunicacional

Casos	Suma de Cuadrados	gl	Cuadrado medio	F	p
Año	12.656	3	4.219	5.840	< .001

Residuals 220.319 305 0.722

Fuente: Elaboración propia

Se efectuó un análisis inferencial de las variables demográficas, previa verificación de los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. En términos generales, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes de CD en función del género, la universidad de procedencia ni la carrera. La única excepción se observó en la Dimensión Comunicacional, donde el año de carrera mostró diferencias significativas, tal como se aprecia en la tabla 9.

Estos resultados indican un efecto significativo del año de carrera sobre los puntajes en la Dimensión Comunicacional, $F(3,305) = 5.84$, $p < .001$. Para identificar entre qué cursos se localizaban estas diferencias, se realizó un análisis post hoc (Tukey), cuyos resultados se presentan en la tabla 10.

Tabla 10.

Comparaciones post-hoc – año de ingreso a la carrera (Dimensión Comunicacional)

Carrera	N	Media	DT	ET	Coefficiente de variación
3° año	Segundo año	0.158	0.178	0.889	0.811
	Primer año	-0.151	0.166	-0.912	0.798
	Cuarto año	-0.743	0.267	-2.781	*0.029
2° año	Primer año	-0.309	0.111	-2.781	*0.029
	Cuarto año	-0.901	0.237	-3.796	**0.001
1° año	Cuarto año	-0.592	0.229	-2.591	*0.049

*Nota ($p < .05$; ** $p < .01$.)*

Fuente: Elaboración propia

Los contrastes post hoc muestran diferencias significativas con $p < .05$ entre: 3.º y 4.º año (4.º año obtiene puntajes superiores); 2.º y 1.º año (1.º año obtiene puntajes superiores), y 1.º y 4.º año (4.º año obtiene puntajes superiores).

Además, se observa una diferencia aún más marcada entre 2.º y 4.º año ($p < .001$), donde el 4.º año presenta puntajes significativamente más altos en la Dimensión Comunicacional.

En conjunto, estos resultados sugieren que el nivel de Competencia Comunicacional tiende a ser mayor en los cursos superiores, especialmente en cuarto año, lo que podría estar asociado a una mayor experiencia en contextos académicos y a una exposición más prolongada a actividades que requieren comunicación y colaboración mediadas por tecnologías. No obstante, se observa también que el alumnado de primer año supera al de segundo año, lo que rompe la idea de una progresión estrictamente lineal por curso.



Esta diferencia entre primero y segundo año podría relacionarse con factores contextuales específicos de las cohortes, por ejemplo, cambios curriculares, experiencias diferenciadas de uso de tecnologías o condiciones particulares de ingreso; aunque estas interpretaciones deben tomarse con cautela, ya que el diseño del estudio no permite establecer relaciones causales. En cualquier caso, los hallazgos apuntan a que la Dimensión Comunicacional es sensible a la trayectoria formativa y ofrece un espacio relevante para el diseño de intervenciones pedagógicas dirigidas a fortalecer la competencia digital a lo largo de la FID.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El cuestionario propuesto constituye un avance respecto de instrumentos de evaluación de la competencia digital basados principalmente en autopercepción predominantes en la literatura sobre estudiantes en formación inicial docente y profesorado universitario (Ateşkan & Hart, 2021; Broza et al., 2023; Paz et al., 2022; Sánchez-Caballé et al., 2020). A diferencia de estos enfoques, el instrumento aquí presentado evalúa desempeños en entornos simulados, lo que permite aproximarse al nivel de CD desde el saber hacer en contextos que se asemejan a las tareas reales que los futuros docentes deben afrontar en la educación superior. Ello responde a las recomendaciones recientes que subrayan la necesidad de avanzar desde medidas exclusivamente subjetivas hacia procedimientos más auténticos y basados en tareas (Saltos-Rivas et al., 2021).

En relación con el primer objetivo del estudio – diseñar y validar la estructura teórica y la consistencia interna del cuestionario– los resultados de validez de contenido (CVt elevados en claridad, pertinencia y ajuste) y de fiabilidad (α y ω en torno a .73–.74) indican que el instrumento presenta propiedades psicométricas adecuadas para su uso en población de estudiantes de FID. Esto dialoga con los hallazgos de estudios de mapeo y revisiones sistemáticas que han identificado debilidades frecuentes en la calidad de los

instrumentos de CD (falta de validez reportada, escasa triangulación de evidencias, uso casi exclusivo de cuestionarios de autoinforme) y reclaman herramientas más sólidas desde el punto de vista metodológico (García-Ruiz et al., 2023b).

En cuanto al segundo objetivo, los resultados muestran un nivel relativamente homogéneo de CD entre los distintos subgrupos de la muestra (por género, universidad, carrera y año de carrera), sin diferencias significativas en la mayoría de las comparaciones. Solo en la Dimensión Comunicacional se observaron diferencias según el año de carrera, con mejores resultados en cursos superiores y algunas particularidades entre primero y segundo año. Este patrón coincide con estudios que describen niveles de CD generalmente moderados y con variaciones acotadas entre subgrupos, así como una progresión asociada a la trayectoria formativa y a la exposición sostenida a contextos de uso de tecnologías digitales (Cabero-Almenara et al., 2023; Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2023; Martínez-Serrano et al., 2021; Sánchez-Caballé et al., 2021).

El hecho de que la Dimensión Comunicacional muestre mayor sensibilidad al año de carrera sugiere que las oportunidades de interacción, colaboración y producción mediada por tecnologías –por ejemplo, trabajo en grupo, presentaciones, uso de plataformas virtuales– pueden desempeñar un papel clave en el desarrollo de esta dimensión, lo que coincide con la literatura que vincula la CD con prácticas pedagógicas activas y colaborativas (Viñoles-Cosentino et al., 2022; Paz et al., 2022).

Al situar este instrumento en el contexto de la investigación reciente, se observa que responde a la crítica formulada por Rodríguez-Moreno et al. (2021) y otros autores, quienes señalan que los instrumentos de CD deben ajustarse al contexto y al avance tecnológico, y superar la dependencia de diseños de encuesta genéricos sin marcos de referencia claros (Palacios-Rodríguez & Martín-Párraga, 2021; Paz et al., 2022). En este sentido, el cuestionario se fundamenta explícitamente en marcos internacionales consolidados (DigComp, DigCompEdu, ISTE, UNESCO), adaptados al contexto de FID de Chile, y se implementa en un entorno de aplicación que reproduce tareas habituales de la vida académica del estudiantado.

Los resultados también refuerzan la necesidad de incorporar la CD como eje curricular desde el primer año de FID, garantizando una progresión planificada y coherente a lo largo del itinerario formativo. Este enfoque es consistente con las recomendaciones de los marcos europeos para la competencia digital (Caena & Redecker, 2019) y con estudios que destacan la importancia de integrar la CD de manera transversal en los planes de estudio y no solo mediante asignaturas aisladas o cursos puntuales (Sánchez-Caballé et al., 2021; Viñoles-Cosentino et al., 2022).

Finalmente, en un escenario marcado por la rápida irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG), la CD en FID no puede limitarse a habilidades instrumentales. Diversas revisiones y análisis críticos subrayan la urgencia de integrar dimensiones éticas, críticas y de ciudadanía digital en la formación docente, vinculando el uso de herramientas de IA con la reflexión sobre sesgos algorítmicos, autoría, integridad académica y protección de datos (Domínguez, 2025; Juárez et al., 2024; Morel et al., 2024). El cuestionario desarrollado, al incluir la dimensión de Ciudadanía Digital y evaluar desempeños en contextos simulados, constituye un punto de partida pertinente para futuras versiones que incorporen explícitamente tareas relacionadas

con la IA y su uso responsable en la práctica docente.

El presente estudio tuvo como propósito diseñar y validar un instrumento para evaluar la competencia digital en estudiantes de Formación Inicial Docente y determinar su nivel en cuatro universidades del sur de Chile. En relación con el primer objetivo y con la primera pregunta de investigación, los resultados ofrecen evidencia sólida de la validez de contenido y la consistencia interna del cuestionario. Los coeficientes de validez indicaron niveles excelentes de claridad y pertinencia, y adecuados de ajuste, mientras que los índices de fiabilidad respaldan la coherencia interna del instrumento. Estos hallazgos permiten afirmar que la estructura teórica y operacional propuesta constituye una base robusta para medir el desempeño digital del estudiantado en contextos simulados, superando las limitaciones de los instrumentos tradicionalmente centrados en la autopercepción.

Respecto del segundo objetivo, los análisis descriptivos y comparativos permiten concluir que el nivel de CD del estudiantado de FID que participó de este estudio es relativamente homogéneo entre universidades, carreras y género. Sin embargo, la Dimensión Comunicacional mostró variaciones asociadas al año de carrera, lo que sugiere que la progresión formativa y las oportunidades de interacción mediada por tecnologías inciden en el desarrollo de esta dimensión específica. Estos resultados coinciden con investigaciones previas que destacan la necesidad de integrar la CD de manera curricular y progresiva desde el inicio de la formación (Caena & Redecker, 2019; Sánchez-Caballé et al., 2021), reforzando la importancia de una planificación institucional sostenida para promover aprendizajes digitales significativos.

El aporte central de este estudio radica en haber desarrollado un instrumento contextualizado, fundamentado en marcos internacionales y orientado a evaluar el saber hacer digital



mediante tareas auténticas. Esto representa un avance metodológico relevante para el ámbito de la FID y una contribución al campo de la evaluación de la CD en educación superior, donde aún predominan los enfoques autorreportados. Su uso puede apoyar procesos de diagnóstico institucional, orientar decisiones curriculares y contribuir a la actualización de políticas educativas relacionadas con la formación docente para la era digital.

Respecto de las limitaciones y proyecciones detectadas, el instrumento se aloja en una plataforma de acceso restringido, lo que exige su aplicación en entornos controlados -idealmente laboratorios de computación- para asegurar el funcionamiento óptimo del software y la integridad del proceso. Futuras investigaciones podrían ampliar su implementación a dispositivos móviles o entornos multiplataforma, lo que facilitaría su uso en contextos más diversos y flexibles.

Adicionalmente, la vertiginosa irrupción de las inteligencias artificiales generativas (IAG) desde 2022 ha reconfigurado las demandas formativas

para el profesorado, al plantear nuevos desafíos asociados a la ética, la autoría, la seguridad, la alfabetización algorítmica y el pensamiento crítico digital (Holmes et al., 2021; Bravo et al., 2023). En este escenario, el instrumento validado presenta un alto potencial de actualización para incorporar tareas vinculadas al uso crítico y pedagógico de la IA, constituyéndose en una herramienta estratégica para evaluar competencias digitales emergentes y apoyar la formación docente orientada al futuro.

En síntesis, el cuestionario desarrollado no solo responde a las necesidades actuales de medición de la CD en FID, sino que también ofrece una base flexible y adaptable para evaluar nuevas dimensiones digitales asociadas a la transformación tecnológica en educación. Su consolidación en futuras investigaciones permitirá robustecer los modelos de formación docente y contribuir al desarrollo de un profesorado preparado para enfrentar los retos de un ecosistema educativo crecientemente digital, automatizado e inteligente.

REFERENCIAS

- Alarcón, P., Álvarez, X., Hernández, D., & Maldonado, D. (2013). *Matriz de Habilidades TIC para el Aprendizaje*. Enlaces. Centro de Educación y Tecnología. 62. <http://www.enlaces.cl>
- Alejaldre, L., & Álvarez, E. (2019). La competencia digital docente del profesor universitario 3.0. *Caracteres: Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, 8(2), 205–236.
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., & Seilhamer, R. (2019). *EDUCAUSE Horizon Report*. EDUCAUSE. <https://www.educause.edu/horizonreport>.
- Arredondo, F., Vázquez, J., & González Martínez, M. (2020). Aproximación a la ciudadanía digital y el perfil del profesor. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21. <https://doi.org/10.14201/eks.22735>
- Arruti, A., Paños-Castro, J., & Korres, O. (2021). Análisis de contenido de la competencia digital en distintos marcos legislativos. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(2), 149–156. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.149-156>



- Ateşkan, A., & Hart, D. (2021). Demystifying computational thinking for teacher candidates: A case study on Turkish secondary school pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 26(5), 6383-6399. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10626-9>
- Benavides, A., & Ríos, L. (2025). *La formación docente en la era digital: un análisis de competencias digitales en las licenciaturas en educación infantil y educación especial de la Universidad de Antioquia*. <https://hdl.handle.net/10495/46848>
- Bjursten, E., Nilsson, T., & Gumaelius, L. (2022). Computer programming in primary schools: Swedish Technology Teachers' pedagogical strategies. *International Journal of Technology and Design Education*, 33, 1345-1368. <https://doi.org/10.1007/s10798-022-09786-7>
- Bravo, M., Bilbao, G., Geras, M., & Arriagada, M. (2023). Inteligencia Artificial Generativa y Chat Gpt: Oportunidades y Desafíos para la Educación. *Policy Brief*, 1-8. https://educacion.udd.cl/files/2023/07/policy_brief_n4.pdf
- Broza, O., Biberman-Shalev, L., & Chamo, N. (2023). "Start from scratch": Integrating computational thinking skills in teacher education program. *Thinking Skills and Creativity*, 48. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101285>
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). Validación del cuestionario de competencia digital para futuros maestros mediante ecuaciones estructurales. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 72(2), 45-63. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.7343>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J. J., Palacios-Rodríguez, A., & Barroso-Osuna, J. (2023). Digital competence of higher education students as a predictor of academic performance. *Smart Learning Environments*, 10, 11. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00224-2>
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2023). Digital teaching competence according to the DigCompEdu framework in Spanish and Portuguese university teachers. *New Approaches in Educational Research*, 12(2), 261-280. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1452>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356-369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Calderón-Garrido, D., Carrera, X., & Gustems-Carnicer, J. (2021). La competencia digital docente del profesorado universitario de música: diseño y validación de un instrumento. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(2), 139-148. <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.2.139-148>
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. y Ranieri, M. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 4(3), 183-193. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/288>
- Campaña-Jiménez, R., Gallego-Arrufat, M., & Muñoz-Leiva, F. (2019). Estrategias de enseñanza para la adquisición de competencias en formación profesional: perfiles de estudiantes. *Educación*, 55(1), 203. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.876>



- Careaga-Butter, M., Badilla-Quintana, M., & Fuentes-Henríquez, C. (2020). Critical and prospective analysis of online education in pandemic and post-pandemic contexts: Digital tools and resources to support teaching in synchronous and asynchronous learning modalities. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(2), 23–32. <https://doi.org/10.51698/ALOMA.2020.38.2.23-32>
- Casillas, S., Cabezas, M., Sanches-Ferrerira, M., & Teixeira, F. (2018). Estudio psicométrico de un cuestionario para medir la competencia digital de estudiantes universitarios (CODIEU). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(3), 69–81. <https://doi.org/10.14201/eks20181936981>
- Chancusig, J. (2021). *Implementación de un modelo de adopción de la tecnología de información y comunicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje aplicada a la Universidad Técnica de Cotopaxi*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/12421>
- Chou, R., Valdés, A., & Sánchez, S. (2017). Programa de formación en competencias digitales en docentes universitarios. *Universidad y Sociedad*, 9(1), 81–86. <http://rus.ucf.edu.cu>
- Contreras, S., & Novoa-Muñoz, F. (2018). Ventajas del alfa ordinal respecto al alfa de Cronbach ilustradas con la encuesta. *Pan American Journal of Public Health*, 18, 1–6. <https://doi.org/https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.65>
- Delgado, J., & Sanz, C. (2018). Revisión y análisis sobre competencias tecnológicas esperadas en el profesorado en Iberoamérica. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 66, 93–121. <https://doi.org/10.21556/edutec.2018.66.1225>
- DeVellis, R. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4.ª ed.). Sage.
- Domínguez, B. (2025). Competencias digitales docentes en la integración de la inteligencia artificial generativa en educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Desafíos Educativos – REDECI*, 16(5), 99–122. <https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA16.5/7.pdf>
- Durán, M., Prendes, M., & Gutiérrez, I. (2019). Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 187–205. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22069>
- El-Hamamsy, L., Chessel-Lazzarotto, F., Bruno, B., Roy, D., Cahlikova, T., Chevalier, M., ... & Mondada, F. (2021). A computer science and robotics integration model for primary school: evaluation of a large-scale in-service K-4 teacher-training program. *Education and Information Technologies*, 26(3), 2445–2475. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10355-5>
- Esteve-Mon, F., Gisbert-Cervera, M., & Lázaro-Cantabrana, J. (2016). La competencia digital de los futuros docentes: ¿cómo se ven los actuales estudiantes de educación? *Perspectiva Educacional*, 55(2), 38–54. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.412>
- Fernández-Gutiérrez, M., Giménez, G., & Calero, J. (2020). Is the use of ICT in education leading to higher student outcomes? Analysis from the Spanish Autonomous Communities. *Computers and Education*, 157, 103969. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103969>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. <https://doi.org/10.2788/52966>



- Ferrari, A., Punie, Y., & Redecker, C. (2012). Understanding Digital Competence in the 21st Century: An Analysis of Current Frameworks. En A. Ravenscroft, S. Lindstaedt, C. Kloos y D. Hernández-Leo (Eds.), *21st Century Learning for 21st Century Skills* (79–92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-33263-0_7
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.
- Fraser, J., Atkins, L., & Hall, R. (2013). *DigiLit Leicester*. <http://www.josiefraser.com/wp-content/uploads/2013/10/DigiLit-Leicester-report-130625-FINAL.pdf>
- Gallego, M., Torres, N., & Ribeiro, M. (2019). Competencia de futuros docentes en el área de seguridad digital. *Comunicar*, 27(61), 57–67. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-05>
- García-Ruiz, R., Buenestado-Fernández, M., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023a). Assessment of digital teaching competence: Instruments, results and proposals. Systematic literature review. *Educación XX1*, 26(1), 273–301. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33520>
- García-Ruiz, R., Duarte-Hueros, A., & Guerra-Antequera, J. (2023b). Assessment of digital teaching competence: Instruments, procedures and trends. *Publicaciones*, 53(1), 229–249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v53i1.23319>
- González-Martínez, J., Esteve-Mon, F., Rada, V., Vidal, C., & Cervera, M. (2018). Incotic 2.0. Una nueva herramienta para la autoevaluación de la competencia digital del alumnado universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 133–152. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8401>
- Graça, V., Quadros-Flores, L., & Ramos, A. (2021). The Challenges of Initial Teacher Training. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 16(18), 85–96. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i18.24237>
- Gutiérrez-Castillo, J., Cabero-Almenara, J., & Estrada-Vidal, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario (CDAES). *Revista Espacios*, 38(10), 1–27. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>
- Hatlevik, O., Guðmundsdóttir, G., & Loi, M. (2015). Examining Factors Predicting Students' Digital Competence. *Journal of Information Technology Education*, 14, 123–137. <https://doi.org/10.28945/2126>
- Hernández-Nieto, R. (2002). *El coeficiente de validez de contenido (CVC) y el coeficiente Kappa en la determinación de la validez de contenido de instrumentos de recolección de datos*. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/cipo/v23/articulo10.pdf>
- Holmes, W., Hui, Z., Miao, F., & Ronghuai, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- ISTE, International Society for Technology in Education. (2016). *ISTE Standards for Students*. <https://iste.org/blog/the-2016-iste-standards-for-students-are-here>



- ISTE, International Society for Technology in Education. (2024). *ISTE Standards 4.02: Standards for students, educators, education leaders and coaches*. <https://iste.org/standards/educators>
- Jiménez-Hernández, D., Muñoz-Sánchez, P., & Sánchez-Giménez, F. S. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *RiiTE, Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 105–120. <https://doi.org/10.6018/rriite.472351>
- Juárez, U., Rodríguez, L., & Garcés, A. (2024). Fortaleciendo las competencias digitales docentes: Un imperativo ante la integración de la inteligencia artificial en la educación superior. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 5844–5860. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12252
- Kang, N.-H., Yoo, J. E., & Kim, H. G. (2024). Development and validation of a scale of competency of digital age teaching (SCoDAT) for preservice teachers. *Innovation and Education*, 6(1), 58–77. <https://doi.org/10.1163/25248502-bja00005>
- Kite, V., & Park, S. (2023). What's computational thinking?: Secondary science teachers' conceptualizations of computational thinking (CT) and perceived barriers to CT integration. *Journal of Science Teacher Education*, 34(4), 391–414. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2022.2110068>
- Law, N., Woo, D., de la Torre, J., & Wong, G. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for Indicator 4.4.2* (Information Paper No. 51, UIS/2018/ICT/IP/51). UNESCO Institute for Statistics
- Martínez-Serrano, M., Gutiérrez-Santiuste, E., & Prendes-Espinosa, M. (2021). Digital resources and digital competence: A cross-sectional study with higher education students. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7569–7586. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10588-y>
- Masalimova, A. R., Erdyneeva, K. G., Kislyakov, A. S., Sizova, Z. M., Kalashnikova, E. R., & Khairullina, E. R. (2022). Validation of the scale on pre-service teachers' digital competence to assist students with functional diversity. *Contemporary Educational Technology*, 14(4). <https://doi.org/10.30935/cedtech/12301>
- Mejías-Acosta, A., D'Armas Regnault, M., Vargas-Cano, E., Cárdenas-Cobo, J., & Vidal-Silva, C. (2024). Assessment of digital competencies in higher education students: Development and validation of a measurement scale. *Frontiers in Education*, 9, 1497376. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1497376>
- Mirete-Ruiz, A. B., García-Sánchez, F. A., & Hernández Pina, F. (2015). Cuestionario para el estudio de la actitud, el conocimiento y el uso de TIC (ACUTIC) en Educación Superior. Estudio de fiabilidad y validez. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(2), 75–89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443659006>
- Morel, R., Rodríguez, R., & Flores, G. (2024). El impacto de la inteligencia artificial en la formación docente. *Revista de Investigación Educativa y Formación para el Docente*, 7(2), 368–384. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.566>
- Muñoz, G., & Delgado, J. (2025). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e inteligencia artificial (IA) en la formación docente. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 13(29), 60–70. <https://doi.org/10.36825/RITI.13.29.006>



- Mury, S., Negrini, L., Assaf, D., & Skweres, M. (2022). How to support teachers to carry out educational robotics activities in school? The case of Roteco, the Swiss robotic teacher community. *Frontiers in Education*, 7, 968675. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.968675>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Otero, L., Cerqueiras, E., Fernández, R., & Antelo, B. (2021). Digital teaching competence of Galician vocational training teachers. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion*, 61, 165–196. <https://doi.org/10.12795/PIXELBIT.87192>
- Ouahbi, I., Darhmaoui, H., & Kaddari, F. (2022). Visual Block-based Programming for ICT Training of Prospective Teachers in Morocco. *International Journal of Modern Education & Computer Science*, 14(1). <https://doi.org/10.5815/ijmeecs.2022.01.05>
- Palacios-Rodríguez, A., & Martín-Párraga, L. (2021). Formación del profesorado en la era digital. Nivel de innovación y uso de las TIC según el marco común de referencia de la competencia digital docente. *Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa, IDEICE*, 8(1), 38–53. <https://doi.org/10.47554/revie2021.8.79>
- Paz, L., Gisbert, M., & Usart, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 63, 91–130. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652>
- Pelletier, K., Robert, J., Muscanell, N., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., & Grajek, S. (2023). 2023 *EDUCAUSE Horizon Report®: Teaching and learning edition*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/resources/2023/5/2023-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- Pelletier, K., McCormack, M., Muscanell, N., Reeves, J., Robert, J., & Arbino, N. (2024). 2024 *EDUCAUSE Horizon Report®: Teaching and learning edition*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/resources/2024/5/2024-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (EUR 28775 EN). Publications Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Restrepo-Palacio, S., & Segovia-Cifuentes, Y. D. M. (2020). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital en Educación Superior: "Campus Digital". *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(108), 932–955. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801877>
- Rioseco-Pais, M., Silva-Quiroz, J., & Vargas-Vitoria, R. (2024). Digital competences and years of access to technologies among Chilean university students: An analysis based on the DIGCOMP framework. *Sustainability*, 16(22), 9876. <https://doi.org/10.3390/su16229876>



- Robert, J., Muscanell, N., McCormack, M., Pelletier, K., Arnold, K., Arbino, N., Young, K., & Reeves, J. (2025). 2025 EDUCAUSE Horizon Report®: Teaching and learning edition. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/resources/2025/5/2025-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>
- Rodríguez-Moreno, J., López-Núñez, J., & García-Sánchez, J. (2021). The influence of digital tools and social networks on the digital competence of university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 2835. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062835>
- Quiroz, J. (2011). Estándares TIC para la formación inicial docente en el contexto chileno: estrategias para su difusión y adopción. *Didasc@ Lia: Didáctica y Educación*, 3, 17–42. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3699744>
- Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2020/03/covid-19-educion-oei-2020-espan-ol-11-4-20.pdf>
- Rodríguez-Moreno, J., Ortiz-Colón, A., Cordon-Pozo, E., & Agreda-Montoro, M. (2021). The influence of digital tools and social networks on the digital competence of university students during covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 1–18. <https://doi.org/10.3390/ijerph18062835>
- Salele, N., & Khan, S. (2022). Engineering Trainee-Teachers' Attitudes Toward Technology Use in Pedagogical Practices: Extending Computer Attitude Scale (CAS). *SAGE Open*, 12(2), 215824402211024. <https://doi.org/10.1177/21582440221102436>
- Saltos-Rivas, R., Novoa-Hernández, P., & Rodríguez, R. (2021). On the quality of quantitative instruments to measure digital competencies in higher education: A systematic mapping study. *PLOS ONE*, 16(10), e0257344. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257344>
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., & Esteve-Mon, F. (2020). The digital competence of university students: a systematic literature review. *Aloma, Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 38(1), 63–74.
- Sánchez-Caballé, A., Gisbert-Cervera, M., & Esteve-Món, F. (2021). La integración de la competencia digital en educación superior: Un estudio de caso de una universidad catalana. *Educar*, 57(1), 241–258. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1174>
- Scheerder, A., Van Deursen, A., & Van Dijk, J. (2017). Determinants of Internet skills, uses and outcomes. A systematic review of the second- and third-level digital divide. *Telematics and Informatics*, 34(8), 1607–1624. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.07.007>
- Silva-Quiroz, J., & Morales-Morgado, E. M. (2022). Assessing digital competence and its relationship with the socioeconomic level of Chilean university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(46), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00346-6>



- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Tomczyk, Ł. (2020). Skills in the area of digital safety as a key component of digital literacy among teachers. *Education and Information Technologies*, 25, 471–486. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09980-6>
- UNESCO. (2018). *ICT competency framework for teachers* (Version 3). <https://www.unesco.org/es/digital-competencies-skills/ict-cft>
- UNESCO Institute for Statistics. (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for Indicator 4.4.2*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265403>
- Vega, M., Frías, A., & Del Pino, R. (2019). Validez y confiabilidad de la escala de sentido de coherencia en estudiantes de grado de enfermería de una universidad española. *Gaceta Sanitaria*, 33(4), 310–316. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2018.02.009>
- Viñoles-Cosentino, V., Sánchez-Caballé, A., & Esteve-Mon, Y. (2022). Development of the Digital Teaching Competence in University Contexts. A Systematic Review. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 11–27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.001>
- Zainos, U., Merino, L., & Báez, A. (2024). Fortaleciendo las competencias digitales docentes: un imperativo ante la integración de la inteligencia artificial en la educación superior. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(4), 5844–5860. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12252



LAS TIC COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE NÚMEROS Y OPERACIONES EN PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA

ICT AS PEDAGOGICAL TOOLS FOR TEACHING NUMBERS AND OPERATIONS IN THE FIRST CYCLE OF BASIC EDUCATION

Ricardo Alfredo Lancelot Garrido Alfaro | Universidad Arturo Prat, Facultad de Educación, Chile | rgarridoa@estudiantesunap.cl

Whillhem Leonardo Jesús Martínez Páez | Universidad Arturo Prat, Facultad de Educación, Chile | wmartinezp@estudiantesunap.cl

RESUMEN

La investigación analiza la integración de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la enseñanza de números y operaciones en Matemática durante el primer ciclo básico, desde la perspectiva de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). El estudio se realizó en tres establecimientos de Iquique —SLEP, particular subvencionado y particular— mediante un diseño mixto, con 13 encuestas a docentes y 3 entrevistas en profundidad. El propósito fue identificar cómo se implementan los recursos digitales, comprender las percepciones docentes sobre su impacto pedagógico y comparar las brechas existentes en su uso. Los resultados muestran una alta frecuencia de utilización, destacándose el valor lúdico y visual de las herramientas digitales, que los docentes asocian con mejoras en la comprensión y la motivación estudiantil, lo que confirma su potencial como TAC. Sin embargo, se evidencia una fuerte estratificación digital vinculada a diferencias en infraestructura, conectividad y apoyos institucionales, factores que restringen la diversidad de recursos y las oportunidades de formación continua. En coherencia con el conectivismo, los hallazgos sugieren que la eficacia depende más de la intencionalidad pedagógica que orienta el uso de las TIC que de su mera disponibilidad. Por ello, se plantea como prioridad fortalecer la formación docente y promover condiciones de acceso equitativas para avanzar hacia prácticas tecno pedagógicas integradas y sostenibles.

Palabras clave: TIC, educación matemática, educación primaria

ABSTRACT

The research analyzes the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in the teaching of numbers and operations in mathematics during the first cycle of basic education, from the perspective of Learning and Knowledge Technologies (LKT). The study was conducted in three schools in Iquique—SLEP, subsidized private, and private—using a mixed design, with 13 teacher surveys and three in-depth interviews. The purpose was to identify how digital resources are implemented, understand teachers' perceptions of their pedagogical impact, and compare existing gaps in their use. The results show a high frequency of use, highlighting the playful and visual value of digital tools, which teachers associate with improvements in student comprehension and motivation, confirming their potential as LKT. However, there is evidence of strong digital stratification linked to differences in infrastructure, connectivity, and institutional support, factors that restrict the diversity of resources and opportunities for continuing education. In line with connectivism, the findings suggest that effectiveness depends more on the pedagogical intent that guides the use of ICT than on its mere availability. Therefore, strengthening teacher training and promoting equitable access conditions are proposed as priorities in order to move towards integrated and sustainable techno-pedagogical practices.

Keywords: ICT, mathematics education, elementary education



INTRODUCCIÓN

A pesar de los avances tecnológicos y su creciente presencia en múltiples ámbitos de la vida, la educación en Chile —y particularmente en Iquique— continúa enfrentando desafíos en la incorporación efectiva de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como señalan López De La Cruz y Escobedo (2021). En este contexto, la presente investigación se centra en comparar el uso de herramientas digitales en tres establecimientos educacionales de la ciudad, específicamente en la enseñanza de números y operaciones en Matemática durante el primer ciclo básico. Este foco responde a una evidente carencia de estudios que analicen cómo los recursos digitales contribuyen al desarrollo de la autonomía estudiantil, en un escenario donde la implementación de TIC sigue siendo limitada (Cruz y Puentes, 2012).

El estudio busca generar una base de datos comparativa sobre el uso de recursos digitales, reconociendo su potencial para promover aprendizajes más activos, significativos, lúdicos y personalizados. La literatura en didáctica matemática y tecnología educativa respalda este enfoque, destacando que las herramientas digitales facilitan la comprensión de contenidos abstractos, incrementan la motivación y fomentan un rol estudiantil más participativo (Jiménez Daza, 2019; Farinango Ortiz, 2023).

La investigación se justifica por la necesidad de integrar recursos digitales pertinentes a las prácticas pedagógicas para fortalecer el proceso formativo. Analizar el uso de tecnologías en la enseñanza de números y operaciones no solo contribuye al desarrollo de habilidades del siglo XXI —como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad—, sino que también permite orientar la elaboración de programas de formación docente y materiales educativos que

articulen de manera efectiva las TIC en contextos escolares de Iquique, Chile.

En coherencia con los desafíos detectados en la integración de TIC en los establecimientos educativos de Iquique, resulta pertinente situar esta investigación dentro del marco del conectivismo, un paradigma emergente que redefine el aprendizaje en la era digital. Este enfoque, aún en consolidación durante el siglo XXI, reconoce el papel protagónico de la inteligencia artificial y de las tecnologías digitales como agentes que transforman la manera en que se construye, distribuye y actualiza el conocimiento (López de la Cruz y Escobedo, 2021; Araya Paz, 2020). En esta línea, nuestra investigación se orienta a analizar cómo se implementan los recursos digitales en el aula, considerando su potencial para generar redes de aprendizaje flexibles e interconectadas.

Las TIC se han convertido en herramientas esenciales para el proceso educativo, pues facilitan la creación de nuevas conexiones entre personas e información, promoviendo así entornos de aprendizaje más dinámicos y colaborativos (Jiménez Daza, 2019; Siemens, 2004). Desde la perspectiva conectivista, aprender implica seleccionar, actualizar, depurar y optimizar información en red, más que memorizar contenidos estáticos (López de la Cruz y Escobedo, 2021). En un contexto donde el conocimiento se vuelve obsoleto en cuestión de meses, la educación debe orientar su quehacer hacia el desarrollo de habilidades cognitivas superiores que permitan discernir, evaluar y utilizar información pertinente (Bernal-Garzón, 2020).

Este cambio de paradigma se diferencia de los enfoques clásicos —conductismo, cognitismo y constructivismo—, los cuales fueron formulados antes del impacto de la tecnología digital en los procesos formativos. Ante las transformaciones actuales, el conectivismo no reemplaza estas teorías, sino que las complementa, ofreciendo una comprensión más adecuada de cómo se aprende en



entornos altamente tecnificados (Rodríguez y Molero, 2009).

Siemens (2004), uno de los principales autores de este enfoque, sostiene que el aprendizaje es un proceso continuo y distribuido, que ocurre a través de conexiones entre nodos —personas, plataformas, datos o comunidades— y a lo largo de la vida. Desde esta mirada, la globalización y la digitalización posicionan al conocimiento como un recurso en constante construcción y circulación, lo que refuerza la necesidad de integrar TIC de manera intencionada y pedagógicamente significativa.

La era digital, por tanto, no viene a reemplazar los roles educativos, sino a potenciarlos. Para ello, es indispensable fortalecer la formación docente y promover una cultura de uso crítico e innovador de tecnologías, de modo que estas se conviertan en aliadas para generar aprendizajes autónomos, continuos y contextualizados. Como señalan Rodríguez y Molero (2009), la reorganización de los programas formativos es fundamental para que los estudiantes puedan construir conexiones relevantes según sus intereses y necesidades, asegurando así una educación acorde a los desafíos del presente.

En función de este interés investigativo, el objetivo planteado fue analizar el uso de recursos digitales pedagógicos en la enseñanza-aprendizaje de números y operaciones en estudiantes de primer ciclo básico de tres establecimientos educacionales en la ciudad de Iquique.

Diseño y muestra

El estudio se desarrolló en tres establecimientos de la ciudad de Iquique —uno del SLEP, uno particular subvencionado y uno particular— e incluyó 13 encuestas a docentes y 3 entrevistas en profundidad (una por establecimiento). Se empleó un diseño mixto (McMillan y Schumacher, 2005), articulando fases cuantitativas y cualitativas para obtener una comprensión integral del uso de las TIC en contextos con distintos niveles de infraestructura y recursos digitales.

La muestra, de carácter no probabilístico por conveniencia, estuvo compuesta por 13 docentes de primer ciclo de Educación Básica que imparten Matemáticas y 3 docentes entrevistados (uno por establecimiento).

Procedimientos e instrumentos

Cuantitativo: aplicación de encuestas para describir frecuencia y propósitos de uso de TIC, formación docente, apoyo institucional, percepciones sobre el impacto en la enseñanza y el aprendizaje, y aportes a la autonomía estudiantil.

Cualitativo: entrevistas semiestructuradas analizadas mediante análisis temático, con códigos predefinidos y emergentes, considerando criterios de frecuencia, intensidad, contradicción y novedad.

La comparación entre establecimientos permitió identificar patrones comunes y diferencias relevantes en las prácticas y significados atribuidos al uso de TIC.

Normas éticas

El estudio cumplió con criterios éticos fundamentales, entre las que se puede destacar la participación voluntaria, el consentimiento informado, previo a la recolección de datos y el resguardo de anonimato y confidencialidad, así como también el respeto al rol profesional docente, reconociendo su experiencia como fuente legítima de conocimiento desde un enfoque interpretativo-constructivista (Rodríguez & Molero, 2009).

MÉTODO



RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan organizados en torno a seis categorías de análisis que permiten comprender de manera integral el uso de las TIC en la enseñanza de números y operaciones en el primer ciclo básico. Estas categorías son: **(1) Frecuencia de uso de TIC, (2) Uso de herramientas digitales para la enseñanza de adición y sustracción, (3) Capacitación docente, (4) Autonomía estudiantil, (5) Diferencias en los aprendizajes percibidas por los docentes y (6) Apoyo institucional.** Cada una de ellas ofrece una mirada complementaria que facilita la comparación entre los tres establecimientos estudiados y la interpretación de los hallazgos en relación con la literatura especializada.

Frecuencia de uso TIC

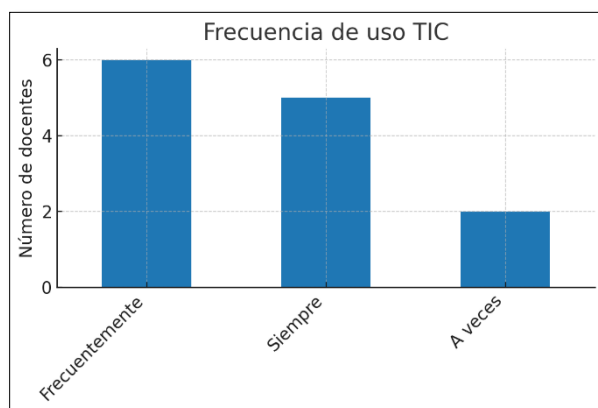
La mayoría de los docentes 38.4% afirmó que “siempre” utiliza recursos digitales y el 46,1% los usa “frecuentemente”. Esto revela una alta integración de TIC en matemáticas del primer ciclo (véase figura 1).

En conjunto, más del 80% evidencia una integración habitual de herramientas digitales en su práctica pedagógica, lo que revela una tendencia sólida hacia el uso de recursos tecnológicos en la enseñanza de números y operaciones durante el primer ciclo básico. Este resultado refleja una apertura generalizada hacia metodologías más activas y visuales, especialmente en contextos donde la infraestructura y recursos lo permite.

En las entrevistas, las tres docentes coincidieron en que las TIC contribuyen a hacer más dinámica la clase y captar la atención de los estudiantes. La profesora del establecimiento SLEP comentó que utiliza “PowerPoint, Wordwall y Plickers siempre”, resaltando el carácter visual y práctico de estos recursos. Por su parte, la docente del colegio particular subvencionado explicó que, si bien prefiere el material concreto en los primeros niveles, reconoce que los juegos y plataformas digitales “motivan y facilitan el aprendizaje”. En el colegio particular, la profesora destacó un uso planificado y variado, integrando recursos digitales. En pocas palabras, los docentes confirman que la frecuencia de uso está directamente vinculada a la motivación estudiantil, en la innovación y en el interés de los niños por aprender jugando.

Figura 1.

Frecuencia de uso de las TIC



Nota: elaboración propia



Uso para adición y sustracción

El 61,5 % de los docentes encuestados señaló que emplea herramientas digitales específicamente para enseñar adición y sustracción. Este resultado demuestra coherencia con los objetivos del estudio, ya que las operaciones básicas son el núcleo del aprendizaje matemático en los primeros años de escolaridad. El uso de TIC en este ámbito permite representar de forma visual y concreta los procesos numéricos, lo que favorece la comprensión del algoritmo y la aplicación de los procedimientos de manera más significativa.

Las entrevistas refuerzan esta tendencia. La profesora del SLEP menciona que utiliza presentaciones y recursos gráficos para enseñar la descomposición numérica, afirmando que “al verlo gráficamente les queda mucho más claro”. En el colegio particular subvencionado, la docente comentó que sus estudiantes logran comprender mejor cuando combinan materiales físicos con apoyo digital, mientras que la profesora del colegio particular destacó que los juegos interactivos y las plataformas permiten que los educandos mantengan la atención y comprendan mejor las operaciones matemáticas. De esta forma, los relatos evidencian que el uso de TIC en adición y sustracción contribuye tanto al aprendizaje visual como a la instalación de los conceptos.

Capacitación

El 53,8 % de los docentes afirmó haber recibido algún tipo de capacitación en el uso de TIC, mientras que el resto señaló no haber tenido instancias formativas. Esta diferencia revela una brecha significativa en la formación digital docente, que puede explicar la diversidad en la profundidad y frecuencia de uso observada entre los establecimientos. La capacitación continua es un factor y un elemento fundamental para lograr la integración pedagógica efectiva de las tecnologías en la guía docente.

La profesora del SLEP mencionó haber participado en el programa “Suma Primero en Terreno”, aunque reconoció que “nunca es suficiente”. En contraste, la docente del colegio particular subvencionado valoró el apoyo institucional y la presencia de un encargado TIC que resuelve dudas y ofrece acompañamiento. En el colegio particular, la profesora destacó la existencia de capacitaciones permanentes, incluso en inteligencia artificial aplicada a la educación. En conjunto, las entrevistas dejan en evidencia que la formación continua y el acompañamiento técnico son determinantes para fortalecer la confianza y las competencias digitales de los profesores.

Autonomía estudiantil

El 69,2% perciben que las TIC sí mejoran la autonomía, aunque 4 no están seguros y manifiestan dudas o percepciones intermedias. Este resultado refleja que la mayoría reconoce el potencial de las herramientas digitales para fomentar la exploración y el aprendizaje independiente, aunque se entiende que dicha autonomía se desarrolla de forma gradual y está condicionada por la edad y madurez del alumnado.

La profesora del colegio particular afirmó que sus estudiantes “exploran, se equivocan y vuelven a intentar”, destacando que la retroalimentación inmediata y efectiva promueve la confianza y la independencia. En el colegio subvencionado, la docente expresó que la autonomía aún está en proceso, debido a la sobreprotección familiar tras la pandemia, mientras que en el SLEP se valora la posibilidad de que los alumnos reflexionen sobre sus procedimientos al trabajar con recursos visuales. En conjunto, las opiniones docentes coinciden en que las TIC son un medio eficaz para iniciar la autonomía progresiva, siempre que exista orientación, guía y acompañamiento del profesor.



Diferencias en aprendizaje

El 53,8%, consideran que sí existen diferencias significativas al usar TIC frente a métodos tradicionales, mientras que el 46,2% aún no lo aseguran. Este resultado sugiere que los recursos digitales aportan una mejora perceptible en la comprensión de los contenidos y en la retención del conocimiento, especialmente cuando se aplican a través de estrategias interactivas o juegos educativos.

La profesora del SLEP mencionó que sus estudiantes “ya no preguntan lo mismo porque entendieron el procedimiento”, mientras que la docente del colegio particular destacó que los juegos digitales “mantienen la atención y mejoran la comprensión”. En tanto, la profesora del establecimiento subvencionado observó que los niños más pequeños aún necesitan combinar lo concreto con lo digital para consolidar el aprendizaje. En general, las tres coinciden en que las TIC hacen más visible y entretenido el proceso matemático, generando experiencias de aprendizaje más significativas.

Apoyo institucional

La mayoría percibe que el colegio proporciona recursos y apoyo técnico, aunque algunos señalaron que los recursos son limitados. Si bien la mayoría de los docentes reconoce contar con algún grado de apoyo institucional, la calidad y alcance de dicho respaldo varía según el tipo de establecimiento. En el contexto SLEP, los recursos son básicos y las capacitaciones intermitentes, mientras que en los colegios particular y particular subvencionado, existe una infraestructura más moderna y una conectividad más estable, lo que facilita la planificación e implementación sólida en el uso de TIC, para los fines pedagógicos.

Los tres docentes entrevistados coincidieron en que el apoyo institucional es clave para mantener la práctica digital. La profesora del SLEP valoró los programas ministeriales, aunque expresó que “siempre se puede aprender más”. En el colegio subvencionado, la docente destacó la disponibilidad de Chromebook y el acompañamiento técnico de un especialista, mientras que en el colegio particular se mencionaron capacitaciones en inteligencia artificial y un entorno tecnológico avanzado. Estos testimonios reafirman que el compromiso institucional no solo facilita el acceso a recursos, sino que también genera una cultura digital que fortalece la innovación pedagógica y el futuro en la enseñanza y aprendizaje.

Información complementaria de los hallazgos cualitativos

Como puede observarse en la tabla 1, los resultados cualitativos se organizaron en torno a tres grandes categorías que permiten comprender cómo los docentes valoran, enfrentan y proyectan el uso de las TIC en el aula. En la primera categoría, Valoración pedagógica y beneficios, las docentes destacan que las TIC vuelven la enseñanza más lúdica, visual y didáctica, favoreciendo la motivación y la comprensión de conceptos abstractos. Este efecto coincide con la literatura que reconoce el aporte de los recursos digitales para facilitar la interacción y estimular el pensamiento matemático.

La segunda categoría, Barreras y brechas, evidencia que la integración tecnológica está condicionada por factores tanto personales como institucionales. Por un lado, algunos docentes manifiestan temor o baja competencia digital, lo que limita el uso pedagógico de las herramientas. Por otro, se observan diferencias significativas entre establecimientos: mientras el colegio particular cuenta con mayor capacitación y recursos, el SLEP opera con limitaciones que profundizan la brecha tecnológica.



Finalmente, la categoría Rol de la autonomía muestra que las TIC impulsan que los estudiantes desarrollen habilidades de gestión de la información, tales como buscar, seleccionar y depurar contenidos. Este hallazgo se alinea con los principios del Conectivismo, que sitúan la autogestión y el discernimiento como competencias clave en entornos digitales.

Tabla 1.

Descripción y sustento teórico de las categorías cualitativas

Categoría	Etiqueta	Descripción	Sustento teórico
Valoración Pedagógica y Beneficios	1. Lúdico visual	Percepción de que las TIC hacen la enseñanza más lúdica, visual y didáctica, facilitando la atracción y el compromiso del estudiante.	Las herramientas digitales facilitan y fortalecen la enseñanza, haciendo el contenido más atractivo y estimulando el pensamiento (Jiménez Daza, 2019; Vargas et al., 2020).
	2. Concepto Abstracto	El soporte digital ayuda a la comprensión de conceptos abstractos y difíciles, al permitir la interacción con los contenidos (Coincidencia 2).	La mediación tecnológica estimula las habilidades de análisis del pensamiento y la interacción profunda con los conceptos (Jiménez Daza, 2019).
Barreras y Brechas	1. Miedo Docente	Existencia de temor personal o baja competencia digital percibida por algunos docentes, lo que limita la implementación de la tecnología (Diferencia 2).	La barrera principal para la integración no es la falta de herramientas, sino la actitud y la competencia docente para que la TIC cumpla su rol de facilitar la enseñanza (Jiménez Daza, 2019).
	2. Recursos y brechas	El uso intensivo de TIC en el SLEP con recursos limitados (Diferencia 1) contrasta con el alto respaldo y capacitación en el Particular.	La restricción de infraestructura y recursos perpetúa la brecha digital de acceso y uso, afectando la calidad de la mediación pedagógica (López Collazo, 2021).
Rol de la Autonomía	1. Gestión de la información	Las TIC exigen que el estudiante aprenda a seleccionar, purgar y optimizar la información en la red (Coincidencia 3).	El Conectivismo sostiene que la habilidad más crítica es la capacidad de saber dónde buscar y discernir, un proceso de autogestión de la información en la era digital (Rodríguez y Molero, 2009; López de la Cruz y Escobedo, 2021).

Fuente: elaboración propia

En conjunto, estas tres dimensiones revelan que las TIC aportan beneficios pedagógicos claros, pero su potencial depende tanto de la preparación docente como de las condiciones institucionales y de la capacidad de los estudiantes para participar activamente en la construcción de su aprendizaje.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

os resultados del estudio muestran que las TIC se han incorporado progresivamente en la enseñanza de matemáticas en el primer ciclo básico, pero su integración es desigual entre los establecimientos. Aunque más del 80% de los docentes declara utilizarlas con frecuencia y valora su aporte motivacional, visual y lúdico, la calidad de esta integración depende en gran medida de tres factores: infraestructura institucional, formación docente y condiciones administrativas. Esto confirma la persistencia de brechas digitales que influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje, tal como advierten Rodríguez y Sandoval (2017).

Desde una mirada pedagógica, los docentes coinciden en que las TIC favorecen la comprensión de contenidos abstractos y la participación activa de los estudiantes, resultados que se alinean con lo planteado por Cruz y Puentes (2012), Jiménez Daza (2019) y los principios del conectivismo (Siemens, 2004). En los tres contextos, los profesores asumen un rol mediador, guiando la exploración, la curiosidad y la autonomía progresiva de los niños. Aunque esta autonomía aún es incipiente, los datos cualitativos evidencian un avance hacia la autogestión guiada, coherente con lo descrito por Bernal (2020).

Las comparaciones entre establecimientos revelan que el colegio particular cuenta con mayor diversidad de herramientas y acompañamiento formativo, mientras que el SLEP y el particular subvencionado enfrentan limitaciones de infraestructura o inseguridad en el uso de recursos digitales. Estas diferencias demuestran que la integración efectiva de TIC no

depende solo de la disposición docente, sino también del soporte institucional y de la capacitación continua.

La triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos confirma que las TIC no sustituyen las metodologías tradicionales, sino que las complementan, potenciando aprendizajes activos y significativos. Su impacto real radica en el propósito pedagógico con que se emplean y en la capacidad del docente para articularlas con los objetivos formativos. En este marco, fortalecer las competencias digitales docentes —tal como señala el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021)— se vuelve un requisito central para avanzar hacia una enseñanza más equitativa y coherente con los desafíos de la era digital.

En síntesis, la incorporación de TIC en números y operaciones representa un aporte relevante para la inclusión, la motivación y la comprensión matemática en el primer ciclo básico. Sin embargo, persisten desafíos importantes: reducir las brechas tecnológicas entre establecimientos, asegurar formación continua en alfabetización digital y promover políticas que garanticen conectividad y acompañamiento técnico. Solo bajo estas condiciones las TIC podrán consolidarse como verdaderas herramientas de innovación pedagógica y no solo como apoyos complementarios.

Finalmente, se recomienda profundizar futuras investigaciones incorporando la perspectiva de estudiantes y familias, así como analizar el impacto de las TIC en dimensiones cognitivas y socioemocionales. Avanzar hacia una cultura escolar de innovación sostenida permitirá responder de manera ética, creativa y equitativa a las demandas educativas propias de un contexto cada vez más interconectado.



REFERENCIAS

- Araya Paz, C. (2020). Desafíos legales de la inteligencia artificial en Chile. *Revista Chilena de Derecho y Tecnología*, 9(2), 257–290. <https://doi.org/10.5354/0719-2584.2020.54489>
- Bernal-Garzón, E. (2020). Aportes a la consolidación del conectivismo como enfoque pedagógico para el desarrollo de procesos de aprendizaje. *Revista Innova Educación*, 2(3), 394-412. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.002>
- Cruz, I. M., & Puentes, A. (2012). Innovación Educativa: Uso de las TIC en la enseñanza de la Matemática Básica. *EDMETIC*, 1(2), 127–144. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v1i2.2855>
- Farinango Ortiz, L. A. (2023). El juego como estrategia didáctica para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias matemáticas de adición y sustracción en los estudiantes de Básica Elemental Básica, del Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe "Patricia Brown" año lectivo 2022-2023 [Tesis de pregrado, Universidad Técnica del Norte]. <https://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/14668>
- Jiménez Daza, D. (2019). Herramientas digitales para la enseñanza de las matemáticas en la educación básica. Universidad Cooperativa de Colombia, Posgrado, Especialización en Multimedia para la Docencia, Bogotá. <https://hdl.handle.net/20.500.12494/11110>
- López Collazo, D. Z. S., Dávila Valdés, D. Y., & Robaina Santander, D. M. (2021). Hacia una discusión teórica sobre el lugar de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencias pedagógicas*, 14(1), 153–164. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/293>
- López De La Cruz, E. C. I., & Escobedo Bailón, F. E. (2021). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma del aprendizaje? *Desafíos*, 12(1), 73–79. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.259>
- MINEDUC. (2021). Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Rodríguez, A. J. R., & Molero, D. M. M. (2009). Conectivismo como gestión del conocimiento. *RDHES - Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, Venezuela*, 4(6), 73-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2937200>
- Rodríguez, C., & Sandoval, D. (2017). Estratificación digital: acceso y usos de las TIC en la población escolar chilena. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 20-34. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15549650003>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. *Conectados en el Ciberespacio*, 5, 1-10. <https://skat.ihmc.us/rid=1J134XMRS-1ZNMYT4-13CN/George%20Siemens%20-%20Conectivismo%20una%20teoría%20de%20aprendizaje%20para%20la%20era%20digital.pdf>
- Significados, Equipo (16/11/2023). "Conocimiento". En: Significados.com. Disponible en: <https://www.significados.com/conocimiento>



Significados, Equipo (23/09/2019). "Educación". En: Significados.com.
<https://www.significados.com/educacion>

Significado, Equipo (10/03/2023). "Qué es la Resta o Sustracción (matemáticas)". En: Significados.com.
<https://www.significados.com/resta>

Significados, Equipo (09/01/2024). "Qué es un Proceso". En: Significados.com.
<https://www.significados.com/proceso>

Significado, Equipo (29/04/2024). "Suma o Adición (matemáticas)". En: Significados.com.
<https://www.significados.com/suma>

Vargas, N. A. V., Vega, J. A. N., & Morales, F. H. F. (2020). Aprendizaje basado en proyectos mediados por tic para superar dificultades en el aprendizaje de operaciones básicas matemáticas. *Boletín REDIPE*, 9(3), 167-180. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/943/857>

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y/O ACADÉMICAS



EDUCACIÓN EMOCIONAL APLICADA: FORTALECIENDO HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS Y SANITARIOS

APPLIED EMOTIONAL EDUCATION: STRENGTHENING SOCIOEMOTIONAL SKILLS IN EDUCATIONAL AND HEALTHCARE CONTEXTS

Mónica Cardona Valencia | <https://orcid.org/0000-0002-4375-1184> | Universidad del Bío-Bío,
Facultad de Ciencias de la Salud y de los Alimentos, Chile | mcardona@ubiobio.cl

Claudia Fraile Escudero | <https://orcid.org/0000-0002-4235-999X> | Universidad de Santiago de
Chile, Facultad de Ciencias Médicas, Chile | claudia.fraile@usach.cl

RESUMEN

La inteligencia emocional (IE) es una competencia clave en los contextos educativos y sanitarios, especialmente relevante para docentes universitarios y escolares, así como para profesionales de la salud. Este artículo reflexiona sobre dos talleres implementados en ambos contextos, destinados a fortalecer habilidades emocionales, comunicación efectiva y gestión de conflictos. A partir de los resultados de los talleres y de evidencia reciente, se destacan mejoras significativas en bienestar, autoeficacia y reducción de burnout en docentes, así como en resiliencia y calidad de vida profesional en sanitarios. Se discute la importancia de programas de formación emocional y se identifican desafíos metodológicos como la necesidad de seguimientos longitudinales y medidas objetivas. Se concluye que invertir en IE no solo beneficia al individuo, sino que también impacta positivamente en los entornos de aprendizaje y atención clínica, contribuyendo a climas organizacionales más saludables, efectivos y humanizados.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Comunicación en salud, Bienestar emocional

ABSTRACT

Emotional intelligence (EI) is a key competency in educational and healthcare contexts, particularly relevant for university and school teachers and healthcare professionals. This article reflects on two workshops implemented in these settings, aimed at strengthening emotional skills, effective communication, and conflict management. Based on workshop outcomes and recent evidence, significant improvements are highlighted in teachers' well-being, self-efficacy, and reduced burnout, as well as increased resilience and professional quality of life in healthcare workers. The article discusses the importance of emotional training programs and identifies methodological challenges, such as the need for longitudinal follow-ups and objective measures. It concludes that investing in EI benefits not only individuals but also positively impacts learning and clinical care environments, fostering healthier, more effective, and humanized organizational climates.

Keywords: Emotional intelligence, health Communication, Emotional well-being



INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional (IE) ha emergido como una competencia fundamental no solo en los dinámicos entornos laborales, sino de manera crucial, en los contextos educativos donde moldea el desarrollo integral de los estudiantes y en ámbitos de la salud, donde influye directamente en el bienestar de pacientes y profesionales. La habilidad para identificar, expresar y gestionar emociones no solo mejora la comunicación interpersonal efectiva, un pilar en cualquier interacción humana, sino que también facilita la resolución constructiva de conflictos entre pares y con educadores, fomentando relaciones más saludables y productivas que sustentan un clima de aprendizaje positivo contribuyendo a un óptimo desarrollo social y emocional.

En este marco, el presente estudio se propone sistematizar prácticas que promueven el fortalecimiento de la IE, ofreciendo una reflexión teórica que vincule la intervención directa con la generación de conocimiento riguroso.

Al documentar y analizar los talleres realizados, se busca no solo enriquecer el cuerpo conceptual sobre IE, sino también aportar evidencia útil para quienes toman decisiones y diseñan políticas o programas formativos en los ámbitos educativo y sanitario.

De este modo, explorar la influencia de la IE en el rendimiento académico, la convivencia escolar, en entornos sanitarios y el desarrollo de habilidades socioemocionales se presenta como un campo de investigación esencial para optimizar las prácticas pedagógicas promoviendo una educación integral.

En entornos sanitarios no solo mejora la comunicación interpersonal, un aspecto vital en la interacción médico-paciente y en los equipos de trabajo sanitarios, sino que también facilita la gestión del estrés, la prevención del burnout y el fomento de relaciones terapéuticas más efectivas donde la capacidad de comprender y manejar las propias emociones y las de los demás se traduce en una atención más humanizada (Maslach, & Leiter, 2016). De acuerdo a lo que describe Bisquerra (2003), la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Frente a un evento externo, el individuo lo internaliza de acuerdo a su experiencia y habilidades emocionales, manifestándose desde una dimensión biológica o física (corporal), desencadenando un determinado comportamiento o reacción frente a este estímulo, para luego ser conscientemente analizado desde el punto de vista intelectual, otorgándole significado y generando una respuesta para enfrentar la situación inicial. En una línea similar, Casassus define las emociones como: **"Un flujo de energía encarnada de carácter relacional y que contiene información"** (2015, p.45), concibiéndolas como una respuesta a situaciones significativas o experiencias personales que impulsan a la acción y a la toma de decisiones. Esta energía emocional, al relacionar vivencias externas con el bagaje interno del individuo, se convierte en un punto de confluencia entre la experiencia psicológica y biológica. En el entorno educativo, tal como señala Rafael Bisquerra (2002), las emociones se originan como respuesta a estímulos tanto internos como externos, influyendo directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el bienestar socioemocional de la comunidad educativa.

A partir de estos conceptos se propone la realización de dos talleres en el marco de congresos científicos, cuya duración fue de 120 minutos, uno de ellos dirigido a profesionales en contextos escolares y el segundo taller a profesionales de la salud; con el fin de desarrollar competencias emocionales en los profesionales que trabajan en los contextos señalados, proporcionando estrategias y herramientas para gestionar y



promover un clima positivo en el aula, fomentando la comunicación efectiva y la reflexión sobre las emociones propias, su impacto en la educación y en los entornos sanitarios.

La experiencia implementada en un contexto educativo busca entregar estrategias y herramientas para gestionar y promover un clima emocional positivo en el aula, fomentando la comunicación efectiva y la reflexión sobre las emociones propias y su impacto en la educación. Para ello es necesario realizar un ejercicio de gimnasia cerebral, para de esta manera predisponer el ambiente a los aprendizajes, a un clima emocional de apertura y favorecer la capacidad de recordar la información. Seguido, se abordan conceptos teórico prácticos tales como los elementos de la comunicación, comunicación efectiva y asertiva, lenguaje no verbal.

Posteriormente y teniendo como elemento de análisis un cortometraje cuyo tema central es el clima emocional en el aula; se trabaja en grupos para reflexionar frente a las emociones identificadas en el video y su percepción, para dar paso a un plenario compartiendo las reflexiones grupales.

Se abordan y unifican conceptos teóricos tales como emoción, competencia emocional, conciencia emocional con enfoque en los espacios de aprendizaje.

Para profundizar en el reconocimiento emocional, se aplica la Escala autoinformada TMMS-24 adaptada al Castellano por Fernández Berrocal. Este Instrumento permite evaluar la autopercepción en relación a la capacidad de manejar las emociones abordando tres dimensiones tales como la capacidad de atención, claridad y reparación frente a los estados emocionales

Nuevamente se presenta un cortometraje relacionado con la importancia de los ambientes escolares para contribuir a los aprendizajes.

Los resultados obtenidos a partir de la Escala TMMS-24 se analizan y discuten colectivamente, fomentando una reflexión personal y grupal. Finalmente, y apoyados en la herramienta de nube de palabras, se sintetizan los principales aprendizajes adquiridos durante el taller, generando un espacio para la reflexión y retroalimentación.

La experiencia implementada en entornos sanitarios se tituló “EmotiSim: una experiencia transformadora”. Para relacionar emoción con comunicación y seguridad del paciente, se planificó y ejecutó un taller a 42 profesionales sanitarios y afines del mundo de la simulación, a través del cual se exploró cómo la educación basada en simulación puede fortalecer estas habilidades señaladas teniendo en cuenta los siguientes objetivos:

- Identificar las emociones expresadas por otros en situaciones simuladas, mediante ejercicios prácticos y recursos audiovisuales, para que los participantes desarrollarán una percepción emocional.
- Demostrar habilidades mejoradas en la expresión emocional y comunicación no verbal durante las simulaciones, mediante actividades diseñadas que consideraran los aspectos paraverbales ante los cuales los asistentes pudieran transmitir sus emociones de manera más efectiva.
- Desarrollar la confianza y competencia en la gestión de conflictos emocionales en escenarios simulados, aplicando las habilidades aprendidas en situaciones simuladas para manejar conflictos emocionales de manera eficaz, con aplicaciones directas en entornos laborales y educativos.



El taller "EmotiSim" se estructuró en tres segmentos claves: (1) una introducción teórica, (2) un desarrollo práctico, (3) un cierre con reflexiones y conclusiones. Cada segmento fue diseñado para maximizar el aprendizaje y la aplicación práctica de las habilidades emocionales.

La sesión comenzó con una actividad rompehielos para fomentar un ambiente colaborativo, luego se presentó una breve exposición que abarcó los conceptos básicos de la comunicación teniendo en cuenta el modelo de Jakobson (1948) y de la inteligencia emocional, siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997). Este modelo desglosa la IE en cuatro áreas principales:

- Percepción y valoración de las emociones: la capacidad para percibir y expresar las emociones con precisión.
- Facilitación emocional del pensamiento: utilizar las emociones para facilitar el pensamiento y la toma de decisiones.
- Comprensión y análisis emocional: entender las emociones y el conocimiento emocional.
- Regulación emocional: manejar las emociones para promover el crecimiento personal e intelectual.

La importancia de estos conceptos se discute en el contexto de la educación basada en simulación, destacando su relevancia para la comunicación efectiva en entornos profesionales y educativos.

El núcleo del taller consistió en ejecutar actividades prácticas diseñadas para identificar y clasificar emociones en situaciones simuladas. Para ello se aplicó la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS 24) elaborada por Salovey et al. (1995) y adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos (2004). Dicho instrumento evalúa la creencia o percepción que cada persona posee acerca de la capacidad para atender, comprender o regular sus propios estados emocionales, es una medida del nivel de IE percibida en su dimensión intrapersonal. Consta de 24 ítems presentados en un formato tipo Likert de 5 puntos (1 =muy en desacuerdo, 5= muy de acuerdo) y distribuidos en tres subfactores (8 ítems por factor):

- a. Atención emocional: grado en que cada sujeto piensa acerca de sus sentimientos
- b. Claridad emocional: habilidad para comprender nuestros propios estados de humor
- c. Regulación emocional o reparación: capacidad para reparar los estados emocionales negativos y mantener los positivos.

Por otra parte, se utilizaron recursos audiovisuales, donde los participantes observaron y analizaron escenas de experiencias en salud, para identificar las emociones expresadas. Este proceso de observación y reflexión les ayudó a mejorar su precisión en el reconocimiento emocional así mismos.

Una de las actividades destacadas fue el uso de ejercicios de observación y análisis situacional. Los participantes trabajaron en grupos pequeños para discutir y reflexionar sobre las emociones observadas en diferentes escenarios. Estas actividades no solo mejoran la percepción emocional, sino que también ayudan a fomentar habilidades de trabajo en equipo y comunicación efectiva, reforzando los conceptos de comunicación en salud y su importancia para contribuir en la seguridad de la atención clínica.

El taller concluye con una recapitulación de los conceptos y habilidades adquiridas. Se utiliza la modalidad de brainstorm a través de mentimeter, permitiendo a los participantes reflexionar sobre su aprendizaje y proporcionar retroalimentación. En esta última parte, se enfatiza la importancia de aplicar las habilidades emocionales aprendidas en los entornos laborales y educativos. Los asistentes al finalizar compartieron sus experiencias y discutieron como implementarán estas habilidades en sus respectivas áreas profesionales.



Al ser una experiencia de reflexión académica, el siguiente estudio de análisis estadístico que conlleve a algún resultado

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de las experiencias implementadas en contextos educativos y sanitarios resaltan la pertinencia y el potencial de la inteligencia emocional (IE) como un componente esencial en la formación y el desarrollo profesional. La propuesta de talleres centrados en el desarrollo de competencias emocionales no sólo responde a la creciente demanda de profesionales capaces de gestionar sus propias emociones y comprender las de los demás, sino que también ofrece estrategias concretas para la creación de entornos de trabajo más positivos, comunicativos y más efectivos.

En el ámbito educativo, el taller buscó empoderar a los profesionales con herramientas prácticas para cultivar un clima emocional favorable en el aula. La inclusión de ejercicios de gimnasia cerebral como activador del aprendizaje subraya la conexión intrínseca entre el estado emocional y la disposición cognitiva. La exploración de los elementos de la comunicación, la comunicación efectiva y asertiva, y el lenguaje no verbal proporcionó un marco teórico práctico fundamental para mejorar las interacciones en el aula. El análisis de cortometrajes como detonante de la reflexión grupal permitió a los participantes identificar y analizar las emociones en un contexto simulado, facilitando la transferencia de estos aprendizajes a sus propias prácticas pedagógicas. Brackett et al (2012), plantea que la aplicación de la escala TMMS-24 ofreció una oportunidad para la autoevaluación de la percepción emocional, fomentando una mayor conciencia de las propias fortalezas y áreas de mejora en la gestión

emocional. La síntesis final a través de la nube de palabras consolidó los aprendizajes clave promoviendo la reflexión metacognitiva sobre el impacto de las emociones en el proceso educativo.

De manera paralela, la experiencia "EmotiSim" en el entorno sanitario demostró cómo la simulación puede ser una metodología constructiva para el desarrollo de habilidades emocionales en profesionales de la salud. Al enfocarse en la identificación, expresión y gestión de emociones en escenarios simulados, el taller buscó mejorar la comunicación y, crucialmente, la seguridad del paciente (Amaya Afanador (2012). La articulación con modelos teóricos consolidados como el de Jakobson para la comunicación y el de Mayer y Salovey para la IE proporcionó un sustento teórico robusto a las actividades prácticas. La aplicación de la escala TMMS-24 en este contexto permitió a los profesionales sanitarios reflexionar sobre su propia IE percibida y su impacto en la atención al paciente. El análisis de recursos audiovisuales con escenas de la vida real en salud facilitó el desarrollo de la percepción emocional en situaciones complejas. Las actividades de observación y análisis situacional fomentaron el trabajo en equipo y la comunicación efectiva, habilidades esenciales para la seguridad clínica. La retroalimentación final a través de Mentimeter permitió a los participantes internalizar los aprendizajes y planificar su aplicación en sus respectivos roles profesionales.

La convergencia de estas experiencias en contextos tan distintos como la educación y la salud subraya la naturaleza universal de la inteligencia emocional como una competencia transversal. Si bien los desafíos y las dinámicas emocionales específicas pueden variar entre ambos campos, la necesidad de profesionales



conscientes de sus propias emociones, capaces de comprender las de los demás y hábiles en la gestión emocional es una constante. La implementación de talleres prácticos, el uso de herramientas de autoevaluación y la reflexión guiada se presentan como estrategias pedagógicas efectivas para el desarrollo de estas competencias.

En última instancia, la inversión en el desarrollo de la inteligencia emocional en profesionales de la educación y la salud no solo impacta positivamente en su bienestar individual y en la calidad de sus interacciones profesionales, sino que también tiene un efecto multiplicador en los entornos en los que se desempeñan. Un clima emocional positivo en el aula favorece el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, mientras que una gestión emocional efectiva en el ámbito sanitario puede mejorar la comunicación con los pacientes, reducir el estrés del personal y, en definitiva, contribuir a una atención más segura y humanizada.

La afirmación inicial sobre la pertinencia y el potencial de la inteligencia emocional (IE) en la formación y el desarrollo profesional encuentra un sólido respaldo en la literatura. Autores como Goleman (1995) han destacado la IE como un predictor significativo del éxito en diversos ámbitos profesionales, superando incluso al coeficiente intelectual. La capacidad de gestionar las propias emociones y comprender las ajenas se relaciona directamente con la efectividad en el liderazgo, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos (Mayer, & Salovey, 1997).

En el contexto educativo, la creación de un clima emocional favorable en el aula, facilitada por profesionales con alta IE, es fundamental para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Lagos et al., (2024). La investigación de Piaget sobre el desarrollo cognitivo y la de Vygotsky sobre la influencia del contexto social en el aprendizaje, aunque no centradas exclusivamente en la IE, implican la importancia de un ambiente seguro y emocionalmente

nutritivo para la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Más específicamente, Brackett et al. (2012) han demostrado que la IE de los educadores se asocia positivamente con el clima del aula, la calidad de las relaciones con los estudiantes y el rendimiento académico (López et al., 2020). La inclusión de ejercicios de "gimnasia cerebral" puede fundamentarse en la neurociencia cognitiva, que explora la conexión entre la actividad física o mental y la mejora de las funciones cognitivas, incluyendo la disposición al aprendizaje (Ratey, & Hagerman, 2008). La exploración de la comunicación efectiva y asertiva se basa en teorías de la comunicación interpersonal (Watzlawick et al., 1967) que resaltan la importancia de la claridad, la empatía y el respeto en la interacción. El uso de cortometrajes como detonante de la reflexión se alinea con estrategias de aprendizaje experiencial (Kolb, 1984) que promueven la internalización de conceptos a través de la observación y el análisis de situaciones concretas. La aplicación de la escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004) proporciona una medida válida y confiable de la autopercepción de las habilidades emocionales, esencial para fomentar la autoconciencia, un componente clave de la IE (Salovey, & Mayer, 1990). La síntesis a través de nubes de palabras es una técnica visual que facilita la identificación de temas centrales y la consolidación del aprendizaje (McNaught, & Shum, 2009).

En el ámbito sanitario, la metodología de simulación como herramienta para el desarrollo de habilidades emocionales se sustenta en la teoría del aprendizaje basado en la experiencia y el aprendizaje situado (Litendahl et al., 2025). Lave, & Wenger, (1991) enfatizan la importancia del aprendizaje en contextos auténticos y la participación activa. La articulación con el modelo de comunicación de Jakobson proporciona un marco para analizar los elementos clave de la comunicación en entornos clínicos, mientras que el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997). Hojat (2016) ofrece una



comprensión estructurada de las habilidades emocionales relevantes para la interacción con pacientes y colegas. La aplicación de la escala TMMS-24 permite a los profesionales de la salud reflexionar sobre su propia capacidad para manejar las emociones, un aspecto crucial para la gestión del estrés y la prevención del burnout (Maslach, & Leiter, 2016). El análisis de recursos audiovisuales con escenas de la vida real facilita el desarrollo de la empatía y la comprensión de las perspectivas emocionales de los pacientes (Hojat, 2016). Las actividades de observación y análisis situacional promueven el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y comunicación efectiva, fundamentales para la seguridad del paciente (World Health Organization, 2007). La retroalimentación a través de herramientas como Mentimeter fomenta la reflexión y la metacognición, elementos esenciales para el aprendizaje continuo y la mejora de la práctica profesional (Sadler, 1989).

La convergencia de resultados en contextos educativos y sanitarios apoya la idea de la IE como una competencia transversal, relevante para diversas profesiones que implican una intensa interacción humana. Esta transversalidad se alinea con modelos de competencias genéricas o transferibles que son valoradas en múltiples ámbitos laborales (Boyatzis, 1982).

Finalmente, la inversión en el desarrollo de la IE se justifica por su impacto positivo en el bienestar individual (Ryff, & Keyes, 1995) y en la calidad de las interacciones profesionales. Un clima emocional positivo en los entornos de trabajo, ya sean aulas o centros de salud, se asocia con una mayor satisfacción laboral, menor rotación de personal y mejores resultados tanto para los profesionales como para las personas a las que sirven (Cropanzano et al., 2003).

Las experiencias ejecutadas en contextos educativos y sanitarios confirman el impacto significativo del desarrollo de la inteligencia emocional (IE) en la práctica profesional. La

observación directa de la mejora en la capacidad de los participantes para reconocer y gestionar emociones, y su aplicación efectiva en escenarios simulados, subraya el potencial de intervenciones pedagógicas que integran la teoría y la práctica en un entorno seguro y controlado. Este proceso de aprendizaje experiencial, alineado con los principios del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), permite a los profesionales internalizar conceptos abstractos y traducirlos en habilidades conductuales concretas y aplicables a sus contextos laborales cotidianos.

Una de las mayores recompensas de estas actividades es la transformación que experimentan los participantes. Llegan con una comprensión básica de la inteligencia emocional, pero culmina la experiencia con habilidades prácticas y aplicables que pueden transferir a su vida diaria y profesional. La combinación de teoría y práctica en un entorno seguro y controlado permite a los asistentes experimentar y aprender de manera efectiva.

La transformación observada en los participantes, que transitan desde una comprensión inicial de la IE hacia la adquisición de habilidades prácticas, resalta la efectividad de la metodología de simulación como herramienta de desarrollo profesional. Este enfoque pedagógico activo, que fomenta la experimentación y la reflexión sobre la acción (Schön, 1983), facilita una comprensión más profunda y una mayor confianza en la aplicación de las competencias emocionales. La combinación de marcos teóricos sólidos, como el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) y los principios de la comunicación efectiva (Jakobson, 1960), con la práctica reflexiva en situaciones simuladas, crea un puente esencial entre el conocimiento y la acción.

En el ámbito sanitario, la experiencia "EmotiSim" evidencia la conexión entre la IE, la comunicación efectiva y la seguridad del paciente. La capacidad de los profesionales para identificar y responder



adecuadamente a las emociones propias y ajenas en situaciones críticas simuladas se alinea con la creciente literatura que destaca la influencia de los factores humanos en la prevención de errores médicos (Reason, 1990). El desarrollo de la percepción emocional, la expresión emocional asertiva y la gestión de conflictos emocionales, a través de la simulación emerge como una estrategia prometedora para fortalecer la competencia clínica y fomentar una cultura de seguridad centrada en el paciente.

El taller "EmotiSim" es una herramienta valiosa para cualquier persona que desee mejorar su inteligencia emocional y sus habilidades de comunicación. A través de la identificación, expresión y gestión de emociones en situaciones simuladas, los participantes desarrollan competencias que son cruciales en el mundo actual. Ya sea en un entorno laboral, educativo o personal.

En un mundo donde la inteligencia emocional es cada vez más valorada, talleres como este, son esenciales para preparar a las personas para los desafíos emocionales que enfrentarán. La educación basada en simulación no solo enseña habilidades, sino que también inspira confianza y competencia, brindando herramientas necesarias para manejar conflictos y comunicarse de manera efectiva.

En el contexto educativo, el desarrollo de la IE en los profesionales se revela como un factor clave para la creación de climas de aprendizaje positivos y el fomento de relaciones pedagógicas efectivas. La capacidad de los educadores para comprender y gestionar sus propias emociones, así como para reconocer y responder a las necesidades emocionales de sus estudiantes, se ha asociado con mejores resultados académicos y un mayor bienestar socioemocional en el aula (Brackett et al., 2012). La simulación, en este contexto, ofrece un espacio para la experimentación con estrategias de gestión emocional y comunicación en situaciones desafiantes, preparando a los educadores para

abordar las complejidades emocionales inherentes al proceso educativo.

En un mundo laboral y social donde la IE se reconoce cada vez más como un predictor de éxito y bienestar (Goleman, 1995), la implementación de talleres basados en la simulación se presenta como una estrategia pedagógica esencial. Estos espacios de aprendizaje no solo transmiten conocimientos y desarrollan habilidades, sino que también cultivan la autoconfianza y la competencia necesarias para afrontar los desafíos emocionales inherentes a la interacción humana. Al proporcionar herramientas prácticas para la gestión emocional y la comunicación efectiva, se empodera a los profesionales para construir relaciones más sólidas, resolver conflictos de manera constructiva y, en última instancia, desempeñarse de manera más efectiva en sus respectivos campos. La inversión en el desarrollo de la inteligencia emocional a través de metodologías activas como la simulación representa, por lo tanto, una estrategia fundamental para la formación de profesionales reflexivos, competentes y comprometidos con la excelencia en sus prácticas.

Los resultados presentados en este trabajo coinciden con una tendencia internacional que reconoce la IE como un pilar fundamental en la formación de profesionales reflexivos y socialmente responsables. La incorporación de intervenciones estructuradas, como los talleres descritos, representa una estrategia eficaz para desarrollar habilidades emocionales que son críticas para el liderazgo, la toma de decisiones y la resolución de problemas en escenarios complejos, tanto educativos como clínicos.

Finalmente, es fundamental considerar la inclusión de medidas de seguimiento a largo plazo que permitan evaluar el impacto sostenido de estas intervenciones, así como su adaptación a distintos contextos culturales y organizacionales. La implementación de prácticas basadas en evidencia, combinadas con metodologías innovadoras como la simulación,



ofrece una vía prometedora para maximizar el potencial de la inteligencia emocional como catalizador de transformación personal, profesional y organizacional.

Como proyección se propone para futuras investigaciones explorar con mayor profundidad el impacto a largo plazo de este tipo de intervenciones en el desempeño profesional y el bienestar tanto de los educadores como de los profesionales de la salud. Asimismo, sería valioso

investigar la adaptación y la efectividad de estas metodologías en diferentes niveles educativos y en diversas especialidades dentro del ámbito sanitario. La reflexión sobre la propia práctica y la continua búsqueda de estrategias para fortalecer la inteligencia emocional deben ser un compromiso constante en la formación y el desarrollo profesional, reconociendo su papel fundamental en la construcción de entornos más saludables, productivos y emocionalmente inteligentes.

REFERENCIAS

- Al Jaber, A. T., Alzouebi, K., & Abu Khurma, O. (2024). An investigation into the impact of teachers' emotional intelligence on students' satisfaction of their academic achievement. *Social Sciences*, 13(5), 1–15. <https://doi.org/10.3390/socsci13050244>
- Amaya Afanador, A. (2012). Simulación clínica y aprendizaje emocional. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(Suppl. 1), 44–51. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502012000500006&lng=en&tlng=es
- Ávila Pinto, P., Núñez Sepúlveda, G., & Quitral San Martín, L. (2024). Influencia de las competencias socioemocionales, en el desarrollo de la formación por competencias en estudiantes de educación superior. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6465>
- Birks, Y. F., & Watt, I. S. (2007). Emotional intelligence and patient-centred care. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 100(8), 368–374. <https://doi.org/10.1177/014107680710000813>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Boulougari, K., Christodoulakis, A., Bouloukaki, I., Karademas, E. C., Lionis, C., & Tsiligianni, I. (2025). Improving GPs' emotional intelligence and resilience to better manage chronic respiratory diseases through an experiential online training intervention: A mixed methods study. *Healthcare*, 13(1), Article 21. <https://doi.org/10.3390/healthcare13010021>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Applying emotional intelligence to the improvement of school-based social and emotional learning programs. In J. A. Durlak, R. P. Weissberg, & A. W. Mermelstein (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 19–37). Guilford Press.



- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 44–49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio.
- Cropanzano, R., Weiss, H. M., Hale, J. M., & Shumaker, E. S. (2003). Affect and the workplace: Past, present, and future. *Journal of Management*, 29(1), 3–19.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Mestre, J. M. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209–228. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755. <https://doi.org/10.2466/pro.94.3.751-755>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hidalgo Ortiz, J. P. (2024). ¿Desde qué enfoque se pueden estudiar las competencias emocionales en profesores? *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(2), 1–12. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i2.6703>
- Hojat, M. (2016). *Empathy in health professions education and patient care*. Springer.
- Lagos, N., Lopez, V., Zagal, E., & Anabalón, Y. (2024). *Educación emocional: Propuestas educativas desde la escuela*. Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Litendahl, M., Kaihlaniemi, J., Autio, O., Kähkönen, O., & Oikarinen, A. (2025). Healthcare professionals' perceptions of emotional intelligence in remote counselling: A descriptive qualitative study. *Nursing Open*, 12(4), e70218. <https://doi.org/10.1002/nop2.70218>
- López, V., Zagal Valenzuela, E., & Lagos San Martín, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149–160. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4508>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4911781/>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- McNaught, C., & Shum, S. B. (2009). *Learning design for a 21st century*. Routledge.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Pérez-González, J.-C., Yáñez, S., Ortega-Navas, M. C., & Piqueras, J. A. (2020). Educación emocional en la educación para la salud: cuestión de salud pública. *Clínica y Salud*, 31(3), 127–136. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a7>



- Powell, C., Brown, T., Yap, Y., Hallam, K., Takac, M., Quinlivan, T., Xenos, S., & Karimi, L. (2024). Emotional intelligence training among the healthcare workforce: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1437035. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1437035>
- Rabol, L. I., Andersen, M. L., Ostergaard, D., Bjorn, B., Lilja, B., & Mogensen, T. (2011). Descriptions of verbal communication errors between staff. *BMJ Quality & Safety*, 20(3), 268–274. <https://doi.org/10.1136/bmjqs.2010.040238>
- Ratey, J. J., & Hagerman, E. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. Little, Brown and Company.
- Reason, J. (1990). *Human error*. Cambridge University Press.
- Ruiz González, E. P., & Muñoz Argel, M. N. (2024). Competencias socioemocionales de profesionales de la atención sanitaria en hospitales del Atlántico Colombia. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–16. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-975>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00117714>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>



MASCULINIDADES EN EDUCACIÓN PARVULARIA, DESDE UNA INJUSTICIA EPISTÉMICA

MASCULINITIES IN EDUCATION PRESCHOOL, FROM AN EPISTEMIC INJUSTICE

Valentín Américo Díaz Montecino | <https://orcid.org/0009-0007-1852-7627> | Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la educación, Chile | valentin.diaz@alumnos.ucm.cl

Rodrigo Arellano Saavedra | <https://orcid.org/0000-0001-8671-3623> | Universidad Católica del Maule, Chile | rarellano@ucm.cl

RESUMEN

Este trabajo se posiciona desde la mirada de la autora Ficker en torno a la injusticia epistémica, cuyo fenómeno es representado por la iniquidad en la distribución de bienes epistemológicos como el conocimiento, educación o información. Para el análisis se tomará la distribución del bien epistémico del conocimiento y educación. Se pretende analizar el bien epistémico de la educación enfocándolo y centrándolo en el primer nivel educativo que es la educación infantil. Dentro de este nivel educativo de la primera infancia se analizará la injusticia epistémica en torno a la estereotipación de rol profesional y el carácter feminizado de la profesión. Esta injusticia epistémica se examinará en torno al varón profesional inserto en la educación infantil, reflexionando en torno al bajo aporte del varón al conocimiento del área de la primera infancia y los posibles factores que la producen. En conclusión, es posible mencionar que es necesario que personas insertas en la sociedad se conviertan en oyentes virtuosos y que puedan identificar y combatir las características de la injusticia epistémica no sólo en el área de educación, sino también en otros contextos laborales feminizados y masculinizados dentro de la sociedad.

Palabras clave: Injusticia Epistémica, Educación Parvularia, Masculinidades, Educación Infantil

ABSTRACT

This paper is positioned from the viewpoint of the author Ficker on epistemic injustice, whose phenomenon is represented by the iniquity in the distribution of epistemological goods such as knowledge, education or information. For the analysis we will take the distribution of the epistemic good of knowledge and education. The aim is to analyze the epistemic good of education focusing and centering it on the first educational level, which is early childhood education. Within this educational level of early childhood, the epistemic injustice around the stereotyped professional role and the feminized nature of the profession will be analyzed. This epistemic injustice will be examined in relation to the professional male in early childhood education, reflecting on the low contribution of men to knowledge in the area of early childhood and the possible factors that produce it. In conclusion, it is possible to mention that it is necessary for people inserted in society to become virtuous listeners and to be able to identify and combat the characteristics of epistemic injustice not only in the area of education, but also in other feminized and masculinized work contexts within society.

Keywords: Epistemic Injustice, Kindergarten Education, Masculinities, Early Childhood Education.



INTRODUCCIÓN

La baja participación profesional del varón en el nivel educativo de la primera infancia produce como consecuencia un bajo aporte de conocimiento desde el género masculino a este nivel educativo. Es aquí donde la injusticia epistémica aparece sustancialmente como un daño perpetrado contra alguien cuya capacidad de ser conocedor y de participar en el fenómeno del conocimiento no es reconocida (Marabini, 2020; Adlerstein & Pardo, 2024).

Actualmente el reconocimiento del varón y su aporte a la educación infantil es mínimo, producto que representa una minoría dentro de un sistema educativo altamente feminizado (González & Torres, 2022; Vargas, 2022). Según Marabini (2020), toda distribución justa del conocimiento, exigen una participación justa para construir ese conocimiento de la realidad por parte de todos los sujetos. Esta participación, requiere una mirada más justa frente a la partición del varón en la primera infancia y el aporte de su conocimiento al nivel desde su minoría de género.

La feminización de la educación en general es un área compuesta en su mayoría por mujeres (Ovando & Falabella, 2020; Rocha, 2024), siendo la brecha superior en educación infantil, donde el mayor aporte de conocimiento hacia niños y niñas es realizado desde el género femenino y el aporte a la construcción de la profesionalización se hace desde un rol profesional de género.

Este fenómeno de la feminización en la educación infantil es un proceso cultural histórico, donde las mujeres han tenido el predominio en la crianza y educación de sus hijos. La educación infantil pasa a ser una extensión de la maternidad (Henao, 2025; Sánchez, 2022), por lo tanto, propio del género femenino, incluso dentro de un aspecto biológico gestante de la mujer donde el hombre no tiene cabida ni social ni genéticamente en labores de cuidado, crianza y educación (González & Torres, 2022).

En este contexto educativo se encuentra a varones cuyas experiencias y conocimientos pueden aportar positivamente a desestructurar este fenómeno de feminización de la educación infantil y rol profesional feminizado, este aporte de conocimiento podría venir desde su propia masculinidad. La justicia epistémica debe ofrecer una apertura hacia el aporte de conocimiento de otros hablantes, canalizando la experiencia de los otros, representadas por estas minorías de género en educación infantil y canalizarla hacia una contribución del varón hacia el nivel educativo inicial y a las primeras etapas de aprendizaje, rescatando su propia mirada masculina desde las minorías de género (Marabini, 2020).

Masculinidades en educación parvularia

El aporte de las pequeñas minorías de género masculino en la educación infantil (Fricker, 2007) es de vital importancia y se hace más preciso apoyar en los tiempos actuales, donde la carencia del aporte de los hombres en educación infantil es notoriamente comprobable en la realidad, pero a pesar de esto no



se observan acciones que pretendan revertir esta injusticia epistémica en relación con el aporte de conocimiento del género masculino al área infantil.

Se observa un apoyo social en políticas de inclusión frente a minorías de diferentes géneros y minorías sexuales, lamentablemente no se observan políticas públicas a nivel internacional que demuestren el apoyo en la incorporación de la minoría del género masculino en educación infantil (Vidaña, 2023; Yurrebaso, 2021), cuya inscripción permitiría combatir en parte una injusticia epistémica en torno a las minorías masculinas en el sector (Fricker, 2007).

Bajo la injusticia epistémica se desconoce e invisibiliza el aporte de los varones en conocimientos y experiencias para el área de educación pueril, impidiendo que este aporte y presencia en el nivel educativo pueda cautivar a otros varones a aportar en torno a su propio conocimiento hacia la educación, ayudando a la desestructuración de roles de género socialmente establecidos y al mismo tiempo generando la incorporación de estas minorías de género al área de conocimiento del sector (Aguayo & Sadler, 2011; Calderón, 2022; Ovando & Falabella, 2020).

Estos roles sociales establecidos por medio del género condicionan la distribución de roles, la cual es fijada mediante trabajos que son aptos socialmente para hombres y trabajos que son socialmente pertinentes para mujeres. Este fenómeno produce en la división de trabajos, carreras altamente masculinizadas y feminizadas, producto de la división social de trabajos por género (Chávez, 2023; Vidaña, 2023).

En educación infantil existe un predominio de mujeres y por ende es un área donde ellas dominan el conocimiento y adquieren un poder social enmarcado sólo dentro de los límites de este nivel educativo, haciendo propia el área de educación infantil como un sector exclusivo de mujeres y donde se mantiene el control desde un sector femenino (Pastor, 2022). Así, la injusticia epistémica aparece, en principio, como una relación entre conocimiento y poder social, donde las mujeres como agentes sociales predominantes en este nivel educativo y que pueden influir en cómo ven y comprenden el nivel de educación infantil las demás personas, especialmente los varones (Fricker, 2007).

Este dominio de mujeres en la educación infantil (Tena et al., 2024), que influye negativamente en la entrada de hombres a este nivel educativo, dado que para el varón podría representar internamente un trabajo “sólo de mujeres” y en el cual no tendría cabida un hombre (González & Torres, 2022). Si en caso contrario un hombre quisiera entrar a la carrera de educación infantil para realizar un aporte desde su género y conocimiento, podría recibir críticas por parte de hombres y mujeres en torno a su elección profesional, catalogándola como poco adecuada para un varón, hecho que constituiría una injusticia epistémica por la falta de reconocimiento al aporte de conocimiento característico de su género masculino.

Ante este hecho, se debe hacer la salvedad que la situación de que la educación infantil sea feminizada no es una consecuencia generada por las propias mujeres, sino por el contrario, generado por un sistema patriarcal de división de roles por género que influye la elección profesional (Alzate et al., 2022; Vidaña, 2023). Así es que, para un hombre cuya elección profesional se encuentra fuera de la norma social, podrá



verse enfrentado a una injusticia epistémica mediante dos posibles contextos, por una parte, la injusticia epistémica hermenéutica y por otro lado una injusticia epistémica testimonial (Fricker, 2007).

La justicia epistémica hermenéutica se podría definir en cuanto al hablante no encuentra en el lenguaje y en los significados socialmente compartidos los conceptos que le permitan comprender su experiencia que está viviendo. El otro contexto es cuando la injusticia epistémica se da en torno a un aspecto testimonial, esto se constata cuando el que habla no recibe valoración del otro hablante debido a un prejuicio de identidad (Fricker, 2007).

En relación con la injusticia epistémica hermenéutica se podría ilustrar para el análisis, la educación de la primera infancia, cuando el futuro educador varón no encuentra las palabras o conceptos socialmente compartidos que permitan comprender su elección y la vivencia al ingreso de la carrera de educación parvularia, en esta se podría encontrar con un lenguaje y significados propios de una estructura feminizada, lejos de un lenguaje y significados masculinos propios de él.

Lo anterior se transforma en una limitante a varones que pretenden estudiar educación parvularia. El lenguaje y significados propios de la carrera lo podrían llevar a pensar que sólo es una carrera para mujeres, porque el concepto social que acercan la profesión a un aspecto femenino. Este lenguaje y significados de lo que es la carrera se podrá observar en carteles, afiches, páginas web y los discursos de las propias instituciones cargadas de lenguaje y significados femeninos, ajenos al lenguaje y significados propios de la figura masculina (Seguel & Vera, 2023).

Estos varones observarán que, dentro del colectivo educativo los conceptos propios de la carrera no permiten comprender su experiencia de vida en torno a querer aportar en esta área educativa, este concepto de lo que es ser una educadora de párvulos queda empapado de un concepto social en torno a lo femenino, una prolongación de la maternidad (Lamas, 1996), dejando fuera cualquier posible aporte a la educación infantil del hombre a través de sus significados y lenguaje propio de su género.

En educación infantil se concibe bajo un lenguaje y significado en torno al cuidado de los niños y niñas y como una extensión de la maternidad (OCDE, 2022). Los varones que ingresan a este nivel feminizado sufren prejuicios y marginación por la comprensión de los significados del colectivo (Fricker, 2007), que rodea a la educación inicial como una carrera alejada de la figura masculina. El prejuicio y la marginación de estos pequeños grupos de varones que pretenden ingresar al área laboral se verán enfrentados al accionar de los otros, pudiendo ser aislados del área y marginados como resultado de las formas colectivas de comprensión hacia la educación infantil, comprensión alejada del género masculino (Fricker, 2007).

Mientras no se realicen insumos en investigaciones (Vidaña, 2023) para que las personas puedan integrar un lenguaje y significado que acepte al hombre como aportador de conocimiento en educación infantil no existirán cambios en esta injusticia epistémica. Las políticas públicas (OCDE, 2022) deben generar una transformación progresiva en el cambio de la comprensión frente a la educación inicial. Sin estas acciones investigativas y políticas, seguirá habiendo resistencia y prejuicios en torno a este pequeño



grupo minoritario de varones, que pretenden aportar desde su masculinidad a la educación infantil (Aguayo & Sadler, 2011).

Las experiencias sociales de los hombres que pertenecen a este grupo discriminado en la carrera siguen demostrando una injusticia epistémica (Fricker, 2007), no solamente a nivel de grupo minoritario de varones en educación infantil, sino también en la formación de matronas, enfermeras, educadoras diferenciales, entre otros, los cuales siguen siendo minorías masculinas en diferentes áreas profesionales feminizadas (Vidaña, 2023).

Se plantea entonces la necesidad de generar estudios que fundamenten la importancia de incorporar a grupos minoritarios en estas áreas de formación, aportando con ello a la desestructuración del lenguaje y significados de la educación infantil que se le concibe como un área alejada del aporte identitario del conocimiento de los varones.

Este último punto de la identidad profesional lleva al segundo aspecto de la injusticia epistémica que es la injusticia testimonial, en donde el hablante no recibe crédito del otro hablante debido a un prejuicio, en suma, se podrá decir que es cuando está en juego un prejuicio de identidad (Fricker, 2007). Bajo el análisis de la educación infantil es posible constatar que el género masculino es comprendido socialmente como carente de poder realizar este trabajo, por no poseer características femeninas propias de la profesión (Lamas, 1996).

El prejuicio adquiere así las características de un prejuicio identitario, como el de pertenecer a una clase social o etnia a la que a menudo se le atribuye menos competencias, credibilidad y confiabilidad en torno a una labor (Fricker, 2007). En el análisis que le compete a este trabajo se ve un prejuicio identitario hacia el género masculino en educación infantil, otorgándole una menor competencia, credibilidad y confiabilidad para trabajar en el área de educación infantil.

Los prejuicios son el resultado de estereotipos que incluso logran distorsionar la percepción natural que el oyente tiene de sí mismo y su aporte testimonial (Fricker, 2007). Este discurso estereotipado en torno a la feminidad de la profesión podría cuestionar social y culturalmente su elección profesional, dando como resultado una distorsión de la propia percepción del sujeto frente a su aporte al campo laboral, producto de las influencias de los discursos de estereotipos de terceros. Es natural pensar entonces que, esta estereotipación de la carrera deviene de una proyección de la maternidad (Ovando & Falabella, 2020) y como tal pudiese producir prejuicios para alguien que se sale de la norma social en torno a la ocupación de profesión por género impuesta culturalmente.

Estos prejuicios en torno a estereotipos de género se sostienen en el tiempo y la propia percepción del sujeto de sí mismo es afectada por los discursos de otros en torno a su elección profesional. El aspecto feminizado de la educación infantil y la disminuida participación de hombres es el resultado de prejuicios y estereotipos en torno al género, los cuales enmarcan la labor profesional en un ámbito maternal y crianza propio de mujeres. Todo esto puede influir negativamente en los varones haciendo que puedan cambiar la motivación inicial de estudiar la carrera o afecten su permanencia en la educación inicial (Sullivan et al., 2020).



Este fenómeno de las minorías en la participación de varones en educación infantil es palpable en cifras. Los docentes de Educación Parvularia en Chile están altamente representados por el sexo femenino con un 99,93%, donde de un total de 29.640 profesionales mujeres tan solo 21 son educadores varones (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022).

Este porcentaje de participación de hombres es probablemente por causa de un discurso identitario propio de la feminidad de la educación infantil (Vidaña, 2023)

Este aspecto de carrera feminizada también ocurre al revés, habiendo carreras altamente masculinizadas y produciéndose un fenómeno comparable en torno a la injusticia epistémica, ya que el prejuicio general impuesto por la sociedad adquiere así las características de un prejuicio identitario (Fricker, 2007), como el ser de una minoría de género en una carrera feminizada o masculinizada.

Según (Fricker, 2007) el veneno ético en cuestión es el del prejuicio. Este prejuicio está presente en educación infantil, donde la participación del hombre se percibe bajo condicionantes de desaprobación social frente a su elección laboral. Las razones pueden ser multifactoriales, pero guardan relación con un factor social, económico e ideológico (Sullivan et al., 2020).

Frente a la entrada de un varón podría aparecer el veneno ético del prejuicio (Fricker, 2007) adjudicado en aspectos no comprobables pero presentes en el ideario cultural de comunidades patriarcales donde se representa al educador varón como no apto para trabajar con niños y niñas, producto de sospechas relacionadas con una masculinidad hegemónica y negativa (Sullivan et al., 2020).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La injusticia epistémica está presente en la privación de bienes epistemológicos como el conocimiento, educación o información. Esta privación está presente en diferentes esferas sociales. Para este artículo, se encuentra centrada en el bien epistemológico del conocimiento y la educación, para profundizar posteriormente en la educación de primera infancia y el aporte del conocimiento que predominante es de género femenino, descartando la importancia del aporte masculino.

Frente a la injusticia epistémica presente en el nivel de educación infantil, que fue analizada

desde dos aspectos propuestos por Fricker (2007), el primero que presenta la injusticia epistémica desde la hermenéutica, y el segundo que presenta la injusticia epistémica testimonial. Adentrarse en la injusticia hermenéutica significa constatar que varones docentes en educación infantil son afectados por la injusticia epistémica en torno a la hermenéutica en la que encuentran, un lenguaje feminizado y por lo mismo, una falta de significado para ellos.

Estos significados socialmente compartidos por el género femenino no son comprensibles por el género masculino. No comprender los significados ni conceptos de lo que rodea al profesional varón en educación infantil no le permite comprender la experiencia que está viviendo. Hombres y mujeres se expresan y relacionan de formas diferentes, manteniendo estructuras relacionales y de lenguaje diferenciadas por el género.



Es así que, cuando alguno de los dos géneros se encuentra en minoría en determinada área laboral, se verá enfrentado a una injusticia epistémica porque su capacidad de ser conocedor y de participar en el fenómeno del conocimiento no es reconocida producto de un prejuicio en torno a su género, lo cual conlleva a una injusticia epistémica permanente no solo desde la hermenéutica sino también del aspecto testimonial.

La injusticia epistémica testimonial, en la quien habla no recibe valoración del otro hablante se debe a un prejuicio de identidad (Fricker, 2007). Este prejuicio es expuesto frente a la figura masculina en educación infantil. Este varón educador es una minoría dentro de un área altamente feminizada donde existe una identidad profesional enmarcada a la figura de la mujer. Esta figura de la mujer encuadrada dentro de un contexto de educación infantil producto de factores sociales que realizan una división de profesiones por características de género de cada persona, este varón educador podría recibir prejuicios asociados al género al ingreso y permanencia en esta profesión feminizada.

Se espera que, cada vez más, aparezcan oyentes virtuosos (Fricker, 2007) en el trascurso del tiempo, que sienten la necesidad de permanecer alertas ante la posibilidad de incurrir en prejuicios epistémicos sin darse cuenta, dando las voces de alerta de las injusticias sociales.

Debemos avanzar hacia la superación de injusticias epistémicas como las que afectan a varones en la educación infantil, para esto se requieren innovaciones profundas tanto a nivel individual e institucional:

- Primero se debe abandonar la idea de que, solo existen ciertos saberes femeninos que son válidos en educación infantil, incorporando saberes masculinos en el área con el objetivo de enriquecerla epistémicamente.
- Debemos valorar los conocimientos experienciales de los varones en educación infantil, como un aporte real a la construcción de conocimiento libre de una injusticia epistémica.
- Promover docentes capaces de escuchar sin prejuicios, y receptivos a las voces masculinas silenciadas en educación infantil, lo cual implica un reconocimiento y una disposición activa a revisar nuestras propias creencias.
- Debemos ser capaces de revisar lenguajes, símbolos y prácticas que pudiesen excluir o invisibilizar el aporte de conocimiento de los varones dentro de la educación infantil.
- Finalmente incluir una formación docente y profesional en educación infantil desde una justicia epistémica, promoviendo una pedagogía que no solo enseñe contenidos, sino que cuestione las estructuras de donde viene y se produce dicho conocimiento.



REFERENCIAS

- Adlerstein, C., & Pardo, M. (2024). Formando profesionalismo desde las asociaciones de Educación Infantil: Discursos de su profesorado en Chile. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 28(1), 51-73.
- Aguayo, F., & Sadler, M. (2011). Masculinidades y políticas públicas. Santiago: Universidad de Chile. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122642>.
- Alzate Orrego, L., Pineda Valencia, M. C., & Villa Gómez, A. (2022). Género masculino en el trabajo social (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Calderón-Guevara, C., & Carrera-Pillalazo, J. P. (2022). Feminización del magisterio ecuatoriano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2641-2665.
- Chávez Irigoyen, C. (2023). Género y educación superior: una mirada al sistema universitario desde las trayectorias estudiantiles. SINEDU
- Fricker, M. (2007). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del saber*. Inglaterra: Herder Editorial.
- González Castro, C., & Torres Anticura, B. (2022). Identidad profesional de estudiantes de educación parvularia pertenecientes a una universidad pública regional chilena a través de sus autobiografías. *Revista Educación*, 46(2), 100-113. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47948>
- Henao-Cardona, L. M. (2025). Cuerpos masculinos, espacios feminizados: repensando las relaciones de poder en la educación preescolar. *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política*, 21(40), 122-142.
- Lamas, M. (2018). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. C. Carretero.
- Marabini, A. (2022). Critical thinking and epistemic injustice in education. In *Critical thinking and epistemic injustice: An essay in epistemology of education* (pp. 167-217). Cham: Springer International Publishing. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-95714-8_6
- Martín Vidaña, D. (2023). La ausencia de niños en la educación y atención de la primera infancia. Una cuestión de Masculinidades. *Géneros: Revista multidisciplinaria de estudios de género*, 12(3), 302-321. <http://dx.doi.org/10.17583/generos.12214>
- Ministerio de Educación (2020). Informe de Caracterización de la Educación Parvularia, preliminar 2020. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de Educación Parvularia en Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15030>
- Ovando Cura, V., & Falabella, A. (2021). Hombres de cotona verde: Trayectorias formativas y profesionales de educadores de educación inicial. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 149-163. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.009>.
- Pastor Mier, M. (2022). Una educación libre de estereotipos de género. La coeducación en Educación Infantil. Tesis para grado en magisterio en educación infantil curso 2021/2022, Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

- Rocha de Freitas, O. C. (2024). Entre techos de cristal y contradicciones en la gestión educativa democrática: un estudio sobre la feminización de la educación y la ocupación de los espacios de conducción en las escuelas (Taguatinga, Distrito Federal, Brasil, 2016-2020) (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).
- Sánchez Vera, M. D. M. (2022). Pasado, presente y futuro de la Educación Infantil en España. investigadores e investigadoras en educación infantil, RELAdEI 11(1). <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/8116>
- Seguel-Arriagada, A., & Vera-Sagredo, A. (2023). Identidad Sexual: Configuraciones de significado desde discursos activos y prescriptivos del cuerpo académico. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(1), 1-18.
- Sullivan, V., Coles, L., Xu, Y., Perales, F., & Thorpe, K. (2020). Beliefs and attributions: Insider accounts of men's place in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 126-137. <https://doi.org/10.1177/1463949120929462>
- Tena, R. R., Sánchez, R. B., Castillo, J. J. G., & Rodríguez, A. P. (2024). Análisis de la competencia digital docente en Educación Infantil: Perfil e identificación de factores que influyen. *Bordón: Revista de pedagogía*, 76(2), 45-63. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.100427>
- Vargas Torres, M. E. (2022). Incidencia del enfoque de género en la formación inicial de estudiantes de educación parvularia y durante el ejercicio docente de educadoras de párvulos. Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura Mención Ciencias Sociales, Universidad de Santiago. doi: 10.58011/6ern-9a83
- Yurrebaso Macho, A. (2021). *Políticas públicas en defensa de la inclusión, la diversidad y el género iv interculturalidad y derechos humanos*. Ediciones Universidad de Salamanca. doi: <https://doi.org/10.14201/oAQ0312>



TELEPRÁCTICA EN ATENCIÓN TEMPRANA: REFLEXIÓN FONOAUDIOLÓGICA CON UN ENFOQUE EN LA EDUCACIÓN PARENTAL Y EL VÍNCULO AFECTIVO

TELEPRACTICE IN EARLY INTERVENTION: SPEECH-LANGUAGE-HEARING REFLECTION WITH A FOCUS ON PARENTAL EDUCATION AND EMOTIONAL BONDING

Paula Lorena Merlino, <https://orcid.org/0009-0002-6098-8965> | Universidad del Museo Social Argentino, Departamento de posgrado | paulamerlinodslp@gmail.com

Mónica Cardona Valencia, <https://orcid.org/0000-0002-4375-1184> | Universidad del Museo Social Argentino, Departamento de Posgrado | mcardona@ubiobio.cl

Patricia Vázquez Fernández, <https://orcid.org/0000-0001-7029-6669> | Universidad del Museo Social Argentino | patricia.vazquez.fernandez@umsa.edu.ar

RESUMEN

La pandemia de SARS-CoV-2 actuó como un catalizador inesperado para la adopción masiva de la telepráctica en la atención temprana. Si bien esta modalidad ha demostrado ser una respuesta efectiva a la necesidad de continuidad de servicios, su verdadero potencial trasciende las barreras geográficas y tecnológicas. Este artículo de reflexión profundiza en un cambio de paradigma, argumentando que la telepráctica es una herramienta poderosa para fortalecer los modelos de intervención centrados en la familia. Se propone un enfoque holístico que integra tres pilares teóricos fundamentales: la educación emocional, la teoría del apego y las estrategias de apoyo conductual positivo. Se sostiene que al empoderar a los padres como agentes primarios de la intervención, y al centrarse en la calidad del vínculo afectivo, la telepráctica no solo aborda las dificultades de comunicación, sino que promueve el desarrollo integral del niño, la regulación emocional y el bienestar familiar. La reflexión se apoya en una revisión crítica de la literatura reciente sobre el apoyo conductual positivo.

Palabras clave: La intervención temprana, telesalud, fonoaudiología, educación parental, vínculo afectivo, regulación emocional.

ABSTRACT

The SARS-CoV-2 pandemic acted as an unexpected catalyst for the massive adoption of telepractice in early intervention. Although this modality has proven to be an effective response to the need for continuity of services, its true potential transcends geographical and technological barriers. This reflection article delves into a paradigm shift, arguing that telepractice is a powerful tool to strengthen family-centered intervention models. A holistic approach is proposed that integrates three fundamental theoretical pillars: emotional education, attachment theory and positive behavioral support strategies. It is argued that by empowering parents as primary agents of intervention, and by focusing on the quality of the affective bond, telepractice not only addresses communication difficulties, but promotes the integral development of the child, emotional regulation and family well-being. The reflection is based on a critical review of recent literature on positive behavioral support.

Keywords: early intervention, telehealth, speech-language pathology, parent education, affective bond, emotional regulation.



INTRODUCCIÓN

De la crisis a la oportunidad de transformación

En 2020, la pandemia por SARS-CoV-2 impulsó a la humanidad a una profunda reinención en diversos aspectos esenciales de la vida, "exigiendo repensarlo todo" (Wijesooriya et al., 2020; McWilliam & Schiariti, 2021). La emergencia sanitaria global notificada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), movilizó a organismos y agentes de salud. Ante la urgencia de mantener los servicios sanitarios durante el confinamiento, se reajustaron y readaptaron las prácticas presenciales a la virtualidad. Esto fue posible gracias a las ventajas de las telecomunicaciones, permitiendo una implementación gradual, exitosa y efectiva a nivel global. El propósito era facilitar el acceso de las personas a una evaluación diagnóstica, así como a la continuidad o seguimiento clínico terapéutico de los sujetos en tratamiento. La interrupción o el retraso en los servicios de salud podría haber implicado un mayor riesgo de deterioro o regresión en el desarrollo de niños vulnerables y sus familias (Fung & Ricci, 2020; Murphy et al., 2021).

En este contexto de adaptación global y considerando la vulnerabilidad específica de la población infantil en riesgo para quienes la accesibilidad y la continuidad del servicio son fundamentales para su desarrollo, la Atención Temprana (AT) se posicionó en este escenario de transformación digital como una intervención crucial. Según el Libro Blanco de Atención Temprana, la AT se define como "el conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a sus familias y a su entorno," con el objetivo de "responder de manera precoz a las necesidades transitorias o permanentes de niños con trastornos en su desarrollo o en riesgo de padecerlos" (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención, 2003, p.13).

En la AT, se observaba una evolución hacia prácticas sanitarias centradas en las familias como facilitadoras de la coparticipación de los cuidados de un niño. Esta transformación, impulsada por los lineamientos y aportes del Libro Blanco de Atención Temprana en el año 2000, se ha ido consolidando, afirmándose desde entonces que un modelo efectivo y apropiado y que, además, cuenta con vasta evidencia científica (Pollard & Hogan, 2021). Sin embargo, se evidenciaba una notable disparidad en la prestación y el acceso equitativo a los servicios de salud a nivel global, traducida en largas listas de espera, falta de profesionales, u horarios poco flexibles (Mohan et al., 2017). La pandemia representó una oportunidad en los programas de intervención temprana, para desplegar y consolidar prácticas de salud que facilitaran un acceso más equitativo e inclusivo haciendo esto posible a través de la telepráctica, en consonancia y solidaridad con los modelos de intervención clínica centrados en la familia (Camden & Silva, 2021; Hall & Luechtefeld, 2021; Cleffi et al., 2022; Gefen et al., 2022, Pollard & Hogan, 2021).

La repentina aceleración de la telepráctica hace imperativa una reflexión sobre sus propósitos, el rol del profesional y la familia, y sus implicaciones metodológicas. Este artículo busca trascender la discusión sobre la viabilidad técnica de la telepráctica para centrarse en su potencial transformador. Proponiendo que el valor de esta modalidad no reside en la tecnología en sí misma, sino en su capacidad para catalizar una nueva forma de intervención, que fortalece el vínculo afectivo entre el niño y su cuidador, promoviendo la educación emocional y empoderando a los padres a través de resignificación de la importancia del rol parental como eje central de cualquier intervención exitosa. La reflexión se estructura en torno a cómo estas tres dimensiones teóricas, extraídas de la literatura reciente, pueden fusionarse para crear un modelo de telepráctica holístico, equitativo y profundamente humano buscando acotar un marco teórico que sirva de



guía para una intervención temprana cada vez más efectiva y de mayor calidad y fortalezca el diseño de modelos más sensibles a contextos diversos.

Telepráctica fonoaudiológica pediátrica: Un panorama general

La telepráctica, o telerehabilitación, se define como la aplicación de la tecnología de las comunicaciones para la entrega de servicios clínicos. La Asociación Americana de Habla y Audición (ASHA) la describe como la “aplicación de la tecnología de telecomunicaciones a los servicios a distancia respecto de las diferentes áreas en las que se desempeña el profesional fonoaudiólogo, al proveer un enlace entre el profesional clínico y el paciente o entre profesionales clínicos para evaluación, intervención o consulta”. El propósito de la telepráctica es “posibilitar el acceso equitativo o igualitario de las personas necesitadas de la atención sanitaria, recibiendo la prestación de estos servicios en forma remota o a distancia” (OMS, 2010). Asimismo, la Organización Mundial de la Salud identifica algunos elementos esenciales que la telepráctica debería incluir: “proporcionar algún tipo de apoyo o soporte clínico, superar la barrera de proximidad, utilizar algún tipo de tecnología de la información y la comunicación, y proveerse en beneficio general del paciente (OMS, 2010)”.

Para cumplir con este propósito y los elementos esenciales delineados por la OMS, la telepráctica se instrumenta a través de diversas modalidades operativas divididas en dos categorías principales, con una tercera que emerge de su combinación:

- **Modalidad Sincrónica:** Consiste en interacciones en tiempo real entre el terapeuta y el niño (y sus cuidadores) a través de videollamadas. Esta modalidad simula la interacción cara a cara y es la más común en la telepráctica fonoaudiológica, permitiendo la observación en vivo, la retroalimentación inmediata y la guía directa. La sincronidad refiere “al grado en que los individuos trabajan juntos en la misma actividad, con la misma información y al mismo tiempo, con un enfoque o propósito común”.
- **Modalidad Asincrónica:** Engloba las interacciones en diferido, es decir la información, ya sea imágenes, datos o actividades, almacenada por el terapeuta y, posteriormente, enviada a los usuarios. También se consideran los correos electrónicos en los cuales se intercambia información, grabación de videos, participación en programas especializados, ejercicios para el hogar, grabación de muestras de discurso y la grabación de muestras de interacción de comunicación.
- **Modalidad Híbrida:** Combina ambas modalidades para optimizar la intervención. El profesional puede realizar sesiones sincrónicas para guiar a los padres en una actividad y luego asignar tareas asincrónicas para que practiquen durante la semana, reforzando así el aprendizaje.
- **Monitoreo Remoto:** Según Balton et al., (2022) este se agrega como otra forma de telepráctica, describiéndolo como la “habilidad de monitorear la comunicación del paciente, su disfgia, audición, o balance a través de una llamada telefónica”.

A pesar de la flexibilidad que ofrecen estas modalidades, la telepráctica atraviesa muchos desafíos para su adopción e implementación, pero ha demostrado ser una alternativa viable, con un alto índice de aceptación por parte de padres y profesionales (Camden, & Silva, 2021). Numerosos estudios han evidenciado que puede ser tan efectiva como la terapia presencial en diversas áreas, desde la articulación hasta el desarrollo del lenguaje (De Leon et al., 2022). Sin embargo, el éxito de la telepráctica va más allá de la tecnología; radica en la habilidad del terapeuta para adaptar su rol, de los padres para asumir una participación activa y



empoderada y de ambos (padres y profesionales) una disposición mutua de colaboración para atender a las necesidades del niño.

La telepráctica como catalizador para el empoderamiento parental y el vínculo afectivo

Los beneficios de la telepráctica van más allá de la mera superación de barreras geográficas. El potencial transformador de la telepráctica especialmente en la AT, reside en su capacidad para fortalecer los modelos de intervención centrados en la familia y el niño en su entorno natural. A diferencia del entorno clínico, donde el niño puede mostrarse reticente o descontextualizado, el hogar ofrece un espacio auténtico y lleno de oportunidades para el aprendizaje. Aquí, la telepráctica facilita una participación más inclusiva y significativa de todos los integrantes de la familia, convirtiendo a los padres y cuidadores en un soporte esencial de la intervención. Investigaciones más recientes, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, respaldan y profundizan estas ventajas. Según los aportes de las mismas, uno de los principales beneficios radica en el fortalecimiento del modelo de intervención centrado en la familia y el niño en su entorno natural.

La telepráctica posibilita una participación más inclusiva y significativa de todos los integrantes familiares (Camden & Silva, 2021; Cleffi et al., 2022; Gefen et al., 2022; McWilliam & Schiariti, 2021). Esto empodera a los padres y cuidadores, quienes asumen un rol activo en la coparticipación y adquieren conocimiento, al ofrecerles oportunidades para practicar estrategias de comunicación en tiempo real y recibir retroalimentación inmediata o diferida (Cheung et al., 2023), convirtiéndolos en un soporte esencial y optimizando la adquisición y transferencia de habilidades a contextos cotidianos (Bhattari et al., 2022; Cheung et al., 2023). Asimismo, facilita la organización familiar al integrar la terapia en las rutinas diarias del niño (McWilliam & Schiariti, 2021), lo que se traduce en un incremento en la calidad de los servicios y en resultados más favorables para los niños (McWilliam & Schiariti, 2021; Cheung et al., 2023), gracias a su rol activo-participativo mediante interacciones directas, inmediatas y sensibles, las cuales implican "notar las señales de un niño, averiguar qué significan estas señales y luego responder en el momento de una manera que coincida con las señales del niño" (McGillion, M. et al, 2023).

En síntesis, actualmente, existe una creciente evidencia que apoya la tesis de que la telepráctica puede mejorar la calidad de la atención y, en última instancia, la calidad de vida de los pacientes (Wallisch et al., 2019).

El logopeda como guía parental: Un nuevo rol estratégico

La telepráctica exige al logopeda una redefinición de su rol transformándolo en un coach parental o guía. Es decir, un experto que empodera a las familias con conocimientos y herramientas prácticas cuya función principal es capacitar a los padres para que se conviertan en los principales agentes de cambio. Se les ofrecen oportunidades para practicar estrategias de comunicación en tiempo real y recibir retroalimentación inmediata, optimizando así la adquisición y transferencia de habilidades a contextos cotidianos. Ya no se trata de "hacer" la terapia directamente con el niño, sino de "guiar" a los padres para que ellos sean quienes implementen los aprendizajes en las rutinas diarias. En este contexto, el estudio de Contreras Ibarra y Monzalve Macaya (2024), sobre las estrategias de Apoyo Conductual Positivo (ACP), ofrece un marco de trabajo interesante. Como señalan los autores, es "relevante indagar el rol y acciones de apoyo de los padres" para abordar las conductas desafiantes que pueden alterar la dinámica familiar y, en consecuencia, el desarrollo del lenguaje. Al brindar a los padres estrategias concretas para entender y gestionar estas conductas, el terapeuta los capacita para crear un ambiente más predecible y seguro. Por ejemplo, un



fonoaudiólogo puede guiar a una madre para que identifique la función de un comportamiento desafiante de su hijo (por ejemplo, el niño grita cuando quiere un juguete), y luego le enseñe a modelar una forma de comunicación más funcional (señalar el juguete o decir una palabra). Este enfoque, aplicado en el contexto natural del hogar a través de la telepráctica, es más efectivo, ya que facilita la aplicación y la generalización inmediata de las habilidades. La telepráctica facilita la aplicación de estas herramientas de manera contextualizada y significativa, empoderando a los padres para que se sientan competentes y seguros en su rol de adultos significativos para el niño pudiendo educar a través de su disposición y su modelo, creando así un ambiente en el hogar que favorezca el desarrollo del lenguaje, la comunicación y otras habilidades que sostienen al aprendizaje.

La teoría del apego como base de la intervención: Creando un "refugio seguro"

La comunicación humana es un proceso intrínsecamente relacional. Un niño aprende a hablar y a interactuar en el contexto de comunicación consciente y sostenido por relaciones afectivas seguras y estables. Galdames Poblete (2025), explora el liderazgo educativo desde la teoría del apego, y proporciona un marco conceptual invaluable para la telepráctica. El autor destaca que "el líder debe ser capaz de generar el vínculo para que la comunidad educativa avance", y en el entorno de la atención temprana, el padre o cuidador asume ese rol de líder en la comunidad familiar.

La teoría del apego de Bowlby y Ainsworth se centra en los principios de "protección" y "exploración". En la telepráctica, el terapeuta debe guiar a los padres para que se conviertan en un "refugio seguro" (protección) para sus hijos. Desde esta base de confianza y seguridad, el niño se siente confiado para "explorar" su entorno social y comunicativo, experimentando con el lenguaje. En este contexto, al observar y modelar directamente cómo el padre puede responder de manera sensible a las iniciativas comunicativas del niño, se refuerza el vínculo de apego, que es el cimiento para un desarrollo comunicativo saludable. El terapeuta puede ofrecer retroalimentación en tiempo real sobre cómo el padre puede responder de manera más sensible y contingente a las iniciativas comunicativas del niño. Por ejemplo, si el niño señala un objeto y el padre no lo reconoce, el terapeuta puede sugerirle al padre que se aproxime al niño, mire el objeto y lo nombre, reforzando así el vínculo de apego y la intencionalidad comunicativa del niño. De esta manera, el terapeuta utiliza la telepráctica como un puente para fortalecer el apego, que es el cimiento para un desarrollo comunicativo consciente y saludable.

La educación emocional como pilar fundamental: La díada padre-hijo como espacio de aprendizaje

La capacidad de comunicarse está intrínsecamente ligada con el desarrollo emocional como describe Lagos San Martín (2025), quien subraya la importancia de este componente. En el marco de la telepráctica, la educación emocional se convierte en un pilar esencial a partir de la cual se ofrecen sugerencias educativas que buscan hacer posible interacciones sensibles sostenidas en la observación consciente, la sensibilización y el empoderamiento empático. Esto no solo se aplica al niño, sino también, y de manera crucial, a los padres.

La participación activa de los padres en la terapia les confronta con sus propias emociones, como la frustración ante la falta de progreso, la ansiedad por el futuro o la alegría ante los pequeños logros. Asimismo, el terapeuta debe ser sensible, es decir actuar con sensibilidad frente a estas emociones, abordándolas, acompañando y educando en el proceso de regulación emocional tanto al niño como al padre en sus propias competencias, para que pueda ser un modelo y un apoyo efectivo.



El entorno natural de la telepráctica, a diferencia del clínico presencial no siempre en el contexto natural del niño (su hogar), ofrece un espacio auténtico para trabajar estas dinámicas en el momento en que ocurren. El terapeuta puede observar una interacción y decir: "Noto que la frustración de Juanito está aumentando. ¿Cómo te sientes tú en este momento? ¿Podemos probar a tomar un descanso, respirar profundo y luego volver a intentarlo?" Este tipo de intervención directa y contextualizada no solo aborda el problema de comunicación, sino que también enseña a la familia a gestionar sus emociones de manera saludable, construyendo así una base emocional sólida para el desarrollo del lenguaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Integración sinérgica de los enfoques: Un modelo holístico

La verdadera innovación de la telepráctica radica en la integración sinérgica de estos tres enfoques. No son compartimentos estancos, sino dimensiones interconectadas que se potencian mutuamente en el contexto de la intervención a distancia.

La educación emocional dota a los padres de la autoconciencia y la capacidad de regulación necesarias para responder con calma y sensibilidad. Un padre que entiende sus propias emociones puede ser más empático con las del niño y responder de manera que fortalezca el vínculo en lugar de debilitarlo. Esta competencia emocional es el punto de partida.

La teoría del apego proporciona el marco relacional seguro en el que esas respuestas emocionales pueden florecer. Cuando un padre se convierte en un "refugio seguro," el niño desarrolla la confianza necesaria para interactuar, experimentar y aprender a comunicarse. El terapeuta utiliza la telepráctica para moldear y fortalecer esta relación, asegurando que la interacción sea nutritiva y predecible.

Finalmente, el ACP ofrece las estrategias prácticas para que ese vínculo seguro y esa competencia emocional se traduzcan en

acciones concretas que promuevan la comunicación. Es el "cómo" se aplican los principios de las otras dos dimensiones. Juntos, estos enfoques crean un modelo de telepráctica holístico y centrado en la familia. La intervención del logopeda deja de ser una serie de ejercicios para convertirse en una herramienta poderosa para construir relaciones más fuertes y saludables, que son la base fundamental para el desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, a pesar de los claros beneficios, la telepráctica en la AT no está exenta de desafíos. La sostenibilidad y la escalabilidad de esta modalidad dependen de la capacidad de la comunidad clínica y los organismos de salud para abordar estas consideraciones.

- Resistencia Institucional, Profesional y de los Usuarios: La telepráctica enfrenta obstáculos relacionados con la resistencia de los organismos de salud a implementar modelos digitales, la reticencia de algunos profesionales a adoptar nuevas metodologías y, en algunos casos, la preferencia de los usuarios por el contacto cara a cara. La educación y la evidencia científica son clave para superar estas barreras (Kuy et al., 2020; Bhattarai et al., 2022).

Brecha Tecnológica y de Conectividad: La efectividad de la telepráctica depende de un acceso equitativo a la tecnología y a una conectividad a Internet estable. En entornos rurales o de bajos ingresos, estas barreras pueden limitar el acceso. Es crucial desarrollar políticas que promuevan la inclusión digital para garantizar que esta modalidad no perpetúe las

desigualdades existentes (Balton, 2022; Cheung et al., 2023).

- Necesidad de Formación Profesional Específica: El rol del logopeda en la telepráctica es distinto al de la práctica presencial. Requiere nuevas habilidades, como la capacidad de guiar y capacitar a los padres de forma virtual, la gestión de la dinámica familiar a distancia y el uso eficaz de la tecnología. La formación universitaria y continua debe adaptarse para incluir estas competencias, garantizando la calidad y la seguridad de los servicios (McWilliam & Schiariti, 2021).
- Implicaciones Bioéticas: La telepráctica también plantea preguntas éticas relacionadas con la privacidad, la seguridad de los datos, la equidad en el acceso y la calidad del cuidado. Es vital establecer marcos regulatorios claros y robustos que protejan los derechos de los usuarios y guíen la práctica de los profesionales (Oliveira da Cruz & Souza de Oliveira, 2021).

La telepráctica ha trascendido su papel inicial como una respuesta de emergencia para convertirse en una modalidad de intervención de gran potencial en la atención temprana. No es simplemente una versión digital de la terapia tradicional, sino una oportunidad para un cambio de paradigma profundo y necesario moviendo el

foco de la intervención del niño individual a la díada padre-hijo.

Al adoptar un enfoque centrado en la educación parental, el fortalecimiento del vínculo afectivo y la educación emocional puede transformar la telepráctica en una herramienta poderosa que no solo aborda las dificultades de comunicación, sino que también fomenta el desarrollo holístico e integral del niño sino también el bienestar familiar. En este sentido, la pantalla, en lugar de ser una barrera, se convierte en un puente que conecta al terapeuta con el entorno más significativo para el niño: su hogar y las personas que más lo aman, empoderando a estas últimas para ser los agentes de cambio y transformación más importantes en la vida de sus hijos.

En síntesis, la telepráctica representa una oportunidad crucial para reimaginar las prácticas de salud hacia un paradigma más preventivo, colaborativo y eficiente. Su éxito futuro dependerá de un estudio continuo, un desarrollo prudente y una implementación estratégica que maximice su potencial mientras mitiga sus riesgos, promoviendo una atención fonoaudiológica integral y pertinente para todos los niños y sus familias.

REFERENCIAS

- Bhattarai, B., Sanghavi, T., & Abhishek, B. P. (2022). Challenges in Delivering Tele-Practice Services for Communication Disorders Among Audiologists and Speech Language. Telepráctica en atención temprana Pathologists. *Indian Journal of Otolaryngology and Head Neck Surgery*, 74(Suppl 3), 4360-4365. <https://doi.org/10.1007/s12070-021-03032-7>
- Camden, C., & Silva, M. (2021). Pediatric Telehealth: Opportunities Created by the COVID-19 and Suggestions to Sustain Its Use to Support Families of Children with Disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 41(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/01942638.2020.1825032>



- Cleffi, C., Su, W. C., Srinivasan, S., & Bhat, A. (2022). Using telehealth to conduct family-centered, movement intervention research in children with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 Pandemic. *Pediatric Physical Therapy*, 34(2), 246–251. <https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000872>
- Contreras Ibarra, C., & Monzalve Macaya, M. (2024). Estrategias e intervenciones de apoyo conductual positivo utilizadas por padres de niños con discapacidad intelectual: Una revisión sistemática. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 6(2), 1-11. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i2.6842>
- Cheung, W.C., Aleman-Tovar, J., Johnston, A.N., Little, L.M., & Burke, M. M. (2023). A Qualitative Study Exploring Parental Perceptions of Telehealth in Early Intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 35(3), 353-373. doi: 10.1007/s10882-022-09853-w.
- De Leon, I. C., Philipps, J., Yoegel, M., Byrnes, J., & Kase, J. S. (2022). Comparison of Goal Achievement When Transitioning from In-Person Therapy to Teletherapy in Westchester County Early Intervention Program Due to the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Telerehabilitation*, 14(1), e6450. <https://doi.org/10.5195/ijt.2022.6450>
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención (2003). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- Fung, A., & Ricci, M. F. (2020). Rethinking 'essential' and 'nonessential': the developmental paediatrician's COVID-19 response. *Paediatrics & Child Health*, 25(5), 265–267. <https://doi.org/10.1093/pch/pxaa077>
- Galdames Poblete, S. (2025). Explorando el liderazgo educativo desde la teoría del apego: 7 recomendaciones para fortalecer el trabajo directivo. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, (Número especial), 20-31. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i1.7243>
- Gefen, N., Steinhart, S., Beeri, M., & Weiss, P. L. (2022). Lessons learned during a naturalistic study of online treatment for pediatric rehabilitation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18. doi: 10.3390/ijerph18126659
- Govender, S., Vallabhjee, A., Charles, C., Roesch, D., & Balton, S. (2022). Bridging the access gap: The telepractice experience of speech therapists and audiologists at a public health care facility in South Africa. *International Journal of Telerehabilitation*, 14(2). <https://doi.org/10.5195/ijt.2022.6517>
- Hall, J. B., Woods, M. L., & Luechtefeld, J. T. (2021). Pediatric physical therapy telehealth and COVID-19: Factors, facilitators, and barriers influencing effectiveness—A survey study. *Pediatric Physical Therapy*, 33(3), 112-118. <https://doi.org/10.1097/PEP.0000000000000800>
- Kuy, S., Tsai, R., Bhatt, J., Chu, Q. D., Gandhi, P., Gupta, R., Gupta, R., Hole, M. K., Hsu, B. S., Hughes, L. S., Jarvis, L., Jha, S. S., Annamalai, A., Kotwal, M., Sakran, J. V., Vohra, S., Henry, T. L., & Correa, R. (2020). Focusing on vulnerable populations during COVID-19. *Academic Medicine*, 95(11), E2–E3. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003571>
- Lagos San Martín, N. (2025). El libro de la educación emocional en la escuela. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, (Número especial), 3-9. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i1.7239>
- McWilliam, R., & Schiariti, V. (2021). Crisis Brings Innovative Strategies: Collaborative Empathic Teleintervention for Children with Disabilities during the COVID-19 Lockdown. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1749. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041749>

- Mohan, H. S., Anjum, A., & Rao, P. K. (2017). A Survey of Telepractice in Speech-Language Pathology and Audiology in India. *International Journal of Telerehabilitation*, 9(2), 69–80. <https://doi.org/10.5195/ijt.2017.6233>
- Murphy, A., Pinkerton, L. M., Bruckner, E., & Risser, H. J. (2021). The impact of the novel coronavirus disease 2019 on therapy service delivery for children with disabilities. *Journal of Pediatrics*, 231, 168–177. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.12.060>
- Oliveira da Cruz, A., & Souza de Oliveira, J. (2021). Ética e bioética em telemedicina na atenção primária à saúde. *Revista Bioética*, 29(4), 844–854. <https://doi.org/10.1590/1983-80422021294518>
- Pollard, R., & Hogan, S. (2021). Parental and Practitioner Views of Telepractice for Pediatric Auditory Verbal Habilitation at a Time of Global Pandemic. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(6), 1832–1856. https://doi.org/10.1044/2021_PERSP-21-00062
- Wallisch, A., Little, L., Pope, E., & Dunn, W. (2019). Parent perspectives of an occupational therapy telehealth intervention. *International Journal of Telerehabilitation*, 11(1), 15–22. <https://doi.org/10.5195/ijt.2019.6274>
- Wijesooriya, R., Mishra, V., Brand, P., & Rubin, B. (2020). COVID-19 and telehealth, education, and research adaptations. *Paediatric Respiratory Reviews*, 35, 38–42, <https://doi.org/10.1016/j.prrv.2020.06.009>
- World Health Organization. (2010). *Telemedicine: Opportunities and developments in Member States: Report on the second global survey on eHealth* (Global Observatory for eHealth series, Vol. 2). World Health Organization (OMS). http://www.who.int/goe/publications/goe_telemedicine_2010.pdf



EL PASTOR Y LAS OVEJAS, ESQUILANDO REALIDADES: METODOLOGÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON PARTICIPANTES DEL ESPECTRO AUTISTA

THE SHEPHERD AND THE SHEEP, SHEARING REALITIES: METHODOLOGY IN EDUCATIONAL RESEARCH WITH PARTICIPANTS ON THE AUTISM SPECTRUM

Kevin Riquelme Jara, <https://orcid.org/0000-0002-9651-6903> | Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (UCT) Magíster en educación | kriquelme@uct.cl

RESUMEN

La investigación educativa enfrenta el desafío de comprender fenómenos complejos que desbordan los límites de los enfoques metodológicos tradicionales. El espectro autista ejemplifica esta situación, pues la mayoría de los estudios privilegia perspectivas cuantitativas centradas en la institucionalidad, invisibilizando la voz de los propios participantes y sus comunidades. Este artículo de reflexión propone una aproximación metodológica innovadora basada en la metáfora del “pastor y las ovejas”, que concibe al investigador como un actor que establece vínculos de confianza, reconoce necesidades particulares y favorece la emergencia de saberes situados. En coherencia, se plantea la foto-elicitación como estrategia cualitativa que integra narrativas visuales y discursivas, promoviendo la participación activa y la expresión de experiencias difíciles de captar mediante métodos convencionales. La propuesta contribuye a superar aquellos enfoques que conciben al participante como objeto pasivo y promueve relaciones de reciprocidad y cuidado. Aunque esta perspectiva conlleva retos analíticos y carece aún de validación empírica amplia, ofrece un horizonte pedagógico y metodológico para avanzar hacia investigaciones más inclusivas y contextualizadas en torno al espectro autista.

Palabras clave: Investigación educativa, espectro autista, metodología cualitativa, inclusión

ABSTRACT

Educational research faces the challenge of understanding complex phenomena that go beyond the limits of traditional methodological approaches. The autism spectrum exemplifies this situation, as most studies favor quantitative perspectives focused on institutionalization, rendering invisible the voices of the participants themselves and their communities. This reflective article proposes an innovative methodological approach based on the metaphor of “the shepherd and the sheep,” which conceives of the researcher as an actor who establishes bonds of trust, recognizes particular needs, and encourages the emergence of situated knowledge. Consistent with this, photo-elicitation is proposed as a qualitative strategy that integrates visual and discursive narratives, promoting active participation and the expression of experiences that are difficult to capture using conventional methods. The proposal contributes to overcoming approaches that conceive of the participant as a passive object and promotes relationships of reciprocity and care. Although this perspective entails analytical challenges and still lacks broad empirical validation, it offers a pedagogical and methodological horizon for advancing toward more inclusive and contextualized research on the autism spectrum.

Keywords: Educational research, autism spectrum, qualitative methodology, inclusion



INTRODUCCIÓN

La investigación en ciencias sociales se entiende como un proceso complejo (Faneite, 2023), dado que implica una amplia exploración de la realidad y confronta el entendimiento del propio investigador (Van Manen, 2003). El foco de este tipo de investigación está en el sujeto, el cual se encuentra situado en una realidad social compleja, lo cual exige al investigador el desarrollo de procesos igualmente complejos (Morín, 2000).

En el ámbito educativo, los fenómenos a investigar presentan una gran diversidad de condiciones, ya que en este contexto interactúan sujetos emocionales con múltiples subjetividades, que emergen de su propia realidad contextual, ambiental, situacional y personal (Garduño, 2002). Por ello, tal como señala Van Manen (2003), en la investigación educativa suele fragmentarse la experiencia de vida en unidades mínimas para su observación y análisis. Esta forma de investigación busca comprender los fenómenos educativos, manteniendo una perspectiva pedagógica y centrada en la situación experiencial como núcleo de la acción (Van Manen, 2003).

El debate entre posturas rígidas que promueven el uso exclusivo de metodologías cuantitativas y cualitativas persiste, y así se anteponen concepciones ontológicas y epistemológicas, lo que dificulta la visualización de aspectos emergentes en la investigación de contextos educativos (Morse & Niehaus, 2009).

Bagur-Pons et al. (2021), proponen superar las concepciones rígidas que encasillan cada metodología, ya que se investigan fenómenos de naturaleza dinámica, influenciados por variables abiertas (Kallemeyn et al., 2020). Aspectos relacionados con los roles de los investigadores, la organización o la estructura de la investigación no han sido abordados con profundidad, debido al estancamiento producido por la rigidez metodológica, la cual limita el desarrollo de propuestas paradigmáticas emergentes, abiertas y flexibles.

2. Explorar perspectivas metodológicas para fenómenos emergentes

En lo que respecta a la investigación educativa, la metodología suele estructurarse a partir de dos enfoques principales: el cuantitativo y el cualitativo (Garduño, 2002). El enfoque cuantitativo se asocia a lo objetivo y numérico, mientras que el cualitativo se vincula con lo subjetivo y experiencial (Ñaupas et al., 2018). El investigador definirá su proceso investigativo a partir del posicionamiento en alguno de estos enfoques, lo que determinará las acciones de la investigación (Alban et al., 2020).

En esta dualidad, existen autores que defienden un enfoque metodológico cualitativo para el desarrollo de la investigación educativa (Alban et al., 2020). Estos argumentan que la metodología cualitativa permite el uso de diseños innovadores que mantienen la rigurosidad y el desarrollo sistemático, lo que favorece el avance del conocimiento. Sin embargo, Colmenares y Piñero (2008), señalan la importancia de que el investigador no asuma metodologías fijas en determinadas áreas de investigación. Esto debido a que la elección metodológica debe depender del fenómeno que se pretende explorar, así como de sus características y exigencias. En esta línea, Van Manen (2003) sostiene que la elección del método investigativo es un compromiso ético que refleja la manera en que nos desenvolvemos en la vida. Esta perspectiva impulsa a cada investigador a explorar las distintas posibilidades metodológicas que pueden



surgir a lo largo del proceso investigativo. En un campo dinámico y en constante crecimiento como el educativo, pueden surgir fenómenos novedosos o inesperados, que exigen la atención del investigador (Van Manen, 2003). Un ejemplo de ello son los estudiantes en el espectro autista (Belinchón-Carmona et al., 2005).

Éste un tema en evolución, dado que existen múltiples investigaciones en un campo biomédico y clínico, pero escaso desarrollo en los aspectos sociales, y aún menos en el ámbito educativo. Belinchón-Carmona et al. (2005) evidencian esto al señalar que la investigación sobre el espectro autista se realiza desde enfoques teóricos y metodológicos distantes, lo que dificulta la integración de los resultados en aplicaciones prácticas. Estos antecedentes plantean la necesidad de reflexionar en torno a las metodologías de investigación empleadas en contextos educativos, que sean pertinentes al fenómeno del espectro autista, en particular a las características de los estudiantes en esta condición.

3. Desafíos metodológicos para la investigación educativa del espectro autista

Al examinar este fenómeno en el ámbito educativo, las revisiones de literatura científica realizadas por Belinchón-Carmona et al. (2005) destacan que la generalidad de los estudios presenta un enfoque cuantitativo. En esta misma línea, Marí et al. (2022), llevaron a cabo una revisión sistemática de literatura, para identificar investigaciones relacionadas con la inclusión de estudiantes en el espectro autista en contextos educativos. Para ello, revisaron 309 referencias disponibles en la base de datos Web of science (WoS). Los resultados evidencian que las investigaciones educativas tienden a centrarse en el profesorado, la institucionalidad y las prácticas pedagógicas.

Estos antecedentes indican que la investigación educativa sobre el espectro autista se orienta mayoritariamente hacia un enfoque cuantitativo y centrado en la institucionalidad. Esto implica formas de participación que tienden a invisibilizar al estudiante con esta condición, a sus familias y a su comunidad (González de Rivera Romero et al., 2022). En consecuencia, se produce una exclusión del estudiante y su comunidad como objeto de estudio (Murillo & Vélez, 2019; Peláez & Isaza, 2023). Este hecho señala la necesidad de explorar nuevas perspectivas metodológicas inclusivas y situadas, que reconozcan la complejidad de la persona en el espectro autista y las variables que le rodean.

4. Caracterización de la persona en el espectro autista

Es necesario caracterizar a la persona en el espectro autista para desarrollar investigaciones que reflejen su complejidad (Lugo, 2023). De esta manera, se facilita ampliar el enfoque tradicional y rígido de la investigación educativa, y así superar las limitaciones de los estudios relacionados a este fenómeno (Arboleda et al., 2024).

Los conocimientos con respecto a esta condición surgen en el siglo XIX (Nadesan, 2005), cuando el psiquiatra Gustav Aschaffenburg lo clasificó dentro de las psicosis esquizofrénicas. Posteriormente, la neuropsiquiatra Grunya Sukhareva profundizó en el concepto de autismo en un artículo sobre el curso de la esquizofrenia en la infancia (Herrera-Del Aguila, 2021). En dicho trabajo, ya se delineaban algunas características propias de esta condición, las cuales aún se reconocen en la actualidad, como la falta de interacción social, los intereses exclusivos y las sensibilidades de sonidos y aromas (Arboleda et al., 2024).

Desde un enfoque clínico y neurológico, las investigaciones sobre el espectro autista han centrado su atención en diagnóstico y etiología (Burns et al., 2023), concibiéndole como un trastorno y vinculándolo a



otras patologías relacionadas con la imitación y el lenguaje simbólico (Arboleda et al., 2023). En contraposición a estos enfoques, en la década de 1990 surge el paradigma de la Neurodiversidad, propuesto por la socióloga Judy Singer (Sánchez, 2020), el cual visualiza la condición del espectro autista como una forma distinta de percibir el mundo, no como una enfermedad, sino como una diversidad en el neurodesarrollo. Así se destaca la relevancia de aceptar y respetar las diferencias mediante la concientización, la disminución de barreras comunicativas y la promoción de redes de apoyo en la sociedad.

El paradigma de la Neurodiversidad se contrapone directamente con el médico clínico en lo que respecta a la forma de entender y tratar la condición autista (Arboleda et al., 2024). Mientras que la Neurodiversidad aprecia las características de la persona como una manifestación de la diversidad, el modelo clínico se centra en analizar dichas características como patologías que revelan aspectos disfuncionales (Ávila, 2024). La mirada de la Neurodiversidad entrega estabilidad a cierta parte de la comunidad en la que las personas eran categorizadas detrás de un diagnóstico de trastorno mental (Escribá, 2025), y de esa manera impulsar un cambio de modelo social y cultural (Sosa, 2020).

5. El rol del investigador en la investigación sobre la condición del espectro autista

En relación al proceso investigativo, Faneite (2023) sostiene que es el enfoque de investigación lo que determina el rol del investigador, sus acciones, objetivos, características y proximidad al objeto de estudio. En coherencia, otros autores destacan que este enfoque condiciona la forma en que se interpreta el fenómeno y se asumen posturas frente a él (Bunge, 2018; Finol & Vera, 2020; Ñaupas et al., 2018). Habermas (2023) añade que, a partir del método adoptado, pueden inferirse las características y decisiones del investigador durante el proceso investigativo.

En el enfoque cuantitativo, el investigador adopta una postura distante y separada del objeto de estudio (Garduño, 2002). Desde esta perspectiva, se asume que su labor no influye en la realidad observada ni tiene la intención de hacerlo. Según Finol y Vera (2020), el investigador no se involucra directamente con la realidad que observa, sino que busca explicarla, describirla y predecirla desde una postura neutral. En este enfoque, no se compromete la subjetividad del investigador, ni se permite su implicación personal. En el enfoque cualitativo, el investigador adopta una postura cercana al involucrarse en la realidad observada y formar parte de ella de manera activa (Ñaupas et al., 2018). Su proximidad al objeto de estudio se intensifica con el propósito de comprender, describir e interpretar la realidad desde la perspectiva y experiencia de los propios participantes. A diferencia del enfoque cuantitativo, el investigador no se limita solo a observar, sino que se compromete con la transformación de la realidad investigada, integrando sus propias creencias y valores en el proceso (Faneite, 2023).

Tabla 1. Características relativas al investigador en los enfoques cuantitativo y cualitativo

Elementos	Enfoque Cuantitativo	Enfoque cualitativo
Posición del investigador	Asume una posición neutral, es decir, no interfiere sus propias creencias y valores.	Se involucra mediante sus propias percepciones creencias y valores.
Interés entre el investigador y el fenómeno.	Es distanciada y separada.	Es cercano y suele haber contacto.



Objeto de estudio.	El investigador no interfiere en la realidad porque es objetiva.	En el proceso de investigación la realidad es subjetiva.
Interacción del investigador con la realidad	Las observaciones y mediciones no transforman la realidad	Las observaciones y recaudación de la información cambian la realidad
Finalidad del investigador	Los fenómenos se describen, explican y predicen.	Los fenómenos se describen, comprenden e interpretan mediante las experiencias de los sujetos

Fuente: Elaboración propia

El rol que ejerce el investigador es amplio y diverso (Van Manen, 2003). Este puede adoptar perspectivas multifacéticas tanto dentro como fuera del campo de estudio. Según Bunge (2018), el inicio del proceso investigativo reside en el propio investigador. Su posicionamiento y conciencia influirán directamente en la construcción del proceso investigativo, en la metodología y en el enfoque epistemológico. A partir de estos antecedentes, el enfoque cualitativo se presenta como el más adecuado para la investigación en torno a la condición del espectro autista, ya que demanda un nivel de involucramiento más cercano con el objeto de estudio (Lugo, 2023). Este enfoque permite al investigador acceder a la comprensión de la realidad desde las experiencias y significados del propio sujeto en esta condición, y así transforma el proceso de investigación en una interacción dinámica entre investigador y participante.

6. Entre artesanos y cazadores: el investigador cualitativo frente al espectro autista

Al profundizar en el rol del investigador desde la investigación cualitativa es posible identificar diversas representaciones del oficio; en este caso se tomará como foco de análisis las figuras del investigador como artesano y como cazador (San Martín, 2018).

La figura del investigador como artesano, descrita por diversos autores (Breuer, & Schreier, 2007; Canales, 2006), establece una relación del artesano con su material y la del investigador con los datos, el contexto y los participantes, enmarcada dentro de una naturaleza deductiva (Hartmann & Sonnad, 2012). En esta imagen, el trabajo investigativo se configura como una labor pragmática, práctica y situada (Becker, 2007), en donde el investigador al igual que un artesano, aplica su experticia sobre la pieza a moldear, guiado por una visión preconcebida del resultado que espera formar, determinada por su experiencia y capacidades (San Martín, 2018; Brown, 2021).

Esta metáfora presenta una limitación significativa al aplicarse a fenómenos de alta complejidad como el espectro autista, ya que tiende a reproducir un racionamiento colonial, en donde el conocimiento emana exclusivamente del trabajo del investigador, invisibilizando los saberes propios de las personas autistas (Lugo, 2023). El estudio del fenómeno de esta condición demanda perspectivas metodológicas inclusivas y diversas, en los que el conocimiento emerja de forma colaborativa. En este sentido, el participante en el espectro autista no debe ser concebido como un objeto o material pasivo sobre el cual el artesano trabaja, sino como un agente dinámico y colaborador dentro del proceso investigativo, para así evitar aquellas prácticas de dominación y colonización del saber (Arboleda et al., 2024).



La imagen del cazador tras la huella, propuesta por San Martín (2018), representa una crítica a la figura del investigador como artesano, puesto a que ésta opera bajo una lógica deductiva al moldear los datos según sus concepciones previas, presentando una incoherencia con la epistemología inductiva de la investigación cualitativa. En contraposición, San Martín (2018) plantea la metáfora del investigador como cazador, quien busca rastrear las huellas dejadas por el fenómeno o sujeto parte de la investigación, adoptando así una postura interpretativa.

Esta propuesta destaca la sensibilidad del investigador para captar rastros a lo largo del proceso de investigación, desde el trabajo de campo hasta el análisis de los datos (San Martín, 2018). En esta línea, Flick (2012) destaca la relevancia de interpretar los datos cualitativos como vestigios de prácticas significativas, mientras que Straus y Corbin (2002) entienden el análisis cualitativo como un rastreo continuo que revela patrones y significados fenomenológicos. De manera complementaria, Huerta-Mercado (2014) sostiene que este seguimiento de indicios posibilita construir un conocimiento situado y contextual.

Si bien, en esta metáfora el investigador es identificado como un cazador con capacidad inductiva, el participante no es concebido como un objeto pasivo, a diferencia de lo que ocurre en la figura del artesano. En esta imagen, el sujeto de estudio es presentado como un generador de huellas, las cuales emergen desde su experiencia, cotidianidad y contexto. El participante es una presencia activa, que aporta indicios a partir de sus significados, los que reflejan realidades simbólicas del entorno social y cultural en el cual habita (San Martín, 2018). El rol del investigador es el de un cazador sigiloso, capaz de leer las señales del proceso sin significados preconcebidos, y así permitir que el conocimiento se construya progresivamente a partir de las huellas ofrecidas por el propio sujeto.

Para el estudio de casos vinculados a personas en el espectro autista, tanto en contextos educativos como en otras áreas de las ciencias sociales, la metáfora del cazador tras la huella puede constituirse como una metodología útil, en la medida en la que el investigador se convierte en un observador atento a signos emergentes desde la experiencia del participante. No obstante, esta imagen encuentra una barrera significativa al enfrentarse a las características particulares de las personas autistas, las cuales divergen a las normas generalizadas (Lugo, 2023). Fenómenos como el enmascaramiento, el levantamiento de barreras sociales y las conductas atípicas de comunicación pueden generar huellas falsas, ambiguas o engañosas para el investigador-cazador, lo que dificultaría una interpretación rigurosa del fenómeno en investigado.

Sin embargo, sin perjuicio de lo anterior, la metáfora del cazador (San Martín, 2018) permite imaginar escenarios en donde el participante no se comporte como una criatura escurridiza y discreta, que se expresa mediante huellas y señales en su entorno, sino más bien como un ser reservado semejante a un hermético cordero. Esta nueva imagen identifica a un participante que se resguarda bajo múltiples capas de significado (Burns et al., 2023), como si fueran gruesas capas de lana, y así habitar el entorno investigativo desde un existir cercano pero silencioso. En esta metáfora, el participante no deja huellas para rastrear, ni busca ser comprendido mediante señales (Nadesan, 2005). Es por ello que acceder a su mundo requiere de un acercamiento distinto al de un cazador; un trato sensible y pastoral, capaz de develar aquello que no se ofrece fácilmente a la interpretación.

7. Hacia la metáfora del pastor y la oveja

Detrás de la metáfora del pastor subyace una propuesta metodológica que se fundamenta en una cultura pastoril (Vacas, 2019). Esta cultura, propia de las comunidades rurales, constituye un patrimonio vigente incluso para la



sociedad contemporánea. Por ello, para comprender en profundidad la propuesta metodológica planteada, es necesario adentrarse en la figura del pastor y en el ejercicio de su profesión.

Tal como explica Vacas (2019) en su trabajo investigativo titulado *El pastor: comunicación, saberes y bioveresidad*, el pastor es quien cría, guarda, guía y apacienta el ganado, especialmente el ovino. Un aspecto relevante de este rol, según Rodríguez (2002), radica en el beneficio comunitario que aporta.

La caracterización de las habilidades y cualidades que un pastor debía poseer para ejercer su oficio era exigente y rigurosa (Vacas, 2019). Se les consideraba personas con atributos singulares, lo que implicaba un carácter templado para soportar la soledad y el aislamiento, valentía para enfrentar a los depredadores naturales que amenazan al ganado, y un profundo conocimiento zootécnico que les permitía comprender, cuidar, curar y guiar a las ovejas (Rodríguez, 2002). De igual forma, estas características pueden extrapolarse a la figura del investigador cualitativo en contextos educativos que involucren a participantes en el espectro autista. En este marco, los participantes pueden representarse mediante la imagen simbólica de las ovejas, debido a la similitud en ciertos rasgos genéricamente caracterizados: reservados, estructurados, herméticos y, en algunas circunstancias, impredecibles (Ávila, 2024).

Interacción pastor-oveja

Las ovejas, al igual que los participantes en condición del espectro autista, requieren una atención especial y un cuidado pastoral (Vacas, 2019). Sin ese trato, las virtudes propias de las ovejas, como su valor productivo reflejado en la lana, la leche y otros recursos, tienden a quedar invisibilizadas y desaprovechadas en su potencial para el bien social y comunitario. La relación entre el pastor y las ovejas, al igual que la del investigador con los participantes autistas, se basa en un vínculo en el que el pastor se integra al mundo de la oveja, y así genera un espacio de confianza que permita a esta mostrar y ofrecer sus virtudes en beneficio de su comunidad (Vacas, 2019). Al ingresar en este mundo, el pastor llega a conocer las mañas, manías y particularidades de cada oveja. De igual recíproca, las ovejas reconocen y atienden a la voz de su propio pastor.

El esquila y su metodología

Tal como define Vacas (2019), el esquila se comprende como la acción de cortar la lana del ganado ovino. Esta práctica no solo representa un beneficio comunitario al proporcionar un material valioso para la venta o producción, sino que también constituye una medida de cuidado hacia el propio animal. De la misma manera, la investigación educativa con participantes en el espectro autista debe configurarse como un proceso bilateral (Albacete et al., 2024), en el que el investigador accede a la experiencia del participante y, al mismo tiempo, contribuye a la promoción, concientización y bienestar de la comunidad autista representada a través del participante.

En cuanto al momento adecuado para realizar el esquila, no puede establecerse una época fija, ya que este depende de las condiciones climáticas de cada localidad, y debe responder a lo que resulte más beneficioso para la salud de la oveja (Vacas, 2019). Esta práctica se orienta según el ritmo y bienestar del ovino, y no según el deseo pastor. De la misma manera, la investigación educativa con participantes autistas no debe responder exclusivamente a la planificación estructurada de un investigador, sino que debe ajustarse a los tiempos y necesidades del participante (Albacete et al., 2024).



En cuanto a las condiciones que impiden un esquila adecuado, se identifican aquellas que afectan negativamente tanto la calidad de la lana como el bienestar de la oveja (Vacas, 2019). Si la lana se encuentra húmeda, o si el ovino ha permanecido encerrado en espacios reducidos durante un periodo prologado, la lana se impregna de sudor y las tijeras no logran cortar correctamente el tejido, lo que puede dañar a la oveja e impedir la obtención de una lana de calidad (Marton e Izaguirre, 1953). De la misma manera, existen factores que pueden afectar negativamente la investigación educativa con participantes en el espectro autista, lo que repercute directamente en los resultados obtenidos (Lugo, 2023). Estas condiciones varían según cada caso, pero suelen originarse en circunstancias externas que provocan algún tipo de desregulación emocional o conductual en el participante. El investigador debe procurar identificar los momentos y condiciones precisas para realizar el “esquila”, pues esto influirá en la calidad de los relatos recogidos (Albacete et al., 2025). No existen investigaciones que establezcan de antemano la metáfora que acá se propone para desarrollar investigación educativa con participantes autistas. Sin embargo, existen propuestas metodológicas que coinciden con sus características, entre las cuales se encuentra la foto-licitación.

8. Propuesta metodológica: Foto-elicitación y la narrativa visual

En el ámbito de las ciencias sociales, los métodos visuales se han adquirido un creciente interés. Rumayor et al. (2021), sostienen que estos métodos reconocen el potencial de la imagen para evocar una comprensión profunda y empática de las formas en que las personas experimentan la realidad. En este contexto, la foto-elicitación se define como una técnica que vincula la fotografía con la expresión verbal, a través de la cual los participantes otorgan sentido y significado a las imágenes en el marco de un proceso investigativo.

Mediante este procedimiento, los sujetos expresan sus vivencias por medio de una narrativa visual, entendida como la construcción de un relato basado en ideas o vivencias personales, a partir de la proyección de imágenes (Lemon, 2006). Según Etherington (2007), este proceso permite al participante expresar una situación desde diversas perspectivas -hacia adentro, afuera, atrás y adelante-, lo que se transforma en un viaje cognitivo en el surgen hipótesis orientadas a profundizar y comprender una realidad.

Este proceso se ha incorporado recientemente tanto en la investigación educativa como en otros campos científicos (Rumayor et al., 2021). Hasta ahora, su uso más significativo se ha dado en contextos terapéuticos (Han & Oliffe, 2016), donde pacientes con enfermedades complejas han logrado reflexionar sobre su condición y desarrollar conciencia de su identidad (McNutt, 2013). Según la revisión de Harper (2002), también existen registros del uso de la foto-elicitación en contextos de intervención socioeducativa, aunque su aplicación sigue siendo escasa y limitada. En el ámbito educativo, los trabajos de Moss (2011) evidencian como la narración visual favorece la inclusión educativa de estudiantes neurodivergentes y con diversas necesidades educativas especiales. En esta misma línea, Bautista (2012) argumenta que niños y niñas pueden crear conexiones sociales y culturales a través de la fotografía y la narrativa visual, lo cual resulta difícil de lograr mediante métodos exclusivamente verbales.

Este procedimiento propone una integración de técnicas de recogida de datos, métodos de observación y roles asociados a la participación tanto del investigador como de los participantes (Rumayor et al., 2021). En esta articulación, se combinan diversas formas de comunicación y presentación de la realidad, lo que permite una comprensión más adecuada y coherente con las características propias de cada participante (Harper, 2002).

Desde esta perspectiva, la propuesta metodológica encarna lo que la metáfora del pastor y sus ovejas transmite: una forma de acercarse al participante que implica ingresar a su mundo y, dentro de un vínculo de confianza, develar capa a capa -como si se tratara de lana- los elementos que configuran su realidad. En este proceso, se le otorgan herramientas para que él mismo pueda posicionar activamente dentro de la dinámica investigativa.

La foto-elicitación se presenta como una propuesta especialmente adecuada para desarrollar investigaciones con participantes autistas, ya que favorece su participación y les permite superar las barreras impuestas por metodologías tradicionales, las cuales suelen excluirlos e invisibilizarlos dentro del contexto educativo y del proceso investigativo (Carrington, Allen y Osmolowski, 2007).

El procedimiento de la foto-elicitación

La bibliografía especializada presenta distintos modelos que varían en la cantidad de etapas (Rumayor et al., 2021). No obstante, existe consenso sobre ciertos aspectos generales, a partir de los cuales se identifican las siguientes fases:

1. Identificar el aspecto de la realidad que se va a investigar. Se selecciona el tema u objeto de estudio y se establece contacto con los participantes para orientar su vinculación con la investigación.
2. Planificar la recogida de datos. Se clarifica el uso de las fotografías, los consentimientos informados, la cantidad y temática de las imágenes, el cronograma de producción y sesiones de foto-licitación, la provisión de materiales y la asignación de tareas.
3. Formar y orientar a los participantes. Se proporciona información sobre el enfoque metodológico y la finalidad de la foto-elicitación dentro de la investigación.
4. Producción fotográfica. Los participantes toman fotografías según los criterios establecidos.
5. Sesiones de foto-elicitación. Se revisan las fotografías y se entrevistan a los participantes sobre el sentido y significado de sus imágenes. Una variante consiste en solicitar que el participante ordene o clasifique sus fotografías al terminar el relato. En este punto, pueden surgir nuevas sesiones o preguntas indagatorias por parte del investigador. Este proceso puede documentarse mediante grabaciones para facilitar su análisis.
6. Analizar e interpretar los datos: A partir de las notas de campo y de las propias fotografías con sus relatos, se aplica un proceso de análisis cualitativo.
7. Elaborar informes y difusión científica. Se construyen los informes finales y se difunden los resultados, especialmente en las comunidades representadas por los participantes.

Figura 1. Producción de la narración fotográfica en el grupo de discusión.



Fuente: Rumayor et al. (2021).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de la literatura revisada, se sostiene que resulta necesaria una propuesta metodológica que abarque de manera pertinente y relevante la investigación educativa con participantes en el espectro autista. En este sentido, se propone la metáfora del pastor y sus ovejas, la cual representa vívidamente la forma en la que se establecen vínculos de confianza con un bien mutuo y superior, y así facilitar una participación situada y respetuosa. Asimismo, se presenta la foto-elicitación como un procedimiento innovador y aplicable dentro del marco de esta propuesta metodológica. Estas herramientas permitirán una comprensión más profunda de la realidad relacionada con fenómenos educativos que involucran esta condición, además de proporcionar una vivencia más enriquecedora de sus propias experiencias.

Las limitaciones de esta propuesta radican en la complejidad y profundidad de los datos generados, los cuales demandan un análisis cuidadoso y especializado. Por otra parte, al tratarse de una propuesta metodológica novedosa, carece de aplicaciones previas que certifiquen su efectividad en investigaciones con participantes del espectro autista.

Se considera que la metáfora del pastor debe precisarse a partir de la práctica investigativa. Sin perjuicio de ello, se sostiene que constituye un recurso valioso para comprender la realidad que rodea a las personas autistas, al proponer una imagen clara que sitúa estos procesos en un contexto local y dinámico.

Esta propuesta permite construir una forma de abordar esta temática sin concebir a los participantes como meras piezas de alfarería, sino como sujetos con quienes establecer un vínculo que promueva un bienestar recíproco. Finalmente, esta propuesta sugiere que el investigador educativo que desee profundizar en el fenómeno del espectro autista debe ser un pastor impregnado del olor a oveja.

REFERENCIAS

- Albacete, L., Verde, M., Pinos, M., Benito, G., & Tarruell, A.; Confederación Autismo España (2024). *Guía de recomendaciones sobre investigación participativa en autismo*. Real Patronato sobre Discapacidad. https://www.rpdiscapacidad.gob.es/estudios-publicaciones/2024_GuiaInvestigacionParticipativa.htm
- Alban, G., Arguello, A., & Molina, N. (2020). Metodologías de investigación educativa. *RECIMUNDO*, 4(3), 163–173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Arboleda Sánchez, V., Betancur Gómez, M., Carmona, V., & Pinilla, L. (2024). Modelo médico clínico y paradigma de la neurodiversidad: mirada integradora para comprender el autismo. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 3468–3484. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10772
- Ávila, S. (2024). La neurodiversidad: visión inclusiva de la persona autista en un contexto académico-social. *Revista Transdisciplinaria del Saber*, 9, 356–366. <http://revistas.unellez.edu.ve/index.php/rtsa/article/view/2867/2564>
- Bagur Pons, S., Rosselló Ramon, M. R., Paz Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Bautista, A. (2012). Knowledge generated by audiovisual narrative action research loops. *Educational Action Research*, 20(3), 423–437. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.697405>
- Becker, H. S. (2007). *Writing for Social Scientists* (2.ª ed.). University of Chicago Press.
- Belinchón Carmona, M., Posada de la Paz, M., Artigas Pallarés, J., Canal Bedia, R., Díez Cuervo, A., Ferrari Arroyo M. J., ... Grupo de Estudio de los Trastornos del Espectro Autista del Instituto de Salud Carlos III. (2005). Guía de buena práctica para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 41(6), 371–377. <https://doi.org/10.33588/rn.4106.2005058>
- Breuer, F., & Schreier, M. (2007). Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik [Sobre la enseñanza y aprendizaje de métodos cualitativos en ciencias sociales]. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(1), 1–16. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0114-fqs0701307>
- Brown, A. (2021). The mark of the researcher's hand. *Management Learning*, 52(5), 541–558. <https://doi.org/10.1177/1350507620972235>
- Bunge, M. (2018). *La ciencia: su método y su filosofía*. Laetoli.
- Burns, J., Phung, R., McNeill, S., Hanlon Dearman, A., & Ricci, M. F. (2023). Comorbidities affecting children with autism spectrum disorder: a retrospective chart review. *Children*, 10(8). <https://doi.org/10.3390/children10081414>
- Canales, M. (2006). *Metodología de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM.



- Carrington, S., Allen, K., & Osmolowski, D. (2007). Visual narrative: a technique to enhance secondary students' contribution to inclusive school environments. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 8–15. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00076.x>
- Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La investigación acción. *Laurus*, 14(27), 96–114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Escribá, J. (2025). Neurodiversidad: El cambio de paradigma hacia una sociedad inclusiva. *Revista de Enfermería y Salud Mental*, 28, 23–28. <https://doi.org/10.5538/2385-703X.2025.28.23>
- Etherington, K. (2007). Ethical research in reflexive relationships. *Qualitative Inquiry*, 13(5), 599–616. <https://doi.org/10.1177/1077800407301175>
- Faneite, S. (2023). Los enfoques de investigación en las ciencias sociales. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(8). <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.o84>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Finol, M., & Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: análisis teórico. *Revista Mundo Recursivo*, 3(1), 1–24. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Garduño, S. (2002). Enfoques metodológicos en la investigación educativa. *Investigación Administrativa*, 31(90). <https://doi.org/10.35426/IAv31n90.02>
- González de Rivera Romero, T., Fernández Blázquez, M. L., Simón Rueda, C., & Echeita Sarrionandia, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Habermas, J. (2023). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Han, C., & Oliffe, J. (2016). Photovoice in mental illness research: a review and recommendations. *Health*, 20(2), 110–126. <https://doi.org/10.1177/1363459314567790>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13–16. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Hartmann, D., & Sonnad, S. (2012). The applied sociologist as craftsman. En S. Dasgupta & R. Driskell (Eds.), *Discourse on Applied Sociology* (pp. 165–178). Anthem Press.
- Herrera Del Aguila, D. (2021). Trastorno del espectro autista: la historia. *Diagnóstico*, 60(3). <https://doi.org/10.33734/diagnostico.v60i3.300>
- Huerta-Mercado, A. (2014). Etnografías de Cabaret: reflexiones metodológicas. En M. Canales (coord.), *Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 19–42). LOM.
- Kallemeyn, L., Hall, J., & Gates, E. (2020). Exploring the relevance of complexity theory for mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(3), 288–304. <https://doi.org/10.1177/1558689819872423>
- Lemon, N. (2006). Using visual narratives for reflection. Ponencia presentada en la AARE Conference.



- Lugo, N. (2023). Diseñar para personas con autismo: cultura digital, etnografía, investigación situada. *Cuadernos.info*, 54, 140–159. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.54.53197>
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Marí, M., Esteve, M., & Gómez, S. (2022). Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con TEA. *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1). <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v2i1.1318>
- Marton, J., & Izaguirre, J. (1953). *Ovejas y cabras*. Ediciones Ibéricas.
- McNutt, J. (2013). Art therapy as a form of visual narrative in oncology care. En A. C. Malchiodi (Ed.), *Art Therapy and Health Care* (pp. 127–135). The Guilford Press.
- Morín, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morse, J., & Niehaus, L. (2009). *Mixed methods design: Principles and procedures*. Left Coast Press.
- Moss, J. (2011). Understanding visual and intertextual approaches in pedagogical and curriculum research: a pretext. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 379–388. <https://doi.org/10.1080/13603110902838805>
- Murillo, A., & Vélez, Y. (2019). Trayectorias escolares en adultos con Asperger Tea (Tesis de maestría). Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/5638>
- Nadesan, M. (2005). *Constructing Autism: Unravelling the "Truth" and Understanding the Social*. Routledge.
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación: cuantitativas, cualitativas y redacción de tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U.
- Peláez, T., & Isaza, L. (2023). ¿Continuamos en la universidad? Experiencias de familias durante la trayectoria universitaria de sus hijos con Asperger. *Actualidades Pedagógicas*, 1(79). <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.5>
- Rodríguez, M. (2002). *Trashumancia, cultura, cañadas y viaje*. Edileasa.
- Rumayor, L., Iruela, M., de las Heras Cuenca, A., González, A., & García Vera, A. (2021). Foto Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41–56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021>
- Sánchez, S. (2020). Paradigma de la neurodiversidad: nueva forma de comprender el trastorno del espectro autista. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(1), 19–35. <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/90>
- San Martín, D. (2018). ¿Artesanía o cazador tras la huella? Reflexiones para el análisis cualitativo de datos. *Empiria*, 40, 65–83.
- Sosa, S. A. (2020). Paradigma de la neurodiversidad: nueva forma de comprender el trastorno del espectro autista. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*, 7(1), 19–35. <https://reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/90>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.



Vacas, P. (2019). El pastor: comunicación, saberes y biodiversidad (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/17001>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.



EL IMPACTO DEL AUSENTISMO Y LA ESCASEZ DOCENTE EN CHILE: IMPLICACIONES PARA LOS APRENDIZAJES Y EL FUTURO EDUCATIVO

THE IMPACT OF TEACHER ABSENTEEISM AND SHORTAGE IN CHILE: IMPLICATIONS FOR LEARNING AND THE EDUCATIONAL FUTURE

Alberto Andrés Mora de la Fuente <https://orcid.org/0000-0001-9638-5977> | Colegio Eben-Ezer, dirección académica, Chile | utpbasica@colegio-ebenezer.cl

RESUMEN

En Chile, el ausentismo docente y la escasez de profesionales idóneos se han consolidado como fenómenos estructurales que amenazan la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de la educación pública. Este artículo reflexivo analiza el impacto de ambas problemáticas en la continuidad pedagógica, la equidad educativa y el bienestar docente. Desde una perspectiva teórica y contextual, se aborda cómo el ausentismo no sólo genera vacíos en la enseñanza, sino que produce una sobrecarga laboral en los docentes que permanecen en ejercicio, afectando su salud emocional y su desempeño profesional. Se integran evidencias recientes sobre la distribución territorial del déficit docente, los efectos en la educación técnico-profesional y las zonas rurales, y la respuesta resiliente de las comunidades escolares ante la escasez. Finalmente, se proponen lineamientos orientados a políticas de retención, acompañamiento y valoración docente. Se concluye que el futuro educativo de Chile depende de revalorizar la presencia del profesorado como condición indispensable para garantizar aprendizajes equitativos y sostenibles.

Palabras clave: ausentismo docente, escasez de profesores, sobrecarga laboral, calidad educativa

ABSTRACT

In Chile, teacher absenteeism and a shortage of qualified professionals have become structural phenomena that threaten the quality of learning and the development of public education. This reflective article analyzes the impact of both issues on pedagogical continuity, educational equity, and teacher well-being. From a theoretical and contextual perspective, it addresses how absenteeism not only creates gaps in teaching but also overloads the teachers who remain in the profession, affecting their emotional health and professional performance. Recent evidence on the territorial distribution of the teacher shortage, the effects on technical and vocational education and rural areas, and the resilient response of school communities to the shortage are integrated. Finally, guidelines are proposed for policies aimed at teacher retention, support, and appreciation. It concludes that Chile's educational future depends on revaluing the presence of teachers as an indispensable condition for ensuring equitable and sustainable learning.

Keywords: teacher absenteeism, teacher shortage, workload, educational quality



INTRODUCCIÓN

La educación constituye uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se construye el desarrollo humano y social de un país. En el caso de Chile, el sistema educativo ha experimentado profundas transformaciones en las últimas décadas, orientadas a mejorar la equidad, la calidad y la inclusión. Sin embargo, junto a los avances, han emergido problemáticas estructurales que amenazan la sostenibilidad del sistema. Entre ellas, el ausentismo docente y la escasez de profesionales idóneos se han convertido en factores críticos que afectan directamente la continuidad pedagógica, la calidad de los aprendizajes y la estabilidad institucional de las escuelas.

Según el informe de Elige Educar (2023), Chile enfrenta una de las crisis de dotación docente más severas de su historia reciente. Las proyecciones indican que para el año 2025 el país podría presentar un déficit superior a 26.000 docentes calificados, concentrados principalmente en la educación técnico-profesional, parvularia y rural. Este panorama se agrava por el aumento sostenido de licencias médicas, que en algunas comunas de la Región Metropolitana alcanza un 20% del profesorado activo (La Tercera, 2024). A la carencia estructural se suma la intermitencia en la presencia del profesorado, que ha comenzado a impactar de manera directa en los resultados de aprendizaje y en el clima emocional de las comunidades escolares.

El ausentismo docente no es un fenómeno nuevo en el contexto latinoamericano. Desde comienzos de los años 2000, investigaciones del Banco Mundial (2019) y de la UNESCO (2021) advirtieron que la inasistencia recurrente del profesorado tiene un efecto acumulativo en la pérdida de horas pedagógicas efectivas y en la desarticulación de la enseñanza. Sin embargo, lo que distingue la situación chilena es la convergencia de dos crisis: por un lado, la escasez de docentes formados y, por otro, el agotamiento físico y emocional de quienes permanecen en ejercicio. Esta doble presión genera un círculo vicioso: la falta de profesores incrementa la carga laboral de los presentes, lo que a su vez aumenta las licencias médicas y perpetúa la ausencia.

Históricamente, la docencia en Chile ha sido una profesión de alta demanda social pero baja valoración económica. Durante la década de los noventa, la implementación del Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) y la reforma curricular buscaron profesionalizar la carrera docente, estableciendo estándares de desempeño y evaluación. No obstante, las condiciones laborales y la excesiva burocratización del trabajo educativo comenzaron a debilitar la vocación de muchos profesionales, generando un desgaste progresivo que se ha agudizado en los últimos años (Mizala, & Schneider, 2019).

La pandemia por COVID-19 (2020–2022) acentuó este escenario de vulnerabilidad. Durante ese periodo, los docentes debieron sostener la continuidad educativa a través de plataformas digitales, muchas veces sin los recursos ni la capacitación adecuada. La Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH, 2022) identificó un incremento significativo de cuadros de estrés, ansiedad y agotamiento emocional entre las y los profesores chilenos, evidenciando la urgencia de repensar las condiciones de bienestar profesional. Tras el retorno a la presencialidad, el sistema educativo no logró recomponerse completamente, y los efectos del cansancio acumulado continúan presentes.

A la crisis sanitaria se suman otros factores de carácter estructural: la escasez de docentes jóvenes, el envejecimiento del profesorado, la falta de incentivos para ejercer en zonas rurales, y las brechas salariales entre el sector público y el particular subvencionado (Villalobos, & Assaél, 2021). Estas condiciones configuran un panorama de inestabilidad docente, donde la rotación constante afecta tanto la planificación institucional como el sentido de pertenencia al proyecto educativo.



Sin embargo, la problemática no se limita a un asunto administrativo o estadístico. Detrás de cada ausencia hay una comunidad que debe reorganizarse, un grupo de estudiantes que pierde continuidad en su proceso formativo y un colega que debe asumir tareas adicionales. La escuela chilena ha respondido a estas dificultades con creatividad y compromiso, pero también con sacrificio: los docentes presentes cubren reemplazos, extienden su jornada laboral, trabajan fuera de su especialidad y asumen una sobrecarga emocional que muchas veces pasa desapercibida por las políticas públicas.

Este artículo busca reflexionar críticamente sobre el impacto del ausentismo y la escasez docente en los aprendizajes y en el futuro educativo del país, comprendiendo que la educación no puede sostenerse sin la presencia activa, saludable y valorada de quienes enseñan. Desde una perspectiva teórico-reflexiva, se explorarán los conceptos de calidad docente, continuidad pedagógica, ética del cuidado y resiliencia educativa. En la discusión, se analizan los efectos de estas problemáticas en distintos niveles del sistema escolar —con especial atención a la educación técnico-profesional y rural—, así como la sobrecarga laboral de las y los docentes que permanecen en ejercicio. Finalmente, se proponen líneas de acción orientadas al fortalecimiento de la profesión docente como base del desarrollo educativo y social de Chile.

Propuesta teórica y reflexiva

La comprensión del ausentismo y la escasez docente requiere situarlos más allá de su dimensión administrativa o cuantitativa. Estas problemáticas expresan tensiones profundas en torno a la identidad profesional, la ética de la enseñanza y la resiliencia institucional de las comunidades escolares chilenas. En este sentido, reflexionar sobre la ausencia del maestro implica también preguntarse por el sentido de su presencia: ¿qué representa el profesor en la experiencia educativa y qué ocurre cuando su figura se desvanece o se sustituye temporalmente?

La docencia como acto ético y compromiso social

Desde la perspectiva de Paulo Freire (1997), enseñar no es un acto técnico, sino una práctica ética y política. El educador se convierte en un mediador del mundo, responsable de posibilitar el encuentro entre el conocimiento y la realidad del estudiantado. En palabras del propio Freire, “**la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo**” (p. 85). En Chile, esta premisa cobra especial relevancia ante la crisis de ausentismo y escasez: sin maestros que encarnen esa mediación, la escuela pierde su capacidad de transformación.

El profesor chileno no sólo transmite contenidos, sino que sostiene la vida institucional. Cada ausencia genera una cadena de reajustes donde el conocimiento, la convivencia y la emocionalidad se reconfiguran. En esa red invisible de esfuerzos, la docencia se revela como una tarea colectiva que trasciende lo individual. Arendt (2003) recordaba que educar significa “**introducir a los nuevos en un mundo común**” (p. 189). Cuando el maestro falta, esa introducción queda incompleta, y el mundo común se resiente.

El acto docente, por tanto, debe entenderse como un compromiso social permanente. No se trata de una profesión que se ejerce solo dentro del aula, sino de una vocación que articula comunidad, sentido y esperanza. En este marco, el ausentismo no se reduce a un problema de gestión, sino a una señal del deterioro de ese compromiso compartido, muchas veces erosionado por la sobrecarga, la burocracia y la falta de reconocimiento.



La ética del cuidado y el bienestar docente

La filósofa Nel Noddings (2002) plantea que toda relación educativa se fundamenta en el cuidado recíproco. El maestro cuida al estudiante al reconocer su singularidad, pero también necesita ser cuidado por la institución para sostener su entrega. En el contexto chileno, donde los profesores asumen jornadas extendidas, tareas administrativas y reemplazos constantes, la ética del cuidado aparece vulnerada.

Estudios realizados por la UCSH (2022) señalan que el 68% de los docentes reporta síntomas de agotamiento o estrés laboral asociado a la carga de trabajo. La docencia se ha convertido, en muchos casos, en una profesión emocionalmente exigente que no siempre cuenta con redes de apoyo adecuadas. De ahí que el ausentismo muchas veces no sea una elección, sino una forma involuntaria de supervivencia.

El bienestar docente no puede considerarse un lujo, sino una condición estructural para garantizar aprendizajes significativos. Tardif (2014), señala que los saberes pedagógicos se construyen en la práctica cotidiana y que la estabilidad emocional del docente incide directamente en su capacidad para enseñar con sentido. Cuidar al que enseña, por tanto, es una forma de cuidar el aprendizaje mismo.

Resiliencia educativa: resistir desde la vocación

En medio de la escasez y del cansancio, la docencia chilena sigue siendo un espacio de resistencia moral. La resiliencia educativa —concepto desarrollado por Bellei (2020) y retomado por Oyarzún y Muñoz (2021)— describe la capacidad de las comunidades escolares para adaptarse a contextos adversos sin perder su propósito formativo.

En las escuelas rurales, por ejemplo, un solo profesor puede asumir la enseñanza de múltiples niveles y asignaturas. En la educación técnico-profesional, los equipos se reorganizan constantemente para asegurar la continuidad de los talleres prácticos. Estas experiencias demuestran que la resiliencia no es sólo una virtud individual, sino una construcción colectiva basada en la colaboración, la confianza y la vocación.

Freire (1996) definía la esperanza como una “**necesidad ontológica del ser humano**”, y la educación como el espacio donde esa esperanza se hace concreta. Cada docente que permanece en el aula, pese al agotamiento, encarna esa esperanza viva de que la enseñanza sigue siendo una forma de fe en el futuro.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El ausentismo docente repercute directamente en la calidad y continuidad de los aprendizajes. Cuando el maestro falta, se interrumpe la secuencia pedagógica, se pierden horas efectivas de enseñanza y se debilita el vínculo afectivo con los estudiantes. UNESCO (2021) sostiene que, en América Latina, el ausentismo promedio de los profesores alcanza un 13%, lo que equivale a casi

un mes de clases perdido por año lectivo. En el caso de Chile, estas cifras varían según el tipo de establecimiento y la región, pero los efectos pedagógicos son transversales: menor rendimiento, desmotivación y fragmentación curricular.

Cada ausencia genera una ruptura invisible. Los estudiantes más pequeños —especialmente en la educación básica— dependen del docente como figura estable de referencia. Su falta reiterada afecta la confianza, la seguridad emocional y el sentido de pertenencia. En la enseñanza media, en cambio, la ausencia impacta en la



comprensión de contenidos especializados, afectando el desarrollo de habilidades superiores como la argumentación o el pensamiento crítico (Himmel et al., 2013).

A nivel institucional, las escuelas deben improvisar soluciones para cubrir las clases vacantes. En ocasiones, se recurre a profesionales sin formación pedagógica específica o a educadores que no dominan la asignatura. Ello produce discontinuidad didáctica y pérdida de coherencia en la evaluación. Como señala Tardif (2014), el conocimiento pedagógico se construye en la experiencia sistemática y en la relación sostenida entre maestro y estudiante; cuando esa relación se interrumpe, el aprendizaje se vuelve episódico.

La inasistencia prolongada también afecta la cultura escolar. Las ausencias reiteradas de profesores generan incertidumbre, dificultan la planificación y reducen la cohesión del equipo docente. En muchos establecimientos, los directivos deben redistribuir horarios, fusionar cursos o eliminar espacios de reforzamiento, priorizando la cobertura curricular sobre la calidad del proceso. Bellei (2020) advierte que estas prácticas, aunque necesarias, reproducen una lógica de “sobrevivencia institucional”, donde la escuela funciona más para cumplir que para formar.

En el plano socioemocional, los estudiantes interpretan la ausencia docente como una señal de desinterés o abandono, incluso cuando la causa es legítima. Este efecto simbólico puede deteriorar la percepción del valor de la educación, generando desafección hacia el aprendizaje. Por ello, la presencia docente debe entenderse como un acto de permanencia y de cuidado: estar presente no es sólo ocupar un espacio físico, sino sostener la continuidad del sentido educativo.

La escasez docente y la desigualdad territorial

La falta de docentes en Chile no afecta a todas las comunidades por igual (Mineduc, 2023). El déficit se concentra en las regiones del sur y en la zona rural del país, donde las condiciones laborales son más complejas y los incentivos menos atractivos. Según Oyarzún y Muñoz (2021), las regiones de Ñuble, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos presentan las mayores dificultades para reclutar y retener profesores, especialmente en asignaturas de matemáticas, ciencias y lenguaje.

El Ministerio de Educación (2022) señala que el 30% de los docentes que trabajan en zonas rurales lo hacen en modalidad de reemplazo o con contratos anuales, sin estabilidad laboral. En la práctica, esto significa que la escuela debe reinventarse cada año con equipos nuevos, sin posibilidad de consolidar proyectos educativos sostenibles.

La situación se agrava en la educación técnico-profesional (TP), donde la formación requiere especialistas con experiencia laboral en el sector productivo. Elige Educar (2023), proyecta que el déficit en esta modalidad alcanzará un 37% en 2025, con áreas críticas como electricidad, mecánica, enfermería y gastronomía. A diferencia de los docentes de educación general, muchos profesionales TP optan por el ejercicio privado, donde las condiciones económicas y el reconocimiento son mayores.

Esta desigualdad territorial y disciplinar perpetúa brechas de aprendizaje. Los estudiantes de contextos rurales o de liceos técnicos tienen menos acceso a profesores especializados, lo que limita su proyección académica y laboral. Villalobos y Assaél (2021) sostienen que esta inequidad atenta contra el principio de justicia educativa, ya que **“los que más necesitan educación de calidad son precisamente los que menos la reciben”** (p. 132).

Además, la escasez de docentes afecta la identidad social del magisterio. En lugares donde enseñar se vuelve una tarea solitaria o transitoria, la docencia pierde su carácter



vocacional y comunitario. La escuela rural chilena —símbolo histórico de compromiso y arraigo— enfrenta hoy la paradoja de ser la más necesaria y la más abandonada.

La sobrecarga laboral: cuando enseñar significa resistir

El ausentismo y la escasez no solo impactan a los estudiantes: también transforman la vida cotidiana de las y los profesores que permanecen activos. En la mayoría de los establecimientos, las ausencias deben ser cubiertas por colegas que amplían sus horarios, asumen cursos adicionales o trabajan fuera de su especialidad. Este fenómeno genera una sobrecarga laboral que se ha naturalizado como parte de la cultura escolar chilena.

De acuerdo con el informe de la Universidad Católica Silva Henríquez (2022), el 74% de los docentes encuestados declara haber realizado reemplazos sin remuneración adicional durante el último año. Un 63% afirma que esta práctica afecta negativamente su salud mental y su motivación profesional. La recarga no sólo implica más trabajo, sino la pérdida de tiempo personal, la dificultad para planificar y la sensación de estar cumpliendo con una exigencia infinita.

Freire (1996) afirmaba que enseñar exige “**coraje para luchar contra las injusticias del sistema educativo**”. Ese coraje hoy se traduce en resistencia silenciosa: los profesores siguen enseñando, aun cuando las condiciones sean adversas, por convicción y sentido ético. Sin embargo, la resistencia tiene límites. Cuando el sacrificio se convierte en norma, la educación se sostiene sobre un esfuerzo que no puede perpetuarse sin consecuencias.

La sobrecarga repercute en múltiples dimensiones:

- En lo pedagógico, reduce la calidad de la planificación y la retroalimentación. Un

docente saturado tiene menos tiempo para atender las diferencias individuales, innovar o reflexionar sobre su práctica.

- En lo emocional, genera fatiga crónica, ansiedad y despersonalización, síntomas característicos del síndrome de burnout (UCSH, 2022).
- En lo institucional, debilita el sentido de pertenencia y la colaboración, pues el exceso de trabajo limita la participación en proyectos colectivos.

El costo humano de esta crisis es incalculable. Muchos docentes se sienten responsables de sostener un sistema que los sobre exige, mientras la sociedad continúa depositando sobre ellos la responsabilidad del éxito o fracaso educativo. Como señala Noddings (2002), “**no se puede cuidar sin ser cuidado**”. Sin políticas que garanticen tiempo, apoyo y reconocimiento, la vocación corre el riesgo de convertirse en carga.

La sobrecarga docente tiene además un componente de género. La mayoría del profesorado en Chile son mujeres, quienes enfrentan una “doble jornada”: laboral y doméstica. En este contexto, el reemplazo de colegas ausentes o la extensión de horas de trabajo impacta de forma desproporcionada en las profesoras, reforzando las desigualdades estructurales de cuidado (UCSH, 2022).

Pese a todo, la docencia chilena sigue mostrando signos admirables de resiliencia. En muchos establecimientos, los equipos se organizan con creatividad: redistribuyen funciones, elaboran materiales comunes, apoyan emocionalmente a sus colegas enfermas/os. Estas prácticas revelan que, aun en la adversidad, la vocación pedagógica se mantiene viva, alimentada por un sentido de responsabilidad colectiva.

Liderazgo escolar y resiliencia institucional

El liderazgo de los equipos directivos resulta crucial para enfrentar el ausentismo y la escasez



docente. Según Himmel, Latorre y Cox (2013), los directores que promueven ambientes de colaboración y confianza reducen el impacto negativo de la rotación y fortalecen la estabilidad institucional. En Chile, sin embargo, muchos equipos directivos se ven sobrepasados por la gestión administrativa, restándoles tiempo para el acompañamiento pedagógico y el bienestar del personal.

Algunas escuelas han implementado estrategias de resiliencia institucional, como los “equipos de emergencia pedagógica”, en los que docentes, asistentes y orientadores colaboran para garantizar la continuidad educativa. Estas experiencias, aunque valiosas, dependen de la buena voluntad y la creatividad local, más que de políticas estructurales.

La resiliencia institucional requiere, como indica Bellei (2020), un cambio de paradigma: pasar de la lógica del cumplimiento a la lógica del cuidado. La gestión escolar debe concebirse no sólo como una tarea de control, sino como una práctica humana orientada a proteger la integridad del profesorado y la calidad del aprendizaje.

Salud mental y despersonalización docente

La crisis de ausentismo y sobrecarga ha visibilizado una dimensión que durante años permaneció oculta: la salud mental del profesorado. De acuerdo con datos del Colegio de Profesores (2023), las licencias médicas por causas psicológicas aumentaron un 42% entre 2018 y 2023, siendo el “agotamiento laboral” la principal causa.

El docente se ha convertido en un trabajador emocional, expuesto a la frustración de altos estándares y bajos recursos. Tardif (2014), advierte que la docencia moderna exige gestionar emociones propias y ajenas, sin contar con espacios formativos para ello. En Chile, las y los profesores deben sostener emocionalmente a sus estudiantes, enfrentar la presión de las

familias y responder a las demandas del sistema. Esta “triple carga” genera un desgaste que muchas veces deriva en despersonalización o pérdida del sentido de la tarea.

El fenómeno de la despersonalización docente, sentirse un número más dentro del sistema, se profundiza con la burocracia, la evaluación excesiva y la falta de reconocimiento social. En palabras de Arendt (2003), cuando la acción humana se despoja de su sentido, se transforma en mero procedimiento. Así, enseñar deja de ser un acto de creación para convertirse en una rutina sin alma.

En síntesis, el análisis desarrollado permite comprender que el ausentismo y la escasez docente en Chile no son fenómenos aislados ni coyunturales, sino manifestaciones de un problema estructural que afecta al corazón del sistema educativo: la presencia y el bienestar de quienes enseñan. En la base de estas problemáticas se encuentra una tensión entre la exigencia de resultados y el descuido de las condiciones humanas que hacen posible la enseñanza.

A lo largo de esta reflexión se ha evidenciado que el impacto del ausentismo docente se traduce en pérdidas de continuidad pedagógica, desmotivación estudiantil y debilitamiento del vínculo educativo. Sin embargo, su consecuencia más profunda es simbólica: la escuela se vacía de referentes estables, y con ellos se debilita la confianza del estudiantado en el proceso formativo. En tanto, la escasez de docentes idóneos reproduce desigualdades históricas, especialmente en territorios rurales y en la educación técnico-profesional, donde la falta de personal calificado limita el desarrollo de competencias esenciales para el país.

El problema no radica solo en la ausencia, sino en las condiciones que la generan: la sobrecarga laboral, la falta de reconocimiento social, la escasa autonomía pedagógica y el agotamiento emocional. Los y las docentes de Chile han



debido transformarse en equilibristas que sostienen con esfuerzo la estructura del sistema educativo. Muchos docentes trabajan jornadas extendidas, cubren reemplazos sin remuneración y dedican horas adicionales a tareas administrativas. En ese esfuerzo silencioso, la vocación se convierte en resistencia.

Como afirma Freire (1996), **"nadie educa a nadie, nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo"** (p. 89). Esa comunión se quiebra cuando el sistema desatiende a quienes hacen posible el encuentro pedagógico. La educación, entendida como acto de humanidad, exige condiciones dignas y tiempo para la reflexión.

Sin espacio para el diálogo ni para el descanso, las y los maestros corren el riesgo de convertirse en ejecutores sin alma, actores exhaustos de un libreto ajeno.

El ausentismo docente refleja el desgaste del sistema educativo. Más que una falta de compromiso, es la respuesta humana a un entorno laboral que exige más de lo que entrega. Combatirlo requiere políticas de bienestar y apoyo psicosocial, no solo medidas de control administrativo.

La escasez de docentes calificados profundiza la inequidad territorial y social. Las zonas rurales y técnico-profesionales deben ser consideradas prioridad nacional, con incentivos económicos, redes de acompañamiento y programas de formación contextualizados.

La sobrecarga laboral es el costo invisible de la crisis docente. Los profesores que permanecen en ejercicio sostienen la escuela a costa de su salud física y emocional. Se necesitan políticas de redistribución de carga, tiempos de preparación protegidos y reconocimiento económico por reemplazos internos.

El liderazgo escolar y la colaboración son factores clave de resiliencia. Los equipos directivos que

promueven climas de confianza y participación logran mitigar el impacto de las ausencias. Es urgente fortalecer la formación de líderes pedagógicos capaces de cuidar a sus comunidades.

El bienestar docente es la base de la calidad educativa. No hay aprendizaje sostenible sin maestros emocionalmente sanos, valorados y apoyados. La política pública debe entender el bienestar no como un beneficio, sino como una condición estructural de justicia educativa.

Proyecciones para la política educativa

Superar la crisis requiere una mirada integral. Algunas acciones estratégicas que podrían considerarse son:

Crear un Sistema Nacional de Bienestar Docente, orientado al acompañamiento emocional, la salud mental y la prevención del agotamiento laboral.

Implementar incentivos regionales diferenciados, con mejores condiciones salariales y habitacionales para atraer docentes a zonas rurales o aisladas.

Revisar la burocracia institucional, reduciendo las tareas administrativas que restan tiempo pedagógico.

Fomentar programas de mentoría y desarrollo profesional continuo, especialmente para docentes principiantes y en zonas de alta vulnerabilidad.

Reconocer formalmente las horas de reemplazo y trabajo colaborativo, integrándolas al contrato y remuneración docente.

Estas medidas no son concesiones, sino inversiones en capital humano y social. Como plantea Darling-Hammond (2000), la calidad educativa no se logra mediante reformas estructurales abstractas, sino fortaleciendo las condiciones de quienes enseñan. Chile debe avanzar hacia una política de Estado que coloque



al profesorado en el centro de la estrategia de desarrollo, entendiendo que su presencia sostenida garantiza no solo aprendizajes, sino cohesión democrática.

La presencia docente como símbolo de humanidad

Más allá de los diagnósticos, esta reflexión invita a reconocer la dimensión humana de la enseñanza. Las y los docentes no son solo transmisores de saberes, sino artesanos de vínculos, unos constructores de sentido. Cuando falta, la escuela no solo pierde una clase, sino una parte de su alma.

Gadamer (2002) decía que educar es preparar a los demás a pensar por sí mismos. Esa preparación requiere tiempo, constancia y presencia. La educación chilena debe volver a valorar la permanencia de sus maestros y maestras como un acto de esperanza.

En un contexto donde la inmediatez domina la cultura y la tecnología fragmenta la atención, el aula sigue siendo uno de los pocos espacios

donde el encuentro humano conserva su poder transformador.

Por su parte, Arendt (2003) recordaba que “**cada generación, al educar, asume la responsabilidad del mundo ante los nuevos que llegan**”. El ausentismo docente, entendido simbólicamente, es la interrupción de esa responsabilidad: un vacío en la transmisión de la cultura, la ética y la memoria. Devolver al maestro su lugar en el centro del mundo educativo no es solo una tarea técnica, sino moral.

El desafío del siglo XXI, no será únicamente formar más profesores, sino formar comunidades que cuiden y sostengan a quienes enseñan. La presencia docente debe convertirse en una prioridad nacional, un pacto ético que trascienda gobiernos y coyunturas.

Porque cuando el maestro está presente —no solo en cuerpo, sino en espíritu—, la escuela se convierte nuevamente en lo que siempre debió ser: un lugar donde la sociedad se reconoce, aprende y renueva su esperanza.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Informe de resultados educativos 2023* (Tomo II). Agencia de Calidad de la Educación.
<https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+de+Resultados+Educativos+2023+tomo+II.pdf>
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el futuro*. Península.
- Banco Mundial. (2019). *Docentes para una educación de calidad en América Latina*. Banco Mundial.
- Bellei, C. (2020). *La educación en tiempos de crisis: desafíos para el sistema escolar chileno*. Universidad de Chile.
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2018). *Evidencias y desafíos de la educación pública en Chile*. Universidad de Chile.
- Centro de Estudios Mineduc. (2023). Documento de trabajo N.º 30: Informe estadístico del sistema educacional con análisis de género 2023 (datos 2022).



<https://centroestudios.mineduc.cl/2023/11/02/documento-de-trabajo-n30-informe-estadistico-del-sistema-educacional-con-analisis-de-genero-2023-con-datos-del-ano-2022/>

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE). (2019). Informe sobre abandono docente en el sistema educativo chileno. Universidad de Chile.

Colegio de Profesores de Chile. (2023). *Informe sobre salud mental y condiciones laborales del profesorado chileno*. Colegio de Profesores.

Contreras, D., & Fiszbein, A. (2020). *Profesión docente en América Latina: desafíos y oportunidades*. Inter-American Dialogue.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

Elige Educar. (2023). *Proyección de déficit docente para Chile 2025*. Fundación Elige Educar.

Elige Educar. (2024). *La valoración del rol docente alcanza su máximo histórico*. Elige Educar.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (2002). *Verdad y método II*. Sígueme.

Himmel, E., Latorre, C., & Cox, C. (2013). *Gestión escolar y prácticas directivas efectivas*. Universidad de Chile.

La Tercera. (2024, mayo 5). Ausentismo docente llega al 20% en comunas de Santiago. <https://www.latercera.com>

Larraín, C., & González, P. (2021). *El bienestar docente y los desafíos de la educación postpandemia*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Mineduc. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>

Mineduc. (2023). Informe nacional sobre dotación docente. Centro de Estudios Mineduc. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19740/APUNTES%2037_2023_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mineduc. (2023). Estrategia nacional de desarrollo profesional docente 2023–2030. Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/mineduc-presenta-plan-nacional-docente/>

Mizala, A., & Schneider, B. R. (2019). La docencia en Chile: desafíos y perspectivas. *Revista CEPAL*, 127, 59–78. <https://benrossschneider.com/wp-content/uploads/2023/07/Mizala-Schneider-chl-teachers-2019.pdf>

Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. Teachers College Press.

OECD. (2019). *Who are today's teachers and school leaders and the students they teach? Country note: Chile* (TALIS 2018, Vol. I). OECD Publishing.



- OECD. (2020). *What teachers and school leaders say about their jobs: Country note: Chile* (TALIS 2018, Vol. II). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Education at a glance: Chile report*. OECD Publishing.
- OECD. (2025). *Education GPS – Teachers and teaching conditions: Chile* (TALIS 2024 highlights). Paris: OECD Publishing.
- Oyarzún, M., & Muñoz, G. (2021). Escasez de docentes en Chile: causas y políticas de retención. *Revista Educación y Política*, 37(2), 85–104. <https://revistaeducacionypolitica.cl/>
- Pérez, M., & Villalobos, C. (2020). *Condiciones laborales y malestar docente en Chile*. Universidad Diego Portales.
- Red Docente Innovadora (RDI). (2023). Informe sobre prácticas colaborativas en contextos de escasez docente. Red Docente Innovadora. <https://reddeeducadoresinnovadores.com/>
- Sisto, V., & Fardella, C. (2018). *Subjetividad y trabajo docente en Chile: entre la vocación y el desgaste*. Universidad Alberto Hurtado.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- UCSH. (2022). Lo difícil de ser profesor en Chile: precarización, sobrecarga laboral y burocratización. Santiago: UCSH. <https://eldesconcierto.cl/2024/10/17/lo-dificil-de-ser-profesor-en-chile-precariacion-sobrecarga-laboral-y-burocratizacion>
- UNESCO. (2021). Teacher absenteeism policy toolbox. UNESCO. <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/teacher-absenteeism/>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar*. Narcea Ediciones.
- Vegas, E., & Winthrop, R. (2020). *Beyond Reopening: Lecciones sobre continuidad educativa en América Latina*. Brookings Institution.
- Villalobos, C., & Assaél, J. (2021). Trayectorias y condiciones del trabajo docente en Chile: evidencias y proyecciones. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 123–148. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/13852>



PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, ENFOQUE DE GÉNERO Y RECURSOS PEDAGÓGICOS

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, ENFOQUE DE GÉNERO Y RECURSOS PEDAGÓGICOS

Alan Jiménez Cruces <https://orcid.org/0000-0002-6908-2564> | DIDECO en Ilustre Municipalidad de Cochrane, Aysén, Chile | ljprofesor@yahoo.es

RESUMEN

El presente ensayo vincula y tensiona las temáticas: profesionalización docente, enfoque de género y recursos pedagógicos, posibilitando una reflexión crítico-educativa frente a las mismas. Bajo una mirada inclusiva se pretende la interrelación de los temas señalados, dado que existe escasa evidencia teórico-empírica sobre estos. Mediante una revisión bibliográfica y normativa, se aborda la perspectiva de género como un tópico fundamental a la hora de formar profesionalmente a los docentes para que utilicen adecuadamente los recursos didácticos dentro de las aulas chilenas, en afán de una educación NO sexista. El sentido profundo de este relato es dar a conocer el estado actual de las temáticas en cuestión, además, de suministrar ideas fuerzas que lleven al actual sistema educativo chileno y a sus docentes, a reflexionar y tomar decisiones político-administrativas respecto a la incorporación del enfoque de género en los procesos de formación inicial y continua, en favor del aprendizaje y desarrollo integral del estudiantado en los diferentes niveles de la educación formal.

Palabras clave: profesionalización docente, enfoque de género, recursos pedagógicos.

ABSTRACT

This essay links and stresses the themes: teaching professionalization, gender focus and pedagogical resources, enabling a critical-educational reflection on them. Under an inclusive perspective, the interrelation of the aforementioned topics is intended, given that there is little theoretical-empirical evidence on these. Through a bibliographic and normative review, the gender perspective is addressed as a fundamental topic when it comes to professionally training teachers so that they appropriately use teaching resources within Chilean classrooms, in pursuit of a NON-sexist education. The deep meaning of this story is to make known the current state of the issues in question, in addition to providing ideas that lead the current Chilean educational system and its teachers to reflect and make political-administrative decisions regarding the incorporation of the approach. gender in the initial and continuing training processes, in favor of the learning and comprehensive development of the student body at the different levels of formal education.

Keywords: Teaching professionalization, gender focus, pedagogical resources.



INTRODUCCIÓN

En Chile, desde hace un tiempo, hablar sobre enfoque de género en educación se ha vuelto una temática frecuente, aunque en algunos contextos más que en otros. Un tema recurrente por estos días es la igualdad en derecho que han alcanzado hombres y mujeres respecto al acceso educativo (Mineduc, 2017), sin embargo, existen otros ámbitos vinculantes que pese a estar sugeridos o mandados por algunas propuestas internacionales y nacionales no han sido atendidos desde el rigor que comprende la perspectiva de género, por ejemplo: las oportunidades de aprendizaje, los resultados educativos, la violencia de género al interior de los centros de enseñanza, la discriminación, entre otros.

Por lo mismo, siguen operando en el mundo de la educación, algunos patrones que reproducen las representaciones tradicionales de género y de esa forma la desigualdad e inequidad entre hombres y mujeres (Mineduc, 2015). En este sentido, uno de los temas que aqueja al país; porque aún no ha sido abordado de manera estructural desde el género, es la interrogante referida a ¿Están los docentes, preparados para seleccionar y utilizar recursos pedagógicos al interior de las aulas chilenas?

Para abordar la pregunta antecedente es necesario, en primer lugar, aproximarse conceptualmente a términos básicos como sexo, género, identidad, igualdad y enfoque de género. Por ello, se hace necesario el análisis de la Tabla 1 en la cual se presentan las definiciones, con el fin de establecer un marco conceptual común que facilite la interpretación de los datos y la discusión posterior.

Tabla 1.

Conceptualizaciones referentes al género

Sexo	Género	Identidad de género	Igualdad de género
Refiere a la definición de "hombre" o "mujer" asignado al momento de nacer a partir de variadas condiciones anatómicas y fisiológicas.	Conjunto de características sociales y culturales en torno a lo femenino o masculino. Está conformado por ideas, creencias y atribuciones culturales e históricamente situadas en relación con el sexo biológico. El concepto de género es prescriptivo, es decir, constituye un sistema de roles que define un modo único y excluyente de ser mujer y de ser hombre, determinando la trayectoria de vida personal y social.	Se entiende como la concepción individual de género que tiene una persona de sí misma y que no tiene por qué depender necesariamente del género que le fue asignado al nacer. Se expresa en la presentación externa y el aspecto, a través del comportamiento u otras marcas externas.	Refiere a la igualdad de derechos, responsabilidades y oportunidades para todas las personas, sin distinción de género. La igualdad no significa que las mujeres y los hombres sean iguales, sino que los derechos, responsabilidades, condiciones y oportunidades de las mujeres y los hombres no dependerán de su sexo biológico. Por ende, sobre las diferencias sexuales no se podrían cimentar desigualdades sociales.

Fuente: elaboración en base a Agencia de Calidad de la Educación [ACE], 2023

Profundizando el concepto de género, Lamas (2000), lo visibiliza como un conjunto de cualidades culturales y sociales (ideas, creencias, sentimientos, comportamientos, atribuciones, diferencias sexuales, pretensiones, etc.)



que diferencian a hombres de mujeres y viceversa. Configurándose estas en legados históricos transmitidos por las familias, las escuelas y los medios de comunicación, que definen y reproducen lo masculino y/o femenino, considerando principalmente lo biológico, la vida familiar, el trabajo y la pareja.

Ahora bien, respecto al enfoque de género, la interrelación de los conceptos anteriores permite señalar que corresponde a un marco conceptual que busca visibilizar que las diferencias entre mujeres y hombres se dan, más que por su determinación biológica, por las diferencias culturales asignadas a los seres humanos. Obliga a observar las desigualdades que se producen en el espacio social, familiar, educativo y laboral, entre otros, especialmente entre hombres y mujeres y cuestiona los patrones culturales sobre los cuales esas desigualdades se anclan (Subsecretaría de Educación Parvularia [SdEP], 2023).

Siguiendo con lo referente a insumos escolares para el aprendizaje, es posible indicar que hoy se tiene a disposición una serie de recursos pedagógicos para implementar la enseñanza en las aulas: bibliografías, textos escolares, guías de trabajo, evaluaciones, etc. (entregados por el Mineduc o elaborados por particulares), aunque muchos carecen de la perspectiva o enfoque de género mencionados. Se encuentra entonces, una serie de insumos que refieren (desde el sexo y el género) mayoritariamente a hombres o a mujeres: desde el lenguaje, las imágenes, ejemplos, relaciones, productividad, participación, entre tantos otros; invisibilizando la existencia de los opuestos y también de algunas disidencias sexuales emergentes.

Lo anterior podría deberse a que, a nivel educativo país, la temática suscitada es relativamente nueva y, por lo mismo, no ha habido una actualización profunda de los insumos escolares de aquel orden y tampoco una reflexión acabada de cómo son usados, con miras a incluir e igualar las posibilidades de desarrollo de los y las estudiantes frente a estas materias.

Considerando lo señalado previamente, en el plano de los recursos pedagógicos y la profesionalización docente frente a estos, surge la idea de una educación todavía sexista, esa que permite que lo descrito suceda y/o al menos no le complica que así pase (Pérez, 2020). En esta línea, se podría subentender que dicha educación, no es simplemente algo material concreto, desde el recurso pedagógico y de quienes los seleccionan y emplean, sino que va más allá, es algo inmaterial espontáneo, pues responde a una cultura que por años ha sido parte de la cultura chilena, relevando el machismo, lo patriarcal y lo androcéntrico. Por ende, está anidada en el contexto nacional: en la sociedad, entidades educativas, familias, profesionales de la educación, estudiantes, productores de recursos pedagógicos, etc. Aunque no hay que desconocer, que existen muchas excepciones frente a esta tendencia (hoy más que nunca observables).

Es aquí cuando cobran sentido otras interrogantes como: ¿están preparados los actores educativos para trabajar con los recursos pedagógicos sexistas existentes?, ¿se han formado (inicial o continuamente) para propiciar una educación no sexista desde los insumos escolares? Con estas preguntas, se pone en la palestra dos aspectos muy relevantes para la discusión educativa, uno relacionado a las habilidades analíticas que poseen los y las docentes para seleccionar el material pedagógico-didáctico y el segundo, asociado a los desafíos de la comunidad docente en cuanto a la pretensión de una educación inicial y continua que responda a los requerimientos de la actual sociedad, dotándoles de conocimientos y habilidades que permitan; a través del proceso de enseñanza aprendizaje; lograr el desarrollo multidimensional de niños y niñas en las múltiples aulas del país.



A modo de contrarrestar las ideas anteriores, a nivel internacional y latinoamericano se han alzado diversos acuerdos que promueven la inclusión del género en el ámbito socio-educativo. Ejemplo de esto son los tratados explicitados en la Tabla 2

Tabla 2.

Tratados internacionales

Tratados internacionales vinculados al género

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) - 1979.
Declaración de Beijing y Plataforma de Acción de Beijing -1995.
Principios de Yogyakarta - 2009
Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS 4 y 5).
Convención sobre los Derechos del niño

Fuente: elaboración en base a SdEP (2023)

En este punto es meritorio resaltar lo planteado por la UNESCO en su objetivo n°4.5 de la agenda 2030 “**eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad**” (SITEAL, 2023, p. 5), pues a razón de la premisa de igualdad educativa, diversos Estados decidieron incorporar el enfoque de género en sus políticas internas, primando especificidades como:

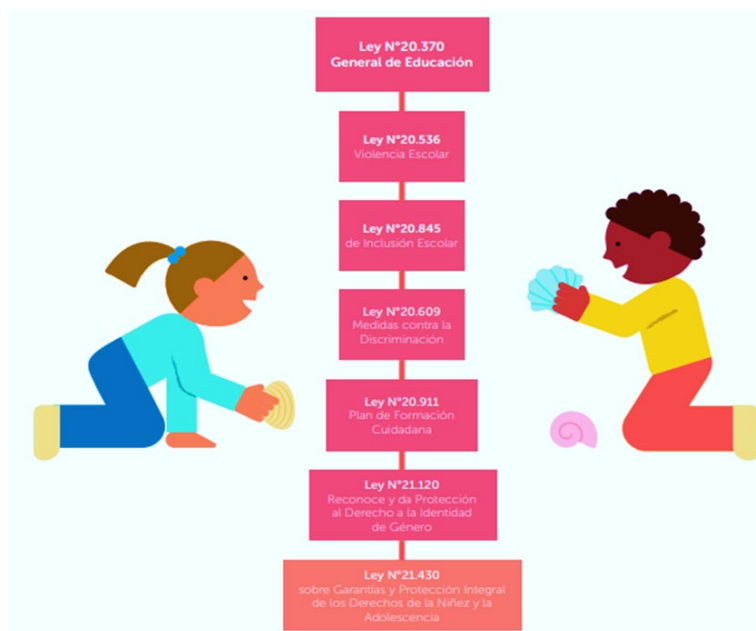
- Currículos y materiales educativos
- Sensibilización y capacitación en género.

El primero, propone modificaciones al currículo, adopción de prácticas pedagógicas respetuosas, eliminación del lenguaje sexista en los materiales educativos y la producción de recursos educativos des-estereotipados. Mientras que el segundo, promueve la formación inicial y continua de los docentes en materias de género, además de capacitar al entorno educativo en estas cuestiones (madres, padres, apoderados/as, profesionales colaboradores, etc.) (SITEAL, 2023).

En esta perspectiva, Chile ha promulgado diversos cuerpos normativos que incorporan el enfoque de género en ámbitos educativo-sociales. Ejemplo de ello son políticas públicas tales como las señaladas en la figura 1

Figura 1.

Leyes y normas chilenas que anidan el enfoque de género



fuentes: SdEP, 2023, p. 9.

Como complemento a las políticas ya mencionadas, es posible indicar otros cuerpos normativos que tributan a la perspectiva de género en educación y, si bien no se refieren explícitamente al tema, se vinculan a él por el alcance de sus contenidos y pragmatismos. En este caso se encuentran por ejemplo la Ley 20529 (de 2011) sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media: que busca asegurar la equidad, en el entendido de que todos los alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades de recibir educación de calidad, así como también la Ley 21545 (de 2023) sobre trastorno del espectro autista: que busca *asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades y resguardar la inclusión social de los niños, niñas, adolescentes y adultos con trastorno del espectro autista; eliminar cualquier forma de discriminación; promover un abordaje integral de dichas personas en el ámbito social, de la salud y de la educación, y concientizar a la sociedad sobre esta temática* (artículo 1, párrafo 1).

Todas las leyes mencionadas, tanto aquellas que abordan directamente la perspectiva de género como las que lo hacen de manera indirecta, han contribuido positivamente al quehacer de las instituciones formadoras de docentes y de otros profesionales de la educación. En la última década, estas normativas han favorecido la creación de mayores espacios e instancias formativas orientadas a preparar, desde una dimensión epistemológica y práctica, a los futuros profesionales para promover la inclusión y la equidad en las comunidades educativas, en las aulas y en las experiencias de aprendizaje.

Desde esta mirada, se estaría tomando en cuenta el proceder de los y las educandos y sus particularidades de sexo y género, para vincularlas asertivamente con el currículum escolar, los ambientes físicos de aprendizaje, las experiencias de enseñanza, los textos escolares, el diálogo, las interacciones, etc.; contrarrestando la educación sexista material (por recurso pedagógico) que se ha dado de manera activa y pasiva en el sistema educativo chileno.

Al respecto, se podría señalar que ha ido avanzando hacia una transformación del sistema tradicional de enseñanza, adentrándose a un sistema de educación más inclusivo que se adapta a las necesidades y estilos de los diferentes grupos (López et al., 2018). En esta lógica, algunas de las instituciones que han contribuido con



este cambio, cobijando la formación en género en organismos e instituciones que lo abordan o lo investigan. Entre estos se encuentran, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), la Universidad de Chile (UCh), la Universidad Alberto Hurtado (UAH) entre otras.

Estas entidades, a través de sus propuestas formativas (de cursos, diplomados u otros), han buscado profesionalizar a los diferentes agentes educativos en temas de género, además de aproximarlos a relacionar dicho tema con otros tópicos educativos contingentes (Mineduc, 2015), señalados en la figura 2

Figura 2. Tópicos educativos

Currículum
Textos escolares y recursos educativos
Prácticas y discursos pedagógicos
Promoción de la participación
Educación en ciudadanía
Orientación vocacional
Convivencia escolar
Distribución y uso de los espacios físicos
Educación en sexualidad y afectividad
Formación de habilidades para la vida
Especialización y prácticas de educación técnico profesional
Deserción escolar
Acceso y permanencia en la Educación Superior

Fuente: elaboración propia

En este punto, resulta importante relevar la labor formadora que actualmente realiza el CPEIP por medio de algunos cursos de especialización frente a la temática de “género” tanto para profesionales de la educación pre-escolar, básica como para quienes se desempeñan en los niveles de la enseñanza media, ya que desde una mirada histórica, internacional, nacional y política, introduce el enfoque de género brindando herramientas cognitivas, procedimentales y actitudinales para revisar, seleccionar e implementar insumos pedagógicos bajo una orientación inclusiva, que respeta las cualidades de sexo y género de todas y todos.

Algunas de las sugerencias pedagógicas que orientan respecto a cómo gestionar algunos insumos escolares en función de la perspectiva de género, destacan que:

- En el plano de lo metodológico pueden habilitarse actividades culturalmente asignadas a un género-sexo, con la opción de que todo el grupo pueda experimentarlas. Ejemplo: en lenguaje, considerando el abordaje de textos como las recetas, se puede cocinar-preparar alfajores, etc. Sobre todo, en contextos socio-geográficos rurales, dado el elevado componente machista arraigado en esas culturas, donde los hombres hacen los trabajos fuertes o externos a la casa y las mujeres son remitidas al interior del hogar a cuidar a los hijos/as, cocinar, otras.
- En cuanto a los recursos pedagógicos para el aula es recomendable revisar, seleccionar y/o producir materiales audio-gráfico-visuales libres de sesgos. Por ejemplo: revisar los textos escolares: sus planteamientos, paridad en los ejemplos; producir guías que refieren implícitamente a nuevas

masculinidades o femineidades (figura 3): textos que aluden a hombres como educadores de párvulos- mujeres como bomberas- de tal manera de ir deconstruyendo ciertas creencias socioculturales que aportan a la conformación integral de los individuos/as y sociedades.

Figura 3.

Nuevas masculinidades y feminidades



Fuente: SdEP, 2023, p. 12.

- Si bien el tema del sexo-género puede abordarse curricularmente de forma transversal, de momento en asignaturas como orientación e historia existen más oportunidades para hacerlo. En orientación, porque se trabajan fuertemente las características personales y en historia, a causa de temáticas vinculadas a los roles de hombres y mujeres en culturas antiguas. Instancia en donde los y las estudiantes pueden analizar los roles que predominaban en ese tiempo (la mujer sin derecho a la educación, el hombre a la guerra, etc.) y reflexionar respecto a cómo eso ha mutado (resaltando la existencia de colegios mixtos, la posibilidad de ir a la universidad que tienen las mujeres; valorando aquella realidad en contraposición al pasado).
- Por otra parte, en el día a día, cuando un/a estudiante exprese que: eso no lo puedes usar tú porque es rosado o un niño dice: este es un deporte solo para hombres, es recomendable reflexionar respecto a por qué expresan aquello y buscar las causas de dichas expresiones. Conjuntamente dar espacio para pensar que todos y todas pueden tomar decisiones sobre qué color preferir, qué deporte practicar, qué juego realizar, cómo vestir, a quién querer-amar, etc.; siempre y cuando lo que se decida no afecte la integridad o libertad del otro/a. Por lo mismo, invitar siempre a conocer las realidades, entenderse, respetarse y por, sobre todo, buscar los puntos de encuentro, ideas-formas-cosas que unen y que conducen al encuentro de las mejores versiones de cada uno/a.

Los ejemplos recientes, son solo algunas maneras de incluir la perspectiva de género dentro de las aulas: en algunos procedimientos, materiales tangibles, conversaciones, etc. Claramente pueden ser modificadas y adaptadas a la realidad de cada grupo estudiantil o de docentes. En ningún caso buscan constituirse en recetario o instructivo.



No obstante, la labor que realiza el CPEIP y otras instituciones formadoras, en el sistema educacional chileno persisten realidades controversiales como los colegios mono genéricos, los tipos de familia que se difunden en los textos escolares, la incorporación de referentes masculinos, femeninos y disidentes en las formas y materiales de enseñanza, entre otros (Vidal et al., 2020). De igual modo, se aprecian un sinnúmero de voces docentes que manifiestan poseer pocas herramientas profesionales para enfrentar dichas realidades en sus colegios y aulas, puesto que no fueron capacitados en el tema durante su formación inicial docente (Reyes, 2006) y pobremente lo han podido hacer en el transcurso de sus trayectorias laborales.

Al persistir las realidades anteriores, se siguen propiciando instancias sociales y educativas que reproducen estereotipos de género (Defensoría de la Niñez [DN], 2023), afectándose los espacios, relaciones, metodologías, insumos y los aprendizajes dirigidos al estudiantado. Conjuntamente, la formación integral de estos en favor de sus vidas personales y públicas. Esto porque los sesgos de género **“están presentes en la cotidianeidad de los procesos educativos, produciendo brechas de resultados académicos y desigualdad en la formación integral de las y los sujetos, generando en ellos desventajas de diferente orden”** (ACE, 2023, p. 5). Cuando no se atiende este tipo de necesidades, se incurre en una ceguera de género, debido a que se asume y asigna lo tradicional como normal (ACE, 2023).

Lamentablemente hoy en día, las oportunidades para acceder a instancias de perfeccionamiento en género están limitadas al interés docente-profesional, becas, recursos personales, tiempos extra-laborales y otros. Si bien, se reconoce la emergencia del tópico a nivel educativo y social, aún no se ha implementado en Chile un plan de formación transversal y gratuito que prepare a docentes y actores educativo-sociales, respecto a una educación con perspectiva de género (Vidal et al., 2020), ya sea en el uso de recursos, en el trabajo con apoderados/as, en la vinculación con el medio o en las redes de apoyo.

Para concluir es importante expresar que existe poca evidencia empírica sobre el tema de los recursos pedagógicos y la preparación profesional para elaborar o emplear estos materiales en las comunidades y aulas. Por lo mismo, el actual sistema político educativo nacional, debiera desafiarse a levantar información alusiva (existente en los centros de enseñanza desplegados por el territorio) y, conjuntamente, pretender:

- transformar las instituciones que hoy en día forman
- valorar aún más la temática del género dentro de las aulas y
- contribuir concretamente con espacios de trabajo a través del recurso pedagógico.

De esta manera; desde el enfoque de género, se podría avanzar y asegurar la provisión de una educación inclusiva para todos los individuos/as que conforman una comunidad y, por ende, la sociedad (López et al., 2018).

Por último, recalcar que para que las comunidades de docentes y profesionales educativos adquieran mayor experticia en este constructo transversal e interdisciplinario, es necesario que las instituciones de enseñanza superior incluyan dentro de sus propuestas de formación inicial y de sus mallas curriculares asignaturas y talleres que tributen a este enfoque, dado que es una de las modalidades más influyentes a la hora de avanzar hacia una educación inclusiva, desde y para la perspectiva de género.

Pese a lo anterior, actualmente se cuenta con muchos profesionales preparados/as para revisar, seleccionar, rediseñar e implementar recursos educativo-didácticos en las aulas, liberándolos (a los

recursos) de sesgos sexistas y de género, gracias a las diversas propuestas normativas (de género, inclusión y equidad educativa), impulsadas por el Estado y gracias a los programas formativos que levantan entidades de educación superior. Además, porque en el afán de contribuir con el alumnado, una infinidad de docentes y profesionales que aman su trabajo dedican tiempo a su formación continua y actualización profesional, para contribuir desde el uso del recurso hacia una sociedad más justa y en igualdad de condiciones.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El relato antecedente aborda un tema país contingente y se refugia en la necesidad de igualar las posibilidades de formación docente y desarrollo socioeducativo desde los recursos pedagógicos para la formación de todas y todos los educandos.

La narrativa está dirigida al Estado de Chile, al Mineduc, las comunidades educativas y a los profesionales que ejercen y/o se vinculan con la docencia en las aulas. Pues es necesario relevar el tema en la población directa, para que surja conciencia y acción frente a la formación, producción, selección e implementación de recursos pedagógicos libres de sesgos sexistas, vale decir, más inclusivos y beneficiosos en esta rama.

Este ensayo muestra y ejemplifica; a los diversos actores educativos; la necesidad de ampliar las miradas sobre la inicial y continua de los actores educativos para diseñar y utilizar los diferentes recursos de aprendizaje en las aulas chilenas, de tal manera que sea un poco más respetuosa con la diversidad sexual y de género que convive hoy en día en los espacios educativos.

En esta lógica, se articulan tópicos fundamentales en el tratamiento del género, destacándose la instrucción

profesional que busca derribar aquellos estereotipos o sesgos de género y de sexo que pudiesen afectar negativamente la acción docente dentro de las aulas, comunidades y sistemas educacionales. De esta manera, se listan y sugieren acciones como:

- Formación inicial en género (Vidal et al., 2020).
- Profesionalizarse en los lineamientos curriculares que abalan dichos temas: sustentos teórico-empíricos contenidos en las bases curriculares, en los planes y programas de estudio y en el nuevo Marco para la Buena Enseñanza.
- Acceso a diversos cursos de perfeccionamiento (formación continua del profesorado) asociados a sexo, género y afectividad, además de aquellos que tributen a políticas inclusivas, formas de enseñanza, entre otros.

Lo anterior para alcanzar una adecuada selección-producción y/o habilitación de diversas formas-recursos pedagógicos que ayuden a propiciar una educación menos sexista dentro del aula y, en consecuencia, una positiva convivencia social y pública.

Finalmente, se destaca la labor que realizan actualmente muchos maestros y maestras en favor de su formación continua ("Por amor al arte de enseñar"), con miras a la provisión de una educación menos sexista desde los insumos escolares.



REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2023). Uso de datos referidos a género en educación ¿Cómo analizar los datos diferenciados por género a partir de resultados de aprendizaje? https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/documentos/Ficha_Comunidad_Educativa_Uso_de_datos_referidos_g%C3%A9nero.pdf
- Defensoría de la Niñez, (2023). Guía temática: Enfoque de género. https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2023/05/Guia-Educativa_Enfoque-de-genero_web_2.pdf
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>
- Ley 20529 de 2011. Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. 27 de agosto de 2011. <https://bcn.cl/39lcd>
- Ley 21545 de 2023. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación. 10 de marzo de 2023. <https://bcn.cl/3c7ek>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Mineduc. (2015). Unidad de Equidad de Género, Educación para la igualdad de Género Plan 2015-2018. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Mineduc. (2017). Enfoque de género, Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar. <http://convivenciascolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/01/Cartilla-Enfoque-de-G%C3%A9nero-en-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>
- Pérez, C. (2020). La incorporación de la perspectiva de género en la academia: una reflexión desde la Epistemología de la complejidad y la teoría de sistemas. Documento sin publicar.
- Reyes, J. (2006). Trabajadoras(es) de la educación superior y reproducciones de género. *Calidad en la Educación*, (24), 397-422. <https://doi.org/10.31619/caledu.n24.284>
- SITEAL (2023). Educación y género: Documento de eje. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_2019_0525.pdf
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2023). Enfoque de género en la educación parvularia: una oportunidad para el bienestar integral. Orientaciones para su transversalización en el nivel. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/10/Enfoque-Ge%CC%81nero-Educacion-Parvularia.pdf>



Vidal, F., Pérez, I., Barrientos, J., & Gutiérrez, G. (2020). Education in Gender Times. Considerations for a Non-Sexist and Non-Genderist Education. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(2), 21-37.
<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200021>



DIAGNÓSTICOS EDUCATIVOS: UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA Y MULTIMETODOLÓGICA PARA LA INTERVENCIÓN

EDUCATIONAL DIAGNOSTICS: A SYSTEMIC AND MULTIMETHODOLOGICAL PERSPECTIVE FOR EDUCATIONAL INTERVENTION

Alejandro Sánchez-Oñate <https://orcid.org/0000-0003-0990-6004> | Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología, Chile | alejandro.sanchez@udd.cl

Pablo González-Montenegro <https://orcid.org/0009-0007-8413-9956> | Universidad del Desarrollo, Facultad de Psicología, Lab-AMES del Instituto de Bienestar Socioemocional, Chile | pablgonzalezm@udd.cl

RESUMEN

El presente artículo desarrolla una reflexión teórico-metodológica sobre el diagnóstico educativo entendido como una herramienta estratégica para la mejora institucional. Se propone una perspectiva sistémica y multimetodológica que integra fuentes de información primarias y secundarias, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos para comprender la complejidad de los contextos escolares. Se plantean cinco etapas articuladas —planificación, análisis documental, levantamiento de datos, análisis integrado y devolución participativa— que orientan la elaboración de diagnósticos rigurosos y contextualizados. Asimismo, se discute la dimensión micropolítica del proceso diagnóstico, destacando su carácter relacional y negociado dentro de las dinámicas institucionales. Desde esta mirada, el diagnóstico no se reduce a una recopilación técnica de información, sino que constituye un ejercicio reflexivo y ético que favorece la apropiación colectiva de la evidencia y la construcción de intervenciones educativas sostenibles. Se concluye que el diagnóstico, cuando se aborda desde una lógica sistémica, potencia la capacidad de las comunidades escolares para analizar críticamente su realidad y proyectar transformaciones significativas en sus prácticas pedagógicas y de gestión.

Palabras clave: diagnóstico educativo, enfoque sistémico, métodos mixtos, micropolítica escolar, intervención educativa.

ABSTRACT

This article presents a theoretical-methodological reflection on educational diagnostics as a strategic tool for institutional improvement. It proposes a systemic and multimethodological perspective that integrates primary and secondary data sources, combining quantitative and qualitative approaches to capture the complexity of school contexts. The paper outlines five interconnected stages—planning, documentary analysis, data collection, integrated analysis, and participatory feedback—designed to guide the development of rigorous and context-based diagnostic processes. It also examines the micropolitical dimension of diagnostic work, emphasizing its relational and negotiated nature within institutional dynamics. From this standpoint, diagnosis is not merely a technical process of data gathering but a reflective and ethical practice that promotes collective ownership of evidence and the design of sustainable educational interventions. The article concludes that adopting a systemic approach to educational diagnosis enhances schools' capacity to critically analyze their realities and to project meaningful pedagogical and organizational transformations.

Keywords: educational diagnostics, systemic approach, mixed methods, school micropolitics, educational intervention



INTRODUCCIÓN

El diseño de intervenciones educacionales efectivas requiere un proceso riguroso de diagnóstico que permita comprender en profundidad la realidad específica de cada institución escolar. Este diagnóstico debe ser capaz de integrar diversas fuentes de información, tanto internas como externas, primarias y secundarias, articuladas en un enfoque sistémico y multimetodológico (Fullan, 2021; Gierus, 2025). Además, es fundamental que dicho proceso asegure la participación activa de los diversos actores educativos, con el fin de aumentar la pertinencia y sostenibilidad de las futuras acciones de mejora (Epstein, 2018; Ojeda Millahueque & Zúñiga González, 2020).

El diagnóstico educativo puede definirse como la identificación de la brecha entre una situación actual y un estado deseado, lo que permite priorizar acciones de mejora y asignar recursos estratégicamente (Tejedor, 1990). Esta visión enfatiza que las necesidades no son categorías estáticas, sino construcciones sociales y relacionales que reflejan discrepancias percibidas, normativas, expresadas o relativas, según distintos actores y niveles de referencia. Así, diagnosticar implica reconocer que los problemas educativos se manifiestan de manera diferenciada según los contextos y deben ser analizados en relación con sus condiciones históricas, culturales y organizacionales. De acuerdo con Garira (2020), un diagnóstico educativo riguroso debe situarse en una lógica sistémica y de autoevaluación escolar, que articule insumos, procesos y resultados; involucrando a diversos actores para comprender el problema; y traducir esa comprensión en un marco estandarizado que oriente la mejora y el desarrollo de intervenciones pertinentes.

En esta línea, antes de diseñar cualquier intervención resulta clave realizar una evaluación de necesidades que contraste las prácticas vigentes con un referente de prácticas deseables y permita estimar la brecha entre la situación presente y el horizonte al que se aspira. Este ejercicio se complementa con un análisis de necesidades, orientado a indagar en los factores que explican dicha brecha y en sus condiciones de producción (Cuiccio & Husby-Slater, 2018; Corbett & Redding, 2017). Mientras la evaluación identifica y dimensiona discrepancias, el análisis aporta comprensión causal para decidir dónde y cómo intervenir. Con esta base, los hallazgos pueden articularse con marcos conceptuales y normativos que otorguen sentido y criterios de acción, y preparan el terreno para el enfoque multimetodológico y sistémico que proponemos a continuación, el cual integra evidencia inmediata con una perspectiva prospectiva para proyectar escenarios de mejora y orientar decisiones estratégicas en el tiempo.

La propuesta de este trabajo se alinea de manera directa con los modelos de diagnóstico documentado y de prospectiva, descritos por Enríquez García et al. (2024), en tanto busca articular la sistematización teórica y empírica con la proyección de escenarios educativos posibles y deseables. El enfoque multimetodológico y sistémico que aquí se plantea trasciende la mera recopilación de datos inmediatos, para situar los hallazgos en marcos conceptuales y normativos que fortalecen la validez del proceso. Al mismo tiempo, la incorporación de la mirada prospectiva permite que los diagnósticos no se reduzcan a una descripción estática del presente, sino que contribuyan a la planificación estratégica y al diseño de intervenciones sostenibles en el tiempo.

En este sentido, el presente trabajo propone una ruta metodológica dividida en cinco etapas clave para la elaboración de diagnósticos técnicos que sirvan como base para el diseño de intervenciones educativas. Cada etapa se desarrolla extensamente en términos de propósitos, procedimientos, técnicas recomendadas y resguardos éticos y técnicos. A continuación, se detallan las cinco etapas:



1. Preparación y planificación del diagnóstico
2. Recolección de datos secundarios (análisis de datos institucionales)
3. Levantamiento de datos primarios (cuantitativos y cualitativos)
4. Análisis integrado de la información desde un enfoque sistémico
5. Devolución participativa y elaboración de la línea base para la intervención

Etapa 1: Preparación y Planificación del Diagnóstico

Todo diagnóstico debe partir de una clarificación explícita de su propósito. Además, cuando se trata de una evaluación previa al diseño de una intervención educativa, el diagnóstico debe producir información útil para definir necesidades, establecer prioridades y ajustar modelos de intervención a las condiciones específicas del contexto escolar. Se debe formular una pregunta orientadora del diagnóstico que permita enmarcar de manera comprensiva el trabajo a realizar.

La identificación de los actores relevantes (directivos, docentes, estudiantes, familias, asistentes de la educación) permite delimitar el alcance del diagnóstico y fomentar su carácter participativo. Se recomienda conformar un equipo técnico responsable del proceso, que incluya profesionales internos y, cuando sea posible, apoyo externo especializado, como universidades, consultoras o agencias técnicas educativas (ATE) acreditadas.

En la planificación del diagnóstico educativo resulta pertinente articular el proceso con el ciclo de mejoramiento continuo de los establecimientos. Dicho ciclo incluye la revisión del Proyecto Educativo Institucional y su autoevaluación, el diseño de una planificación estratégica participativa, así como la integración de los distintos planes normativos obligatorios (convivencia, inclusión, formación ciudadana, seguridad escolar, entre otros). Esto favorecerá la articulación con las prioridades institucionales y con la normativa vigente, garantizando que los hallazgos contribuyan al fortalecimiento sostenido de la gestión escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2018).

En esta fase se elabora el plan de trabajo del diagnóstico, que debe contener objetivos generales y específicos, el alcance esperado (cursos, niveles, actores, dimensiones temáticas), el enfoque metodológico, el cronograma y los recursos disponibles. Esta planificación debe considerar también los resguardos éticos: consentimiento informado, protección de datos, confidencialidad y condiciones de participación libre y voluntaria.

Redacción de objetivos en el contexto de un diagnóstico educativo

La formulación de objetivos constituye un paso fundamental en cualquier proceso diagnóstico, ya que otorga dirección, pertinencia y delimitación al conjunto de acciones que se desplegarán (Mertens, 2020). En el contexto de un diagnóstico educacional previo al diseño de una intervención, los objetivos cumplen la función de explicitar qué se pretende conocer, con qué profundidad, respecto de qué dimensiones, y para qué propósito final. Su redacción rigurosa permite evitar ambigüedades, ordenar la recolección de información, optimizar recursos y asegurar la relevancia de los hallazgos para la toma de decisiones pedagógicas y organizacionales (Sánchez Oñate, 2021; Zhao & Xu, 2024).



En primer lugar, es importante distinguir entre el objetivo general y los objetivos específicos. El objetivo general debe contener una visión integradora del propósito diagnóstico, formulada con un verbo que denote comprensión o descripción (por ejemplo, explorar, identificar, analizar, comprender, caracterizar, etc.), seguido por la mención de la temática central, el grupo o contexto en el cual se realizará el diagnóstico, y eventualmente la finalidad con que se recolecta dicha información. Su redacción debe evitar verbos como “mejorar”, “potenciar”, “desarrollar”, que son propios de la fase de intervención, no del diagnóstico (Sánchez Oñate, 2021).

Por ejemplo, un objetivo general adecuadamente formulado podría ser: “Caracterizar las percepciones de los docentes y estudiantes sobre el clima escolar en el ciclo medio del establecimiento X, con el propósito de orientar el diseño de estrategias de mejora en convivencia escolar”. Este enunciado delimita el foco (clima escolar), los actores (docentes y estudiantes), el nivel educativo (ciclo medio), la unidad de análisis (establecimiento X) y la finalidad diagnóstica (orientar el diseño de estrategias de intervención).

Los objetivos específicos, por su parte, desagregan el objetivo general en dimensiones más concretas, cada una abordable metodológicamente y coherente con el conjunto (Sánchez Oñate, 2021). Sirven como anclaje para el diseño de instrumentos, técnicas de análisis y procesos de interpretación. Su redacción debe seguir la lógica de coherencia vertical, resultando en que cada objetivo específico debe contribuir directamente al logro del objetivo general. Para ello, los objetivos específicos deben cumplir tres criterios: 1) ser necesarios, es decir, son relevantes e ineludibles para alcanzar el objetivo general, 2) ser suficientes, donde el conjunto de objetivos específicos permite abarcar el general, sin dejar elementos centrales desatendidos, 3) se restringen en su alcance, lo que implica que la profundidad analítica de los objetivos específicos, demarcado por su verbo, no es más amplio que el objetivo general.

Cada objetivo específico debe utilizar un solo verbo operativo y evitar ambigüedades. En el marco del ejemplo anterior, elementos más específicos son: “Identificar los factores que los docentes asocian al deterioro del clima escolar”, “Describir las situaciones conflictivas más frecuentes desde la perspectiva de los estudiantes”, “Explorar las estrategias de resolución de conflictos implementadas por los equipos de gestión”. Estos objetivos permiten una clara operacionalización en términos de datos a recoger y técnicas a utilizar. Por el contrario, no se deben construir objetivos que contengan verbos que no den cuenta del alcance del análisis que se realizará, no pudiendo distinguir si se explorarán, describirán, compararán, correlacionarán o explicarán los diversos componentes del fenómeno o fenómenos que son foco del diagnóstico. Algunos ejemplos de estos verbos son: “estudiar”, “examinar”, “indagar”, “investigar”, “revisar”, “profundizar”, “conocer” o “analizar”.

En diagnósticos multimetodológicos, conviene redactar algunos objetivos específicos con foco cuantitativo (por ejemplo, “Determinar la percepción de seguridad escolar en estudiantes de enseñanza básica” y otros con foco cualitativo (por ejemplo, “Explorar los relatos docentes sobre experiencias de maltrato entre pares en ciclos iniciales”). Esta distinción será determinante de la elección de instrumentos y/o técnicas de producción de información, además de favorecer la integración de los resultados.

Asimismo, la redacción de objetivos debe considerar las dimensiones del problema educativo que se quiere comprender. Estas dimensiones pueden ser de tipo pedagógico (prácticas de enseñanza, evaluaciones, gestión curricular), institucional (liderazgo, convivencia, participación), psicosocial (bienestar, sentido de pertenencia, climas relacionales) o contextuales (vulnerabilidad, entorno familiar, redes externas). Una técnica útil consiste en organizar previamente los focos diagnósticos en una matriz y luego derivar de ella los objetivos específicos, tal como se muestra en el siguiente ejemplo (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Dimensiones del diagnóstico educativo

Título 1	Título 2	Título 3
Pedagógica	Prácticas de enseñanza y gestión curricular	Describir las percepciones de los docentes sobre las prácticas de enseñanza que influyen en el clima escolar.
Institucional	Liderazgo y participación	Identificar cómo los equipos de gestión y los estudiantes valoran los mecanismos de participación escolar.
Psicosocial	Bienestar y sentido de pertenencia	Describir los niveles de bienestar percibidos y el sentido de pertenencia de los estudiantes.
Contextual	Vulnerabilidad y entorno familiar	Caracterizar los factores socioeconómicos de las familias de estudiantes con inasistencias reiteradas.

Fuente: elaboración propia

Otro criterio relevante es la viabilidad metodológica. Todo objetivo debe ser alcanzable con los recursos disponibles, en el plazo previsto y con los actores accesibles. Por ello, deben evitarse formulaciones excesivamente ambiciosas o demasiado abstractas. Un ejemplo que se debería evitar sería: “Conocer todas las variables que afectan el rendimiento escolar de los estudiantes de la comuna”, ya que carece de delimitación temática, espacial, temporal y metodológica (Sánchez Oñate, 2021).

La formulación de objetivos debe guardar coherencia con el modelo de intervención que orientará el trabajo futuro. Por ejemplo, si se optará por un modelo de respuesta a la intervención (Rtl) (Arrimada et al., 2020; Coronado-Hijón, 2016; Nilvius et al., 2025; Rodas de Ruiz, 2014), los objetivos diagnósticos deben enfocarse en niveles de desempeño, procesos instruccionales y barreras al aprendizaje. Si en cambio se optará por un enfoque de comunidades profesionales de aprendizaje (Flores-Fahara et al., 2021; Peña Ruz, 2023a; Peña Ruz, 2023b; Terán Ccanre & Méndez Vergaray, 2022)., los objetivos podrían orientarse a explorar prácticas colaborativas, liderazgos distribuidos o espacios reflexivos.

Finalmente, se sugiere validar la formulación de objetivos con los actores clave del proceso diagnóstico, especialmente con el equipo directivo y representantes de los estamentos escolares. Esta validación mejora la pertinencia del proceso, incrementa su legitimidad y contribuye a la apropiación institucional de los hallazgos y recomendaciones posteriores.

A modo de síntesis, una redacción adecuada de objetivos diagnósticos en educación debiera cumplir con los siguientes criterios:

- Usar verbos que impliquen indagación, comprensión o caracterización, no una acción transformadora.
- Delimitar claramente el foco temático, el grupo objetivo, el contexto y la finalidad.
- Ser coherentes con el modelo o enfoque de intervención previsto.
- Ser metodológicamente viables con los recursos disponibles.
- Guardar coherencia interna entre objetivo general y objetivos específicos.



- Incorporar dimensiones sustantivas del fenómeno educativo.
- Validar con actores clave para asegurar relevancia y compromiso.

Una correcta formulación de objetivos fortalece la calidad técnica del diagnóstico y orienta todo el proceso posterior de diseño, implementación y evaluación de las intervenciones, garantizando su alineación con las necesidades reales y prioritarias del contexto escolar.

Consideraciones éticas en los procesos de diagnóstico

El levantamiento de información en las escuelas implica una serie de resguardos y principios éticos. En este ámbito, la British Educational Research Association (BERA, 2024) establece en sus Ethical Guidelines for Educational Research un marco que atraviesa todas las fases de la investigación educativa: planificación, obtención de aprobaciones, trabajo de campo, análisis y difusión. Estas directrices enfatizan el respeto y cuidado hacia los participantes —niños, niñas, jóvenes y otros grupos potencialmente vulnerables—, garantizando consentimiento informado (y asentimiento cuando corresponde), derecho a retirar la participación sin consecuencias negativas, y medidas de confidencialidad, anonimización y protección de datos, en consonancia con los estándares internacionales. Asimismo, promueven la evaluación proporcional de riesgos y beneficios, la reflexividad continua del equipo investigador, la transparencia sobre fines, financiamiento y conflictos de interés, y la revisión ética independiente antes de iniciar los estudios. También se recomienda devolver resultados de manera accesible a las comunidades educativas. Estas orientaciones incorporan, además, principios de inclusión, equidad y poder en los contextos escolares, junto con pautas para prácticas digitales responsables y sostenibles. En consecuencia, se sugiere adoptar estas directrices como estándar de referencia para protocolos, consentimientos y reportes de intervención o evaluación educativa; además de aquellas consideraciones propias de cada institución y niveles centrales de administración.

Etapas 2: Recolección de datos secundarios (análisis de datos institucionales)

En esta fase resulta indispensable considerar los informes nacionales elaborados por la Agencia de Calidad de la Educación, los cuales entregan información comparativa y contextualizada sobre resultados de aprendizaje, indicadores de desarrollo personal y social, y trayectorias escolares. Estos insumos permiten enriquecer la mirada institucional con evidencias externas, facilitar procesos de autoevaluación más objetivos y orientar la priorización de focos de mejora a nivel local (Agencia de Calidad de la Educación, 2020; 2024).

La información secundaria consiste en todos aquellos datos ya existentes que pueden ofrecer una primera aproximación al contexto institucional y sus necesidades. Incluye documentos formales, registros administrativos, evaluaciones previas, resultados de aprendizajes, indicadores de asistencia, convivencia escolar, entre otros. Este tipo de información permite reducir sesgos en la etapa exploratoria, identificar hipótesis iniciales respecto de los problemas detectados, conocer tendencias históricas y patrones de comportamiento institucional, y optimizar los recursos disponibles, evitando recopilar información redundante.



Las fuentes deben clasificarse según su origen interno (Proyecto Educativo Institucional, reglamentos, planes, informes técnicos, evaluaciones internas) o externo (SIMCE, Diagnóstico Integral de Aprendizajes, informes de la Agencia de Calidad, estudios territoriales, políticas públicas vigentes). El análisis documental debe realizarse mediante criterios previamente definidos, organizando los hallazgos en matrices, fichas de lectura o codificaciones estructuradas, permitiendo construir un panorama sintético de la institución.

Junto con considerar resultados externos como SIMCE o el Diagnóstico Integral de Aprendizajes, es relevante fomentar el uso pedagógico de los datos dentro de cada establecimiento. La Agencia de Calidad de la Educación (2025) propone un autodiagnóstico que permite a docentes, directivos y sostenedores reflexionar sobre sus prácticas en cinco dimensiones: lectura de datos, toma de decisiones basada en datos, uso de fuentes, análisis colaborativo y elaboración de conclusiones; permitiendo avanzar progresivamente desde un nivel inicial —centrado en lecturas literales y análisis individuales— hacia un nivel destacado, donde los equipos son capaces de interpretar relaciones complejas, colaborar en torno a la información y generar acciones responsables basadas en la evidencia.

Una lectura crítica de los datos secundarios es imprescindible, en términos de evaluar su actualidad, confiabilidad, nivel de desagregación y coherencia con otras fuentes. Concluida esta etapa, se elabora un informe de síntesis con fortalezas, debilidades, nudos críticos preliminares, necesidades emergentes y sugerencias metodológicas para orientar el diseño y/o selección de instrumentos primarios.

Etapa 3: Levantamiento de datos primarios (cuantitativos y cualitativos)

El levantamiento de información primaria permite captar dimensiones del funcionamiento institucional que no son visibles en la información secundaria. Esta etapa tiene como propósito comprender la experiencia cotidiana de los actores escolares, sus percepciones, prácticas y relaciones, además de obtener indicadores precisos sobre fenómenos críticos. Desde un enfoque multimetodológico, se combinan herramientas cuantitativas y cualitativas, lo que permite capturar tanto la amplitud como la profundidad del problema diagnosticado.

Desde la perspectiva cuantitativa, se recomienda aplicar encuestas estructuradas con escalas validadas y adaptadas al contexto nacional o local (Andrades-Moya et al., 2023). Estas deben ser aplicadas a una muestra representativa y calculada rigurosamente para garantizar inferencias válidas. El diseño de las encuestas debe considerar criterios de claridad, relevancia, coherencia interna y sensibilidad al contexto sociocultural de los participantes. La aplicación puede realizarse en línea o de forma presencial, dependiendo de las condiciones tecnológicas y logísticas del establecimiento. Una vez recolectados los datos, se realiza un análisis estadístico descriptivo e inferencial que permita identificar patrones, correlaciones o diferencias significativas entre subgrupos.

Desde el enfoque cualitativo, el diagnóstico puede enriquecerse mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones participantes. Estas técnicas permiten explorar en profundidad las creencias, emociones, tensiones, expectativas y valoraciones de los actores sobre los temas indagados (Flick, 2018). Las entrevistas y grupos focales deben diseñarse con guiones flexibles pero alineados con los objetivos diagnósticos, asegurando la coherencia con los hallazgos preliminares de la información secundaria. La selección de participantes debe ser estratégica, incluyendo distintos perfiles dentro de la comunidad escolar. Las observaciones, por su parte, permiten captar dinámicas relacionales en contextos naturales como aulas,



patios, reuniones o actividades institucionales. En el contexto chileno, Ojeda Millahueque y Zúñiga González (2020) en el marco de diagnósticos participativos en educación, plantean incorporar voces de estudiantes, familias, docentes, directivos y actores territoriales para identificar necesidades situadas, legitimar decisiones y articularlas con instrumentos como el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo. Proponen técnicas sencillas —asambleas, mapeos, grupos focales— y la co-definición de metas e indicadores, fortaleciendo deliberación democrática, la corresponsabilidad y la gobernanza escolar en la definición de acciones factibles y evaluables.

El análisis cualitativo implica la transcripción sistemática de registros, la codificación temática y el desarrollo de categorías emergentes. Este proceso debe realizarse con rigor analítico, documentando las decisiones interpretativas y utilizando software de análisis cualitativo si es posible. La triangulación entre fuentes, técnicas y perspectivas mejora la validez del diagnóstico. Finalmente, los hallazgos de esta etapa deben ser sistematizados en un informe técnico que articule los resultados cuantitativos y cualitativos, identificando nudos críticos, patrones transversales y aspectos emergentes. Este informe será la base para la etapa siguiente.

Etapas 4: Análisis integrado de la información desde un enfoque sistémico

El análisis integrado constituye una etapa esencial en la elaboración de diagnósticos educacionales, pues permite vincular la diversidad de datos obtenidos en las etapas anteriores en una comprensión estructurada del problema o desafío identificado. Un diagnóstico que integra información cuantitativa y cualitativa, interna y externa, primaria y secundaria, permite generar representaciones más fieles a la realidad de cada escuela y avanzar hacia la construcción de intervenciones contextualizadas y sostenibles.

Desde un enfoque sistémico, el análisis debe reconocer que los fenómenos educativos no ocurren de manera aislada, sino que se inscriben en redes de relaciones entre actores, niveles organizacionales y dimensiones institucionales. Por lo tanto, se debe evitar la fragmentación de los hallazgos y procurar una lectura que articule los distintos planos del sistema escolar: el aula, la escuela, el entorno familiar y comunitario, las políticas educativas y los dispositivos de apoyo técnico o pedagógico (Bronfenbrenner & Morris, 2020).

El primer paso de esta etapa consiste en organizar la información levantada, consolidando matrices de resultados y resúmenes analíticos por dimensión o foco del diagnóstico. Esta organización debe facilitar el cruce de datos cuantitativos y cualitativos, así como la comparación de las distintas fuentes utilizadas. Se recomienda usar categorías analíticas previamente definidas, pero también permitir la emergencia de categorías inductivas que surjan de la realidad investigada.

Posteriormente, se realiza un proceso de triangulación de datos (Creswell & Plano Clark, 2018). Esta técnica permite contrastar diferentes perspectivas sobre un mismo fenómeno, validando la información o detectando contradicciones y ambigüedades que deben ser aclaradas. Por ejemplo, si las encuestas de clima escolar indican una percepción positiva, pero los grupos focales expresan malestar docente, es necesario explorar las razones de dicha divergencia. La triangulación puede realizarse por fuente (docentes, estudiantes, directivos), por método (encuesta, entrevista, observación) o por teoría (interpretaciones desde distintos marcos conceptuales).



Además, es importante reconocer los límites del análisis. En muchos casos, los diagnósticos educativos son parciales y exploratorios, especialmente cuando el tiempo o los recursos son limitados. Por ello, el equipo técnico debe transparentar las restricciones metodológicas y analíticas, sin caer en generalizaciones infundadas.

Una buena práctica en esta etapa es la elaboración de mapas conceptuales o diagramas explicativos que representen gráficamente las relaciones entre variables, dimensiones o actores. Estas representaciones facilitan la comunicación de los hallazgos y permiten identificar zonas de oportunidad o tensión. También pueden utilizarse matrices de priorización que ayuden a definir los focos prioritarios para la intervención, considerando criterios como la gravedad del problema, su impacto en los aprendizajes o la factibilidad de cambio.

Finalmente, el análisis integrado debe culminar con la redacción de un informe de diagnóstico consolidado. Este documento debe recoger los hallazgos clave, las interpretaciones construidas, los nudos críticos identificados y las recomendaciones preliminares para el diseño de la intervención. Es importante que el informe utilice un lenguaje claro, riguroso y accesible, y que considere diferentes formatos de presentación según los públicos destinatarios: directivos, docentes, sostenedores o comunidades escolares.

Este informe consolidado será la base para la siguiente y última etapa del proceso: la devolución participativa y la elaboración de una línea base que permita monitorear los efectos de la intervención a lo largo del tiempo.

Etapa 5: Devolución participativa y elaboración de la línea base para la intervención

La etapa final del diagnóstico consiste en socializar los hallazgos con la comunidad educativa, promover su interpretación compartida y construir colectivamente una línea base que sirva como referente para evaluar la efectividad de la intervención posterior. Esta fase es clave para garantizar la transparencia del proceso, la apropiación institucional del diagnóstico y la legitimidad de las decisiones que derivarán de él.

La devolución de resultados debe diseñarse como un proceso comunicativo, bidireccional y formativo, propiciando espacios de diálogo que permitan a los distintos actores escolares validar, complementar o cuestionar las conclusiones del equipo técnico. Estos espacios pueden adoptar diversos formatos: jornadas de retroalimentación, talleres participativos, reuniones por estamento o presentaciones plenarios con momentos de trabajo en grupos. En todos los casos, se deben considerar elementos pedagógicos que faciliten la comprensión de los hallazgos, como infografías, esquemas o síntesis ejecutivas.

Durante estas instancias, es relevante que el equipo técnico fomente una actitud reflexiva y de corresponsabilidad. La devolución no debe entenderse como un acto de cierre, sino como el punto de partida para diseñar soluciones contextualizadas y consensuadas. En este sentido, es importante recoger las reacciones de los participantes, registrar nuevas ideas o tensiones emergentes y ajustar, si es necesario, los focos prioritarios identificados en la etapa de análisis integrado.

Una vez realizada la devolución, corresponde definir de manera rigurosa la línea base del proceso de intervención. Esta línea base corresponde a un conjunto de indicadores y descripciones cualitativas que representan la situación inicial del problema identificado. Su construcción requiere seleccionar variables clave



(por ejemplo, nivel de bienestar docente, frecuencia de conflictos, percepción de pertenencia, desempeño académico, etc.) y operacionalizarlas de manera precisa para poder monitorear su evolución en el tiempo.

La línea base puede estar compuesta por datos cuantitativos (puntajes, frecuencias, porcentajes) y cualitativos (relatos, narrativas, percepciones). Lo importante es que permita establecer comparaciones antes y después de la intervención, facilitando una evaluación formativa y sumativa de los avances logrados. Por ello, es recomendable registrar no sólo resultados, sino también procesos: condiciones organizacionales, nivel de participación, uso de recursos o implementación de estrategias pedagógicas.

El análisis de datos en el ámbito educativo debe comprenderse como un proceso pedagógico y ético, orientado a la mejora continua de la escuela. Según Zúñiga-Tapia y Cobo-Rendón (2025), los datos solo adquieren sentido cuando se interpretan colectivamente y se traducen en decisiones coherentes con la realidad institucional. Esto implica superar la lectura meramente técnica para instalar una práctica deliberativa y situada, en la cual los equipos educativos identifiquen prioridades, analicen causas, definan objetivos, monitoreen resultados y reconozcan logros.

Concluida esta quinta etapa, el diagnóstico adquiere un carácter operativo y estratégico. El involucramiento de los actores escolares, el rigor técnico del proceso y la integración sistémica de la información convierten al diagnóstico en una herramienta poderosa para diseñar intervenciones pertinentes, efectivas y sostenibles en contextos educativos complejos.

El uso estratégico de los datos requiere comprenderlo como un proceso situado y ecológico. La Agencia de Calidad de la Educación (2020) plantea que este proceso está condicionado por factores culturales, organizacionales y las competencias de los actores educativos, y que se concreta en cinco pasos: 1) identificar los problemas prioritarios, 2) recopilar y seleccionar datos pertinentes, 3) analizarlos críticamente, 4) tomar decisiones fundamentadas y 5) evaluar los resultados de las acciones. Esta lógica permite fortalecer tanto las prácticas pedagógicas como la gestión institucional, instalando una cultura de reflexión y aprendizaje continuo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El diagnóstico educativo ocurre en un entramado de relaciones de poder, intereses y significados que configuran la vida cotidiana de las instituciones escolares. Desde la perspectiva de la micropolítica (Ball, 1994; Bardisa, 1997), cada escuela constituye un campo de negociación permanente donde los distintos actores — docentes, directivos, asistentes, estudiantes y familias— sostienen posiciones, defienden intereses y articulan estrategias para influir en la toma de decisiones. Estas dinámicas, que

muchas veces permanecen implícitas, conforman una cultura institucional en la que los objetivos formales coexisten con las lógicas informales de interacción, alianza y conflicto.

Considerar esta dimensión implica reconocer que los procesos diagnósticos e interventivos no se desarrollan únicamente a partir de un diseño metodológico riguroso, sino que también dependen de cómo el equipo profesional lee, interpreta y se inserta en estas tramas relacionales. Cada institución presenta configuraciones particulares de poder, con grupos que se alinean o se contraponen en torno a intereses, valores o visiones de escuela. Saber identificar estos grupos, las redes de influencia y las tensiones entre ellos permite a los equipos



psicoeducativos comprender por qué ciertas decisiones prosperan y otras generan resistencia, así como anticipar los efectos que una propuesta de cambio podría provocar dentro de la organización (Rodríguez, 2017).

En este sentido, la micropolítica se convierte en un componente crucial del diagnóstico: comprender la escuela no se reduce simplemente al levantamiento de la información delimitada por los objetivos, sino también descifrar los significados que los actores atribuyen a su práctica, los equilibrios de poder que sostienen su funcionamiento y las condiciones simbólicas que hacen viable una intervención.

Desde esta perspectiva, el rol del profesional adquiere un carácter político en el mejor sentido del término: construir legitimidad y confianza para que el conocimiento técnico sea escuchado y apropiado. Esto demanda desarrollar la capacidad de generar alianzas estratégicas con los distintos grupos, de modo que el diagnóstico sea percibido como un proceso compartido orientado a mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Inspirándose en la noción de flexibilidad etnográfica (Ruiz-Bejarano, 2018), resulta clave que el equipo interventor mantenga una actitud reflexiva y adaptativa frente a la incertidumbre del contexto escolar. Ello implica registrar de manera sistemática los cambios, tensiones y resistencias que emergen durante el proceso; revisar periódicamente las decisiones metodológicas a la luz de la dinámica institucional; y sostener espacios de diálogo que favorezcan la construcción conjunta de sentido. La escucha activa, la empatía profesional y la coherencia comunicativa son herramientas que permiten convertir la complejidad relacional en información significativa para orientar el trabajo técnico.

Desde esta óptica, la micropolítica no constituye un obstáculo, sino un campo de oportunidades

para el ejercicio estratégico del rol psicoeducativo. Al reconocer las posiciones, los intereses y las narrativas en juego, el diagnóstico se transforma en un espacio de negociación que antecede y prepara la intervención. De esta manera, los cambios propuestos pueden inscribirse en la lógica interna de la escuela, favorecer la apropiación institucional y aumentar su sostenibilidad en el tiempo (Blase, 2002; Cabrera-Otálora & Giraldo-Díaz, 2017).

Incorporar la dimensión micropolítica de forma transversal en los procesos de diagnóstico e intervención psicoeducativa permite trascender la mirada instrumental del cambio y avanzar hacia una comprensión situada de las escuelas como sistemas sociales complejos. Esto amplía la capacidad de los equipos para articular la evidencia técnica con las relaciones humanas que la sustentan, fortaleciendo tanto la pertinencia contextual del diagnóstico como el potencial transformador de la intervención.

El diagnóstico educativo constituye una herramienta estratégica para comprender la complejidad de los contextos escolares y para sustentar decisiones de intervención con evidencia pertinente (Hargreaves & O'Connor, 2018). Entendido como un ejercicio epistémico y sociológico, el diagnóstico permite aproximarse de manera situada a la realidad educativa y proyectar transformaciones sostenibles; desde esta perspectiva, diagnosticar implica describir con rigor, anticipar escenarios de mejora y fortalecer la conciencia colectiva de los actores escolares (Enríquez García et al., 2024). El enfoque sistémico, multimetodológico y participativo que aquí se propone busca articular esa comprensión con orientaciones operativas que fortalezcan capacidades locales y el compromiso institucional.

La efectividad de los procesos diagnósticos y de autoevaluación exige una cultura de confianza y liderazgos pedagógicos que aseguren transparencia, construcción de consensos y claridad de propósito en cada etapa. La



ambigüedad respecto del uso de los resultados tiende a debilitar el proceso y a reducir su potencial de mejora (Brown et al., 2021). La autoevaluación escolar aporta información contextual que valida y legitima decisiones en instancias colaborativas con las comunidades; con todo, persisten limitaciones asociadas al tiempo disponible, a la burocratización, a usos orientados al control y a brechas en el trabajo con datos. A nivel comparado, los grados de implementación son disímiles: en sistemas con trayectoria la autoevaluación se integra a la gestión para la mejora, mientras en otros su uso es intermitente. En todos los casos, la claridad sobre fines y productos resulta decisiva. Además, los cambios logrados se concentran en dimensiones organizacionales; resta traducir los hallazgos hacia la enseñanza y el aprendizaje mediante metas instruccionales, monitoreo didáctico y retroalimentación basada en evidencias (Figueiredo et al., 2024).

Entre algunas recomendaciones que podrían extenderse al contexto educativo chileno, podemos proponer: (1) instalar un marco de liderazgo para los procesos de diagnóstico educativo institucional, con protocolos de transparencia, definición de roles y acuerdos tempranos sobre el propósito, los productos y el

uso de resultados; (2) desarrollar capacidades para el análisis e interpretación de datos que habiliten metas accionables, combinando una formación situada y tiempo protegido en el calendario escolar; (3) alinear el diagnóstico educativo con el PEI y el PME (u otros instrumentos de gestión estratégica) mediante indicadores pedagógicos claros y ciclos breves de verificación en aula; y (4) avanzar hacia una implementación sostenida y gradual, con apoyos técnicos externos cuando sea pertinente. Estas medidas orientan una institucionalización del diagnóstico que sea útil para decidir, intervenir y aprender como organización (Brown et al., 2021; Figueiredo et al., 2024).

Finalmente, los autores que suscriben esta propuesta reconocen que su orientación está circunscrita al contexto educativo chileno, especialmente idónea desde los marcos orientativos de la educación escolar pública, no obstante, pueden ser transferibles a otros contextos. Adicionalmente, esta propuesta puede orientar procesos formativos de pre y postgrado en educación y psicología; además de servir como marco para la práctica desde el trabajo de equipos de gestión, equipos de convivencia, programas de integración y demás dispositivos de gestión escolar.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2025). Autodiagnóstico en el uso y análisis de datos: Docentes, directivos y sostenedores. Gobierno de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2025/01/Autodiagnostico-en-el-uso-y-analisis-de-datos.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2020). Guía metodológica para el uso de datos. Gobierno de Chile. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Libro_Guia_Metodologica_Uso_de_Datos_2020.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). Informe nacional de resultados educativos. Santiago de Chile: Gobierno de Chile. <https://www.agenciaeducacion.cl/orientar/estudios/>
- Andrades-Moya, J., Vidal Espinoza, R., Gómez Campos, R., Pérez-Álvarez, E., & Cossio-Bolaños, M. (2023). Revisión sistemática sobre los instrumentos de medición de la convivencia escolar utilizados en



- Latinoamérica. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 135–156. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1257>
- Arrimada, M., Torrance, M., & Fidalgo, R. (2020). El modelo de respuesta a la intervención en escritura: Revisión de medidas de evaluación y prácticas instruccionales. *Papeles del Psicólogo*, 41(1), 54–65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2918>
- Ball, S. J. (1994). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 1–26. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a01.pdf>
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1–2), 1–15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56751267003>
- British Educational Research Association. (2024). *Ethical guidelines for educational research* (5th ed.). <https://www.bera.ac.uk/publication/ethical-guidelines-for-educational-research-fifth-edition-2024>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2020). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7a ed., pp. 1–95). Wiley.
- Brown, M., Gardezi, S., Del Castillo Blanco, L. D. C., Simeonova, R., Parvanova, Y., McNamara, G., O'Hara, J., & Kechri, Z. (2021). School self-evaluation: An international or country-specific imperative for school improvement? *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100063. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100063>
- Cabrera-Otálora, M. I., & Giraldo-Díaz, R. (2017). Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. *Revista Libre Empresa*, 15(1), 159–167. <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.29.009>
- Corbett, J., & Redding, S. (2017). Using needs assessments for school and district improvement: A tactical guide. Center on School Turnaround at WestEd and Council of Chief State School Officers. <https://www.adi.org/downloads/NeedsAssessment-Final.pdf>
- Coronado-Hijón, A. (2016). La respuesta a la intervención (RTI) como metodología de evaluación y orientación educativa en el alumnado en riesgo de dificultades de aprendizaje. En Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo (Huelva, España, 20–22 de noviembre de 2014). <https://www.researchgate.net/publication/303810570>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3a ed.). SAGE.
- Cuiccio, C., & Husby-Slater, M. (2018). Needs Assessment Guidebook: Supporting the Development of District and School Needs Assessments. State Support Network. https://www.ed.gov/sites/ed/files/2020/10/needsassessmentguidebook-508_003.pdf
- Enríquez García, F., Amaro Yopez, A., Juárez Lucas, P., Rodríguez Rico, R., & Soni Guillermo, E. (2024). El diagnóstico como base de la intervención educativa. *Revista Científica Biológico Agropecuaria Tuxpan*, 12(1), 34–49. <https://doi.org/10.47808/revistabiogro.v12i1.538>



- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2a ed.). Routledge.
- Figueiredo, C., Sampaio, M., Marinho, P., Dihl Moraes, A., & Fernandes, P. (2024). School self-evaluation in decision making: Perspectives from Portuguese school leaders. *Education Sciences*, 14(12), 1275. <https://doi.org/10.3390/educsci14121275>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6a ed.). SAGE.
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Mortera-Cavazos, L. E. (2021). Professional learning communities in Mexican public schools: Exploring their development. *Educación XX1*, 24(2), 283–304. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28556>
- Fullan, M. (2021). *The right drivers for whole system success*. Center for Strategic Education.
- Garira, E. (2020). Needs assessment for the development of educational interventions to improve quality of education: A case of Zimbabwean primary schools. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100020. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100020>
- Gierus, B. (2025). Prevalence and quality of mixed methods research in educational journals: Trends and issues. *SAGE Open*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/21582440251335171>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Collaborative professionalism. *Educational Leadership*, 75(2), 12–18. <https://doi.org/10.4000/ries.7490>
- Mertens, D. M. (2020). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5a ed.). SAGE.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). Registro del Plan de Mejoramiento Educativo: Fase estratégica. Unidad de Apoyo a la Mejora Educativa, División de Educación General. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/03/1fase-estrategica-2018-intervenible-Areader-24-feb.pdf>
- Nilvius, C., Fälth, L., Selenius, H., & Svensson, I. (2025). Análisis de un modelo de respuesta a la interacción (RtI) de varios niveles para identificar y apoyar a los estudiantes en riesgo de tener dificultades de lectura en las escuelas primarias de Suecia. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 61–78. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2263469>
- Peña Ruz, M. (2023a). Dimensiones del aprendizaje colaborativo docente en Comunidades Profesionales de Aprendizaje en Chile. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1), e202. <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3280>
- Peña Ruz, M. (2023b). Col·laboració docent envers el model de comunitats professionals d'aprenentatge. *Educar*, 59(2), 403–417. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1635>
- Ojeda Millahueque, Patricia, & Zúñiga González, Carmen Gloria. (2020). Participatory diagnosis to elaborate the citizenship education plan. *Sophia Austral*, (26), 259–285. <https://dx.doi.org/10.4067/So719-56052020000200259>
- Rodas de Ruiz, P. (2014). Un acercamiento inicial al modelo RTI para estudiantes de un grupo lingüístico minoritario con necesidades en lectoescritura. *Revista Interamericana de Psicología*, 48(2), 194–202. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146006>

- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1–14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2018). Micropolítica escolar y flexibilidad en la etnografía educativa: Sortear la incertidumbre mediante el recurso narrativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1–21. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33147>
- Sánchez Oñate, A. (2021). Los objetivos de investigación. En P. Fossa Arcila (Ed.), *Manual de Metodología de la Investigación* (p. 12). Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo. <https://psicologia.udd.cl/files/2021/04/Metodolog%C3%ADa-PsicologiaUDD-2-1.pdf>
- Tejedor, F. J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 15–37. <http://hdl.handle.net/10201/95366>
- Terán Ccanre, A. J., & Méndez Vergaray, J. (2022). Innovación escolar y comunidades profesionales de aprendizaje: Revisión teórica. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria Pentaciencias*, 4(2), 67–78. <https://www.editorialalema.org/index.php/pentaciencias/article/view/76>
- Zhao, X., & Xu, R. (2024, December 12). Trends and challenges in mixed methods educational research: A comprehensive analysis of empirical studies. *International Journal of Advanced Education*, 5(4), 262. <https://doi.org/10.46966/ijae.v5i4.450>
- Zúñiga-Tapia, J., & Cobo-Rendón, R. (2025). Convivencia educativa con base en evidencias: Guía para el uso de datos y toma de decisiones basados en el DIA socioemocional. Ministerio de Educación de Chile.

**EXPERIENCIAS
PEDAGÓGICAS Y/O
ACADÉMICAS**



INTERACCIÓN EN CLASES. UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA SOBRE RECONCILIACIÓN

CLASSROOM INTERACTION. A PEDAGOGICAL EXPERIENCE ON RECONCILIATION

Claudia Inés Carreño, <https://orcid.org/0000-0001-9071-6472> | Miembro del Grupo de Investigación Estudios Interdisciplinarios sobre Desarrollo / Universidad de Los Andes, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo -Cider, Facultad de Ciencias Sociales, Colombia | ci.carreno49@uniandes.edu.co

RESUMEN

Se sistematiza el proceso de un curso virtual denominado "Pedagogías y políticas de la reconciliación: límites y posibilidades de un concepto en debate". En este curso interesa la práctica pedagógica, la postura pedagógica, el diseño pedagógico de la plataforma educativa utilizada, los materiales pedagógicos, las actividades, el ambiente de aula, los tiempos/secuencia/ritmo de la clase y por sobre todo la interacción, valoraciones, percepciones y sentires de las y los participantes del curso. Los resultados de la implementación de esta experiencia, indican que fue una experiencia formativa agradable, inclusiva, motivante y generadora de aprendizajes. Estos resultados, además son valiosos insumos para validar las interacciones en el diseño de cursos online y la proposición de temáticas de reconciliación tan necesarias en una sociedad fracturada y competitiva como la actual. Este curso, fue un espacio de socialización de vivencias desde sus propias cotidianidades, así como desde las experiencias de sus pares y docentes. Lo presentado aquí son prácticas pedagógicas innovadoras que bien pueden utilizarse en otros cursos o programas y por tanto expandir sus principios y propósitos educativos.

Palabras clave: Educación de adultos, reconciliación, interacción en clases, clases virtuales

ABSTRACT

The process of a virtual course entitled "Pedagogies and policies of reconciliation: limits and possibilities of a concept under debate" is systematized. This course focuses on pedagogical practice, pedagogical approach, the pedagogical design of the educational platform used, pedagogical materials, activities, classroom environment, class timing/sequence/pace, and, above all, the interaction, assessments, perceptions, and feelings of course participants. The results of the implementation of this experience indicate that it was an enjoyable, inclusive, motivating, and learning-generating formative experience. These results are also valuable inputs for validating interactions in the design of online courses and the proposal of reconciliation themes that are so necessary in a fractured and competitive society such as today's. This course was a space for sharing experiences from their own daily lives, as well as from the experiences of their peers and teachers. What is presented here are innovative pedagogical practices that can be used in other courses or programs and thus expand their educational principles and purposes.

Keywords: Adult education, reconciliation, classroom interaction, virtual classes

Un agradecimiento especial para todas las personas que animan paz, justicia y vida desde las aulas. A José Fernando Serrano y Paola Podlesky, gracias por la invitación para hacer el diseño pedagógico e instruccional de este curso y a sistematizar la experiencia.



INTRODUCCIÓN

Se comparte con Eisner (1998), que existen maneras diferentes de conocer y que el saber no sólo se descubre, sino que se construye con la experiencia. Es así como se sistematiza reflexionando, interpretando y produciendo conocimiento a partir de ordenar y reconstruir la lógica del proceso (Jara, 1998) al asesorar y actualizar el diseño pedagógico de un curso.

Este trabajo presenta resultados obtenidos de una experiencia educativa que se complementa con los relatos derivados de entrevistas y tomados de clases. De alguna manera este ejercicio es inédito “**dado que lo que se pone en juego no es un conjunto de procedimientos y técnicas estandarizadas, sino memorias, vivencias (...) visiones y opciones de individuos y grupos que los asumen como posibilidad de autocomprensión y transformación**” (Torres, 2007, p. 43) todo en un proceso que busca y potencia la interacción.

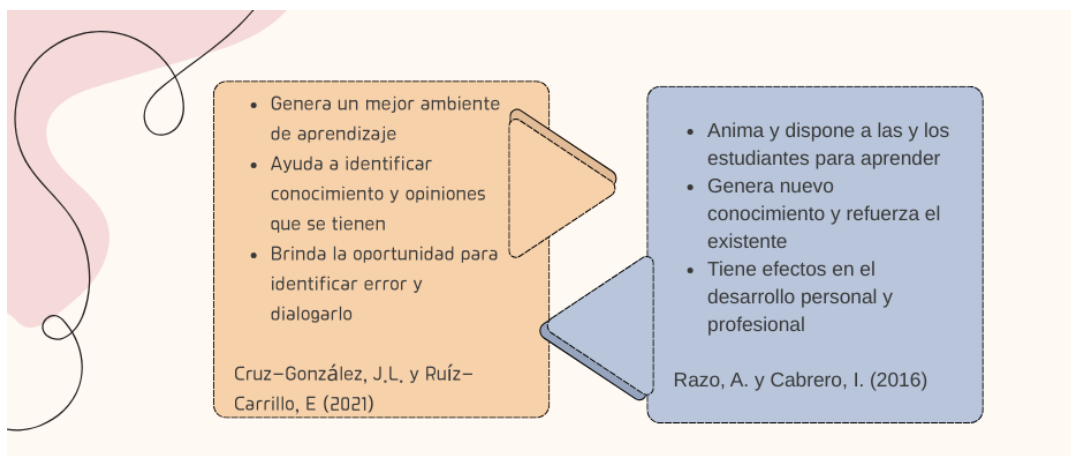
Postura conceptual

La interacción es un tema que se ha abordado desde principios de los años setenta. Se ha estudiado para disciplinas como la psicología, medicina y el campo de la comunicación. De acuerdo con Domínguez (2012) es en los años noventa cuando en el sector educativo surge el interés por estudiar, desde una aproximación interaccionista, los procesos de comunicación en entornos escolares. En particular, esta aproximación enfatiza en las interacciones que se generan entre sujetos dentro de una cultura escolar que persigue generar conocimiento sobre un tema particular.

Para Cambra (2013), la interacción es didáctica porque “**prefija unas características que las diferencian de otros tipos de intercambios sociales**” (p. 431). En este proceso, siguiendo a Godino y Llinares (2000), existen dos ámbitos centrales: profesores y estudiantes y el proceso de comunicación. Estos tienen lugar en el salón de clases físico y virtual (Razo y Cabrero, 2016) y pueden distinguirse elementos como: ambiente de aula, convenciones y convenios, negociaciones, intercambios, sentidos y significados compartidos. Hablar y escribir son acciones de interacción (Borgobello et al., 2016).

Para esta sistematización se entiende la interacción como: acciones, actividades, relaciones, sentires e intercambios que se agencian entre actores y entre estos con los contenidos, actividades y materiales que llevan a modificar los estados iniciales de los participantes. En este sentido la interacción quiere llevar -y lleva- a procesos educativos con dinamismo y movimiento, va más allá de la participación en voz alta (Álvarez y Pulgarín, 2016). El aprendizaje de los/as estudiantes es un logro interactivo entre entorno institucional, profesores/as y estudiantes (Shapiro & Garner, 2022), otros efectos positivos al promover la interacción en contextos educativos son:

Figura 1: Efectos positivos de animar la interacción en clases



Nota: Elaboración propia (2023)

La interacción “va y viene, esa es la clase” (Dussel, 2021). Es por esta razón que se estudia en su transcurrir, a partir de categorías como las que se presentan en la Tabla 1. Para esta sistematización se presentan resultados en algunas de las categorías y subcategorías listadas. También se consideran aspectos de la programación y la culminación.

Tabla 1. Categorización de la interacción

Categorías		Subcategorías
Interacción	Secuencia y ritmo de la clase	1. Actividades 2. Contenidos 3. Recursos 4. Tiempos 5. Relaciones 6. Conexiones 7. Interrelaciones 8. Secuencia y ritmo
	Intercambios entre estudiantes	1. Tipos de intercambios 2. Disposición del salón o aula virtual 3. Esquema del salón
	Trabajo individual	1. Tipo de ejercicios individuales 2. Contexto y trabajo individual 3. Esquema de ejercicios
	Trabajo en grupos	1. Tipo de ejercicios grupales 2. Interacciones entre estudiantes 3. Interacciones entre estudiantes y docentes 4. Esquema de trabajo grupal
	Espacio tiempo	1. Geografía de la interacción

Nota: Elaboración propia a partir de referencias (2023)



De acuerdo con Pereira y di Stefano (2007) se hace importante y pertinente investigar sobre interacción en clases porque hay poca producción -en particular para educación con adultos- debido quizá a que los grupos de investigación se abocan en pensar temas propios y especialidades de sus áreas de trabajo. Buscando aportar a este vacío es como se piensa y se delimita este artículo.

Experiencia educativa (entorno)

El curso de educación continua “Pedagogías y políticas de la reconciliación: límites y posibilidades de un concepto en debate” fue ofrecido por la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de los Andes en asociación con el Instituto Colombo-Alemán para la Paz -Capaz-. “Se programó como una invitación a conversar sobre los usos que tiene el concepto de reconciliación, así como su puesta en marcha” (Serrano, 2022). Se ofreció en modalidad *E-learning* y se estructuró en seis unidades de aprendizaje (módulos) que animaban a pensar la reconciliación en el contexto de la construcción de paz y buscaban aportar a las prácticas profesionales y de activismo en reconciliación que realizaban los y las estudiantes. Se ofreció en dos versiones (primer semestre de 2021 y de 2022) en momentos en los que a nivel mundial se vivía el confinamiento por pandemia debido al alto contagio por Covid-19.

Resultados

La interacción, objeto de este artículo, fue uno de los criterios que consideró la coordinación académica al idear el curso. Este interés llevó a pensar -entre otros-: ¿Qué enseñar de la reconciliación? ¿Qué experiencias complementan y ejemplifican los contenidos? ¿Qué actividades realizar? ¿Qué materiales se deberían diseñar para animar la interacción? ¿Cómo manejar los tiempos de presencialidades virtuales y trabajo autónomo? Algunos aspectos de este ejercicio -programado, transcurrido y culminado- se sistematizan y presentan a continuación.

Programación

1. Postura pedagógica del curso

La postura pedagógica del curso buscó romper la visión convencional e “institucionalizada” que asocia al estudiante con pasividad y al profesor/a como activo y centro de la clase. Al estudiante se le concibió como protagonista y experto/a, como ser activo que apropia contenidos y que participa por su interés en el tema (ver figura 1). En este sentido Juan Fernando Serrano (2021) reiteró al instalar una de las presencialidades virtuales: *hemos querido darles una centralidad. Que no sólo se queden de este lado, de ser estudiantes (...) sino que tengan protagonismo y den contenido a la reconciliación (...) reflexionen sobre cómo estos conocimientos les han permitido ampliar su perspectiva (...) y orientar su propio quehacer.*

Se diseñó con perspectiva de *Reflecting on Peace Practice* buscando aprender desde casos, así como desde la propia experiencia y la de otras personas. Se alienta el trabajo colaborativo, el aprender juntos, el diálogo, la comunidad. Se reconoce la necesidad manifestada por Pablo Lipnisky, quien plantea que “**todo el mundo**



habla de paz, pero nadie educa para la paz. La gente educa para la competencia y la competencia es el principio de cualquier guerra” (2012).

Al profesor/a se le concibió como actor importante, experto/a en un tema y principalmente como quien anima a sus estudiantes a pensar en perspectiva de su contexto, de la vida y de su propio futuro profesional. Con esto se quiere decir que el profesor va más allá de “estar al lado”, lidera desde su saber el diseño de su clase e interviene/afecta/forma a las y los estudiantes. Esto se observa claramente con la intervención que dos estudiantes hacen al cierre de la segunda versión del curso: (...) *yo muy agradecida de estar acá y de escuchar a Luis Emil. Creo que ha tocado muchas cosas que hemos hablado, incluso en los grupos la semana pasada, cuando estábamos haciendo la coevaluación. Hablamos de las políticas que quizá no caben dentro de la palabra reconciliación. Hablamos de la legalización de las drogas, por ejemplo, de la legalización de la cocaína y cómo esto puede resultar en una política de reconciliación. En términos de entender que esto hace parte del conflicto, de los orígenes del conflicto actual* (E1, marzo 24 de 2022).

(...) en el último video que subieron a la plataforma se habla que la reconciliación no puede ser forzada (...) todos hablamos desde perspectivas que aprendimos en el curso y hablamos de la coexistencia. En este sentido la agonística ganó (E2, Encuentro virtual # 8, 2022).

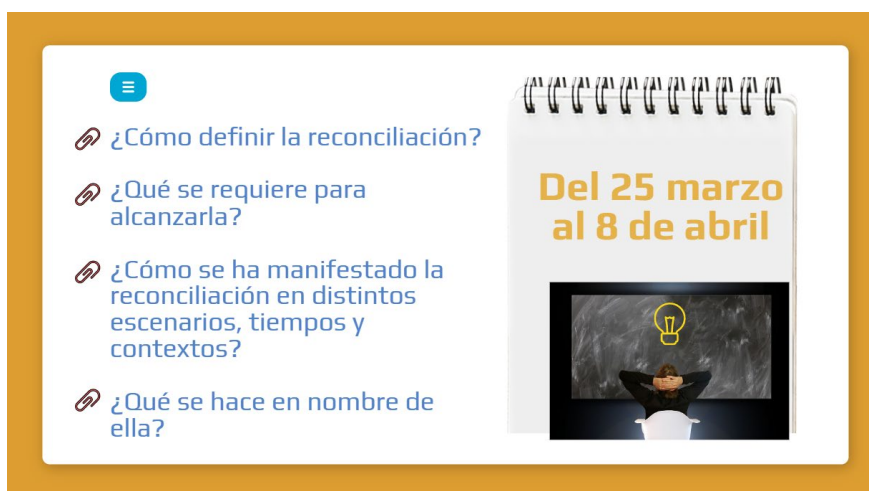
Ambos testimonios denotan satisfacción. Gopal et al. (2021), estudiaron aspectos que satisfacen a estudiantes que se forman en E-learning. Muestran como resultado de su investigación que hay cuatro aspectos que lo hacen posible: calidad de las y los profesores, diseño del curso, retroalimentación rápida y las expectativas que tiene el estudiantado. Sobre este último aspecto la literatura resalta que, si las expectativas se cumplen, las y los estudiantes alcanzan un mayor nivel de satisfacción.

2. Diseño pedagógico de Bloque Neón (plataforma educativa)

En la plataforma interesó diseñar el curso “en torno al para todos y al para cada uno” (Dussel, 2021). Se pensó en los tiempos y maneras de aprendizaje de cada estudiante. Siguiendo la postura pedagógica se diseñó en perspectiva de clase invertida (Murcia, 2015) y con la siguiente secuencia: I) Preguntas orientadoras, II) Actividades de trabajo autónomo (asincrónico) y III) Presencialidades virtuales (sincrónico).

Las preguntas, actividades y presencialidades se articularon en unidades de aprendizaje (módulos) que abordaron la reconciliación desde las políticas públicas, en la opinión pública, como pedagogía social y como práctica social. La pregunta (ver figura 2) fue central en el diseño por cuanto orientó el curso y fue generadora de pensamiento crítico. Se utilizó como detonante del trabajo autónomo y para ambientar posteriores diálogos y discusiones.

Figura 2. La pregunta



Después de la pregunta se daba inicio al trabajo autónomo. Este se diseñó a partir de: I) actividades de acercamiento y aprendizaje de contenidos, II) contextualización a partir de casos que presentaban personas u organizaciones y, III) cierre que privilegiaba el diálogo y el compartir experiencias a partir de escritos y videos. Concluía cada módulo con un encuentro presencial virtual (vía Zoom) que proponía compartir/relacionar experiencias, profundizar en los casos, dialogar y debatir entre estudiantes y profesores. Se mantuvo como foco la reconciliación, invitando desde la cátedra a reconocer que:

Reconciliación pasa por el eje de reconocerse en una diversidad inmensa en la que no hay límites (...) Y eso hace que haya varios elementos fundamentales a la hora de hablar de reconciliación. Uno de esos elementos tiene que ver con el reconocimiento del otro, la otra y el otre, y eso implica el reconocimiento del lenguaje. Implica que no hay personas con saberes válidos y otras con saberes inválidos, o personas con sentimientos y otras personas tratando de desunir. Esos son elementos fundamentales de la reconciliación: reconocernos como diversos, pero también reconocernos desde el lenguaje (Gómez, 2021).

Tanto el trabajo autónomo como el presencial virtual fueron diseñados desde la idea de Contenido dirigido (Murcia, 2015). El componente autónomo fue pensado para aportar actividades, recursos y materiales pedagógicos para que los estudiantes exploraran, estudiaran en su tiempo disponible y aprendieran a su ritmo. El componente presencial virtual se aprovechó para un aprendizaje activo, es decir, para que el grupo de estudiantes de manera autónoma profundizaran, formularan preguntas e intercambiaran conocimientos y experiencias. Al respecto E₃ señala:

Se dio una interacción chévere porque podías escribir una pregunta para no interrumpir al ponente. También uno podía levantar la mano e interactuar. En algunas oportunidades nosotros fuimos a grupos. Eso ayuda mucho. Fuimos a salas, rotamos. Eso ayuda a conocernos en la distancia" (Entrevista, enero 27 de 2023).

Se comparte con Gopal, et al. (2021) que en un curso E-learning el diseño es fundamental para generar buena experiencia para estudiantes y sus estilos de aprendizaje. En términos de E₄: *Sobre todo, en época de pandemia, hubo una posibilidad de fortalecer este tipo de iniciativas (...) Yo me presenté y me inscribí cuando vi la propuesta porque nosotros veníamos haciendo un proyecto de investigación y teníamos realmente muchas inquietudes frente a algunos debates y discusiones en torno a la reconciliación. Me pareció que ese podría ser un espacio donde esas dudas -si no se podían resolver del todo- sí podría ampliar los panoramas. Para mí fue muy*



interesante participar, escuchar las exposiciones (...) Sí se cumplió el objetivo de adentrarse en debates de manera tranquila y sin presiones (Entrevista, enero 30 de 2023)

3. Materiales pedagógicos

Los materiales pedagógicos son comprendidos como dispositivos que se diseñan o se adaptan para enseñar. Desde esta perspectiva se pensaron materiales que fueran apoyo para el equipo docente, animaran la interacción, motivaran, facilitaran la comprensión de temas y propiciaran el aprendizaje por parte del grupo de estudiantes. Es así como se produjeron videoconferencias, presentaciones dinámicas, infografías, un tesoro y un mentefacto. También se utilizaron lecturas seleccionadas, foros y muros. El 90% de los/as estudiantes que respondieron las encuestas consideraron que los materiales “**estimularon la reflexión sobre reconciliación y contribuyeron a la comprensión de debates actuales**”. Seguido se presentan dos materiales diseñados y utilizados: foros integrados a una actividad y Tesoro de la reconciliación.

4. Foros virtuales

Los foros, son espacios que permiten el diálogo e intercambio sobre temas, posturas, casos, experiencias, entre otros, en los que se puede participar con video, audio, imagen o escrito. Tienen la ventaja de que están vinculados a la plataforma educativa, no requieren nueva cuenta o autenticación, las intervenciones pueden ser leídas y respondidas por todos los participantes y la totalidad de la interacción puede ser recopilada por el equipo docente. Juárez et al. (2020), sustentados en otros autores consideran que los foros crean oportunidades para el diálogo, fomentan la reflexión, permiten la formación y reafirmación de significados, apoyan la estructuración y organización de pensamientos y tienen un efecto positivo, tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la calidad de sus trabajos.

En la primera versión del curso se crearon tres foros. La participación fue amplia en el primero (46 participantes), baja en el segundo (8) y muy baja en el tercero (2). Analizando la pérdida de participación puede darse por tres motivos: I) faltó una estrategia que promoviera el diálogo entre estudiantes, profesores y equipo de apoyo, II) faltó claridad por parte de estudiantes sobre el uso del foro y III), faltó retroalimentación por parte de profesores/as y expertos/as invitados. Para futuras apuestas podría ser interesante usar estrategias (tipo “colega-par”, que anime a comentarse entre pares o tríos), crear un manual corto o capacitar a estudiantes sobre el papel y uso del foro y animar al equipo docente a ingresar al foro y participar.

5. Tesoro de la reconciliación

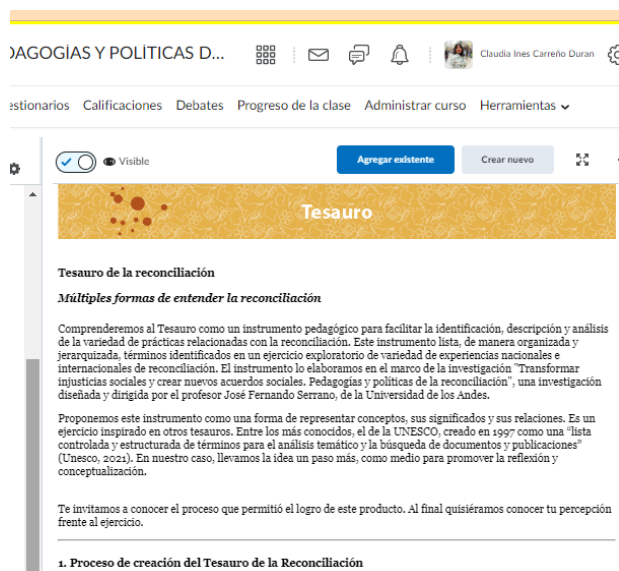
El tesoro se creó como “**un instrumento pedagógico para facilitar la identificación, descripción y análisis de la variedad de prácticas relacionadas con la reconciliación**” (Serrano, 2021). Surgió “**en el marco de la investigación ‘Transformar injusticias sociales y crear nuevos acuerdos sociales: las pedagogías y políticas de la reconciliación’ [que tiene, entre otros intereses] entender de qué manera la reconciliación tiene sentido por medio de las acciones que se hacen para llevarla a la práctica**” (García, 2021).

Para la primera versión del curso, y con el propósito de motivar el diálogo de experiencias y profundizar en la comprensión de su práctica en la reconciliación, el diseño instruccional se organizó a partir de: I) una descripción del tesoro, II) un podcast explicativo de la investigación, III) un esquema que ejemplifica el resultado del ejercicio investigativo, IV) un PowerPoint que permite interactuar con cada término y, v) un foro



para opinar sobre el Tesauro y publicar nuevos términos que desde la experiencia y conocimiento cada estudiante relaciona con reconciliación (ver figura 3).

Figura 3. Tesauro de la reconciliación



Fuente: Diseño académico del tesauro José Fernando Serrano, Carlos García y Lucía Guerrero.

En la encuesta de evaluación el 80% manifestó su acuerdo con el Tesauro de la reconciliación (10% manifestaron desacuerdo y 10% un poco en desacuerdo). En un comentario se dijo que le "hubiera gustado tratar con mayor profundidad el proyecto del Tesauro" (E5). En el foro creado para el Tesauro sólo se hicieron dos entradas, ambas fueron participaciones reflexivas en términos de la reconciliación.

6. Transcurrir de la clase

La postura pedagógica y el diseño del curso se hacen visibles en el transcurrir, es decir, en la clase misma. Es aquí cuando confluyen propósitos, contenidos, actores, secuencias, actividades, materiales y tiempos. Para este curso el transcurrir grupal se dio a través de la plataforma Zoom. Para presentar resultados se observaron cuatro presencialidades virtuales. Luego de observarlas (en su inicio, desarrollo, transiciones y cierre) se decidió presentar dos sesiones (figuras 4 y 5). Ambas ejemplifican lo que fueron los encuentros y permiten analizar.

Transcurrir 1.

Como puede apreciarse (figura 4), el tiempo se distribuyó en cinco franjas organizadas por actividades y soportadas en recursos.

Figura 4. Esquema del Transcurrir 1: con participación de conferencista



Esquema de una clase con invitado/a
Curso virtual Políticas y pedagogías de la reconciliación



Elaborado por: Claudia Inés Carreño (2022)

Fuente: Elaboración propia (2022)

Nota: Convenciones: P=Profesor/a. C=Conferencista invitado/a. C y E=Interacción entre Conferencista y estudiantes.

La franja más amplia (1 hora) correspondió al intercambio de pregunta y respuesta entre estudiantes y conferencista. Relata E3: *"Reconozco la apertura de los conferencistas. Siempre ayudándonos a darnos ejemplos. Cuando teníamos preguntas ellos buscaban la mejor manera para profundizar en sus conceptos y que nosotros pudiésemos comprender a partir de imágenes, situaciones concretas. Eso me pareció muy importante para el proceso de aprendizaje"* (Entrevista, enero 27 de 2023).

Si se observa la figura 4, durante la franja C y E se formularon 10 preguntas por parte del grupo de estudiantes. Algunas recibieron respuestas cortas, otras reflexiones cercanas a los 10 minutos. Es en este momento cuando se entrega más información sobre el caso, en términos de la reconciliación. Lucía Guerrero confirma que los estudiantes estaban *"Bien motivados y comprometidos. (...) Durante las clases las personas participaban mucho, sobre todo cuando tuvimos ejercicios en grupo"* (Entrevista, noviembre 18 de 2022).

El anterior testimonio y el número de intercambios durante esta y otras presencialidades virtuales denotan interés en el tema por parte del grupo de estudiantes. Como ha escrito Davies (2007) la motivación es una de las estrategias que animan las y los profesores para provocar mayores aprendizajes *"los profesores de alta expectativa se esforzaron por aumentar la motivación de los alumnos [proporcionando] actividades que los alumnos encontraran emocionantes e interesantes"* (p.293).

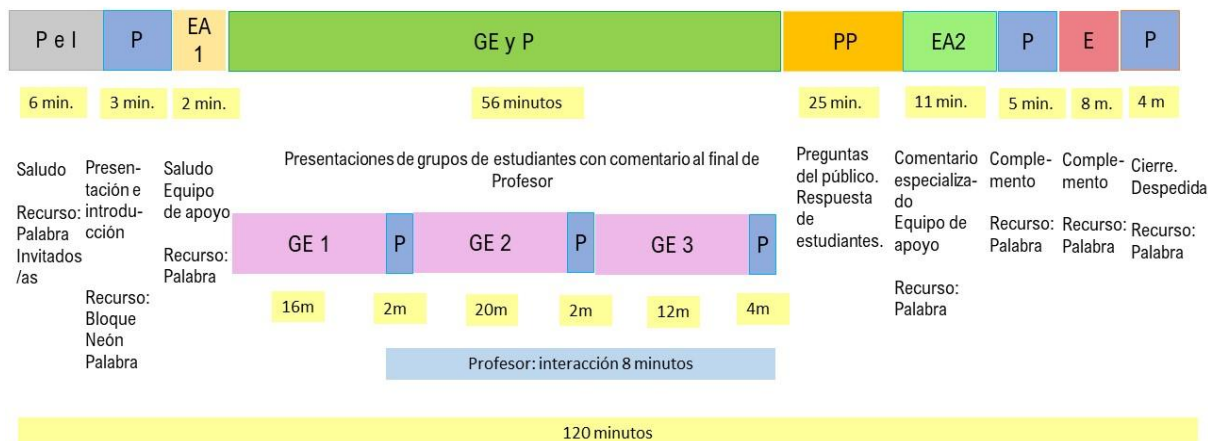
Transcurrir 2

En la figura 5 se presenta un esquema de la presencialidad virtual. Aquí se tiene la particularidad de ser "clase abierta"

Figura 5. Esquema de transcurrir 2, Clase abierta con exposiciones grupales



Esquema de una clase con presentaciones grupales Curso virtual Políticas y pedagogías de la reconciliación



Elaborado por: Claudia Inés Carreño (2022)

Fuente: Elaboración propia (2022)

Nota: Convenciones: P e I=Profesor/a e invitados/as. P=Profesor/a. EA= Miembro del equipo de apoyo. GE= Grupo de estudiantes. GE y P= Grupo de estudiantes con profesor/a. PP=Preguntas del público y respuestas por parte de estudiante. E= Estudiantes.

Esta presencialidad virtual abierta a todo el público interesado en la reconciliación, fue convocada por redes sociales, recogió contenidos vistos durante el curso, los puso en diálogo con las experiencias de quienes hacen parte de los grupos expositores y abrió el espacio para comentarios de los asistentes (estudiantes y público). El ejercicio se realizó a partir de cuatro preguntas formuladas previamente, las cuales se responden desde los contenidos abordados en el curso y las experiencias/organizaciones en las que trabajan los expositores.

Al respecto, E₄ refiere que *"sin duda estas propuestas amplían la participación de mucha gente. Y eso para uno, como participante, es muy interesante porque te permite escuchar voces de muchos lugares y ampliar el panorama"* (Entrevista, enero 30 de 2023).

En la figura 5, se observa que hubo dos momentos que concentraron el tiempo de la clase: las retroalimentaciones y preguntas hacia los estudiantes (56 minutos en total) y las exposiciones (40 minutos en total). Una de las docentes, Lucía Guerrero comparte que *"Muchos hacían preguntas, las discusiones fueron muy ricas sobre todo en las sesiones abiertas que fueron gestionadas directamente por los estudiantes. Creo que esto [sesiones abiertas] fue una buena forma para gestionar la participación"* (Entrevista, noviembre 18 de 2022).

Complementariamente E₃ plantea que *"Me encantó muchísimo porque además de abordar la parte teórica de la reconciliación tuvo la participación de experiencias que para mí fueron ejemplificantes. Me ayudaron mucho a reflexionar y pensar lo que yo estoy haciendo y ver cómo seguir el proyecto en el que me encuentro. Esa parte práctica creo que nutrió mucho porque partía de la experiencia"* (Entrevista, enero 27 de 2023).

7. Culminación de la clase y el curso



La culminación es un momento reflexivo, de introspección, balances e incluso de sentires. Siendo así, es más que asignar una calificación y recibir una certificación. En términos de balances la Facultad de Ciencias Sociales publicó en el sitio de la Universidad de los Andes: *Todas las personas que participaron del curso contaban con experiencia previa en torno (o cercana) a la reconciliación (...) Las personas que tomaron el curso provienen de 9 municipios de Colombia (Bogotá, Medellín, Planadas, Palmira, Cali, Bucaramanga, Cota, Mesetas y Manizales) y de 2 ciudades extranjeras (Fráncfort, Alemania, y Santa Cruz, Bolivia)* (sf).

En la misma nota se reporta que: de las personas certificadas 24 trabajaban en colectivos, ONG, redes sociales; 8 en la academia; 5 en el sector público y 2 en cooperación internacional. 9 de las participantes eran mujeres relevadas aquí por cuanto *"Las investigaciones preliminares muestran que la productividad académica de las mujeres académicas se ha visto considerablemente afectada por los cambios de trabajo resultantes de la pandemia"* (Jackson, 2021, p. 618).

Por parte de los estudiantes hubo un balance positivo del curso, el 86.7% de quienes respondieron la encuesta para valorar la primera versión consideraron que en efecto fortaleció sus habilidades de diálogo y de colaboración. Para la segunda versión esta percepción fue compartida por el 95.7%. Se destacan *"(...) El material de lectura estuvo nutrido"* (E6). *La metodología y la modalidad: "La metodología y empatía con los orientadores del curso. Su propuesta didáctica"* (E5) y *la metodología planteada permite la interacción, pero muy claramente la conducción que hace José Fernando, Carlos y Lucía. Hay una propuesta respetuosa que horizontalizaba la palabra y la democratiza. Yo no encontré en ningún momento ni acallamientos, ni silenciamientos, ni privilegiar unas voces sobre otras, sino al contrario, una propuesta muy cálida de generación de confianza, de que todos los que estábamos allí -independiente del lugar que tuviéramos- pudiéramos participar* (E4, Entrevista, enero 30 de 2023)

El anterior testimonio es un reconocimiento y llamado a que en los procesos formativos se anime y cuide un cálido ambiente de aula. Siguiendo a Rodríguez (2005) *"cada acto de clase es un acto de creación (...) que propicia interacciones humanas de gran riqueza, mediadas por el conocimiento y hacen que los minutos compartidos en las aulas se conviertan en instantes de creación de vida. Entonces, Maestro no será solo el que enseña, sino el que permite y estimula la libertad, creadora de vida y constructora de sociedades democráticas"* (p. 40).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este curso, diseñado en la modalidad E-learning y ofertado durante el confinamiento, fue una experiencia formativa agradable, inclusiva, motivante, generadora de aprendizajes sobre reconciliación y provocadora de interacción. Fue un espacio de socialización de vivencias desde sus propias cotidianidades, así como desde las experiencias de sus compañeros/as y

profesores/as. La interacción pudo haber sido mayor si todo el equipo docente hubiera apropiado y utilizado los recursos diseñados. Lo presentado aquí son prácticas pedagógicas innovadoras que bien pueden utilizarse en otros cursos o programas.

Este ejercicio de escritura asume y enfrenta el desafío de la reflexividad, en particular, tiene que ver con integrar en el proceso las decisiones y co-aprendizajes de quien sistematiza una experiencia de la cual -en los primeros momentos- hizo parte. En términos de Castillejo



es “hacer del observador parte del fenómeno observado” (2016, p. 26).

REFERENCIAS

- Álvarez, I., & Pulgarín, S. (2016). Sobre las interacciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Reflexiones Pedagógicas U Rosario*, 5, 2-6. https://doi.org/10.48713/10336_12064
- Borgobello, A., Sartori, M., & Roselli, N. (2016). ¿Cómo interactuamos aquí y allá? Análisis de expresiones verbales en una clase presencial y otra virtual a partir de dos sistemas de codificación diferentes. *Revista De La Educación Superior*, 45(179), 95-110. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.003>
- Castillejo, A. (2016). Introducción El investigador como extraño. En: Castillero, A. *Poética de lo otro: Hacia una antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. pp. 19-36. Ediciones Uniandes.
- Cambra, M. (2013). Investigar la interacción en las clases de lenguas. *Cultura y Educación*, 25(4), 429-440. [10.1174/113564013808906807](https://doi.org/10.1174/113564013808906807)
- Carreño, C.I., Durán, A., Mancera, C., & García, C.I. (2020). Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. *Educação e Pesquisa [online]*, 46(27), 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046212749>
- Davies, R. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 289-306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>
- Devkota, H. R., Sijali, T. R., Bogati, R., Ahmad, M., Shakya, K. L., & Adhikary, P. (2021). The impact of COVID-19 on mental health outcomes among hospital fever clinic attendants across Nepal: A cross-sectional study. *PLoS one*, 16(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248684>
- Domínguez, M.A. (2011). Los modos de intercambios de significados en clases de física secundaria: procesos de negociación. [Tesis doctoral inédita] Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.
- Dussel, I. Canal ICEP. Abril 23 de 2022. La clase en pantuflas. Diálogos sobre pedagogía. Instituto Superior de Estudios Pedagógicos [video: <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>]
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.
- Facultad de Ciencias Sociales (sf). Pedagogías y políticas de la reconciliación: límites y posibilidades de un concepto en Debate. Noticias. [<https://cienciassociales.uniandes.edu.co/lenguas-cultura/noticia/>]
- Cruz-González, J.L., & Ruíz-Carrillo, E. (2021). Estrategias discursivas y la opinión del alumnado sobre la interacción con el docente. *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, 7(1), 43-67. doi: 10.22402/j.rdipecs.unam.7.1.2021.299.43-67
- García, C. (2021). Podcast de presentación del Tesauro de la reconciliación. Material del curso
- García, C. (2022). Video de presentación del libro Materiales didácticos. Material del curso



- Gómez, R.F. (2021). Segunda parte de la entrevista presentada como material para trabajo autónomo. Primera y segunda versión del curso.
- Godino, J. D., & Llinares, S. (2000). El interaccionismo simbólico en educación matemática. *Educación Matemática*, 12(01), pp. 70-92.
- Gopal, R., Singh, V., & Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of COVID 19. *Education and Information Technologies*, 26(6), pp. 6923-6947. 10.1007/s10639-021-10523-1
- Guerrero, L. (2022). Video de presentación del libro Materiales didácticos. Material del curso
- Jackson, L. (2021). Rethinking inequalities while teaching and learning online. In: Oleksiyenko, A., Blanco, G., Hayhoe, R., Jackson, L., Lee, J., Metcalfe, A., Sivasubramaniam, M., & Zha, Q. (2021). Comparative and international higher education in a new key? Thoughts on the post-pandemic prospects of scholarship. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 612-628. doi: 10.1080/03057925.2020.1838121
- Juárez, J. A., Chamoso Sánchez, J. M., & González Astudillo, M. T. (2020). Interacción en foros virtuales al integrar modelización matemática para formar ingenieros. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(3), 161-178. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3041>
- Lipnisky, P. Canal La Educación Prohibida. Agosto 13 de 2012. La Educación Prohibida [video: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>]
- Murcia, P. (2015). Clase Invertida - Flipped Classroom. *Reflexiones Pedagógicas URosario*, 2, 2-7. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/1391bf3d-17b5-4a52-bea5-f4fedgeeb1c3/content>
- Pereira, C., & di Stefano, M. (2007). El taller de escritura en posgrado: Representaciones sociales e interacción entre pares. *Revista Signos*, 40(64), 405-430. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013771007>
- Razo, A., & Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. Análisis a partir de la videograbación de la práctica docente en Educación Media Superior en México*, pp. 4-74. CIDE, PIPE, SED. México.
- Serrano, J.F. (2021). Primera presencialidad virtual. Primera versión del curso. Material del curso
- Serrano, J.F. (2022). Video de bienvenida al libro Materiales didácticos. Material del curso
- Shapiro, B., & Garner, B. (2022). Classroom interaction geography: visualizing space & time in classroom interaction. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(5), 769-783, doi: 10.1080/15391523.2021.1927265
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y Saberes*, (13), 5-15. <https://doi.org/10.17227/01212494.13py5.15>



INTEGRACIÓN DE PLICKERS COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

INTEGRATION OF PLICKERS AS A STRATEGY FOR MEANINGFUL LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Patricia Huerta-Riveros <https://orcid.org/0000-0002-0115-3661> | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Ciencias Empresariales, Chile | phuerta@ubiobio.cl

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión teórica y metodológica sobre la implementación de la metodología Plickers como herramienta de evaluación formativa en las asignaturas del área de gestión estratégica en educación superior. A partir de un enfoque cualitativo y exploratorio, se describen las fases de diseño, se analizan las condiciones pedagógicas e institucionales necesarias para su aplicación y se discuten las fortalezas, limitaciones y proyecciones de la experiencia. La fundamentación se sustenta en el aprendizaje significativo, el aprendizaje experiencial y el uso pedagógico de tecnologías digitales. Se incluye una tabla comparativa ampliada de metodologías activas similares a Plickers, como Kahoot, Socrative, Quizizz, Mentimeter y Nearpod. Finalmente, se propone una rúbrica para evaluar la experiencia, orientada a docentes interesados en innovar sus prácticas pedagógicas en el área de gestión estratégica y otras. El estudio concluye que Plickers tiene un alto potencial para dinamizar el aula universitaria, siempre que su integración esté mediada por una planificación pedagógica rigurosa, formación docente y alineación curricular.

Palabras clave: Metodologías activas, Plickers, aprendizaje significativo, innovación pedagógica, tecnologías educativas.

ABSTRACT

This article presents a theoretical and methodological reflection on the implementation of the Plickers methodology as a formative assessment tool in courses within the area of strategic management in higher education. Based on a qualitative and exploratory approach, the study describes the design phases, analyzes the pedagogical and institutional conditions required for its application, and discusses the strengths, limitations, and future projections of the experience. The theoretical framework is grounded in meaningful learning, experiential learning, and the pedagogical use of digital technologies. An expanded comparative table of active learning methodologies similar to Plickers—such as Kahoot, Socrative, Quizizz, Mentimeter, and Nearpod. Finally, a rubric is proposed to assess the experience, aimed at instructors interested in innovating their pedagogical practices in the field of strategic management and related areas. The study concludes that Plickers has a high potential to energize the university classroom, provided that its integration is guided by rigorous pedagogical planning, teacher training, and curricular alignment.

Keywords: Active methodologies, Plickers, meaningful learning, pedagogical innovation, educational technologies



INTRODUCCIÓN

La educación superior enfrenta desafíos crecientes en la formación de estudiantes críticos, autónomos y comprometidos con su entorno. En este contexto, las metodologías activas han emergido como alternativas pedagógicas que promueven el protagonismo estudiantil, la construcción colaborativa del conocimiento y el desarrollo de competencias de orden superior (Freire, 1997; Fernández-de-Castro y Villegas-Pantoja, 2024). Diversos estudios han evidenciado que el aprendizaje activo mejora la retención de contenidos, la motivación y la participación (Michael, 2006; Bonwell & Eison, 1991).

Es por ello que la incorporación de tecnologías digitales en el aula universitaria ha sido objeto de creciente interés (Cebrián-Robles et al., 2023), especialmente aquellas que permiten dinamizar procesos de evaluación formativa y retroalimentación inmediata (Gikandi et al., 2011; Redecker et al., 2017). Herramientas como Plickers, Kahoot, Socrative y Quizizz han sido utilizadas en distintos contextos educativos para fomentar la interacción, el pensamiento crítico y la toma de decisiones pedagógicas informadas (Wang, 2015; Licorish et al., 2018).

Sin embargo, persisten vacíos en la literatura respecto a la aplicación sistemática de estas herramientas en disciplinas como la gestión estratégica, particularmente en contextos latinoamericanos donde las brechas tecnológicas y pedagógicas son significativas (Salinas, 2012), dando surgimiento a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo integrar herramientas como Plickers en asignaturas sin desvirtuar el rigor académico? ¿Qué condiciones institucionales y pedagógicas son necesarias para su implementación efectiva?

Este artículo propone una reflexión teórica y metodológica sobre la posible aplicación de Plickers como herramienta de evaluación formativa en las asignaturas del área de gestión estratégica, porque tal como sugiere Montalván-Vélez et al. (2024) la planificación estratégica y un liderazgo visionario son esenciales para aprovechar el potencial de las tecnologías emergentes en la educación superior. Justamente en el área de gestión estratégica es donde se forma a los profesionales en estas disciplinas.

Además, a través de un enfoque cualitativo y exploratorio, se describen las fases de diseño, se analizan las condiciones de implementación y se discute sobre su utilidad en el ámbito de educación superior. El propósito central es ofrecer una base conceptual y práctica para replicar esta experiencia en otras asignaturas dentro del contexto de educación superior.

Específicamente, se selecciona el área de gestión estratégica porque es un área que potencia las competencias de liderazgo y de planificación, sumado a que es un área que requiere actualización constante del ámbito organizacional. Además, la metodología Plickers permite integrar de forma rápida y práctica este aspecto contingente de las asignaturas de esta área.

El manuscrito se estructura en cinco secciones: (1) propuesta teórica/reflexiva, (2) diseño metodológico, y (3) discusión/conclusión. Se espera que este trabajo contribuya al debate sobre la innovación pedagógica en educación superior y al fortalecimiento de prácticas docentes centradas en el aprendizaje significativo.



Propuesta Teórica/Reflexiva

El aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (2002), plantea que los nuevos conocimientos deben relacionarse de manera sustancial con los saberes previos del estudiante, generando estructuras cognitivas más complejas y duraderas. Este enfoque se complementa con el aprendizaje experiencial de Kolb (1984), que destaca la importancia de la acción, la reflexión y la conceptualización como elementos clave en la construcción del conocimiento.

Es así como, las metodologías activas, el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida y la gamificación, se alinean con estos enfoques al promover la participación, la resolución de problemas y la colaboración (Johnson et al., 1998; Bishop & Verleger, 2013) generando un aprendizaje significativo. De hecho, diversos estudios han demostrado que estas metodologías mejoran la motivación, el rendimiento académico y la percepción de utilidad del aprendizaje en el ámbito educativo (Zainuddin & Halili, 2016; Dichev & Dicheva, 2017).

En este marco, Plickers se presenta como una herramienta que facilita la evaluación formativa, la interacción en el aula y la toma de decisiones pedagógicas informadas.

En particular, es una herramienta en línea, que a través de la generación de consultas (cuestionarios) sobre la materia a evaluar se puede conocer la respuesta de cada estudiante rápidamente. Su principal ventaja es que no requiere dispositivos móviles individuales, lo que lo hace accesible en contextos con limitaciones tecnológicas (Sanmartín et al., 2024), e inclusive puede ser utilizado en aquellos lugares con problemas de conexión Wi-Fi o que se desee activar la concentración del estudiantado. Además, permite recopilar respuestas en tiempo real mediante tarjetas QR, promoviendo la participación anónima y la retroalimentación inmediata (Shana & Baki, 2020).

A la vez, se debe considerar que la integración de tecnologías digitales en la docencia universitaria implica desafíos como la resistencia al cambio, la necesidad de formación docente y la alineación curricular (Cabero-Almenara, 2014; Salinas, 2012). Por ello, se requiere una planificación pedagógica que considere los objetivos de aprendizaje, las características del estudiantado y las condiciones institucionales (Redecker et al., 2017).

En particular, esta metodología, debido a su fácil uso no requiere una capacitación que consuma mucho tiempo a docentes y su impacto es inmediato en la formación de los y las estudiantes. A continuación, se presenta una tabla comparativa de metodologías activas para fortalecer el proceso formativo.

Tabla 1.

Descripción de metodologías activas

Nombre	Web	Descripción	Autores
Plickers	www.plickers.com	Evaluación formativa sin uso de dispositivos móviles por parte de estudiantes. Respuestas en tiempo real con tarjetas QR.	Sanmartín Et Al. (2024); Shana & Baki (2020)



Kahoot	www.kahoot.com	Gamificación con cuestionarios interactivos. Requiere dispositivos móviles o computador.	Ayandibu (2025); Wang (2015); Licorish Et Al. (2018)
Socrative	www.socrative.com	Evaluación formativa con retroalimentación inmediata. Cuestionarios y encuestas. Requiere dispositivos móviles o computador.	Ayandibu (2025); Ceit (2024)
Quizizz	www.quizizz.com	Gamificación con informes de rendimiento y retroalimentación. Requiere dispositivos móviles o computador.	Zainuddin & Halili (2016); Universidad Alberto Hurtado (2025)
Mentimeter	www.mentimeter.com	Presentaciones interactivas con encuestas y nubes de palabras. Requiere dispositivos móviles o computador.	Ayandibu (2025); Branon & Essex (2001); Mohamed Et Al. (2022)
Nearpod	www.nearpod.com	Plataforma para clases interactivas con simulaciones y evaluaciones. Requiere dispositivos móviles o computador.	Rukman Et Al. (2025)
Edpuzzle	www.edpuzzle.com	Videos interactivos con preguntas integradas. Requiere dispositivos móviles o computador.	Bergmann & Sams (2012); Barreto Zúñiga Et Al. (2023)

Fuente: Elaboración propia

En concreto, la comparación que presenta tabla anterior, revela que Plickers destaca por su accesibilidad, mientras que otras plataformas ofrecen mayor personalización y gamificación. Sin embargo, se destaca que esta herramienta no requiere el uso de dispositivos móviles, computador o conexión a Wi-Fi, salvo el o la profesor/a encargado/a de aplicar la metodología. Sin embargo, para su correcta aplicación se debe considerar el contexto institucional, los objetivos pedagógicos y las características del estudiantado.

En definitiva, la aplicación de Plickers en las asignaturas del área de gestión estratégica permitiría transformar el aula en un espacio dinámico, participativo y centrado en el estudiante. En concreto, a través de preguntas estratégicas, el docente podría identificar dificultades conceptuales, ajustar la enseñanza en tiempo real y fomentar la reflexión crítica.

A la vez, los estudiantes podrían participar de forma anónima, reduciendo la ansiedad y promoviendo la equidad en la participación (Gikandi et al., 2011), además, la retroalimentación inmediata facilitaría la metacognición y el aprendizaje autorregulado (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Entre las fortalezas de esta metodología se encuentran:

- Mayor participación estudiantil: Es una metodología que fomenta su participación en clases y favorece la disposición a utilizarla por parte de los estudiantes.



- Mejora en la comprensión de contenidos: Permite una evaluación formativa o sumativa de los contenidos en donde se pueden reforzar conceptos y temas tratados en clases.
- Retroalimentación inmediata: Se pueden visualizar las respuestas en tiempo real lo que permite una retroalimentación in situ en el aula.
- Reducción de la brecha digital: No requiere de dispositivos móviles o computador por parte del estudiantado, debido a que se basa en la entrega por parte del profesor de una tarjeta QR con una numeración única para cada estudiante.

Sin embargo, no está exenta de limitaciones, las cuales se listan a continuación:

- Necesidad de formación docente: El profesional que implemente esta metodología requiere capacitación en ella, debido a que se debe formar en metodologías activas para comprender, discriminar y seleccionar la más adecuada, en particular, Plickers. Junto a comprender su forma de operación en la práctica para un correcto uso, además, requiere la preparación de los cuestionarios, empleo de la plataforma en un computador y móvil y, la identificación, selección del tamaño del QR, impresión y plastificado, para su uso a lo largo del tiempo, debido a que esta metodología, los QR, pueden ser empleados en diferentes cursos y tiempos.
- Planificación curricular ajustada: La aplicación de Plickers debe tener sentido, es decir, estar formularse de acuerdo a las competencias y resultados de aprendizaje del programa de estudio.
- Infraestructura mínima (proyector, conexión): El o la profesor/a debe disponer de conexión a internet, un dispositivo móvil para escanear los QR y un computador para proyectar las preguntas y respuestas.

En definitiva, la experiencia podría replicarse en otras asignaturas, como ética, teoría organizacional o economía, entre otras, siempre que se adapten las preguntas y dinámicas a los objetivos específicos y resultados de aprendizaje.

Diseño Metodológico

Este estudio adopta un enfoque cualitativo y exploratorio, centrado en la descripción de una experiencia potencial de implementación de Plickers en las asignaturas del área de gestión estratégica. No se trata de una aplicación empírica, sino de una reflexión fundamentada en literatura académica y en el análisis de condiciones pedagógicas e institucionales necesaria para su implementación, debido a que tal como destaca Silva-Díaz et al (2022) existe un aumento considerable del estudio de las tecnologías emergentes en la educación, lo cual requiere de mayor atención para un aprendizaje significativo.

El diseño debe contemplar el diagnóstico pedagógico, que reúne la identificación de necesidades formativas, características del estudiantado y objetivos de aprendizaje, de acuerdo a los resultados de aprendizaje de la asignatura respectiva, al igual que debe considerar el diseño instruccional, que involucrará la elección de contenidos, elaboración de preguntas y planificación de sesiones interactivas, junto a la explicación a los y las estudiantes sobre la metodología a utilizar, y preparación por parte del profesor del material. Después continua la aplicación de cómo se utiliza Plickers en clases, en el cual se deben contemplar los tiempos, dinámicas y retroalimentación. Finalmente, siempre en el diseño que se implemente debe generarse una evaluación reflexiva, con la finalidad de analizar las fortalezas, limitaciones y condiciones para la replicabilidad en otras asignaturas y/o áreas de formación.



Fases para la implementación de Plickers

La implementación de Plickers como herramienta de evaluación formativa puede estructurarse en cuatro fases principales:

1. Diagnóstico pedagógico

- Identificar necesidades formativas del curso.
- Analizar características del estudiantado (nivel, estilos de aprendizaje).
- Definir objetivos de aprendizaje específicos (de acuerdo al programa de estudio).

2. Diseño instruccional

- Preparar tarjetas QR (Identificar los QR, imprimir, plastificar en el tamaño adecuado).
- Seleccionar contenidos clave para evaluar (formativa o sumativa).
- Elaborar preguntas alineadas con los objetivos y niveles cognitivos.
- Planificar sesiones interactivas con tiempos definidos para cada actividad.
- Informar la metodología a los/as estudiantes.

3. Simulación de aplicación

- Determinar dinámicas de uso en clases (momentos de aplicación, tipo de preguntas).
- Entregar tarjetas QR a los/as estudiantes, verificar funcionamiento técnico y esperar a sus respuestas.
- Ensayar la retroalimentación inmediata y ajustes pedagógicos.

4. Evaluación reflexiva

- Aplicar la rúbrica propuesta para valorar la experiencia.
- Recoger percepciones de estudiantes y docentes.
- Identificar fortalezas, debilidades y posibilidades de mejora.
- Proponer ajustes para replicabilidad en otros cursos.

Este esquema permite una implementación ordenada, contextualizada y evaluable, facilitando la integración efectiva de Plickers en el aula universitaria.

Modelo de estudio

En la figura 1, se presenta el modelo de investigación el cual resume los pasos claves para poder aplicar esta metodología activa.

Figura 1.

Pasos de la Metodología Plickers



Fuente: Elaboración propia utilizando Napkin

Rúbrica para evaluar la experiencia

A continuación, se propone una rúbrica para evaluar en general la implementación de Plickers como herramienta de evaluación formativa en educación superior, con la finalidad de que el o la docente puedan tomar una decisión informada sobre la utilidad que puede proporcionar esta herramienta en su asignatura.

Tabla 2.

Rúbrica para evaluar la metodología Plickers

Criterios	Excelente (4)	Bueno (3)	Regular (2)	Deficiente (1)
Participación estudiantil	Alta participación activa y equitativa	Participación mayoritaria	Participación limitada	Baja participación



Calidad de preguntas	Preguntas alineadas con objetivos y nivel cognitivo	Preguntas pertinentes, pero poco variadas	Preguntas poco desafiantes	Preguntas confusas o irrelevantes
Retroalimentación	Inmediata, clara y útil para el aprendizaje	Oportuna pero poco profunda	Tardía o limitada	Ausente o confusa
Integración curricular	Totalmente alineada con los objetivos del curso	Parcialmente alineada	Débilmente conectada	No alineada
Uso de la herramienta	Manejo fluido, creativo y pedagógico de Plickers	Uso correcto pero limitado	Uso básico con dificultades	Uso inapropiado o sin sentido pedagógico
Reflexión docente	Reflexión crítica y propositiva sobre la experiencia	Reflexión descriptiva con algunos aportes	Reflexión superficial	Sin reflexión o sin evidencia
Percepción estudiantil	Alta valoración y compromiso con la metodología	Valoración positiva con sugerencias	Valoración ambivalente	Rechazo o desinterés
Replicabilidad	Altamente replicable en otros contextos	Replicable con ajustes menores	Requiere modificaciones significativas	No replicable

Fuente: Adaptado de <https://copilot.microsoft.com/>

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La implementación de Plickers como herramienta de evaluación formativa en educación superior revela su potencial para transformar el aula universitaria en un espacio más dinámico, participativo y centrado en el estudiante. Al permitir la retroalimentación inmediata, la participación anónima y la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia, Plickers se alinea con los principios del aprendizaje significativo y experiencial.

La experiencia descrita, aunque no implementada empíricamente, ofrece una base sólida para futuras investigaciones y aplicaciones

prácticas. Es por ello que se destaca la importancia de la planificación pedagógica, la formación docente y la alineación curricular como condiciones necesarias para una integración efectiva. Asimismo, se reconoce que el uso de tecnologías educativas debe estar mediado por una reflexión crítica sobre su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio invita a ampliar la investigación sobre metodologías activas, en particular Plickers el cual puede adaptarse a diversas áreas, pero requiere desarrollar estrategias institucionales que promuevan la innovación pedagógica para una mayor instalación. Además, la rúbrica propuesta puede servir como instrumento de evaluación y mejora continua para docentes interesados en incorporar



herramientas como Plickers en sus prácticas educativas.

Por lo tanto, el artículo cumple con los objetivos propuestos al ofrecer una reflexión teórica y metodológica sobre la integración de Plickers como herramienta de evaluación en educación superior, específicamente en las asignaturas de gestión estratégica, pero que podría ser replicado en diferentes áreas. A través de un enfoque cualitativo y exploratorio, se describen con claridad las fases de diseño, se analizan las condiciones pedagógicas e institucionales necesarias para su implementación, y se discuten las fortalezas y limitaciones.

El estudio se sustenta en marcos teóricos sólidos como el aprendizaje significativo de Ausubel (2002) y el aprendizaje experiencial de Kolb (1984), lo que le otorga profundidad conceptual. Además, la inclusión de una tabla comparativa con otras metodologías activas y una rúbrica de evaluación aporta herramientas prácticas para docentes interesados en innovar. Las proyecciones futuras del estudio sugieren la posibilidad de replicar esta experiencia en otras asignaturas, como ética o teoría organizacional, siempre que se adapten los contenidos y dinámicas a los objetivos específicos. También se plantea la necesidad de investigaciones empíricas que validen los beneficios pedagógicos de Plickers en contextos latinoamericanos, así como el desarrollo de políticas institucionales que promuevan la formación docente en tecnologías educativas. En suma, el artículo no solo cumple con sus objetivos, sino que abre caminos para la innovación pedagógica y la mejora continua en la educación superior.

Por último, las implicancias del estudio son relevantes para el campo de la innovación pedagógica en educación superior, ya que propone una alternativa accesible y efectiva para dinamizar el aula universitaria mediante la evaluación formativa. Al no requerir dispositivos móviles individuales, Plickers se presenta como una solución viable en contextos con brechas tecnológicas, promoviendo la equidad en la participación estudiantil. Sin embargo, el estudio también reconoce limitaciones, como la necesidad de formación docente específica, la planificación curricular adaptada y la infraestructura mínima requerida (proyector, conexión Wi-Fi para él o la docente). Otra limitación es que la propuesta no ha sido implementada empíricamente, lo que restringe la validación de sus efectos en el aprendizaje, por eso se presenta como una futura línea de investigación. A pesar de ello, los aportes del estudio son significativos debido a que se presenta una propuesta metodológica clara, una tabla comparativa útil para la toma de decisiones pedagógicas y una rúbrica que permite evaluar la calidad de la implementación. Además, contribuye al debate sobre el uso crítico de tecnologías digitales en el aula y promueve la reflexión docente como eje de transformación educativa. En definitiva, este trabajo puede servir como punto de partida para futuras investigaciones aplicadas, estudios comparativos entre herramientas digitales y el diseño de programas de formación docente orientados a metodologías activas.



REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós Educador.
- Ayandibu, A. O. (2025). A comparative analysis of interactive tools in higher education's teaching and learning: The strengths and weaknesses of Mentimeter, Google forms, Socrative, and Kahoot for playful learning. *International Journal of Research in Business & Social Science*, 14(5), 411–419. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v14i5.3821>
- Barreto Zúñiga, W. W., Aguas Villón, L. E., Andrade Moreira, N. G., & Albán Guijarro, M. J. (2023). Edpuzzle como Herramienta para Gestionar el Aprendizaje Significativo en la Universidad de Guayaquil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 550–571. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10387
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International Society for Technology in Education*. https://books.google.com/books/about/Flip_Your_Classroom.html?id=-YOZCgAAQBAJ
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, 30(9), 1–18. <https://peer.asee.org/the-flipped-classroom-a-survey-of-the-research>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). George Washington University. <https://eric.ed.gov/?id=ED336049>
- Branon, R., & Essex, C. (2001). Synchronous and asynchronous communication tools in distance education: A survey of instructors. *TechTrends*, 45(1), 36–42. <https://doi.org/10.1007/BF02763377>
- Cabero-Almenara, J. (2014). La formación del profesorado universitario en TIC. *Educación XX1*, 17(1), 111–131. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509005.pdf>
- Cebrián-Robles, V., Ruíz-Rey, F. J., & Cebrián-de-la-Serna, M. (2023). Formación de docentes en competencias digitales para la evaluación formativa mediante erúbricas colaborativas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(2), 9–25. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.2.9>
- CEIT. (2024). Estudio sobre la implementación de metodologías activas en la educación superior. *Digital Publisher CEIT*, 9(4-1), 196–208. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2739>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1–36. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Fernández-de-Castro, J., & Villegas-Pantoja, R. A. (2024). Metodologías activas en educación superior: El caso de una universidad particular en México. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-631>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. https://www.sigloxxieditores.com/libro/pedagogia-del-oprimido_53586/



- Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Interaction Book Company.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Licorish, S. A., Owen, H. E., Daniel, B., & George, J. (2018). Students' perception of Kahoot! as a formative assessment tool. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 13(1), 1–23. <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30(4), 159–167. <https://doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Microsoft. (s.f.). Copilot. <https://copilot.microsoft.com/>
- Mohamed, S., Abdamia, N., Thangal, T. B. T., & Ishak, I. (2022). Mentimeter as a Reflective Teaching Tool: A Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(3), 1196–1206. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i3/14937>
- Montalván-Vélez, C., Mogrovejo-Zambrano, J. N., Ana Elizabeth, R. A., & Ana Lutgarda, A. V. (2024). Adopción y Efectividad de Tecnologías Emergentes en la Educación desde una Perspectiva Administrativa y Gerencial. *Journal of Economic & Social Science Research (JESSR)*, 4(1), 160–172. <https://doi-org.ezproxy.ubiobio.cl/10.55813/gaeal/jessr/v4/n1/92>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Redecker, C., Punie, Y., & European Commission. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union*. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Rukman, N., Susetyarini, E., Purwanti, E., Harahap, F., Fitri, S. & Infatsirin, I. (2025). A Systematic Literature Review On The Use Of Nearpod For Interactive Learning. *International Journal of Advanced Research*, 13, 742–749. <https://doi.org/10.21474/IJAR01/21134>
- Salinas, J. (2012). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 9(1), 1–13. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v1n1-salinas.html>
- Sanmartín, M., Tufiño, A., Suárez, J., & Vásconez Albán, D. S. (2024). Implementación de la aplicación Plickers como herramienta tecnológica para promover el aprendizaje de matemáticas en estudiantes con TDAH: Implementation of the Plickers application as a technological tool to promote mathematics learning in students with ADHD. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 4915 – 4937. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2951>



- Shana, Z. & Baki, S. (2020). Using Plickers in Formative Assessment to Augment Student Learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 12(2), 57-76. <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2020040104>
- Silva-Díaz, F., Fernández-Ferrer, G., Vásquez-Vilchez, M., Ferrada, C., Narváez, R., & Carrillo-Rosúa, J. (2022). Tecnologías Emergentes en La Educación Stem. Análisis Bibliométrico De Publicaciones en Scopus Y Wos (2010-2020). *Bordón: Journal of Education/Revista de Pedagogía*, 74(4), 25-44. <https://doi-org.ezproxy.ubiobio.cl/10.13042/Bordon.2022.94198>
- Universidad Alberto Hurtado. (2025). Manual de metodologías activas de enseñanza y aprendizaje. <https://www.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2025/05/2.b-Manual-de-Metodologias-Activas.pdf>
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313-340. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>



DESAFÍOS Y APRENDIZAJES EN LA EJECUCIÓN DE PROYECTOS COIL: UNA MIRADA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

CHALLENGES AND LESSONS LEARNED IN IMPLEMENTING COIL PROJECTS: A PERSPECTIVE FROM TEACHING EXPERIENCE

Richard Gillibrand Peña <https://orcid.org/0009-0004-2258-6580> | Universidad Diego Portales,
Unidad de Movilidad Estudiantil, Chile | richard.gillibrand@udp.cl

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre los desafíos, aprendizajes y buenas prácticas derivados de la implementación de dos proyectos COIL (Collaborative Online International Learning) desarrollados en el curso Introducción a la Economía de la Universidad Diego Portales (Chile), en colaboración con la Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad de Guadalajara (México). A través de la planificación, ejecución y evaluación de estas experiencias, se identificaron desafíos vinculados a la alineación curricular, la coordinación docente, las diferencias de calendario académico y las condiciones tecnológicas. Asimismo, se abordaron dificultades relacionadas con la conectividad, la participación asimétrica y la gestión del trabajo colaborativo intercultural. Desde la perspectiva docente, el proceso implicó asumir nuevos roles como mediador intercultural, facilitador tecnológico y evaluador de aprendizajes colaborativos. Finalmente, se proponen recomendaciones orientadas a fortalecer la formación docente, promover la flexibilidad curricular e institucionalizar prácticas COIL sostenibles como parte del proceso de internacionalización del currículo.

Palabras clave: internacionalización del currículo, COIL, aprendizaje colaborativo, educación intercultural, docencia universitaria, innovación pedagógica.

ABSTRACT

This article reflects on the challenges, lessons learned, and best practices derived from the implementation of two COIL (Collaborative Online International Learning) projects carried out in the Introduction to Economics course at Universidad Diego Portales (Chile), in collaboration with Benemérita Universidad Autónoma de Puebla and Universidad de Guadalajara (Mexico). Through the planning, implementation, and evaluation stages, the study identified key challenges related to curricular alignment, faculty coordination, academic calendars, and technological conditions. Additional difficulties emerged concerning connectivity, unequal participation, and the management of intercultural teamwork. From a teaching perspective, the experience required adopting new roles as an intercultural facilitator, technological mediator, and evaluator of collaborative learning processes. The paper concludes with recommendations to strengthen faculty training, foster curricular flexibility, and institutionalize sustainable COIL practices as part of the curriculum internationalization process.

Keywords: curriculum internationalization, COIL, collaborative learning, intercultural education, higher education teaching, pedagogical innovation



INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación superior en Chile ha experimentado procesos de expansión, diversificación y evaluación permanente de su calidad. En este escenario, las universidades enfrentan el desafío de formar profesionales capaces de desenvolverse en contextos cada vez más globalizados, multiculturales y tecnológicamente interconectados. Esta realidad ha impulsado a las instituciones de educación superior a repensar sus modelos formativos, incorporando estrategias que promuevan una enseñanza más inclusiva, pertinente y conectada con los desafíos internacionales. En este contexto, la internacionalización del currículo se presenta como una herramienta clave para integrar la dimensión global en la formación académica, no solo mediante la movilidad física, sino también a través de experiencias de aprendizaje intercultural en el aula.

“La internacionalización del currículo es la incorporación de dimensiones internacionales, interculturales y/o globales en el contenido del currículo, así como en los resultados de aprendizaje, las tareas de evaluación, los métodos de enseñanza y los servicios de apoyo de un programa de estudios” (Leask, 2015, p. 9)

Sin embargo, esta internacionalización del currículo implica integrar una perspectiva internacional, intercultural y/o global en el contenido formativo, los resultados de aprendizaje, las estrategias de evaluación, la docencia y los servicios de apoyo académico (Leask, 2012). En esta línea, Beelen y Leask (2011) destacan que la “internacionalización en casa” ofrece un conjunto de herramientas y experiencias que pueden desarrollarse dentro de las propias universidades, permitiendo al cuerpo estudiantil fortalecer sus competencias internacionales e interculturales sin necesidad de realizar movilidad física al extranjero.

En este contexto, donde la movilidad física de estudiantes es limitada, los proyectos COIL (por sus siglas en inglés: *Collaborative Online International Learning*) emergen como una metodología innovadora que promueve el desarrollo de competencias interculturales y colaborativas mediante el trabajo conjunto entre estudiantes y docentes de diferentes países.

Este artículo presenta una reflexión académica basada en la experiencia de la planificación, diseño y ejecución de dos proyectos COIL desarrollados entre la Universidad Diego Portales (Chile), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México) y la Universidad de Guadalajara (México), en el contexto del curso Introducción a la Economía de la Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Universidad Diego Portales.

El propósito es compartir los principales desafíos enfrentados por un docente que busca implementar esta metodología dentro de sus cursos y reflexionar sobre los aprendizajes generados a partir de dicha experiencia.

Que es COIL

El *Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea* (COIL, por sus siglas en inglés) es un método educativo que se ha convertido en un enfoque ampliamente utilizado para internacionalizar el currículo y facilitar el aprendizaje de los contenidos curriculares y de las competencias interculturales del estudiantado a través de la colaboración (Hackett et al., 2023). Esta metodología conecta a docentes y estudiantes de distintas universidades del mundo para trabajar conjuntamente en proyectos académicos mediante el uso de tecnologías digitales.

Contexto del proyecto COIL

En el curso Introducción a la Economía, se han implementado en los últimos años, dos proyectos COIL en la Universidad Diego Portales: el primero durante el segundo semestre de 2023, en colaboración con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, y el segundo en el primer semestre de 2024, junto a la Universidad de Guadalajara.

El proyecto se desarrolló a lo largo de cinco semanas de trabajo sincrónico y asincrónico, con la participación de estudiantes que cursan asignaturas de Economía y Finanzas en sus respectivas instituciones. El idioma de trabajo fue el español, y se emplearon diversas herramientas digitales para facilitar la comunicación y la colaboración entre los grupos.

La tarea colaborativa consistió en realizar un análisis comparado de un mercado común en Chile y México, evaluando su impacto en tres objetivos macroeconómicos tales como el crecimiento económico, la inflación y el empleo. El producto final de ambos proyectos incluyó un video explicativo y un informe escrito conjunto elaborado por los equipos de trabajo.

Desafíos en la planificación del proyecto COIL

Los diversos desafíos que enfrenta un coordinador dirección general de relaciones internacionales, además de docente, en cada etapa del ciclo de la metodología COIL (ver figura 1), se pueden ver reflejados en la figura 1

Figura 1

Desafíos y tareas de la metodología COIL

1. Preparación

Diseño del proyecto
Definición de objetivos y métodos de evaluación

4. Evaluación

Análisis de resultados
Reflexión sobre experiencias interculturales
Evaluación del logro de objetivos



2. Implementación

Formación de equipos
Actividad Rompehielos
Colaboración activa
Monitorio y orientación de docentes

3. Retroalimentación

Comentarios continuos de docentes
Reflexión sobre el progreso y dinámicas interculturales

Fuente: Tomada de Medición de impacto sobre la competencia intercultural en el uso de proyectos COIL como herramienta de innovación docente para la internacionalización curricular, por Van den Berg y Rebolledo-García (2024)

Desafíos en la etapa de preparación



Al ser esta la primera etapa, resulta especialmente desafiante, particularmente en aspectos como los siguientes:

Alineación curricular: Aunque las asignaturas eran similares, no eran exactamente las mismas, por lo que sus objetivos de aprendizaje tampoco coincidían completamente. Fue necesario identificar qué objetivos eran equivalentes para poder trabajarlos conjuntamente, lo que implicó una revisión detallada de ambos programas.

Calendario académico: En ambos proyectos, los calendarios académicos diferían considerablemente. En Chile, el primer semestre académico suele comenzar en marzo y finalizar en julio, mientras que en México este periodo corresponde a su segundo semestre, que inicia en enero y concluye entre mayo y junio. Luego se debe considerar que en Chile el segundo semestre académico se desarrolla entre agosto y diciembre, mientras que en México el primer semestre suele comenzar a finales de agosto o principios de septiembre y finalizar en diciembre. Por ello, la planificación de las cinco semanas de trabajo debía situarse en un periodo en el que todos los estudiantes estuvieran efectivamente en clases.

Coordinación docente: Diseñar el proyecto COIL y sus actividades representó un reto. Existían muchas ideas y llegar a un consenso que no solo abordara los objetivos de aprendizaje del curso, sino que también promoviera habilidades de comunicación intercultural, resolución de problemas y trabajo en equipo, fue particularmente desafiante.

Método de evaluación: Dependiendo de los resultados de aprendizaje y competencias que se busquen desarrollar, se pueden aplicar diversos tipos de evaluación con distintos instrumentos. La evaluación del producto grupal utiliza rúbricas o listas de cotejo para valorar el resultado final; la evaluación del proceso grupal emplea diarios de grupo, registros de reuniones o rúbricas de proceso; la evaluación individual se apoya en fichas de seguimiento o portafolios personales para medir el aporte de cada integrante; la autoevaluación recurre a formularios, escalas de Likert o reflexiones escritas; la coevaluación se aplica mediante rúbricas o encuestas anónimas entre pares; la evaluación del aprendizaje adquirido utiliza pruebas individuales o presentaciones orales; y, finalmente, la evaluación combinada integra varios de estos instrumentos de manera ponderada para obtener una valoración más completa y equilibrada. Es importante destacar que cada profesor solo puede evaluar a sus propios estudiantes utilizando la escala de calificación correspondiente a su institución. Asimismo, este aspecto debe comunicarse al estudiantado al inicio del curso, junto con la ponderación que tendrá dicha evaluación en la nota final de la asignatura, con el propósito de garantizar claridad y transparencia en el proceso evaluativo.

Preparación de estudiantes: Todos los estudiantes tenían una evaluación grupal, tanto en Chile como en México, dentro de sus respectivas asignaturas. El desafío consistía ahora en informarles, al inicio del curso, que dicha actividad COIL correspondería a la calificación de su trabajo grupal. Fue necesario explicar en qué consiste el COIL, qué implicaba en la práctica y recopilar información sobre el manejo de herramientas digitales, con el fin de considerarla en el diseño de las actividades de las siguientes etapas.

Planificación: En este punto, es fundamental definir ciertos aspectos antes de la implementación de los proyectos COIL.

- **Modalidad del COIL:** Determinar si el proyecto será completamente sincrónico, asincrónico o una combinación de ambos. En los dos proyectos COIL, los horarios de clases de los estudiantes coincidían en solo una hora semanal, por lo que se optó por una modalidad mixta que combinara trabajo sincrónico y asincrónico.



- **Zona horaria:** La zona horaria es un factor clave para el trabajo conjunto entre docentes y estudiantes. En las instancias sincrónicas, es fundamental establecer un horario que resulte compatible para ambas instituciones. Es importante considerar que no todos los estudiantes disponen de la misma disponibilidad horaria y que, desde una perspectiva ética, no es recomendable programar actividades que los obliguen a ausentarse de otras clases. En caso de no lograr un horario común, se puede optar por replicar la misma sesión en dos o tres horarios distintos. Asimismo, debe tenerse presente que algunos países realizan cambios de hora, lo que, de producirse durante el periodo del COIL, podría afectar la coordinación general del proyecto.
- **Días feriados:** Es importante considerar los días festivos de todos los países participantes, así como los días académicamente inhábiles o los horarios protegidos para el estudiantado establecidos en los calendarios académicos de cada institución.

Desafíos en la etapa de implementación.

En esta etapa es necesario tener en consideración las siguientes características:

Formación de equipos: Los equipos de trabajo deben estar compuestos por estudiantes de ambas instituciones y procurar una distribución lo más equitativa posible. Sin embargo, en muchos casos la proporción no será exactamente de 50 a 50, ya que normalmente el número de estudiantes no es el mismo en las asignaturas. No existe un número ideal, pero según mi experiencia, en equipos de cinco integrantes, al menos dos deberían pertenecer a la misma institución. En grupos de cuatro personas, contar con un solo estudiante de una institución puede resultar un tanto intimidante para ese estudiante, ya que podría sentirse aislado y con menor capacidad de participación. En cualquier caso, cada docente debe considerar esta relación en función del número total de estudiantes participantes del proyecto COIL.

Además, conformar los equipos de trabajo de manera aleatoria suele ser la mejor opción, ya que fomenta una mayor colaboración entre los estudiantes. De esta forma, se evita que un grupo de amigos de una misma institución trabajen juntos y se relacionen principalmente entre sí, en lugar de interactuar con los estudiantes de la otra casa de estudios.

Actividad rompehielos: Si bien a esta altura los docentes ya han planificado posibles actividades rompehielos, es importante considerar los recursos disponibles, la modalidad del COIL y la zona horaria. El objetivo es que todos los estudiantes compartan sus expectativas respecto del COIL, se conozcan entre sí y conversen sobre temas culturales relacionados con su país, con el fin de facilitar el trabajo colaborativo que se desarrollará posteriormente.

Colaboración activa: Las actividades del COIL deben fomentar una participación activa, por lo que los canales de comunicación que estudiantes y docentes decidan utilizar resultan fundamentales. Las plataformas institucionales pueden constituir medios de comunicación más pasivos, ya que, según la experiencia docente, no todos los estudiantes acceden a ellas con regularidad. En la actualidad, herramientas como las videollamadas, WhatsApp o las redes sociales pueden funcionar muy bien para mantener una comunicación constante y fluida.

Monitoreo y orientación docente: Es responsabilidad de los docentes monitorear periódicamente el progreso de los estudiantes, así como la calidad de las interacciones que estos mantienen. En caso de detectar que dichas interacciones no cumplen con los niveles esperados, el docente deberá implementar los



ajustes necesarios en las actividades. Estas acciones suelen ser determinantes para fomentar una participación efectiva.

Desafíos en la etapa de retroalimentación.

Es fundamental que los estudiantes realicen una reflexión profunda sobre el proyecto COIL, comprendiendo su valor formativo y evitando percibirlo como una tarea meramente obligatoria o carente de sentido. Asimismo, deben reconocer que el desarrollo del proyecto final no habría sido posible sin la colaboración y el aporte de sus compañeros de la institución asociada.

Desafíos en la etapa de evaluación.

Una vez finalizado el proyecto COIL, es fundamental iniciar una etapa de análisis y evaluación que contemple los siguientes aspectos:

Reflexión docente sobre el COIL: Consiste en identificar los principales desafíos y dificultades surgidos durante la ejecución del proyecto, con el propósito de considerarlos en futuras versiones y realizar los ajustes necesarios en cualquiera de las etapas del ciclo de esta metodología.

Evaluación del logro de los resultados de aprendizaje: Resulta igualmente relevante verificar si los resultados de aprendizaje previstos fueron alcanzados por los estudiantes de ambas instituciones participantes. Este proceso es esencial para garantizar la coherencia y el cumplimiento del plan curricular de las asignaturas involucradas.

Desafíos generales durante la ejecución de los proyectos COIL

Durante la implementación surgieron diversas dificultades vinculadas a la conectividad, la participación desigual entre los miembros de los grupos y las diferencias en la forma de abordar las tareas académicas. Si bien los grupos mixtos permitieron enriquecer la discusión, también generaron tensiones derivadas de estilos comunicativos distintos y expectativas dispares. Algunos estudiantes manifestaron frustración por la falta de compromiso de sus pares, mientras que otros destacaron la oportunidad de aprender a negociar y distribuir tareas en contextos virtuales.

Entre los principales obstáculos identificados se encuentran los siguientes:

Conectividad desigual: Los problemas técnicos afectaron la participación de algunos estudiantes.

Estilos de trabajo diferentes: Se evidenciaron diferencias en la gestión del tiempo, el nivel de formalidad y la distribución de tareas.

Participación asimétrica: Algunos estudiantes asumieron una mayor carga de trabajo, lo que generó tensiones dentro de los equipos.

A pesar de estas dificultades, las instancias sincrónicas y la mediación docente siempre contribuyen a mantener la motivación y el progreso de los equipos de trabajo.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde el docente, esta experiencia enfrenta al desafío de transformar la práctica habitual. Requiere asumir un rol de facilitador intercultural, mediador tecnológico y evaluador de procesos colaborativos complejos. Si bien la planificación detallada no siempre garantiza resultados fluidos, permite desarrollar adaptabilidad, escucha activa y una visión más amplia del proceso educativo. El trabajo conjunto con académicos mexicanos fue fundamental para la co-construcción de actividades pertinentes y para sostener el proyecto a pesar de las dificultades logísticas.

Asimismo, esta experiencia reafirma la importancia de la flexibilidad pedagógica y del aprendizaje continuo en contextos internacionales. Implementar un proyecto COIL no solo implica la integración de herramientas tecnológicas, sino también la capacidad de comprender y valorar la diversidad cultural como un recurso educativo. Este tipo de iniciativas amplía el horizonte docente, fortalece la empatía intercultural y contribuye al desarrollo de

competencias globales tanto en los estudiantes como en los propios profesores.

En este sentido, los proyectos COIL representan una herramienta poderosa para la internacionalización del currículo y el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI. No obstante, su éxito depende de una planificación rigurosa, una coordinación institucional efectiva y una formación previa tanto de estudiantes como de docentes en aspectos interculturales y tecnológicos. Se recomienda que las instituciones promuevan espacios de acompañamiento docente, flexibilicen los marcos curriculares y valoren estos proyectos como experiencias transformadoras para la enseñanza y el aprendizaje.

Asimismo, resulta fundamental consolidar redes de colaboración sostenibles entre universidades, que trasciendan la duración de un solo proyecto y se integren como parte de la cultura académica institucional. Fomentar la reflexión pedagógica sobre estas experiencias, compartir buenas prácticas y sistematizar los aprendizajes obtenidos permitirá fortalecer la calidad de los futuros proyectos COIL y avanzar hacia una internacionalización más inclusiva, significativa y sostenible.

REFERENCIAS

Beelen, J., & Leask, B. (2011). *Internationalisation at home on the move. In Handbook internationalisation*. Berlin: Dr Josef Raabe Verlag.

Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & Van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of collaborative online international learning (COIL) on intercultural competence development in



higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(5).
<https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>

Leask, B. (2012). *Internationalization of the curriculum in action: A guide*. University of South Australia.

Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. London: Routledge. p. 9

Van den Berg, R., & Rebolledo-García, C. (2024). Medición de impacto sobre la competencia intercultural en el uso de proyectos COIL como herramienta de innovación docente para la internacionalización curricular. *Estudios Pedagógicos*, 50(3), 269–291. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052024000300269>